

Seitter, Wolfgang

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 122-137. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*



Quellenangabe/ Reference:

Seitter, Wolfgang: Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 122-137* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70903 - DOI: 10.25656/01:7090

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70903>

<https://doi.org/10.25656/01:7090>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung 7

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität
in historischer Perspektive 9

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten
zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit 40

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit –
Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen 60

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften.
Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen
in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I 77

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen
Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem-
stellungen der Sozialen Arbeit 104

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung 122

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung 138

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? 153

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildung und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL 167

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) 184

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen 202

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken 225

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung 248

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion 268

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung

1. Einleitung

Das Lernen im Lebenslauf und damit verbunden das Lernen im Erwachsenenalter erfahren gegenwärtig eine zunehmende bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutungsaufwertung (vgl. umfassend Hof, 2009). Dies zeigt sich nicht nur an der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens als einer generalisierten gesellschaftlichen Erwartungshaltung an alle Gesellschaftsmitglieder, sondern auch an den vielfältigsten Initiativen und Programmen zur bildungsbereichsübergreifenden Kooperation, zum Übergangsmanagement, zur Modularisierung und Durchlässigkeit von Bildungsgängen, zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, etc. Pointiert formuliert lässt sich gegenwärtig ein Gestaltwandel des Lernens beobachten, der alle Bereiche und alle Ebenen (individuell, organisatorisch, professionell, systemisch) des Bildungswesens umfasst. Vorangetrieben und forciert wird dieser Wandel vor allem durch zwei zeitgleich verlaufende Prozesse, die sich in ihrer wechselseitigen Verschränkung potenzieren: einerseits durch die zunehmende Wissensbasierung aller Lebensbereiche bei gleichzeitig dramatischer Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens, andererseits durch ein historisch neuartiges demographisches Muster – zumindest in modernen (westlichen) Gesellschaften –, bei dem wenige junge Menschen vielen erwachsenen und zunehmend älter werdenden Menschen gegenüberstehen. Beide Effekte – die ubiquitäre Ausweitung und zugleich der Verlust an zeitlicher Festigkeit des Wissens *und* der demographische Wandel mit seiner drastischen Verschiebung der relativen altersbezogenen Bevölkerungsanteile – führen zu der auch bildungsökonomisch bedeutsamen Notwendigkeit, die Bildungsinvestitionen über den Lebenslauf neu zu überdenken und neu zu verteilen.

Dieser bildungspolitische, infrastrukturelle und lernbezogene Gestaltwandel betrifft auch und gerade die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die sich als Teilbereich einer lebenslaufbezogenen pädagogischen Begleit- und Betreuungsstruktur in vielfältiger Weise neu positionieren und ausrichten muss. Im Folgenden sollen die Veränderungen dieses Gestaltwandels mit Blick auf die Erwachsenenbildung präziser beschrieben und insbesondere in ihren professionsbezogenen Konsequenzen genauer erläutert werden. Zentrale These des Aufsatzes ist, dass die umfassende Ausweitung des Lernens Erwachsener in sozialer, inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt stärkt und daher nicht von einem Verlust, sondern im Gegenteil von einer Erhöhung organisations- und professionsgestützten Lernens auszugehen ist. Durch den verallgemeinerten Lernbezug werden gleichzeitig auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbst zunehmend unter dem Ge-

sichtspunkt lernförderlicher und entwicklungsorientierter Gestaltung und Gestaltbarkeit thematisiert. Zeitlichkeit, Entwicklungsorientierung, Reflexivität und Beobachtung werden zu zentralen Kategorien zeitdiagnostischer, erwachsenenpädagogischer und professioneller Analyse.

2. Veränderte Ausgangslagen des Professionellen: 5 Trends

Versucht man, den skizzierten Gestaltwandel des Lernens im Lebenslauf und des Lernens Erwachsener genauer zu beschreiben, so lassen sich mindestens fünf zentrale Trends ausmachen:

2.1 *Temporalisierung*

Bereits in semantischer Perspektive signalisiert der Begriffswandel von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung hin zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen eine Bedeutungsaufwertung der Zeitperspektive. Der Wechsel von einem Adressatenbezug (Kollektiv-, Individualadressat) zu einem Zeitbezug vollzieht sich zunächst in der Begrifflichkeit der Weiterbildung als unspezifische Zeit (,weiter‘), während der Zeitbezug in der Begrifflichkeit des lebenslangen Lernens sich radikalisiert, entgrenzt und dramatisiert – in der Doppeldeutigkeit eines lebenslangen-lebenslänglichen Prozesses (vgl. Seitter, 2001). Gleichzeitig wird die Erwachsenenbildung zunehmend distinkter Bestandteil einer umfassenden lebenslaufbezogenen Thematisierung des Lernens, das nicht mehr – wie noch in der Rezeption der 1970er Jahre – mit der Erwachsenenbildung gleichgesetzt wird, sondern sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht. Kinder/Jugendliche (Pädagogik), Erwachsene (Andragogik) und alte Menschen (Gerontagogik) werden zu Adressaten des lebenslangen Lernens, wobei die Übergänge zwischen den Altersgruppen zunehmend diffuser und durchlässiger werden¹ und auch Beginn (Pränatagogik) und Ende (Thanatagogik) der Lebensspanne immer stärker unter Lerngesichtspunkten thematisiert werden. Die Orientierung des Lernens am Lebenslauf und die Ausrichtung des Lebenslaufs auf Lernen führen daher zu einer doppelten Temporalisierungsperspektive, die den Zeitbezug und die Zeitlichkeit des Lernens sowohl in semantischer als auch in sozialer und inhaltlicher Perspektive sehr viel stärker akzentuiert.²

1 Dies betrifft sowohl die Abgrenzung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen als auch die Abgrenzungen zwischen Erwachsenen und älteren/alten Menschen. In dieser Hinsicht bestehen zunehmend divergierende Zuschreibungen, je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt die Person und ihr entsprechendes Alter thematisiert werden.

2 Zu Zeit als Basiskategorie der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener vgl. Schmid-Lauff (2008), Biesta, Field und Tedder (2010).

2.2 Topographisierung

Neben der zeitlichen Dimension hebt der Gestaltwandel des Lernens Erwachsener auch auf die räumliche Dimension ab. Denn es geht nicht nur um das lebenslange, sondern auch um das lebensbreite, lebensbegleitende Lernen, das neben den formalen und non-formalen insbesondere auch die informalen Lernkontexte umfasst.³ Lernen findet überall statt, in allen Bereichen der Lebenswelt, im Arbeits-, Freizeit- und Sozialkontext. Die Aufwertung bzw. Thematisierung eines jeden Ortes als potentiellen Lernort bedeutet eine Entgrenzung des Pädagogischen im Sinne seiner räumlichen Ausdehnung. Themenstellungen wie Lernortvielfalt, Lernortkooperation, Hybridisierung des Lernens, Gestaltung lernförderlicher Umgebungen, pädagogische Konnotierung von Räumen, etc. verweisen dementsprechend auf die Ubiquität des Lernens. Topographisierung meint daher die durchgängige Expansion des Raumbezugs von Lernen über alle Lebensbereiche hinweg mit der Perspektive, dass nicht nur jederzeit, sondern auch überall gelernt wird (werden kann).

2.3 Digitalisierung

Die beiden Dimensionen der Temporalisierung und Topographisierung werden durch die Dimension der Digitalisierung noch weiter verschärft. Verzeitlichung und Verräumlichung werden durch Digitalisierung auf Dauer gestellt, wobei die zunehmende Mobilisierung der digitalen Medien für eine weitere Ausdehnung, Beschleunigung und Verstetigung des Lernens sorgt. Dabei werden in den digitalen Medien selbst Räume und Zeiten mit eigenen Gesetzmäßigkeiten produziert, die mit den leiblich-gebundenen Formen des raum-zeitlichen Austauschs unter Anwesenden unterschiedlichste Kombinationsmöglichkeiten eingehen (können) (vgl. Nolda, 2004, S. 183-198).

2.4 Erosion des Wissens und verändertes demographisches Muster

Zwei weitere Tendenzen, die diesen Gestaltwandel des Lernens Erwachsener (mit-)bedingen, haben mit der Wissensbasierung aller Lebensbereiche und mit der zunehmenden Halbwertszeit des Wissens sowie mit dem neuartigen demographischen Muster der Gegenwart zu tun: Die traditionelle Zweiteilung der Pädagogik in eine lernintensive Jugendzeit und eine lernentlastete, anwendungsorientierte Erwachsenenzeit basierte auf zwei Kontinuitäts- und Stabilitätsprämissen: erstens auf der Festigkeit des Wissens über einen langen Zeitraum mit der Konsequenz, dass das in der Jugendzeit gelernte Wissen im Er-

3 Gerade in dieser Hinsicht gibt es seit etlichen Jahren eine breite internationale Diskussion, die – anknüpfend an die UNESCO-Terminologie – dem Lernen in informalen Kontexten eine sehr viel stärkere gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit zuschreibt und entsprechende Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung annimmt. Für einen Überblick vgl. Overwien (2005) und Werquin (2010).

wachsenenalter noch Gültigkeit beanspruchen kann; zweitens auf dem nahezu vollständigen Übertritt einer Jugendkohorte in das Erwachsenenalter – ein Übertritt, der erst mit dem drastischen Rückgang der Kindersterblichkeitsrate im 19. Jahrhundert zur demographischen Normalität wurde und der erst dadurch die entsprechenden Bildungsinvestitionen in das Kinder- und Jugendalter bildungsökonomisch rechtfertigte.⁴ Beide Prämissen werden in der Gegenwart obsolet: Wissen wird schnelllebig und ungewiss, kanonische Inhalte erodieren, Wissen auf Vorrat wird dysfunktional (vgl. Kade & Seitter, 2003); das demographische Muster der vielen Jugendlichen, die ins Erwachsenenalter drängen und die dortigen Erwachsenen mit begrenzter Lebenserwartung ersetzen, kehrt sich um: immer weniger Jugendliche stehen immer mehr Erwachsenen mit einer steigenden Lebenserwartung gegenüber. Dementsprechend werden auch die lange Erwachsenenphase zunehmend mit Lernansprüchen konfrontiert, der erwachsene Mensch als dynamisch und lernfähig konzipiert und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als permanente Aufgabe definiert.

Die Veränderung des Gestaltwandels von Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter vor dem Hintergrund eines veränderten demographischen Musters und einer Reduzierung der Geltungsdauer von Wissen zeigt nachstehende Tabelle, die die Ausgangslage im 19. Jahrhundert mit der gewandelten Situation im 21. Jahrhundert kontrastiert:

Ziel	Lernen	Anwendung des Gelernten Anwenden/Lernen/Anwenden/Lernen...
Adressat	Jugendliche	Erwachsene
Modus	unfertig	fertig unfertig
Inhalt	Wissen	Wissen
Modus	konstant ungewiss	konstant ungewiss
Medium	Schulbildung	kompensatorische Erwachsenenbildung permanente Erwachsenenbildung
Menge	viele wenige	viele/begrenzte Lebenserwartung viele/steigende Lebenserwartung
Mittel	hoch	niedrig hoch

Abb. 1: Wissen – Lebenslanges Lernen – Demographie (19. Jahrhundert/21. Jahrhundert)

4 Dies ist im Übrigen auch der entscheidende Grund, warum erst das 19. Jahrhundert – mit seiner demographischen Stabilisierung und dem Entstehen einer lebensbiographischen Kontinuitätserwartung – zum Jahrhundert der Schule avancierte (vgl. Imhof, 1988; Seitter, 2010).

Die Etablierung des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens lässt sich daher in ihren Konsequenzen summarisch als die umfassende Ausdehnung des Lernens (Erwachsener) in inhaltlicher, sozialer, zeitlicher und räumlicher Perspektive beschreiben. Kennzeichnend für den gegenwärtig beobachtbaren Gestaltwandel ist die Erweiterung der historischen Formel des Johann Amos Comenius, der allen (omnes), alles (omnia) und in allumfassender Weise (omnino) lehren wollte, durch eine raum-zeitliche Entgrenzung von Lerninhalten und Lernaktivitäten (ubique et semper).⁵ Für die Bildungspolitik und die Gesellschaft insgesamt bedeuten diese Veränderungen eine säkulare Herausforderung: nämlich über die Verteilung der Bildungsinvestitionen im Lebenslauf wieder neu zu entscheiden.

3. Konsequenzen des Gestaltwandels

Welches sind nun die konkreten Konsequenzen dieses Gestaltwandels auf den unterschiedlichen Ebenen und welche Veränderungen bedeuten sie für die professionelle Ausgestaltung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Auf der individuellen Ebene setzt sich ein dynamisiertes Erwachsenenverständnis als Normalverständnis durch, das den Erwachsenen als entwicklungs offen und lernbereit thematisiert. Die zunehmende Rezeption insbesondere entwicklungspsychologischer, lerntheoretischer, soziologischer und historischer Forschungsstränge zur Psychologie der Lebensspanne, zu altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, zu kristalliner und fluider Intelligenz, zu multiplen oder Patchwork-Identitäten, zu diskontinuierlichen Erwerbsbiographien, zur Entstandardisierung des Lebenslaufregimes, etc. zeichnen ein Erwachsenenverständnis, das den Erwachsenen nicht mehr als einen fertigen, statischen, von Veränderungszumutungen enthobenen, sondern als einen unfertigen, dynamischen und entwicklungs offenen Menschen konzipiert (vgl. Faltermaier, Mayring, Saup & Strehmel, 2002). Mit dieser veränderten Erwachsenenkonzeption wird in gesellschafts- und bildungspolitischer Perspektive dann zunehmend die Frage relevant, inwieweit sich diese Veränderung auch tatsächlich in einem entsprechenden Lern- und Beteiligungsverhalten äußert. Dabei lassen sich insbesondere drei Stoßrichtungen unterscheiden: so wird die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener – neben den klassischen Strängen der Teilnehmer-, Adressaten-, Zielgruppen-, Biographie- und Milieuforschung – zunehmend auch durch quantitativ und international ausgerichtete Panelstudien vermessen und dem gesellschaftlichen Vergleich zugänglich gemacht (u.a. durch den Adult Education Survey, den European Lifelong Learning Index, dem Nationalen Bildungspanel oder der Nationalen Bildungsberichterstattung; vgl. Gnahn, 2010). Ebenso erfährt das informelle Lernen, seine individuelle Sichtbarmachung und seine für

5 Wenn man die Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens als einer generalisierten gesellschaftlichen Erwartungshaltung in dieser inklusiven, ausgreifenden und totalisierenden Form beschreibt, wird auch nachvollziehbar, warum derzeit gourvernementalitätstheoretische Analysen so Konjunktur haben (vgl. exemplarisch Klingovsky, 2009).

gesellschaftlich-funktionale Tauschzwecke ausgerichtete Anerkennung und Zertifizierung durch vielfältige Formen der Kompetenzbilanzierung eine enorme Bedeutungsaufwertung, wodurch das individuelle Lernen mit seinen Lernresultaten in der ganzen Breite sichtbar gemacht wird. Und schließlich wird – trotz oder gerade wegen der vielen empirischen Befunde über kummulative Selektionseffekte der Weiterbildung und ausgeprägte milieuspezifische Bildungspräferenzen – der Diskurs über sog. weiterbildungsferne Zielgruppen und ihre Eingliederung in das lebenslange Lernen intensiviert und die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zum politischen Programm erhoben (derzeitige politische Maßgabe: Erhöhung von 43% auf 50% bis 2015).

Mit Blick auf diese Veränderungen hat es das *professionelle Handeln* auf der Individualebene einerseits mit einer enormen Diversifizierung und Individualisierung des Adressatenbezugs zu tun. Der dynamische, lernfähige und entwicklungs offene Erwachsene ist auch anspruchsvoller, kompetenter und fordernder geworden, er vermag seine eigene pädagogische Erfahrung und (Vor-)Informiertheit selbstständig als Koexpertenschaft einzusetzen. Die einzelnen Kurs- und Angebotsformate werden daher individualisierter, milieuspezifischer, bunter, kürzer, interessens- und verwertungsorientierter (Ambos, 2010, 121-122). Individualisierung, Coaching, Lernbegleitung, Beratung, Moderation, etc. avancieren neben Wissensvermittlung zum zweiten zentralen Standbein professioneller Arbeit in der konkreten Kontakt- und Beziehungsnahe zum Teilnehmer/Kunden. Andererseits wird das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung auch zunehmend eingesetzt zur Anerkennung von vorausgehendem (informellem) Lernen durch entsprechende Verfahren der Kompetenzbilanzierung oder zur gezielten Nutzbarmachung des Informellen durch bewusst geplante Einsätze in sozialen und alltäglichen Bereichen zu Zwecken der Persönlichkeitsanreicherung oder gezielten Personalentwicklung. Schließlich ist das professionelle Handeln – gerade auch in öffentlich kofinanzierten Einrichtungen – zentral mit der Frage der Erreichbarkeit von weiterbildungsfernen oder -abstinenten Zielgruppen konfrontiert. Aufsuchende Bildungsarbeit, niedrigschwellige Formen der Ansprache, Bildungsberatung und Bildungswerbung, aber auch der Einsatz neuer kommunikativer web 2.0 Formate sind Formen des Professionellen, die zunehmend projekt- und programmgesteuert die Weiterbildung auf weitere lernbezogene Inklusionsgewinne ausrichten.

Auf der organisatorischen Ebene sind ebenfalls entsprechende Veränderungen und Effekte zu erkennen: mit Blick auf Angebotsgestaltung eine differenzierte Zielgruppenansprache und ein milieuspezifisches Marketing, mit Blick auf Angebotsformate die Erprobung neuer Lehr-/Lernformen, die verstärkte Implementierung von Modi selbstgesteuerten Lernens oder der Einsatz von E- und Blended-Learningvarianten, mit Blick auf Individualisierung der Nachfrage die Etablierung von Bildungsberatung, Coaching oder maßgefertigten Inhouse-Schulungen.

Hinsichtlich der Temporalisierung des Lernens im Lebenslauf sind auf Organisationsebene mehrere parallel laufende Phänomene zu beobachten: Zum einen forcieren Einrichtungen die direkte Ausweitung auf altersphasenbezogene Zielgruppen. Gerade Mehrspartenanbieter mutieren zunehmend zu Lebenslaufanbietern, die durch ein lebenslaufbezogenes Adressatenmarketing die gesamte Altersspanne abzudecken versuchen.

Prototyp dieser Entwicklung sind Universitäten (Kinderuniversität, Schüleruniversität, akademische Erstausbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Seniorenuniversität), aber auch Volkshochschulen, kirchliche Träger oder Einrichtungen wie die Bildungswerke der Wirtschaft wenden sich vermehrt an neue, altersphasenspezifische Adressatengruppen. Zum anderen gibt es eine indirekte Ausweitung des altersspezifischen Zielgruppenbezugs, indem Einrichtungen der Weiterbildung zunehmend mit Professionellen anderer Bildungssegmente zusammenarbeiten, in Teams, durch Schulungsangebote, in der interorganisationalen Koordination. Schließlich erfahren Einrichtungen der Weiterbildung eine vertikale, lebenslaufbezogene Öffnung durch die bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die – wie Kindertagesstätten, (Abend-)Schulen, Berufliche Schulen oder Organisationen der Wirtschaft – schwerpunktmäßig je spezifische Altersphasen bedienen. Bezugspunkt sind hier weniger die Adressaten oder Professionellen, sondern die Organisationen, die durch ihre andere Segmentverortung die Anbieter der Weiterbildung zu einer entsprechenden lebenslaufbezogenen Öffnung bzw. Orientierungsleistung zwingen.

Mit Blick auf Topographisierung geht es bei den Einrichtungen verstärkt um die Frage ihrer Positionierung im Raum als standortkonzentrierte oder räumlich verteilte Anbieter, als Partner, die sich in Kooperationen oder Netzwerkstrukturen auch in räumlicher Perspektive ausdehnen und festigen, als Organisationen, die in der regionsbezogenen Ausrichtung in horizontal-bereichsbezogener und in vertikal-bereichsübergreifender Abstimmung mit anderen Partnern eine verstärkte Form des Raumbezugs entwickeln. Erreichbarkeit, Flächendeckung, Zentralität/Dezentralität, Partnerschaften und neue Allianzen sowie die Erschließung der räumlichen Organisationsinfrastruktur sind daher Themen, die auf Einrichtungsebene von Weiterbildung zunehmend Beachtung finden (vgl. exemplarisch Schemmann & Seitter, 2011).

Neben den Effekten von Temporalisierung und Topographisierung ist als dritte wichtige Tendenz die Selbstbezüglichkeit des Lernens für die Einrichtungen selbst zu konstatieren. Lernen wird auch für die Organisationen relevant, durch ihre Positionierungsnotwendigkeiten im geographischen Raum und in der biographischen Zeit, durch Konkurrenzdruck unter den Anbietern, durch verändertes Nachfrageverhalten oder Effizienzerwartungen seitens öffentlicher Verwaltungen. Das *professionelle Handeln* in der Weiterbildung ist daher zunehmend auch auf die lernförderliche Gestaltung und Entwicklung von Organisationen ausgerichtet. Leitung und Führung, Bildungsmanagement, Projektakquise, Personal- und Organisationsentwicklung, kontinuierliches Qualitätsmanagement, systematische Umweltbeobachtung, etc. werden zu wichtigen Tätigkeitsfeldern der Professionellen, so dass neben der didaktischen und betriebswirtschaftlichen zunehmend die organisationspädagogische Kompetenz Bedeutung gewinnt (vgl. Feld, 2009). Zudem wird die Steuerung von Einrichtungen mit Blick auf die unterschiedlichen Anspruchsgruppen der Organisation immer wichtiger. Hinsichtlich der unterschiedlichen Reproduktionskontexte von Weiterbildung (Gemeinschaft, Öffentlichkeit, Markt, Betrieb vgl. Schrader, 2010) stehen insbesondere größere Einrichtungen vor der Herausforderung, die divergenten Logiken, Ansprüche und Erwartungen der unterschiedlichen Reproduktionskontexte simultan bedienen zu müssen. Die Gleichzeitigkeit

keit von öffentlicher Förderung, marktgerechter Anreizung und korporatistischer Vergemeinschaftung bedeutet für viele Einrichtung eine Komplexitätssteigerung der organisationalen Steuerung mit entsprechend ausdifferenzierten Institutionalförmlichkeiten reflexiver (Selbst-)Beobachtung.

Auf der Systemebene sind ebenfalls Veränderungen zu beobachten, die (große) Auswirkungen auf die professionelle Gestalt und Gestaltbarkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. So erfordert etwa die bildungsbereichsübergreifende Weiterentwicklung durch horizontale und vertikale Vernetzung über Programme wie Lernende Regionen, Lernen vor Ort, Hessencampus oder Weiterbildungsverbände die zunehmende Etablierung von Netzwerkmanagement und Kooperationsarbeit in den Einrichtungen (vgl. Mickler, 2009). Die programminduzierten Formen organisationsübergreifender Kooperation sind dabei eng verbunden mit Entwicklungsaufgaben wie Modularisierung, Durchlässigkeit und Übergangsmanagement, Bildungsberatung und Weiterbildungsmarketing, Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring. Mit Blick auf die Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme werden zunehmend Angebote und Abschlüsse auf den europäischen Qualifikationsrahmen hin ausgerichtet sowie die Kompetenzorientierung der Lern- und Angebotsgestaltung mit entsprechenden Formen von Kompetenzbilanzierung und Kompetenzzertifizierung vorangetrieben. Hinsichtlich der monetären Anreizsysteme und Finanzierung der Weiterbildung durch Elemente wie Bildungssparen und Qualifizierungsscheck entwickeln Einrichtungen zunehmend einen doppelten Kundenbezug, um Individuen wie Unternehmen für eine verstärkte Weiterbildungsbeteiligung aufzuschließen. Durch Systemevaluationen schließlich – wie sie derzeit in Hessen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden – wird die Arbeit an der Neujustierung gesetzlicher Rahmenbedingungen sowohl auf Verbands- wie auf Einrichtungsebene zu einer bildungslobbyistischen Aufgabe. Die Beobachtung und – wenn möglich – (Mit-)Steuerung weiterbildungsgünstiger Rahmenbedingungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene sind daher ebenfalls bedeutsame erwachsenenpädagogische Tätigkeitsbereiche.

Aufgrund der gesellschaftspolitischen Bedeutungsaufwertung der Weiterbildung ist das *professionelle Handeln* – neben der Individual- und der Organisationsebene – zunehmend auch auf die Systemebene ausgerichtet. Die interorganisationale Zusammenarbeit, die bildungsbereichsübergreifende Kooperation, die Ausgestaltung einer kompetenzorientierten, modularen, durchlässigen und im formalen Bildungssystem anrechnungsfähigen Angebotspalette, die Verbindung von angebots- und nachfrageorientierten Steuerungsanreizen sowie die bildungslobbyistische Stärkung der Weiterbildung im lokalen wie regionalen Kontext sind zunehmend wichtiger werdende Tätigkeitsbereiche, welche das professionelle Handeln nicht nur auf die Gestaltung von lernförderlichen Interaktions- und Organisationsarrangements verpflichten, sondern auch auf die Gestaltung lernförderlicher gesellschaftlicher, politischer, rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen von Weiterbildung.

4. Professionelle der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung

Nach der – summarischen – Beschreibung des Gestaltwandels des Lernens Erwachsener sowie der damit verbundenen Veränderungen und Herausforderungen des Professionellen im Feld der Weiterbildung soll im Folgenden die Praxis der professionellen Akteure selbst ins Zentrum der Beobachtung gestellt werden. Dabei wird der Fokus auf drei Spannungsverhältnisse gelegt, welche die Ausübung erwachsenenpädagogischer Professionalität gegenwärtig stark prägen: die Spannung von Heterogenität und Standardisierung bei der Qualifizierung und den Qualifikationsvoraussetzungen des erwachsenenpädagogischen Personals, die Spannung von Profession und Organisation mit ihren – scheinbar – divergenten und inkommensurablen Handlungslogiken sowie die Spannung von expliziter oder impliziter pädagogischer Rahmung erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Fokussiert man in der *ersten* Perspektive die Professionellen der Weiterbildung mit klassischen Parametern wie Anzahl, Beschäftigungsverhältnisse, Qualifizierung, etc., so ist das Feld durch große Heterogenität und quantitative Diffusität geprägt. Schon die einfache Frage, wie viele Personen in der Weiterbildung tätig sind, ist nur approximativ zu beantworten.⁶ Nach einer repräsentativen Studie von Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) im Jahr 2005 gibt es – mit allen Vorbehalten der Hochrechnung – ca. 1.046.000 Beschäftigungsverhältnisse in der lehrbezogenen Weiterbildung. Darunter finden sich 140.000 sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, ca. 771.000 Honorarkräfte/Selbstständige sowie 100.000 Ehrenamtliche (vgl. WSF, 2005, S. 36). Die große Gruppe der Honorarkräfte/Selbstständigen setzt sich dabei aus 37 Prozent hauptberuflichen und 62 Prozent nebenberuflichen Lehrenden zusammen (S. 49). Da die Lehrenden in der Weiterbildung durchschnittlich 2,2 Beschäftigungsverhältnisse haben, kommt die Untersuchung auf eine Gesamtzahl von ca. 650.000 beschäftigten Personen in der Weiterbildung. Dies liegt etwas unter den früheren Schätzungen von ca. 700.000 bis 800.000 Beschäftigten (vgl. Kraft, 2006; Nittel, 2009).

Mit Blick auf die Qualifizierung der Beschäftigten in der Weiterbildung zeigt sich einerseits ein hoher Akademisierungsgrad, andererseits ist der explizit erwachsenenpädagogische Bildungshintergrund sehr heterogen und auch nicht notwendigerweise vorhanden. Viele der in der Weiterbildung Tätigen sind ‚Quereinsteiger‘, die keine oder lediglich ‚irgendeine Form‘ pädagogischer Qualifizierung aufweisen. In dieser Hinsicht gibt es bislang keine standardisierte, verbindliche Qualifizierung für Weiterbildner/innen und auch keine Rahmenvereinbarungen oder Regelungen über Mindestanforderungen. Stattdessen existiert eine Vielzahl von Abschlüssen und Zertifikaten, die kaum miteinander vergleichbar und in ihrem Marktwert schlecht einschätzbar sind. Auch die Fortbildungsmöglichkeiten für Weiterbildner sind sehr heterogen und stehen bislang un-

6 Je nachdem, wie breit man Weiterbildung fasst, kommen sehr unterschiedliche Ziel- und Beschäftigtengruppen in den Blick. Vgl. dazu die Unterscheidung von expliziter und impliziter Weiterbildung in Kade, Nittel und Seitter (2007, S. 143-144).

systematisiert nebeneinander. Neben den grundständigen universitären Studiengängen mit unterschiedlichen Abschlüssen (Diplom, BA/MA) gibt es Aufbau- und Zusatzstudiengänge (eine Zusammenstellung findet sich unter www.die-bonn.de/service/hochschulen), träger- und verbandsspezifische Aus- und Fortbildungen sowie eine Vielzahl von Angeboten freier Träger zur Qualifizierung der Beschäftigten in der Weiterbildung (www.die-bonn.de/qualidat). Zudem gibt es neben zahlreichen Einzelangeboten umfangreiche Fortbildungskonzepte mit modularem Aufbau (zu weiterführenden Informationen vgl. Kraft, Kollwee & Seitter, 2009, S. 36-46; zum Fortbildungsbedarf von WeiterbildunglerInnen vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – dieser Heterogenität von Berufsverläufen, Rekrutierungswegen, Tätigkeitsprofilen, Qualifikationen und Fortbildungsmöglichkeiten der in der Weiterbildung Tätigen lassen sich in jüngerer Zeit Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen identifizieren, die auf eine verstärkte Normierung und Standardisierung der Weiterbildungspraxis und Qualifikationsstruktur der in der Weiterbildung Tätigen setzen. So haben auf *bildungspolitischer* Ebene in den letzten Jahren die obligatorischen und gesetzlich vorgeschriebenen Rahmensetzungen für Standards und Mindestqualifizierungen als Voraussetzung für die Vergabe von Aufträgen und öffentlichen Geldern deutlich zugenommen, wie etwa bei der Gesundheitsbildung (Krankenkassen), bei der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung (Bundesagentur für Arbeit) oder bei den Integrationskursen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Auf *verbandlich-institutioneller* Ebene sind zunehmend freiwillig eingeführte Standards bei der Mitarbeiterqualifikation zu beobachten, wie etwa Angebote zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation für Kursleitende oder zur Berufseinführung von WeiterbildunglerInnen nach bundesweit anerkannten Standards. Auf *individueller* Ebene ist die zunehmende Nachweis- und Bestätigungsorientierung individueller Praktiken der Weiterqualifizierung als eine individuell-biographische Form der Qualitätsdokumentation und Personalentwicklung zu deuten. Neben der Varianz individueller Nachweispraktiken (Pässe, Portfolio, etc.) gibt es auch bereits Instrumentarien, die das individuelle Dokumentationsbestreben mit Formen offener, gleichwohl systematischer Organisationsentwicklung verbinden.⁷

Die Parallelität dieser unterschiedlichen Praktiken hat bis jetzt jedoch die enorme Heterogenität in den Ausbildungsformen, Rekrutierungswegen und Tätigkeitsprofilen der in der Weiterbildung Tätigen nicht in Richtung eines verbindlichen Mindestqualifizierungsniveaus harmonisieren können (zu einem ersten Vorschlag in dieser Richtung vgl. Kraft et al., 2009). Dies liegt nicht nur daran, dass diese Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen (System-, Organisations-, Individualebene) angesiedelt sind und z.T.

7 In dieser Hinsicht ist insbesondere das von den Landesverbänden der Volkshochschulen und dem Deutschen Volkshochschul-Verband entwickelte Kursleiter-Portfolio „Kompetenzprofil Lehren in der Volkshochschule“ ein Standardisierungs- und Nachweisinstrument, das individuelle und institutionelle Formen der Personalentwicklung zusammenbindet und als strategisches Entwicklungsinstrument für beide Seiten eingesetzt werden kann.

auch gegenläufige Effekte produzieren.⁸ Es ist insbesondere eine Frage der Funktionalität, Flexibilität und Integrationsfähigkeit, welche der Standardisierung von Weiterbildung als einer gesellschaftsweit anerkannten – und relativ billigen – Lernagentur von vornherein enge Grenzen setzt.⁹

Neben der Gleichzeitigkeit von Heterogenität und Standardisierung betrifft ein zweites zentrales Spannungsverhältnis die Frage nach dem Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. nach den divergenten Handlungslogiken beider Bereiche. Organisationen gelten im Diskurs der Weiterbildung – wie im *mainstream* der organisationssoziologischen Literatur – als stabile und fixierte Gebilde, die sich durch Merkmale wie Strukturiertheit, Hierarchie, Mitgliedschaftsregelungen, klare Grenzziehungen, Personenungebundenheit, formale Abläufe und Zielgerichtetheit auszeichnen.¹⁰ Professionelles Handeln wird hingegen – insbesondere in der differenztheoretischen Variante von Professionalität (vgl. Nittel, 2000, S. 70-85) – über den Interaktionsbezug definiert mit all seinen situativen Anfälligkeiten, Paradoxien und der Notwendigkeit, einen spezifischen pädagogischen Takt auszubilden. Diese dichotome Gegenüberstellung von Organisation und Profession wird in jüngeren Studien zur erwachsenenpädagogischen Professionalität zunehmend durch eine *relationale* Betrachtungsweise ersetzt, die nicht die divergenten Logiken, sondern die je unterschiedlichen Relationen im Verhältnis von Organisation und Profession betont. So konnten beispielsweise Untersuchungen über Netzwerke und deren Koordinierung zeigen, das sich Netzwerkmanagement als interaktive und kommunikative Verstetigungsarbeit innerhalb der organisationsbezogenen Flüchtigkeit von Netzwerken beschreiben lässt (vgl. Mickler & Seitter, 2010). Mit Blick auf Organisation bringt eine derartige Betrachtungsweise die abgedunkelte Seite des Fluiden, des Nicht-Standardisierbaren zum Vorschein, mit Blick auf Profession fokussiert sie hingegen die abgedunkelte Seite des Routinehaften und Schematischen, das als ‚paradoxe Technologie‘ gerade das Nicht-Planbare planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse geben und Überraschungsfähigkeit zur Routine machen will (vgl. Tenorth, 2006, S. 588). Auch die organisationspädagogische Aufwertung und ‚Eingemeindung‘ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Blick auf die entwicklungsförderliche Gestaltung von Einrichtungen, Unternehmen und Betrieben verdeutlicht die zunehmende Tendenz, Profession und Organisation nicht als entgegengesetzt zu sehen, sondern professionelles Handeln auch auf

8 So können Mindestqualifikationsanforderungen von Professionellen und Einrichtungen unterschiedlich gewichtet und bewertet werden: für die in der Weiterbildung Tätigen kann damit die Erwartung verbunden sein, eine höhere qualifikationsgerechtere Entlohnung zu erreichen, für die Einrichtungen kann dagegen der erhöhte Kostendruck im Vordergrund stehen.

9 Auch in internationaler Perspektive wird die Frage nach Standards und Kompetenzprofilen erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten breit diskutiert. Vgl. etwa Strauch, Radtke und Raluca (2010) sowie die Aktivitäten des ESREA Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development (<http://www.esrea-renadet.net/>).

10 Diese Form der Thematisierung findet sich verstärkt im Diskurs über Qualitätsmanagement, wo Einrichtungen der Erwachsenenbildung zunehmend auf Standardisierung und Normierung hin ausgelegt werden (vgl. prototypisch Hartz & Schrader, 2009).

(Inter-)Organisation als ein zu gestaltendes Handlungsgefüge zu beziehen.¹¹ Und schließlich konzeptualisieren kulturwissenschaftliche Studien erwachsenenpädagogische Professionalität als eingebunden in ständige organisationsbezogene Kommunikations- und Austauschroutinen (vgl. Schicke-Gerke, 2010). Die Fortentwicklung der erwachsenenpädagogischen Praxis und des darin eingewobenen professionellen Wissens und Könnens wird in einer derartigen Perspektive als ein fortlaufender Prozess der kollektiven Bedeutungs- und Sinnbildung rekonstruiert, wo im Rahmen einer *community of practice* das eigene Professions- und Arbeitsverständnis – in beiläufiger oder reflexiv gestufter Form – permanent weiterentwickelt wird.¹²

Das dritte Spannungsverhältnis betrifft schließlich die explizite oder implizite pädagogische Rahmung von erwachsenenpädagogischer Professionalität. Der Nachweis, dass gerade in nicht pädagogisch gerahmten Einrichtungen vielfältige Formen pädagogischen Wissens und Könnens etabliert sind und aktualisiert werden, verweist auf eine Entgrenzung des Professionellen durch die Universalisierung pädagogischer Rollensegmente. Führungskräfte und Mitarbeiter, die als Coaches, Moderatoren, ‚Kümmerer‘, Mentoren, Anleiter, etc. eingesetzt werden, nutzen ein variables Formenspektrum pädagogischer Kommunikation, das institutionell nicht pädagogisch gerahmt ist und das mit Strategien der Invisibilisierung des Pädagogischen arbeitet (vgl. Kade & Seitter, 2007). Bedeutsam ist in diesem Kontext auch die Verschiebung direkter pädagogischer Ansprüche auf die Gestaltung von Zeit-, Raum- und Sozialstrukturen bzw. auf das Arrangieren sozial-räumlicher Umgebungen, in die sich dann erst Formen pädagogischer Kommunikation einweben können. Das Entstehen (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität bei den Akteuren ist dabei gebunden an institutionalisierte Praktiken der – individuellen wie kollektiven – Selbstbeobachtung, die Wissenserneuerung und Wissenskorrektur im Modus eines über Kompetenz konstituierten Erwachsenenstatus organisieren. Die Versprachlichung der entsprechenden Beobachtungsergebnisse – forciert etwa durch Verfahren wie Wissens- oder Qualitätsmanagement – führt allerdings auch in diesen Kontexten zu einer organisationsbezogenen Vergleichbarkeit, Bewertung und Sichtbarkeit, was als Pendant zu Praktiken der individuellen Zertifizierung gewertet werden kann.

5. Zu Grenzen des Professionellen in der Weiterbildung

Betrachtet man den skizzierten Wandel des Professionellen in der Weiterbildung sowie die unterschiedlichen Spannungsverhältnisse in der Ausübung und Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität, so werden auch Grenzen der professionsge-

11 Vgl. in dieser Hinsicht auch die rasante Institutionalisierung der Kommission Organisationspädagogik in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

12 Prototyp einer derartig kommunikationsorientierten und gleichwohl organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung ist der IT-Weiterbildungsbereich, in dem die Halbwertszeiten des Wissens extrem kurz sind und daher seminaristisch und qualifikatorisch ausgeformte Prozesse der Fortbildung eher selten anzutreffen sind.

stützten Ausgestaltung und professionellen Machbarkeit des Lernens Erwachsener sichtbar. Diese Grenzen sind in den bisherigen Ausführungen bereits angeklungen, sie sollen nun am Ende noch einmal etwas expliziter betrachtet werden.

Eine erste Grenze betrifft das Sprachspiel, das durch die Figur des Lebenslangen Lernens semantische und gesellschaftliche Relevanz erfährt. Die Rede von der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener und – komplementär – von der Weiterbildungsabstinentz/-ferne großer Bevölkerungsschichten kann auch als eine ‚Kampfrede‘ über die legitimen Formen des Lernens Erwachsener bzw. ihren entsprechenden gesellschaftlichen Tauschwert verstanden werden (vgl. in historischer Perspektive bereits Axmacher, 1990). Die Etikettierung derjenigen Personen, die an den gesellschaftlich für bedeutsam erklärten Formen des Lernens nicht teilnehmen, als Weiterbildungsabstinenten, verstellt jedoch das Problem eher als dass es geklärt wird. Die Fremd- wie auch Selbstbeschreibung von Individuen im Modus des Pädagogischen produziert ein Sprachspiel von inkludierend-exkludierend legitimer Beteiligung. Erwachsenenbildung wird so zu einem Instrument der Bildungsmission, die einerseits kontrollierend, inquisitorisch, zwingend wirkt, dort, wo sie staatliche Zwangsmaßnahmen – etwa der Agentur für Arbeit – ohne Aussicht auf Erfolg exekutiert. Erwachsenenpädagogen agieren hier an der Grenze von Exklusion und Inklusion bzw. betreuen Exklusion im Modus inkludierender Exklusionskonstanz. Andererseits tritt Erwachsenenbildung als Bildungsmission werbend und einladend auf, aufsuchend und mit neuen Partnern liiert, um – fast im Modus ethnographischer Haltung – sich den sog. Bildungsfernen zu nähern (zur frappierenden Parallelität der Situation um 1900 vgl. Wietschorke, 2010). In dieser Perspektive werden Maßnahmen vor den eigentlichen Bildungsmaßnahmen entfaltet, die pädagogisch extrem niedrigschwellig sind und mit der größtmöglichen Freigabe von Aneignung(-skontrolle) operieren.¹³ Erwachsenenbildung inszeniert sich so als ‚Protopädagogik‘ (vgl. dazu auch Tenorth, 2009, S. 165-166 für den Bereich jugendlicher ‚Schulverweigerer‘), um die Adressaten für die eigentliche pädagogische Arbeit erst vorzubereiten, um sie für das eigene Sprachspiel anschlussfähig zu machen oder um sie schlicht von den Defiziten und Beschämungen bereits erfahrener Pädagogik zu befreien. In historischer Perspektive hat die Schule Vollinklusion durch Schulpflicht durchgesetzt. Ihr Exklusionsproblem war – und ist – neben Schulabsentismus vor allem gedankliche Abwesenheit (Aufmerksamkeitsdefizit). Die Erwachsenenbildung hat historisch bis heute an der Freiwilligkeit der Anwesenheit als Pendant für inhaltliches Interesse festgehalten. Ist die Ausweitung erwachsenenpädagogischer Beteiligungsquoten unter diesen Prämissen überhaupt denkbar – und zwar dann, wenn *bestimmte* Formen der Beteiligung als die gesellschaftlich legitimen Formen von Beteiligung präsentiert werden?

Eine zweite Grenze betrifft die Frage des professionellen Aufgabenzuschnitts bei zunehmender Informalisierung der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener. Die Auf-

13 In einem DFG-Projekt über Lebenswelten von Führungskräften und Obdachlosen konnte am Beispiel der zweiten Gruppe das große Arsenal von Aktivitäten und Formen rekonstruiert werden, um Obdachlose als Bildungsferne wieder dem ‚Dunstkreis‘ der Organisation und den damit verbundenen Möglichkeiten der pädagogischen ‚Bearbeitung‘ im Inneren der Organisation zuzuführen (vgl. Fischer, 2007).

merksamkeitsfokussierung auf das informelle Lernen kann zu Instrumentalisierungen einer Lernform führen, deren Kennzeichen bisher gerade in der Opakheit der – individuellen wie gesellschaftlichen – Aufmerksamkeit lag. Die Tendenz zur generalisierten Nutzbarmachung der Informalität des Lernens zeigt sich dabei nicht nur an dezidierten Strategien der Engagemtorientierung, wo – wie etwa im Bereich betrieblicher Personalentwicklung – der Seitenwechsel vom betrieblichen Lernen zum informellen Lernen in soziale Kontexte hinein als neue und privilegierte Form von Corporate Social Responsibility konzipiert wird. Viel gravierender ist die Frage, in welcher Weise sich das informelle Lernen verändert, wenn potentiell alle Lernresultate beobachtbar, bilanzierbar, versprachlicht, vergleichbar und bewertbar gemacht werden (können). Der totalisierende Zugriff auf die ganze Person und in alle Lebensbereiche hinein über Möglichkeiten und Zumutungen von Kompetenzbilanzierung – verbunden mit zukünftigen Formen längsschnittlicher Dauerbeobachtung der Outputresultate des Lernens Erwachsener – bedeutet eine Kolonialisierung von Informalität, die diese letztlich zerstört bzw. nur noch als zu verwertende Ressource wahrnimmt. Welches könnten in dieser Hinsicht intelligente Formen professioneller Selbstbegrenzung sein?

Gegenüber den Mißbrauchsmöglichkeiten des lebenslangen Lernens als einem totalisierenden Dispositiv und des selbstgesteuerten Lernens als einer subtilen Form von Steuerung und Anpassung ist immer wieder auf die Unverfügbarkeit von Bildungs- und Lernprozessen hinzuweisen. Bildung als Selbstaneignung von Wissen und Welt ist nicht planbar, nicht steuerbar, nicht erzwingbar. Angesichts der Unaufhaltsamkeit der Pädagogik und ihres inklusiven (professionellen) Zugriffs in der Moderne (Tenorth, 1992) ist zu fragen, wo der utopische Ort sein kann, an dem Bildung – noch oder auch – als das gedacht und gelebt werden kann, was trotz Steuerung und Planung jenseits professioneller Verfügbarkeit liegt: als Emergenz, als Neues, als Überraschung, als Staunen. Das Nachdenken über die paradoxe Figur des abhängigen Unabhängigwerdens bzw. der unabhängigen Abhängigkeit, aber auch der Respekt vor und die Würdigung von professionsdistanten, eigensinnigen, ‚randständigen‘ und ‚grenzwertigen‘ Lernformen sind daher immer wieder – und immer wieder neu – zentrale (Reflexions-)Aufgaben erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Literatur

- Ambos, I. (unter Mitarbeit von M. Wieland) (2010). Angebots- und Themenstrukturen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 93-125), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Biesta, G., Field, J., & Tedder, M. (2010). A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the lifecourse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 317-327.
- Faltermaier, T., Mayring, Ph., Saup, W., & Strehmel, P. (2002). *Einwicklungspsychologie des Erwachsenenalters* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Feld, T. C. (2009). Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 37-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, M. (2007). Herstellung von Bindungsbereitschaft im Medium des Erstkontakts (Phase I). In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Bd. 2: *Pädagogisches Wissen* (S. 151-174). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gnahs, D. (2010). Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 25-33), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hartz, S., & Schrade, J. (2009). Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 319-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, Ch. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Imhof, A. E. (1988). *Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. Fünf historisch-demographische Studien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Verlag Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 181-198.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung: eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, DIE Reports zur Weiterbildung*.
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [17.12.2010].
- Kraft, S., Kollewe, L., & Seitter, W. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Mickler, R. (2009). Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildunglern und Weiterbildnerinnen? In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 19-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2009). Der Erwachsenenbildner. In Th. Fuhr, Ph. Gonon & Ch. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, 4, S. 487-504). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Nolda, S. (2004). *Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339-355.
- Schemmann, M., & Seitter, W. (2011). *Hessischer Weiterbildungsbericht 2010* (i.E.).
- Schicke-Gerke, H. (2010). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation* (unveröffentlichte Dissertation). Berlin.

- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267-284.
- Seitter, W. (2001). Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich?* (S. 83-96). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Seitter, W. (2010). Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 305-316.
- Strauch, A., Radtke, M., & Raluca, R. L. (Hrsg.) (2010). *Flexible pathways towards professionalization. Senior adult educators in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufmerksamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-W. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 129-139), 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 155-173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Hippel, A., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der Weiterbildungner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.
- Wietschorke, J. (2010). ‚Ins Volk gehen!‘ Zur kulturellen Logik der Volksfreundschaft im deutschen Bildungsbürgertrum vor 1933. *Zeitschrift Historische Anthropologie*, 18(1), 88-119.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Kerpen*.
http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [28.06.2011].

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Straße 6B, 35032 Marburg, Deutschland
 E-Mail: seitter@staff.uni-marburg.de