

Professionalisierungsansätze der Erwachsenenbildung in Deutschland

Von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart

Florian Wenzel / Stand 14. September 2017

Gliederung

Einleitung	02
Begrifflichkeiten im Spannungsfeld: Professionalität, Professionalisierung, Profession	03
Professionalisierungsansätze aus geschichtlicher Perspektive	06
Professionalisierung durch Outcome-Orientierung und neuere Kompetenzdefinitionen	12
Professionalisierung durch Akademisierung und Verwissenschaftlichung	20
Literatur	26

Einleitung

Das vorliegende Papier gibt einen Überblick über Professionalisierungsansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Es dient der Einordnung und Orientierung im Rahmen der Etablierung eines wissenschaftlichen Gebiets ‚Erwachsenen- und Weiterbildung in der Ukraine‘ und verdeutlicht die Spezifika und Herausforderungen in diesem Zusammenhang. Da das Gegenstandsfeld von großer Breite und Heterogenität gekennzeichnet ist und in starker Interaktion zu gesellschaftlichen Entwicklungen stand und steht, wird im Rahmen dieses Papiers vor allem verdeutlicht, welche unterschiedlichen Wege der Professionalisierung genommen wurden.

Zunächst werden wichtige Begrifflichkeiten skizziert, an denen die Herausforderungen einer Fassung und Abgrenzung von Erwachsenen- und Weiterbildung bereits deutlich werden. Im Folgenden werden Professionalisierungsansätze von der Weimarer Republik über die Bundesrepublik Deutschland bis zur gesamtdeutschen Gegenwart skizziert. Um an aktuelle Entwicklungen anknüpfen zu können, wird nach der geschichtlichen Skizze ein eigener Abschnitt der Diskussion um Outcome-Orientierung und Kompetenzen gewidmet, die gegenwärtig einen Großteil aktueller Forschungsprojekte und Publikationen zum Thema prägen. Hieran wird auch die zunehmende internationale (europäische und weitere demokratische Gesellschaften) Dimension der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich. Die Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenen- und Weiterbildung wird ebenfalls in einem eigenen Abschnitt dargestellt; die universitäre Verankerung in Kombination mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge zeigt insbesondere für das vorliegende Projektvorhaben konkrete Anknüpfungspunkte und Herausforderungen.

Ziel des Papiers ist es, die gerade gegenwärtig umfassende Relevanz von Erwachsenen- und Weiterbildung in einer globalisierten und ökonomisierten Welt aufzuzeigen sowie Erwachsenen- und Weiterbildung als den Motor ihrer eigenen kontinuierlichen Selbstreflexion und Weiterentwicklung darzustellen. Damit kann auch deutlich werden, dass Erwachsenen- und Weiterbildung – anders als Teildisziplinen etwa der Soziologie und der Psychologie – nach wie vor nicht auf *die* eine theoretische Grundlage oder Bezugswissenschaft zurückgeführt werden kann.

Begrifflichkeiten im Spannungsfeld

Erwachsenen- und Weiterbildung sind gesetzlich, institutionell und personell in Deutschland gegenwärtig sehr breit verankert – weit umfassender als in vielen anderen europäischen Ländern. Gleichzeitig ist die ‚Profession des Erwachsenenbildners‘ keineswegs ein klar abgegrenztes Profil. Dies hängt zusammen mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Anforderungen an Erwachsenenbildner im Spannungsfeld von Lehren und Organisieren, der Entgrenzung der Themengebiete, der institutionellen Pluralität sowie ökonomischen Realitäten und hat auch historische Gründe, auf die weiter unten eingegangen wird.

Schon an dieser Stelle ist es deshalb relevant, auf grundlegende Begrifflichkeiten zur Thematik des Papiers einzugehen, um zu verdeutlichen, dass klare Definitionen von Professionalität, Professionalisierung und Profession als Orientierungspunkte mit Herausforderungen einher gehen; es geht darum, die Komplexität dieser Begriffe aufzuzeigen und ihre historische Entwicklung nachzuzeichnen.

Es stellt sich einerseits die Frage, was das Ziel von Professionalisierung sein sollte und andererseits, welcher Art die Wege dieser *Professionalisierung* sein sollten – eine Akademisierung, zertifizierte Fortbildungen, die Beeinflussung der öffentlichen Meinung oder beispielsweise non-formales ‚learning by doing‘ in kollektiven Projekten.¹ Angesichts der breiten Herausforderungen an Erwachsenenbildung ist ein zu enges Berufsbild, also eine zu eng abgegrenzte *Profession* zumindest ambivalent; Der Begriff der *Professionalität* als Zielpunkt erweist sich als vielschichtig – gleichzeitig muss sich Erwachsenenbildung ihrer eigenen *Professionalität* im Handeln immer wieder selbst vergewissern und diese fördern.

Professionalität wird hier verstanden als komplexer Begriff für die Beschreibung eines Erwachsenenbildners, der die Bereitschaft zu je neuen Reaktionen auf neue Situationen, die Wahrung der Autonomie der Lernenden, die Verknüpfung heterogener Wissensbestände sowie die kritische Selbstreflexion des eigenen Tuns einschließt: „Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung eines Praktikers.“² Deutlich wird hieran, dass Professionalität nicht technisch-funktional abschließend definiert werden kann. Schon an diesem Begriff zeigt sich die oben erwähnte Ambivalenz zwischen gewünschter Definition und Problematik der Schließung des Begriffs. Der spannungsreiche Bezug zwischen Wissen und Können erfährt aus geschichtlicher Perspektive und auch hinsichtlich der Verwissenschaftlichung immer neue Akzentuierungen mit der Präferenzierung der einen oder anderen Seite. Herausfordernd bleibt die ebenfalls konstaterbare Breite der Begrifflichkeiten Wissen und Können: „Wissen umfasst berufshistorische, sozialwissenschaftliche, bildungstheoretische,

¹ Eine Übersicht grundlegender Optionen der Professionalisierung ist bei Nittel 2000, S. 61 zu finden

² Nittel 2000, 71

adressatenbezogene, lerntheoretische, didaktische, ökonomische, juristische und verwaltungsmäßige Wissensbestände. Erwachsenenbildnerinnen brauchen soziologisches, ökonomisches, politisches und (sozial-)psychologisches Wissen und entsprechende Urteilskraft. Erwachsenenbildner müssen in den Lerninhalten einer Sachthematik kundig sein und Lernsituationen gestalten können.“³ Auch das Können im Sinne der praktischen Anwendung von Wissen ist durchaus komplex: „Indem der Praktiker versucht, den Sinn zu entschlüsseln und den Zusammenhang zu verstehen, in dem er handelt, reflektiert er auch sein Vorverständnis und sein Wissen, das implizit war und das er mittels Reflexion neu konstruiert. (...) Reflection-in-action erfordert nicht, dass das implizite oder intuitive Wissen vollständig repräsentiert wird. Das Reflektieren hat vielmehr den Charakter eines experimentierenden Probehandelns, es generiert neue Handlungen.“⁴ Professionalität ist also im Gegenstandsfeld wissenschaftstheoretisch breit angelegt, umfasst das Spannungsfeld Theorie-Praxis und ist durch die Notwendigkeit situativen Handelns gekennzeichnet, das eine reflexive Dimension einschließt.

Vorgreifend auf die Diskussion weiter unten kann hier auf neuere Versuche der *Kompetenzorientierung* im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung (institutionell wie didaktisch) verwiesen werden, die versuchen, die genannten Ambivalenzen und Spannungen neu zu umreißen.

Professionalisierung wird aus einer geschichtlichen Perspektive heraus als Versuch, die Bedeutung und Position des eigenen Tuns zu begründen und zu etablieren. Die Verberuflichung und Akademisierung der Erwachsenenbildung sind zwei Stränge der Professionalisierung des Feldes. Verknüpfungen zu gesetzlichen Rahmenbedingungen, öffentlicher Wahrnehmung sowie eigenständiger theoretischer Begründung der eigenen Profession sind hier relevant. Wie der Begriff nahelegt, findet in diesem Kontext ein prinzipiell unabgeschlossener Prozess statt, der mit Fragen von Macht und Geltung verbunden ist. Nittel spricht der Frage der Macht sogar den entscheidenden Stellenwert zu: „Inwieweit die kulturelle, institutionelle und juristische Zuständigkeit von Erwachsenenbildung für die Belange des organisierten Lernens durchgesetzt werden können, hängt von dem Machtpotential ab, das in drei Arenen mobilisiert werden muss: am Arbeitsplatz, in der öffentlichen Meinung und bei staatlichen bzw. juristischen Entscheidungsinstanzen.“⁵ Professionalität in dem oben dargestellten Spannungsfeld, so lässt sich festhalten, kann sich nur angemessen entfalten, wenn Professionalisierung Rahmenbedingungen schafft, die stark genug sind und durchgesetzt werden können. Professionalisierungsansätze sind also Versuche, dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eine klare Gestalt zu geben, eine Form, die für Wiedererkennung sorgt und die nicht beliebig wieder infrage gestellt werden kann. Dazu gehören Selektionsmechanismen, berufsständische Vertretungen und die öffentliche Anerkennung. Ist eine

3 Schicke 2012, S. 129

4 Ibid. S. 134

5 Nittel 2000, S. 70

solche Form etabliert, lassen sich auch die Widersprüche innerhalb der eigenen Professionalität besser verhandeln und reflektieren.⁶

Profession wird im Zusammenhang der vorliegenden Diskussion grundsätzlich als ein Beruf mit einer entsprechend geprüften Ausbildung – sei sie akademisch oder praktisch – verstanden. Durch Reputation, berufsständische Organisationen sowie berufsethische Standards erfolgt eine Abgrenzung zu anderen Professionen.⁷ Die Arbeitsteilung einer funktional differenzierten Gesellschaft bedingt diese Abgrenzung unterschiedlicher Professionen. Gerade Erwachsenenbildung zeichnet sich aber durch das ‚Überschreiten‘ dieser Teilsysteme hinsichtlich ihrer Themen, Zielgruppen und Aufgaben aus, so dass auch die Abgrenzung einer eigenen Profession eigentlich genuin nicht leicht zu haben ist. Nittel merkt aus systemtheoretischer Sicht hierzu an, „dass die Erwachsenenbildung sachlogisch per se kein soziales System ist, sondern vielmehr (...) im Augenblick (noch) in ganz unterschiedlichen sozialen Systemen verankert ist.“⁸ Die Profession eines Erwachsenen- und Weiterbildners ist fluid; unterschiedliche Institutionen greifen auf erwachsenenbildnerisches Tun zurück, ohne dass eine klare professionsgebundene Zuordnung dieses Tuns immer möglich wäre. Dies verschärft sich in großen Erwachsenenbildungseinrichtungen, in denen unterschiedliche Anforderungen wie Leitung und Management, Bedarfserkundung und Akquise, Programmplanung, Mitarbeiter-Beratung, Materialentwicklung, Lehren, Moderieren und Coachen sowie Verwaltung, Organisation und Technik⁹ ineinander greifen.

Schließlich ist zu erwähnen, dass Erwachsenen- und Weiterbildung selbst in ihrem Tun – sei es theoretisch oder praktisch – die Professionalisierung ihrer Zielgruppen anstreben – dies wiederum auch im Spannungsfeld zwischen Verzweckung und Emanzipation (tendentiell unterschiedlich je nach historischer Phase), und damit die Widersprüchlichkeit ihres eigenen Gegenstands perpetuieren.

6 Schicke 2012

7 Scheidig, S. 47

8 Nittel 2000, S. 48

9 Peters 2004, S. 46

Professionalisierungsansätze aus geschichtlicher Perspektive

Nachfolgend werden in einer geschichtlichen Skizze verschiedene nicht-akademische Professionalisierungsansätze dargestellt, beginnend mit der Weimarer Republik. Diese verdeutlichen exemplarisch verschiedene ‚Pendelbewegungen‘ in der Bemühung, das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlicher zu konstituieren.

Eine geschichtliche Verortung ist mindestens in der westlichen Aufklärung zu finden; der Aufruf, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und das Wagnis des Wissens individuell einzugehen (Immanuel Kant), mag dafür stellvertretend stehen. Insofern kann Erwachsenenbildung dem umfassenden und globalen Anspruch der Aufklärung sogar als etwas angesehen werden, das nach Meilhammer „wesentlich zum Menschsein gehörig“¹⁰ ist. Damit ist Erwachsenenbildung ein unverzichtbarer Bestandteil einer individuellen und auch kollektiven Entwicklung, um die im Menschsein angelegten Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen. Wieder scheint hier das Spannungsfeld des umfassenden Anspruchs der Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Notwendigkeit einer Eingrenzung des Begriffs auf.

Die Ausführungen dieses Papiers konzentrieren sich geschichtlich beginnend auf die Weimarer Republik, da das Ende des 1. Weltkriegs einen gesellschaftlichen Einschnitt mit sich brachte, der vor allem klare Verknüpfungen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung mit der Frage der demokratischen Organisation des Gemeinwesens zu erkennen lässt. Eigeninitiative in individueller und kollektiver Hinsicht bekommen vor diesem Hintergrund eine neue Dynamik für das Feld der Erwachsenenbildung.

Der Staat und v.a. die Gemeinden haben es sich zur Aufgabe gemacht, Erwachsenenbildung zu institutionalisieren. Entsprechend wurden bis 1927 bereits 230 Volkshochschulen statistisch erfasst.¹¹ Gleichzeitig entwickelte sich eine breite Landschaft von Institutionen und Trägern, die an unterschiedliche Weltanschauungen und gesellschaftliche Strömungen angebunden waren. Daneben waren eine große Anzahl lokaler Angebote zur inhaltlichen Qualifizierung von Volksbildnern zu verzeichnen.¹² Die Weimarer Verfassung förderte die Ausbildung des ‚Volksbildungswesens‘, das neben den Volkshochschulen auch auf zahlreiche andere Institutionen abzielte. Die praxisorientierte Qualifizierung des Personals im Sinne von Vermittlern wurde dabei aber eher vernachlässigt: „Die Bedeutung von didaktischen Anreizen und unverwechselbaren Vermittlungsleistungen wurde angesichts der aus sich heraus schöpfenden Sozialisationswirkung der Bildungs- und Kulturgüter unterschätzt.“¹³ Einerseits fand also umfassend Qualifizierung statt, diese beschränkte sich aber weitgehend auf den Erwerb bestehender Wissensbestände. All dies führte dies nicht zur zwingenden Etablierung einer *Profession* des Erwachsenenbildners, weil

10 Meilhammer 2010a, S. 125

11 Tietgens 2011, S. 37

12 Scheidig 2016, S. 49

13 Nittel 2000, S. 93

damit einhergehend die Gefahr gesehen wurde, Volksbildung als *Berufung* (Ausrichtung am Menschsein) zu verlieren: „Theorie und Praxis sind noch nicht klar auseinander getreten, und die Praxis selbst ist kein beruflich abgegrenzter Bereich, sondern geht in lebensunmittelbare allgemeine soziale und politische Praxis über, ist ein Feld der allgemeinen Kommunikation.“¹⁴ Die Volksbildungsbewegung, so Meilhammer, war breit, frei und multidisziplinär ausgerichtet und wurde von unterschiedlichsten Herkunftsberufen gespeist. Sie hatte einerseits keine eigene wissenschaftliche Legitimation, und andererseits hatte die beginnende Verwissenschaftlichung (siehe detailliert weiter unten) an Universitäten kein entsprechendes Gegenüber, das mit ihr verknüpft gewesen wäre.¹⁵ Wohl gab es in der Volksbildungsbewegung Vertreter und Bemühungen einer systematischen theoretischen Diskussion, doch führte dies nicht zur stabilen Etablierung fachlicher Organisation.¹⁶ Wohl gab es Anstrengungen in dieser Richtung mit der Gründung der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ im Rahmen der kulturellen Erneuerung in der Weimarer Republik, doch wurde diese einerseits teilweise in Ablehnung der verfestigten bürokratischen Strukturen der Universität konstituiert, und erfuhr andererseits von dieser Seite Ablehnung, wenn nicht gar Ressentiments.¹⁷ Interessant an den Beobachtungen dieses Verhältnisses ist die Tatsache, dass bis heute die Tendenzen einer breiten freiberuflichen und von Nebentätigkeit geprägten Realität der Erwachsenen- und Weiterbildung dem Versuch gegenüber steht, das Feld über eine Akademisierung und Verwissenschaftlichung zu professionalisieren. In Kombination mit der Diskussion der Begrifflichkeiten kann festgehalten, dass diese Spannungen und Widersprüche in gewisser Weite konstitutiv für das Gegenstandsfeld sind.

Ausgeklammert wird in der weiteren geschichtlichen Skizze die Zeit des Nationalsozialismus, in dem durch die Gleichschaltung und Instrumentalisierung eine eigenständige Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung innerhalb Deutschlands laut der meisten Analysen kaum mehr möglich war. Gleichwohl gab es Impulse aus dem Exil mit wichtigen Vertretern der Erwachsenenbildung wie Fritz Borinski¹⁸, der maßgeblich zum Ausbau des demokratischen Bildungswesens nach dem 2. Weltkrieg beitrug. Erwähnenswert ist auch der jüdische Beitrag zur Erwachsenenbildung als Teil von Widerstand in der Zeit des Nationalsozialismus. Ausgeklammert werden im Folgenden ebenfalls die Entwicklungen der DDR, in der staatliche Aufsicht und staatliche Interessen Erwachsenenbildung prägten und eine autonome Entfaltung verhinderten.

Nach dem 2. Weltkrieg war Erwachsenenbildung zunächst geprägt von den Alliierten, wobei hier „Re-Education“ und der Aufbau eines demokratischen Bewusstseins aller Bürger im Vordergrund stand. Zunächst wurden die Volkshochschulen wieder aufgebaut und nach und nach von den

14 Friedenthal-Haase 1991, S. 40

15 Ibid., S 41f

16 Ibid., S. 53

17 Ibid., S. 60f

18 Borinski 1954

Alliierten wieder in die Verantwortung der Deutschen selbst gegeben.¹⁹ In den 1950er Jahren wurde die Monopolstellung der Volkshochschulen hinterfragt und es entwickelte sich ein institutioneller Pluralismus in der Erwachsenenbildung. Das (kultur-)föderalistische System der Bundesrepublik Deutschland beflügelte diesen Pluralismus durch die Eigenständigkeit von Landesverbänden.

Gleichzeitig sorgten übergreifende institutionelle Initiativen für eine Professionalisierung des Feldes: bereits 1957 wurde die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) in Frankfurt am Main gegründet, aus der 1994 das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hervor ging, das sich als Mittler zwischen Theorie und Praxis, als außeruniversitäre Forschungsinstitution und Modellgeber für die praktische Umsetzung in didaktischer und methodischer Hinsicht etabliert hat. In Zeitschriften, durch Studentexte und Strukturdaten bietet es ein breites Angebot an Informationen zu Erwachsenen- und Weiterbildung an und ist zu einem der ersten Ansprechpartner für Belange der Erwachsenen- und Weiterbildung geworden.²⁰

In den 1960er Jahren wurde Erwachsenenbildung als Instrument der Planungspolitik angesehen. Die Modernisierung und Ausdifferenzierung des Arbeitsmarktes sollte entsprechend unterstützt sowie die technologische Vorrangstellung des Westens gesichert werden. Gleichzeitig erfuhr dies Kritik in Form einer außerparlamentarischen Opposition an kapitalistische Tendenzen. Die sogenannte ‚realistische Wende‘ bedeutete die Abkehr von einem starren Kanon des Lehrens hin zum Aufgreifen der Bedürfnisse der Lernenden und dem Ernstnehmen ganz unterschiedlicher Zielgruppen. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen formulierte in seiner Schrift „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ 1960 „die Idee der pluralistischen Gesellschaft, die Autonomie der Erwachsenen, das Nebeneinander von ‚freier‘ und ‚gebundener‘ Erwachsenenbildung.“²¹

Planungsaktivitäten sowie gesetzliche Regelungen führten in dieser Zeit zur Systematisierung und Professionalisierung der Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung. Es wurde versucht, den ursprünglich aufklärerisch-humanistischen Impetus von Erwachsenenbildung (Zweckfreiheit) mit den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft (ökonomische Effizienz) zu vereinen. Verbunden damit wurde staatliche Förderung intensiviert. Die hauptberufliche pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung etablierte sich in dieser Zeit. Als Professionalisierungsansätze sind also hier eine Verrechtlichung sowie die Zertifizierung von berufsbezogenen Maßnahmen zu verzeichnen. Die Etablierung einer eigenen Profession ist durch die Definition von Erwachsenenbildung als eigenständige vierte Säule des Bildungssystems nun

19 Meilhammer 2010b, S. 128

20 Für einen aktualisierten geschichtlichen Überblick zu PAS und DIE siehe: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2017

21 Nittel 2000, S. 107

ebenfalls greifbarer.²² Der Deutsche Bildungsrat forderte 1970 mit seinem ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ den Ausbau hauptberuflicher Stellen in diesem Bereich sowie die Etablierung eines eigenständigen Berufsbildes. 1969 wurde ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung möglich (ausführlicher siehe Kapitel zu Akademisierung und Verwissenschaftlichung).

Die 1970er Jahre sind von Forderungen nach Chancengleichheit und Mitbestimmung geprägt. Erwachsenenbildungsgesetze in allen Bundesländern führen zu einer Aufwertung der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von staatlichem Auftrag und Autonomie und Pluralität der Angebote. Konzeptuell dominierten Fragen von Kritik vs. Affirmation und führten damit auch zur Ausprägung politischer Dimensionen der Erwachsenenbildung. Weiterbildung wird als eigenständiger Sektor definiert, der allgemeine und berufliche Bildung umfasst und entsprechend institutionell eingerichtet und verstetigt werden sollte. Zertifizierungsangebote insbesondere der Volkshochschulen wurden zum Vorbild für diesen Bereich. Bildungsurlaubsregelungen ergänzen die Institutionalisierung und auch den umfassenden Zugang von Arbeitnehmern zu Weiterbildungsangeboten.

Die 1980er Jahre stehen unter dem Vorzeichen des Wertewandels hin zu post-materialistischen Orientierungen. Pflicht- und Leistungserfüllung werden abgelöst durch Selbstverwirklichung und Freiheit. Ökologische Krisen sowie die Hinterfragung westlichen Konsums durch globales Bewusstsein, das Auflösen traditioneller Familienstrukturen sowie klassischer Lebensläufe führen zu einer Krise und Verunsicherung individueller wie kollektiver Identität.

Gleichzeitig findet von staatlicher Seite eine Reduzierung der Ausgaben und eine funktionalistische Anpassung von Erwachsenen- und Weiterbildung an die Erfordernisse des (technologisch geprägten) Arbeitsmarktes statt. Der Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ verdeutlicht dies. Unter dieser Begrifflichkeit sowie der Erarbeitung umfassender ‚Kompetenzkataloge‘ wurde versucht, Ambivalenzen der Professionalität zwischen Wissen und Können zu schließen. Nittel merkt kritisch an, dass der Ausbau und die Differenzierung dieser Kataloge in der Gefahr stehen, Erwachsenen- und Weiterbildung auf „reine Programmatik“ zu reduzieren: „Außerdem legt ein kompetenzbezogenes Verständnis ein harmonistisches wie auch ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das heute immer mehr obsolet zu werden scheint.“²³

Es ist hier ein genereller Vorbehalt anzutreffen, weil befürchtet wird, letztlich würden nur kognitive und instrumentelle Kompetenzen verbleiben, die sich auch objektiv messen ließen. Für die politische Bildung, die sich besonders dem aufklärerischen Geist von Erwachsenen- und Weiterbildung verpflichtet sieht, konstatiert Hufer: "Kompetenz ist nämlich ein Leitbegriff, der seit den 70er Jahren aus der Berufsbildung und Wirtschaftspädagogik stammt. Demzufolge geht es

22 Scheidig 2016, 52

23 Nittel 2000, S. 79

bei Kompetenzen mehr um funktionale und instrumentelle Fertigkeiten als um aufklärende und emanzipierende Absichten. Welche Art politische Bildung bleibt dann noch übrig?“²⁴ Hufer sieht zusätzlich die Gefahr, dass die Grundbegriff der Bildung durch den der Kompetenz ersetzt würde und gleichzeitig durch seinen inflationären Gebrauch sinnentleert würde, was zu reinem Verwertungsinteresse führen würde und konträr zum humanistischen Bildungsbegriff der (Selbst)aufklärung wäre.

Dass (Selbst)aufklärung ab den 1990er Jahren wieder an Relevanz gewinnt, zeigen zahlreiche Phänomene der Entgrenzung, die wirkungsbestimmend für Erwachsenen- und Weiterbildung werden: Migrationsbewegungen und das Bewusstsein, in Deutschland in einer Einwanderungsgesellschaft zu leben, machen interkulturelles Lernen zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. Globalisierungstendenzen hinterfragen in diesem Zusammenhang die Nachhaltigkeit westlichen Konsumstils und rücken Bildung für Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt. Geschlechterungerechtigkeiten lassen in Institutionen, Förderrichtlinien sowie gesetzlichen Regelungen Gender zu einer strukturellen Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung werden.

Im Zusammenhang des Wertewandels mit dem Verlust von ‚Normalbiografien‘, der Hinterfragung des Sinnzusammenhangs technologischer Errungenschaften und der Verschärfung ökonomischer Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt werden Fragen der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Sinnsuche relevant. Beratung und Therapie werden teilweise Bestandteil von Erwachsenen- und Weiterbildung und Ansätze wie Supervision und Teamentwicklung teilweise institutionalisiert.²⁵ Die damit verbundene ‚reflexive Wende‘ von Erwachsenen- und Weiterbildung führt sie teilweise zurück zu ihrem ursprünglich aufklärerisch-humanistischen Impetus, führt aber teilweise auch zu einer weiteren Entgrenzung des Feldes: „Nicht wenige messen der Erwachsenenbildung eher die Funktion therapeutischer Lebenshilfe als didaktischer Lernhilfe zu und folgen damit eher einem sozial-pädagogischen Fürsorge-Paradigma.“²⁶

Deutschland steht seit den 1990er Jahren nach wie vor vor der Herausforderung der Angleichung der Lebensverhältnisse in Ost und West – gerade hier zeigen sich die Grenzen von Erwachsenenbildung. Das System der Erwachsenenbildung wird weitgehend nach westdeutschem Vorbild auch für die fünf neuen Bundesländer übernommen. Die Ebene des strukturellen und organisationalen Lernens gewinnt auch in der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung: jenseits individuellen Wissenserwerbs und Reflexion werden kollektive Phänomene, Entwicklungen und Einflussmöglichkeiten in den Mittelpunkt gerückt.

Anspruch an Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung steigt. Professionalisierung bedeutet hier u.a. die ökologische Ausrichtung von Bildungsstätten, ein hohes Niveau der Einrichtung und

24 Hufer 2008, S. 15

25 Peters 2004, S. 49f

26 Ibid., S. 86

Rahmenbedingungen an Bildungsstätten sowie ‚ganzheitliche Lehr- und Lernprozesse‘ (Interaktion und Erfahrungsorientierung). Hierin ist eine Anknüpfung an reformpädagogische Entwicklungen der Weimarer Republik zu erkennen. Milieustudien führen zur Zielgruppendifferenzierung der Angebote, auch aufsuchende Bildungsarbeit gewinnt an Bedeutung.

Die genannten Entwicklungen und auch Krisenphänomene, die das Feld extern irritieren, tragen weiter dazu bei, dass das weiterhin unklar ist, wie Professionalität von Erwachsenen- und Weiterbildnern angemessen beschrieben werden könnte: „So gesehen ist die professionelle Praxis ein Handeln ‚ohne Netz und doppelten Boden‘, das ohne die sinnstiftende Funktion einer externen Autorität auskommen muss.“²⁷

Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die den Planungs- und Vermittlungsoptimismus der Erwachsenen- und Weiterbildung immer wieder erschütterten, führten auch zum Versuch einer Neuorientierung des gesamten Verständnisses von Lehren und Lernen und damit auch der Erarbeitung eines ganz neuen Verständnisses von Kompetenz, welches nicht-instrumentalistisch und nicht-rationalistisch gedacht werden sollte. Im Folgenden Abschnitt werden die Versuche der Umstellung des gesamten europäischen Bildungssystems auf ‚Outcome‘ und damit auf die Orientierung an Kompetenzen als Integrationsversuch der Widersprüche der Professionalität der Erwachsenen- und Weiterbildung dargestellt. Professionalisierung bekommt hierbei eine umfassende didaktische Dimension, die mit dem Bologna-Prozess der Europäischen Union das gesamte Bildungssystem in seinen Grundstrukturen verändert hat.

²⁷ Nittel 2000, S. 81

Professionalisierung durch Outcome-Orientierung und neuere Kompetenzdefinitionen

Der Wechsel weg von einer reinen Input-Orientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung hin zu einer Outcome-Orientierung vollzieht sich auf europäischer Ebene seit einigen Jahren und hat, wie die Skizze oben gezeigt hat, geschichtliche Vorläufer in den Pendelbewegungen zwischen Wissen und Können. Outcome-Orientierung wird erstens als Gelegenheit angesehen, besonders auch nicht formale und informelle Lernprozesse besser anerkennen zu können und zweitens als Katalysator dazu beizutragen, dass Reformprozesse im Bildungssystem angestoßen werden, die den curricularen Fokus verlassen und einen stärkeren Fokus auf die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnisse von Erwachsenen richten. Damit tun sich auch didaktische Herausforderungen und Diskussionspunkte auf, die die Frage stellen, welcher Art die *Vermittlung* der Konzepte und Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung sein sollte, wenn sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden möchte. Während die oben dargestellten geschichtlichen Ansätze die pädagogische Arbeit von Erwachsenen- und Weiterbildnern weitgehend ausklammerten, „rückt das Kompetenzparadigma explizit die für das Handeln der pädagogischen Akteure relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den Fokus.“²⁸

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) hat eine umfassende Studie in 32 Ländern durchgeführt, um diesen Perspektivwechsel zu untersuchen und seine Chancen und Herausforderungen darzustellen. Es stellt zusammenfassend fest: "Lernergebnisse nehmen neben den Zielen, Zielsetzungen und dem Leitbild eines Systems oder einer Einrichtung eine herausragende Stellung ein. Sie haben unmittelbaren und prägenden Einfluss auf Lehrplan und Unterrichtskonzepte und beeinflussen wesentlich, was und wie Menschen lernen, und sollten auch Einfluss darauf haben, wie Lernen bewertet wird"²⁹. CEDEFOP definiert Lernergebnisse wie kurz und prägnant zunächst wie folgt: "Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss des Lernens weiß, versteht und in der Lage zu tun ist"³⁰. Mit "Abschluss des Lernens" ist hier das Ende eines definierten Lernabschnitts gemeint, was allerdings immer in das Konzept des lebenslangen Lernens eingebunden bleibt.

Drei Punkte sind in hier entscheidend:

Erstens der Einfluss auf das Lernen. Lernen wird mit dem Fokus auf Lernergebnisse wesentlich stärker als eine aktive Leistung des Lernenden selber gesehen. Es wird ein konstruktivistisches Grundverständnis von Lernen zugrunde gelegt, welches beinhaltet, dass die Bedeutung von Inhalten eine Konstruktionsleistung des Lernenden ist und somit ähnliche Inputs zu sehr verschiedenen Lernergebnissen führen können. Weiters wird dadurch die Bedeutung nicht formalisierter Lernwege gestärkt, denn Lernen als aktive Leistung des Lernens kann sich an jeglichen auch nicht-institutionalisierten Kontexten, quasi auch "en passant" ereignen. Schließlich

28 Scheidig, S. 89

29 CEDEFOP 2008, S. 10

30 Ibid., S. 15

wird deutlich, dass Lernen damit auch im reflexiven sozialen Austausch statt findet und durch die starke Interaktionsdimension nicht individuell begrenzt bleibt.

Wenger beschreibt diesen Wechsel der Kultur des Lernens mit seinem Konzept der *Community of Practice*³¹ und betont die notwendige Integration individueller Lernprozesse mit der Weiterentwicklung einer sozialen Gemeinschaft - eine Darstellung, die aus pädagogischer Perspektive bereits Dewey einbrachte, wenn er die "self-realization" des Individuums an die Einbettung in und Anbindung an eine Gemeinschaft knüpfte, was erst Demokratie ermögliche.³² Der Fokus auf Lernergebnisse stärkt demnach den Fokus auf aktives Lernen und damit die Handlungsrelevanz des Gelernten für das Individuum wie die Gesellschaft insgesamt: "Wenn den Lernergebnissen eine herausragende Stellung eingeräumt wird, dann ist das eng mit dem Perspektivwechsel zu aktivem Lernen verbunden, wobei die Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischen Lernen allmählich aufgehoben wird"³³. Diese Begrifflichkeit von aktivem Lernen stellt ebenfalls sicher, dass Lernergebnisse nicht verkürzt nur als Anforderungen des Arbeitsmarkts begriffen werden, sondern im Sinne der emanzipatorischen Ausrichtung von Erwachsenen- und Weiterbildung immer die Freiheit des Lernenden und der Gemeinschaft im Blick behalten. Für das vorliegende Projekt stellt diese These die Frage, inwieweit sich aus dieser Perspektive ein akademisches Angebot noch unterscheiden würde von zahlreichen anderen universitären Fortbildungsanbietern, die ebenfalls an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis im Gegenstandsfeld agieren.

Zweitens der Einfluss auf Bewertungen. Wenn Lernende und ihr aktives Lernen im Vordergrund stehen, so müssen sich auch Bewertungsschemata dieser Lernergebnisse ändern. Hier kommt CEDEFOP zu dem Ergebnis, dass dies in verschiedenen Ländern bisher sehr unterschiedlich gehandhabt wird und eher wenig Einfluss auf veränderte Bewertungsarten erkennbar ist.³⁴ Hier wäre in der Konsequenz ebenfalls ein radikaler Perspektivwechsel weg von summativen Bewertungen hin zu formativen (Selbst)bewertungen: "Die Lösung ließe sich möglicherweise finden, indem man Bewertung mit dem aktiven Lernzyklus verbindet. Dies setzt allerdings eine formative Bewertung voraus und die Schaffung einer Kultur der Selbstbewertung als ausdrücklichen Teil der Bewertung des Lernens. Die herkömmlichen Prüfungen am Ende einer Qualifizierung mögen eine selektive Funktion haben, doch diese formative Funktion können sie keinesfalls wahrnehmen".³⁵ Dies stellt selbstverständlich die Selektionsfunktion und damit Etablierung einer klar wissenschaftlich definierten Profession eines Erwachsenen- und Weiterbildners grundsätzlich infrage und optiert eher für die Beibehaltung einer *Berufung*.

31 Wenger, McDermott, Snyder 2002

32 Dewey 1916/1993

33 CEDEFOP 2008, S. 47

34 Ibid., S. 38

35 Ibid., S. 39

Drittens der Einfluss auf Lehrende und ihre Lehre. Der Fokus auf Lernergebnisse bedeutet keinesfalls die Abkehr der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit angemessenen pädagogischen Konzepten: "Wenn Lernergebnisse breit definiert werden, kommt dem Lehrer die Rolle des Vermittlers zu. Sorgfältig definierte Lernergebnisse machen ein gut durchdachtes pädagogisches Konzept erforderlich, das auf diese Lernergebnisse hinführt. Breit definierte, ganzheitliche Lernergebnisse sind der Schlüssel für den veränderten Ansatz in Lehre und Lernen"³⁶. Der Unterschied besteht darin, gesellschaftliche Herausforderungen und Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich der Anforderungen, die an sie gestellt werden, in den Mittelpunkt zu rücken.

Welcher Art diese Anforderungen insbesondere für demokratische Gesellschaften sind, hat die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) seit bereits seit 1997 explizit mit dem Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) zur Auswahl von Schlüssel-, Kern- und Basiskompetenzen für Bildung in demokratischen Gesellschaften beschäftigt. Die TIMMS- und die vielbeachtete PISA-Studie gehen u.a. auf dieses Projekt zurück. Hier standen zunächst "basic skills" im Vordergrund. Der Ansatz wurde schrittweise erweitert und führte zur Veröffentlichung einer kompakten "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen"³⁷. Diese wurden aus interdisziplinärer Perspektive und der Zusammenarbeit internationaler Diskussionen in Arbeitsgruppen erarbeitet und orientieren sich an der aktuellen gesellschaftlichen Situation: „Welche individuellen Kompetenzen braucht eine moderne, durch vielfältige Wandlungsprozesse herausgeforderte demokratisch verfasste Gesellschaft? Was muss sie infolge dessen insbesondere fördern? Der Ansatz hat also einen gesellschaftsanalytischen und gesellschaftspolitischen Hintergrund“³⁸. Hier ist der Versuch erkennbar, einerseits die emanzipatorische Funktion von Erwachsenen- und Weiterbildung aufrecht zu erhalten und gleichzeitig zu definieren, wie gesellschaftliche Relevanz eingelöst werden kann, ohne instrumentalistisch verengt zu werden. Die OECD betont, dass sie als Schlüsselkompetenzen ausschließlich die Kompetenzen versteht, die *nicht* domänenspezifisch zu verstehen sind. Gemäß der Herangehensweise werden nur Kompetenzen berücksichtigt, die vielfach in einer demokratischen Gesellschaft und ihrer Weiterentwicklung Platz haben und für alle Menschen Relevanz erlangen können - und zwar im Kontext lebenslangen Lernens:³⁹ „Diese Werte beinhalten beispielsweise, dass der Einzelne sein Potential ausschöpfen kann, aber auch dass er andere respektiert und zum Aufbau einer gleichberechtigten Gesellschaft beiträgt. Diese Komplementarität individueller und kollektiver Ziele sollte sich in einem Kompetenzrahmen widerspiegeln, der sowohl die eigenständige Entwicklung der Individuen als auch ihre Interaktion

36 Ibid., S. 45

37 OECD 2005

38 Himmelmann 2006, S. 159

39 OECD 2002, S. 9

mit anderen berücksichtigt⁴⁰. Eine einengende funktionalistische oder ökonomisierende Herangehensweise ist bei diesem Kompetenzkonzept weitgehend vermieden.

DeSeCo definiert Kompetenz wie folgt: "Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden"⁴¹. Reflexivität wird als Kern von Kompetenz bezeichnet: "Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln"⁴². Diese Definition aufgreifend, definieren Strauch, Jütten und Mania Kompetenz in Anlehnung an die OECD wie folgt: "Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst"⁴³

DeSeCo benennt drei Kompetenzkategorien, die sich gleichsam wie Kreise überschneiden und die in verschiedenen Situationen mit verschiedener Ausprägung benötigt werden:

Kompetenzkategorie 1: Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (*using tools interactively*)

1a: Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen, Text

1b: Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Information

1c: Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien

Kompetenzkategorie 2: Interagieren in heterogenen Gruppen (*functioning in socially herogeneous groups*)

2a: Die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten

2b: Kooperationsfähigkeit

2c: Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten

Kompetenzkategorie 3: Eigenständiges Handeln (*acting autonomously*)

3a: Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext

3b: Die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren

3c: Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen

40 OECD 2005, S. 9

41 Ibid., S. 6

42 Ibid., S. 7

43 Strauch / Jütten / Mania 2009, S.17

Damit ist ein Orientierungsrahmen vorgegeben, der konkret und gleichzeitig umfassend ist und der im Rahmen der Professionalisierung von Erwachsenen- und Weiterbildung eine Brücke zwischen Wissen und Können baut und die Basis zur Konkretion bietet. Gleichzeitig bleibt damit der umfassende Anspruch des Gegenstandsfeldes erhalten.

Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union haben im April 2008 einen Vorschlag der Europäischen Kommission für einen "Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen"⁴⁴ angenommen. Dieser will nichts weniger sein als ein universales Übersetzungsinstrument für nationale Qualifikationssysteme und möchte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erfassen. Damit ist eine Verheitlichung und Erweiterung bisheriger Instrumente wie European Credit Transfer System, Bologna-Prozess an Hochschulen, Portfolio-Ansätze wie Fremdsprachen-Portfolio und Europass, System zur Vergleichbarkeit formaler Abschlüsse gegeben (Gleichwohl müssen diese einzelnen weiter bestehenden Ansätze und Konzepte z.T. noch erheblich an den EQR anschlussfähig gemacht werden). Die Bildungs- und Berufsinstrumente der EU werden mit diesem Rahmen unter das Dach des Lebenslangen Lernens gestellt; der EQR hat damit den Anspruch, formale, nicht formale und informelle Dimensionen des Lernens zu erfassen und zu beschreiben. Damit sollen Bildungswege transparenter und durchlässiger gemacht werden, Lernergebnisse für den Arbeitsmarkt besser dargestellt werden können und die Mobilität gefördert werden - klassische Zielbeschreibungen der Europäischen Union in vielen ihrer Initiativen. Nichtsdestoweniger erfasst der EQR neben der beruflichen auch konsequent die soziale Relevanz von Lernen und kann somit nicht als instrumentalistisch verkürzt bezeichnet werden. Der EQR setzt konsequent auf Lernergebnisse und beschreibt diese anhand von acht Referenzniveaus in den Dimensionen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Kompetenzen werden dezidiert abgegrenzt von Kenntnissen und Fähigkeiten und als "Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit"⁴⁵ bezeichnet.

Eine kompakte Beschreibung der Struktur und des Ziels des EQR gibt das Dokument selbst wieder: „Der Kern des EQR bildet ein *Satz von 8 Referenzniveaus*, die für Bildungsbehörden auf nationaler und sektoraler Ebene als gemeinsamer und neutraler Bezugspunkt fungieren. Die acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom allgemeinen und beruflichen Pflichtabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Als *Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens* umfasst der EQR die Bereiche allgemeine Bildung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung sowie Hochschulbildung. Niveaus 5-8 enthalten einen klaren Hinweis auf die Niveaus, die im Rahmen des Bologna-Prozesses für den Europäischen Hochschulraum definiert wurden. (...) Der

44 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006

45 Ibid.

Übergang zu Lernergebnissen führt eine gemeinsame Sprache ein, die es möglich macht, Qualifikationen nach Inhalt und Profil und nicht nach Methoden und Formen des Angebots zu vergleichen. Für den EQR werden Lernergebnisse als Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.⁴⁶

Angelehnt an den EQR wurde im Projekt ‚Qualified to Teach‘⁴⁷ (Kooperation des DIE mit universitären und nationalen europäischen Partnern) von 2009 bis 2011 ein transnationaler Qualifikationsrahmen für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Dieser betont ebenfalls die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die Professionalisierungsdebatte des Feldes: „Ein transnationaler sektoraler Qualifikationsrahmen stellt einen wesentlichen Schritt in Richtung einer Systematisierung von Professionalisierungsbemühungen des Weiterbildungspersonals in Europa dar. Er wäre ein Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung, Personalentwicklung, Fortbildungsplanung und Kompetenzanerkennung. Sowohl formalisierte Aus- und Weiterbildungsangebote als auch außerhalb formalisierter Bildungsprozesse erworbene Kompetenzen könnten besser miteinander verglichen werden, und die Mobilität innerhalb Europas würde somit erhöht.“⁴⁸ Professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet nach diesem Qualifikationsrahmen:⁴⁹

Kernkompetenz 1: „Berufliches Selbst“ und dessen Entwicklung

- Selbstkompetenz
- Berufliche Entwicklung

Kernkompetenz 2: Fachinhalte und Didaktik

- Fachkompetenz
- Gestalten des Lernens
- Analyse von Lernprozessen

Kernkompetenz 3: Unterstützung der Lernenden

- Zum Lernen anregen und motivieren
- Unterstützung des Lernens
- Fürsorge für die Lernenden
- Management von und in Gruppen

Bei dieser Beschreibung ist allerdings zu beobachten, dass Modelle der Kompetenzbeschreibung sowie Validierung von Kompetenzen sich vor allem einem breiten nicht-akademischen Feld verpflichtet fühlen, um von der Seite der Berufspraxis aus vor allem Professionalität im Handeln (und weniger die Formierung einer klar umrissenen Profession)

46Ibid.

47 Bernhardsson / Lattke 2011

48 Lattke / Strauch 2011, S. 42

49 Bernhardsson / Lattke 2011, S. 52, Übersetzung Florian Wenzel

anzustreben. Dieses wird weniger aus theoretischen Bezügen gewonnen als aus empirischer Erhebung. Deshalb wird bei diesen Professionalisierungsansätzen ein partizipatives Verfahren gewählt. Für das Projekt GRETA („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung“ des DIE, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde deshalb „Wert darauf gelegt, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende Kompetenzmodelle zu berücksichtigen, Praktiker- und Expertenmeinungen zu erheben und einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu sichern.“⁵⁰ Dies hat zur Konsequenz, dass einerseits die Breite von Erwachsenen- und Weiterbildung erhalten bleibt, andererseits die Bildung der Profession erschwert wird. Deshalb „verzichtet man aber auf ein organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran geknüpften professionellen Sozialisation (...) Das Professionelle individualisiert sich.“⁵¹

Für Deutschland wurde bisher ein am EQR angelehnter allgemeiner Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) verabschiedet. Koordiniert wurde dies durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Neben einer Bund-Länder-Koordinierungsgruppe waren im Arbeitskreis DQR auch Vertreter verschiedener Bildungsbereiche vertreten. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe verdeutlicht den Fokus auf beruflicher und Hochschulbildung. Nicht vertreten sind etwa Einrichtungen und Organisationen der allgemeinen und politischen Weiterbildung.⁵² Der Diskussionsvorschlag des DQR wurde in den Berufssparten Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und dem IT-Bereich erprobt wird. Damit fokussiert er sehr stark auf berufliche Bildung und klammert, wie die Arbeitsgruppe des DQR selbst postulierte, bestimmte Bereiche komplett aus: "Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. Individuelle Eigenschaften (...) aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden."⁵³ Damit wird die Definition von Kompetenz, wie sie der EQR gerade im Rahmen Lebenslangen Lernens versteht, sehr stark funktionalistisch verkürzt und funktionalistisch betrachtet. Wohl werden Selbstkompetenz und Sozialkompetenz im Raster des DQR benannt, doch beziehen sich diese stark funktionalistisch auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts: "Soziale Kompetenzen, die sich bei Fragen der Partizipation, des gesellschaftlichen Engagements oder etwa der sozialen Gerechtigkeit stellen,

50 Lencer / Strauch 2016, S. 4

51 Gieseke 2011, S. 388

52 Länge 2008, S. 255

53 Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de

aber auch in der politischen Bildung viel diskutierte Erfordernisse wie Reflexions-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz im Bezug auf gesellschaftliche Prozesse, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie unterschiedlicher Interessen oder die etwa viel beschworene Medienkompetenz stehen quer zu diesem Schema."⁵⁴

Damit teilt dieser Ansatz das Schicksal vieler nicht-funktionalistisch entwickelter Ansätze, die mit einer zunehmenden Konkretisierung und Differenzierung eine Engführung entweder in Richtung Wissen oder in Richtung der Verzweckung externer Dynamiken erfahren. Und damit schließt sich einmal mehr der Kreis: das Changieren der Professionalisierungsansätze der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Humanität und Verzweckung für externe Belange ist in einer momentan neoliberal geprägten Gesellschaft auf Seiten der klaren Arbeitsmarktorientierung. Unter den Vorzeichen geringer werdender öffentlicher Mittel wächst der Druck, nicht nur technologische und berufliche Weiterbildungen, sondern auch Erwachsenenbildung allgemein durch (Wirkungs-) evaluationen zu legitimieren und zu optimieren: „Deshalb wird in allen Bereichen der Wissens- und Bildungsproduktion nach messbaren Indikatoren gesucht, werden ganze Evaluationbataillone entsandt, um scheinbar Erfolgreiches von Nicht-Erfolgreichem zu unterscheiden, und Standards gesetzt, die den marktwirtschaftlichen Wettbewerb möglich machen sollen.“⁵⁵ Erwachsenen- und Weiterbildung werden damit in ihrer Bedeutung gesellschaftlich zwar aufgewertet und umfassend anerkannt, werden aber gleichzeitig zum „Instrument individueller Marktvorbereitung“⁵⁶ Dewe erkennt darin gar eine „Deprofessionalisierung“ von Erwachsenen- und Weiterbildung⁵⁷, die sogar mit einer Entberuflichung einher gehen kann, wenn die Profession des Erwachsenen- und Weiterbildners umfassend von externen Systemlogiken übernommen wird.

Wie die Debatte um die Akademisierung zeigen wird, ist dies auch beobachtbar in der kompetenzorientierten Umstellung von Studiengängen auch Bachelor und Master. Erwachsenen- und Weiterbildung stehen damit nach wie vor vor der Herausforderung, das innere Spannungsfeld von Wissen und Können aufrecht zu erhalten und durchaus auch ein kritisches Gegengewicht zu gesellschaftlich vorherrschenden Tendenzen zu bilden.

54 Länge 2008, S. 257f.

55 Ptak 2010, S. 104

56 Ibid.

57 Dewe 2005, S. 11

Professionalisierung durch Akademisierung und Verwissenschaftlichung

Eine Akademisierung vor allem der Erwachsenenbildung fand im Zusammenhang des Grundgedankens der humanistischen Tradition statt, dass Erwachsene einen Anspruch auf zweckfreies und nicht instrumentelles Lernen haben. Bereits in den 1870er Jahren haben englische Universitäten im Rahmen der ‚liberal studies‘, die sich u.a. auch an die Arbeiterschaft wandten, darauf gedrungen, das Lernen Erwachsener aus den Verzweckungen sozialer, politischer und ökonomischer Veränderungen zu befreien – dies umso mehr, als dies dem Anspruch einer ‚freien Gesellschaft‘ gerecht würde.⁵⁸ Dies wurde prägend auch für die deutsche Erwachsenenbildung, auch wenn sich dieser Grundgedanke systematisch und institutionell v.a. in Hinblick auf eine freie Gesellschaft erst nach dem 1. Weltkrieg in der Weimarer Republik durchsetzen konnte, wenn auch im Rahmen der Volksbildung zuvor bereits ‚volkstümliche Hochschulkurse‘ abgehalten wurden, deren weitere Systematisierung dann aber eher in der Etablierung der Volkshochschulen in Deutschland mündete. Die Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik erfuhr an verschiedenen Universitäten Beachtung. An 23 Universitäten wurden zwischen 1918 und 1933 die Themen Volks- und Erwachsenenbildung aufgegriffen.⁵⁹ Friedenthal-Haase systematisiert in ihrer Untersuchung hierfür folgende Themenstruktur⁶⁰:

1. Allgemeine Veranstaltungen (Volksbildung/Erwachsenenbildung oder Teil der Sozialpädagogik)
2. Einzelne Theoretiker der Volksbildung/Erwachsenenbildung
3. Bezugsdisziplinen und Nachbarwissenschaften wie Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politik
4. Geschichte des Gebiets
5. Einzelne Institutionen
6. Didaktik und Zielgruppen – Bildungsziele und Zielgruppen wie Arbeiter und Frauen

In der Zusammenschau zeigt sich bereits eine Differenzierung des Gegenstandsfelds, die prägend sein sollte: Bildung für alle (verschiedenste Zielgruppen), Orientierung an aktuellen Themen und Interdisziplinarität und Interkulturalität (dies vor allem im Kontext der Universität Köln, die wegweisend nationale und europäische Schranken überwand). Dies ist auch erkennbar an der Analyse von Dissertationen in diesem Zeitraum. Pädagogische Praxis und soziale Wirklichkeit bilden den Fokus vieler Arbeiten und greifen neben institutionellen Fragen etwa die Situation von Frauen, Arbeitern und ländlicher Bevölkerung auf: „In der Themenwahl zeigt sich eine Aufgeschlossenheit gegenüber den Problemen und Kontroversen der Zeit. Die Zusammensetzung der Promovenden beweist eine bemerkenswerte Offenheit für die Forschungsleitung der Frau.“⁶¹ Hier wird der Innovationcharakter und die Grundsätzlichkeit der Bedeutung von Erwachsenenbildung deutlich, die als ein roter Faden sich weiter entfalten sollte:

58 Siehe Röhrig 2011, S. 183

59 Friedenthal-Haase 1991, S. 73f.

60 Ibid., S. 80, Zusammenfassung Florian Wenzel

61 Ibid., S. 97

„Fachgeschichtlich ist es bemerkenswert, dass sich das Gebiet bereits in einer frühen Phase seiner akademischen Entwicklung in Umrissen und Grundzügen abzeichnet und eine gewisse Problemstruktur und Systematik zeigt, die in vielem seiner gegenwärtigen verwandt ist.“⁶² Gleichzeitig ist festzustellen, dass diese Phase der Verwissenschaftlichung und Akademisierung noch keine breite Anerkennung und Verankerung erfuhr, da die Verberuflichung, wie oben dargestellt, in der Volksbildungsbewegung kein primäres Ziel darstellte.

Einer der ersten Lehrstühle der Erwachsenenbildung wurde 1956 an der Freien Universität Berlin mit Prof. Fritz Borinski besetzt, der bereits in der Weimarer Republik und nach dem 2. Weltkrieg in der Volkshochschulbewegung tätig war. 1969 wurde durch die Kultusministerkonferenz eine Diplomprüfungsordnung ermöglicht, Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Disziplin zu verankern. 1970 gründete sich der „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung“ und die deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etablierte eine Kommission Erwachsenenbildung. Bereits 1975 war eine Zahl von 18.000 Studierenden in diesem Bereich zu verzeichnen.⁶³ Damit waren auch die Voraussetzungen zur Gründung entsprechender weiterer berufsständischer Vertretungen, Einrichtung einer größeren Zahl von Professuren sowie der Ausdifferenzierung verschiedenster Studiengänge mit erwachsenenbildnerischen Anteilen. Erwachsenen- und Weiterbildung konnten sich stärker als Hauptberuflichkeit konzentrieren und damit einhergehend Vollzeitstellen in entsprechenden Institutionen ausfüllen, die durch Erwachsenenbildungsfördergesetze begünstigt wurden. Die Profession des Erwachsenenbildners wurde etabliert, wenn auch die Professionalität erwachsenenbildnerischen Tuns weiter von Widersprüchen gekennzeichnet war (siehe geschichtlichen Abriss oben).

Gleichzeitig entfaltete sich bereits in den 1970er Jahren interne Kritik am mangelnden Gegenstandsfeld der Erwachsenenbildung als Fachdisziplin. Mit der Akademisierung einher geht die Verwissenschaftlichung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenenbildungswissenschaft ist meist als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft universitär verankert und zeichnet sich durch eine große Nähe zu Nachbardisziplinen wie Soziologie, Psychologie, Philosophie und Politikwissenschaft. Erwachsenenbildungswissenschaft ist also einerseits multidisziplinär ausgerichtet, was gesellschaftlicher Komplexität gerecht wird, und andererseits auch diffus in ihren Grenzziehungen und Vereinnahmungen durch externe Kräfte.⁶⁴ Genuin im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis verortet, ist in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenen- und Weiterbildung zu klären, wie das Verhältnis von Forschung und Anwendung v.a. im Hinblick auf globale Herausforderungen zu sehen ist: „Wenn Erwachsenenbildungs-Professionalität als die gelingende didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie wissenschaftlichem und partiellem

62 Ibid., S. 361

63 Scheidig 2016, S. 53

64 Friedenthal-Haase / Meilhammer 2010, S. 89

alltäglichem und beruflichem Wissen und Können verstanden wird, dann erscheint es als evident, dass professionell handelnde Erwachsenenbildner/innen sowohl über wissenschaftliches wie über berufliches bzw. praktisches Durchführungs-Wissen und -Können verfügen müssen.“⁶⁵

Seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 und dem darauf folgenden Bologna-Prozess zur Einführung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums sind in Deutschland über 80 % der Studiengänge auf das gestufte System von Bachelor und Master umgestellt worden.⁶⁶ Die Ausrichtung von Studiengängen sollte hierbei auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes ausgerichtet sein und auf die 'Employability' (Beschäftigungsfähigkeit) von Hochschulabsolventen fokussieren. Die Initiative entstammt somit nicht intrinsisch dem Hochschulraum, sondern der politischer Gestaltung und Bedarfen des Arbeitsmarktes: „An die Stelle einer vornehmlich angebotsorientierten Lehre soll eine Lehre rücken, die sich stärker an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Das bedeutet, die Lehre soll Studierende aktivieren, Lernziele sollen klar und nachvollziehbar offen gelegt werden, die Zusammenfassung einzelner Lehrveranstaltungen zu Modulen soll größere Zusammenhänge deutlich machen, in Seminaren und Vorlesungen soll statt reiner Wissens- ebenso eine Kompetenzvermittlung stattfinden. Für die meisten Hochschulen bedeutet die Umsetzung dieser Punkte nicht weniger als einen didaktischen Paradigmenwechsel.“⁶⁷ Zahlreiche empirische Untersuchungen⁶⁸ zeichnen ein differenziertes Bild des Bologna-Prozesses, das nicht der oft grundsätzlich ablehnenden öffentlichen Meinung des Scheiterns von Bologna entspricht. In der Tat ist eine Verzahnung von Studium und Arbeitsmarkt in vielen Studiengängen von der Ausrichtung her gelungen und die Praxisorientierung des Studiums hat zugenommen: „Während die non-formalen Professionalisierungsansätze in Deutschland tendenziell eher eine anwendungsbezogene Perspektive zur direkten Anwendung von erwachsenenpädagogischem Wissen in Praxiskontexten verfolgen, hat eine akademische Ausbildung primär einen wissenschaftlichen Fokus. Unter professionalisierungstheoretischer Perspektive bedarf professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln einer wissenschaftlichen Grundlegung (...) Gleichzeitig eröffnet der Bologna-Prozess im Kontext lebenslangen Lernens auch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich an Praktiker und Praktikerinnen der Erwachsenenbildung richten.“⁶⁹

Gleichzeitig hat die kleinteiligere modulare Organisation des Studiums mit häufigen Themenwechseln sowie höherer Prüfungsdichte in der praktischen Konsequenz zu einer 'Verschulung' des Studiums geführt. Dies resultiert subjektiv bei Studierenden in einer Überforderung und objektiv in weniger Entfaltungsräumen im Sinne von Selbststudium und längeren Prozessen der vertieften Aneignung eines Wissensgebiets. Dies wird durch eine enorme

65 Peters 2004, S. 143

66 Winter 2011, S. 21

67 Nickel 2011, S. 10

68 Eine umfassende Zusammenstellung ist in Nickel 2011 (Hrsg.) zu finden

69 Schüßler / Egetenmeyer 2012, S. 26

Ausdifferenzierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses verschärft: die an sich wünschenswerte Spezialisierung für bestimmte Anforderungen des Arbeitsmarktes führt in der Kehrseite dazu, dass Themen und Wissensgebiete nicht mehr grundlegend, umfassend und in ihrer gesellschaftlichen Gesamtbedeutung behandelt werden können. Die bisherige Anforderung von zwei Nebenfächern in den Geisteswissenschaften wurde zudem aufgegeben⁷⁰. Der Anspruch von Bologna wurde im Praxistest bei allen sinnvollen Veränderungen in der Summe damit oftmals ins Gegenteil verkehrt. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ist noch nicht erkennbar, dass insbesondere der Bachelor-Abschluss zur einer weiteren Profilbildung der Profession geführt hätte: „Betrachtet man die derzeitigen Möglichkeiten einer akademischen Professionalisierung, so zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung in Deutschland in grundständigen Bachelorstudiengängen kaum vertreten ist und auf Masterebene in unterschiedliche Spezialkompetenzen wie Beratung, Management und Organisation zersplittert.“⁷¹

Eine weitere Problematik stellt der 'didaktische Paradigmenwechsel' dar, in dem Kompetenzorientierung, Lernbegleitung und Coaching als Kriterien guter Lehre definiert werden. Einerseits wurden Mittel bereit gestellt, um Lehre intensiver und in kleineren Gruppen durchführen zu können. Andererseits reichen diese Mittel bisher bei Weitem nicht aus, um dem neuen Stellenwert von Lehre auch in Formaten, Ausstattung und individueller Betreuung gerecht zu werden. Durch die Abschaffung von Studiengebühren mussten zudem zahlreiche entsprechend dezidiert hierfür finanzierte Stellen wieder aufgegeben werden. Ein zweiter, entscheidender Punkt ist, dass neben mangelnden Ressourcen sich die Art und Weise von Lehre kaum geändert hat: die Grundeinstellung ist nach wie vor, dass Lehre sekundär neben Forschung zu betrachten sei; interaktive, prozess- und projektorientierte Formate bedürften einer anderen Grundeinstellung Lehrender. Diese ist in Modulhandbüchern zwar kodifiziert (Lernbegleiter, Coach...), wird aber in der Lehrrealität wenig umgesetzt. Entsprechende Fortbildungsprogramme für Lehrende sind bisher größtenteils nur auf freiwilliger Basis etabliert. In der Praxis lässt sich bisher eine kaum veränderte Grundfinanzierung wie auch Grundeinstellung im Verhältnis der Bedeutung von Lehre vs. Forschung und Wissenschaft insbesondere an Universitäten feststellen.⁷² Hieran zeigt sich die eingangs konstatierte Herausforderung, dass in der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht nur der Blick auf die zu erreichende Professionalität der Adressaten relevant ist, sondern die kritische Selbstreflexion des eigenen Status. Ebenfalls zeigt sich aber, dass die *Bedeutung* von Erwachsenen- und Weiterbildung in didaktischer Hinsicht als relevant für das gesamte Bildungssystem im akademischen wie nicht-akademischen Bereich angesehen werden und somit durchaus das Potential einer Leitwissenschaft hätten.

70 Suchanek / Pietzonka / Künzel / Futterer (Hrsg.) 2012, S. 90ff.

71 Schüßler / Egetenmeyer 2012, S. 26

72 Suchanek / Pietzonka / Künzel / Futterer (Hrsg.) 2012, S. 90ff.

Es lässt sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen Intention, tatsächlicher Ausrichtung des Studiums und realen Effekten beobachten: während das Anspruch und die Ausrichtung von Studium und Lehre sich Richtung Arbeitsmarkt orientieren, dies formulieren und auch inhaltlich umsetzen, konterkarieren Effekte wie Prüfungsbelastung, Themenwechsel, Spezialisierung und mangelnde Anerkennung von Lehre (in Finanzierung und grundsätzlicher Wertschätzung) in der Realität diese Intentionen. Die Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit hat somit gleichzeitig zur Abkehr eines umfassenden Bildungsanspruchs geführt, der Eigenständigkeit, Horizonterweiterung und Eigenverantwortung im Blick hat. Julian Nida-Rümelin, der seit Jahren den Bologna-Prozess aus der Erfahrung in Politik und Hochschule in den Blick nimmt, formuliert es zugespitzt so: „Bei der jetzigen Umstellung aber haben wir auf breiter Front eine Verschulung, in Deutschland ist sie besonders ausgeprägt. Sie zeichnet sich durch extrem lange Präsenzzeiten und wenig Spielraum für Eigenstudium aus. Und es gibt die Tendenz, dass sich die Lehre von der aktuellen Forschung abkoppelt. Verschulung heißt ja immer auch, dass kanonisches, verfestigtes, in spezifischen Lehrbüchern dargelegtes Wissen vermittelt wird.“⁷³ Kompetenzorientierung und Verzahnung von Wissensgebieten sind damit kaum möglich und Absolventen fühlen sich überfordert, berufliche Eigenverantwortung zu übernehmen. Dies wird durchaus kontrovers diskutiert und stellt eine Kritik am Stellenwert der Universität als Selektor für berufliche Positionen dar: „In der öffentlichen Debatte wird die neue Konstellation von Berufsausbildung und Hochschulstudium, die ihren spektakulärsten Ausdruck darin findet, dass seit 2011 die Zahl der Studienanfänger diejenige der Neuzugänge zum dualen System leicht übersteigt, (...) unter Begriffen wie Überakademisierung und „Akademisierungswahn“ verhandelt.“⁷⁴

73 Interview mit Julian Nida-Rümelin in Süddeutsche Zeitung, 17.5.2010, verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studienreform-der-bachelor-bankrott-1.702254?page=4> (zuletzt abgerufen am 10.8.2017)

74 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), S. 121

Als Fazit muss vor allem hinsichtlich der Selektion und Rekrutierung von Erwachsenen- und Weiterbildungspersonal im Hauptamt konstatiert werden, dass sich diese Funktionen nicht umfassend erfüllt haben: „Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium, das in den vergangenen Jahren als Folge des Bologna-Prozesses durch mehr oder weniger äquivalente Bachelor- und Masterstudiengänge abgelöst wurde, etablierte sich in vier, fünf Dekaden nicht als obligatorische Standardqualifikation im Bereich der Erwachsenenbildung – wie dies beispielsweise im Bereich der Psychologie mit dem dazugehörigen Diplomstudiengang gelang, dessen Absolvieren exklusiven Zugang zu bestimmten Arbeitsmarktsegmenten eröffnet.“⁷⁵ Einerseits ist hauptberufliches Personal in diesem Bereich zum größten Anteil nicht aus Diplom- oder Bachelor/Masterstudiengängen mit entsprechender Schwerpunktsetzung zu finden.⁷⁶ Zum Anderen ist Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem großen Umfang nach wie vor durch Nebentätigkeit oder Freiberuflichkeit gekennzeichnet, was auch mit Rationalisierungsmaßnahmen in diesem Bereich zusammen hängt.⁷⁷ Diese Heterogenität verhindert auf der Ebene der Profession sogar eine klar definierte Selbstbeschreibung, wie Nittel konstatiert: „Die in der Weiterbildung tätigen Personen scheinen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weit davon entfernt zu sein, sich ernsthaft als Angehörige einer Profession zu bezeichnen und ein diesbezügliches Wir-Gefühl zu entwickeln. Hin und wieder wird in bildungspolitischen Zusammenhängen – wie schon gezeigt – im Sinne einer Als-ob-Annahme von der ‚Profession Erwachsenenbildung‘ gesprochen, aber hinter dieser Art des Wortgebrauchs steckt mehr Wunschdenken als Realitätssinn.“⁷⁸

75 Scheidig 2016, S. 65

76 Peters 2004, S. 43f

77 Giesecke 2011, S. 392ff., aktuellste Zahlen sind zu finden bei Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 151ff.

78 Nittel 2000, S. 17f

Literatur

- Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010). Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn.
- Aschemann, Birgit / Schmid, Kurt (Hrsg.) (2015). Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at, 26 / 2015. Wien.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). Bildung in Deutschland 2016, S.138, verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>. Zuletzt abgerufen am 13.9.2017.
- Bernhardsson / Lattke, Susanne (Hrsg.) (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Survey. Conducted by the Project „Qualified to Teach“. Bonn.
- Borinski, Fritz (1954). Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf.
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2008). Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa. Luxemburg.
- Deißinger, Thomas (2008). Spannungsfelder auf dem Weg zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Von 'Berufsprinzip' bis 'Zertifizierungshoheit'. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft IV/2008 EQR/EQF/DQR, S. 25-28.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017). Das DIE wird 60! Ein Überblick über die Institutsgeschichte. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte.aspx>. Zuletzt abgerufen am 13.9.2017.
- Dewe, Bernd (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: REPORT 4/2005 Professionalität. Beruf. Studiengänge. S. 9-18.
- Dewey, John (1916/1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.
- Egetenmeyer, Regina / Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. Baltmannsweiler.
- Europäische Union (2006). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. PE-CONS 3650/1/06 REV 1. Brüssel
- Filla, Wilhelm / Gruber, Elke (Hrsg.) (2016). Erwachsenenbildung und Universität. Impulse, Spannungen und Kooperationen. Magazin erwachsenenbildung.at, 27 / 2016. Wien.
- Friedenthal-Haase, Martha (1991). Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln. Frankfurt am Main.
- Friedenthal-Haase, Martha / Meilhammer, Elisabeth (2010). Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.), S. 88-90.
- Gieseke, Wiltrud. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung (2011). In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.), S. 385-403.

- Gieseke, Wiltrud / Nittel, Dieter (2014). (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.). Frankfurt am Main, S. 7-16.
- Gruber Elke / Hackl, Wilfried (Hrsg.) (2013). Didaktik im Spiegel. Das Ringen um den Kern der Professionalität. Magazin erwachsenenbildung.at, 20 / 2013. Wien.
- Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2014). Situation des Personals in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 1/2014. Bielefeld.
- Himmelman, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2008). Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: kursiv. Journal für politische Bildung. Heft 2/2008, S. 12-17.
- Koob, Dirk (2008). Stichwort EQF, DQR und Erwachsenenbildung. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft IV/2008 EQF/EQF/DQR, S. 20-21.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). Das Lissabonn-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rats zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM (2006) 279 endgültig. Brüssel.
- Länge, Theo (2008). Ein Schritt zurück? Vom europäischen zum deutschen Qualifikationsrahmen. In: Praxis Politische Bildung. Thema: Kompetenzen in der außerschulischen Bildung, 12. Jg., Heft 4, S. 253-260.
- Lattke, Susanne / Strauch, Anne (2015). Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft III/2011 Herausforderung DQR, S. 39-42.
- Lencer, Stefanie / Strauch, Anne (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf. Zuletzt abgerufen am 13.9.2017
- Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010). Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Meilhammer, Elisabeth (2010a). Geschichte der Erwachsenenbildung – in Deutschland bis 1945. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) 2010, S. 125-128.
- Meilhammer, Elisabeth (2010b). Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.), S. 128-130.
- Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2011). Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.
- Nickel, Sigrun (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel (Hrsg.), S. 8-19.
- Nittel, Dieter (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, Dieter / Schütz, Julia (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: EB Erwachsenenbildung, Heft 2. Bielefeld, S. 54-59.
- Nuissl, Ekkehard (2005). Professionalisierung in Europa. In: Schiersmann, Christiane (Hrsg.), S. 47-56.
- OECD (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Neuchatel.

- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Neuchatel.
- Peters, Roswitha (2004). Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.
- Ptak, Ralf. Bildung als Produktionsfaktor (2010). Die schleichende Transformation des Bildungssystems. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.), S. 101-113.
- Röhrig, Paul (2011). Der bildungstheoretische Ansatz der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.), S. 179-196.
- Scheidig, Falk (2016). Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Schicke, Hildegard (2012). Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn). Bielefeld.
- Schiersmann, Christiane (Hrsg.) (2005). REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2005. Professionalität, Beruf, Studiengänge. Bielefeld.
- Schüßler, Ingeborg / Egetenmeyer, Regina (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irena / Lattke, Susanne (Hrsg.), S. 17-34.
- Sgier, Irena / Lattke, Susanne (Hrsg.) (2012). Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld.
- Strauch, Anne / Jütten, Stefanie / Mania, Ewelina (2009). Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.
- Suchanek, Justine / Pietzonka, Manuel / Künzel, Rainer / Futterer, Torsten (Hrsg.) (2012). Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen.
- Tietgens, Hans (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.), S. 25-41.
- Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2011). Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden.
- Wenger, Etienne / McDermott, Richard / Snyder, William (2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston.
- Winter, Martin (2011). Die Revolution blieb aus. Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel (Hrsg.), S. 20-35.