



Open Access Repository

www.ssoar.info

Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung: ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz

Kraus, Katrin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kraus, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung: ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In I. Sgier, & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa: Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 35-45). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004279w035>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-348029>



Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung

von: Kraus, Katrin

DOI: 10.3278/6004279w035

Erscheinungsjahr: 2012

Schlagerworte: Erwachsenenbildung, Professionalisierung, Weiterbildung

Die Frage der Professionalisierung ist in der Erwachsenenbildung von ungebrochener Aktualität¹: Welche Kompetenzen erfordert das Handlungsfeld? Wie können diese erreicht werden, und welche Rolle spielen dabei wissenschaftliches Wissen, akademische Studienangebote sowie Weiterbildungen? Im Zentrum stehen in der Regel Kompetenzen und Qualifizierungsmöglichkeiten sowie berufliche Handlungsfelder. Das sind zentrale Aspekte im Prozess der Professionalisierung, ein weiterer ist die Beschäftigungssituation von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Ihre Bedeutung wird in diesem Beitrag - nach einer Situierung des Professionalisierungsverständnisses in den landesspezifischen Professionalisierungswegen in Deutschland und der Schweiz - über eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Profession und Professionalität geklärt. Danach werden verfügbare Daten zur Beschäftigungssituation von Personen in der Weiterbildung aufgearbeitet und in einem Fazit wieder auf den Prozess der Professionalisierung bezogen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung

Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz

KATRIN KRAUS

Einleitung

Die Frage der Professionalisierung ist in der Erwachsenenbildung von ungebrochener Aktualität¹: Welche Kompetenzen erfordert das Handlungsfeld? Wie können diese erreicht werden, und welche Rolle spielen dabei wissenschaftliches Wissen, akademische Studienangebote sowie Weiterbildungen? Im Zentrum stehen in der Regel Kompetenzen und Qualifizierungsmöglichkeiten sowie berufliche Handlungsfelder. Das sind zentrale Aspekte im Prozess der Professionalisierung, ein weiterer ist die Beschäftigungssituation von Weiterbilderinnen und Weiterbildnern. Ihre Bedeutung wird in diesem Beitrag – nach einer Situierung des Professionalisierungsverständnisses in den landesspezifischen Professionalisierungswegen in Deutschland und der Schweiz – über eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Profession und Professionalität geklärt. Danach werden verfügbare Daten zur Beschäftigungssituation von Personen in der Weiterbildung aufgearbeitet und in einem Fazit wieder auf den Prozess der Professionalisierung bezogen.

1 vgl. z. B. Hessische Blätter für Volksbildung 4/1996 „Erwachsenenbildung als Beruf“; Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 4/2005 „Professionalität, Beruf, Studiengänge“ oder den aktuellen Sammelband von Egetenmeyer/Schüßler (2012) „Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

1 Professionalisierungswege im Vergleich – eine einleitende Situierung

Einleitend zu den folgenden Ausführungen zur Professionalisierung erfolgt eine kurze vergleichende Betrachtung zum Zusammenhang von Professionalisierungsweg und dem damit einhergehenden Verständnis von Professionalisierung.

In der Schweiz wurde mit dem „SVEB-Zertifikat“ 1995 eine didaktische Qualifizierung für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung geschaffen, die bislang bereits 28.000 Mal vergeben wurde und mittlerweile zur gängigen Anforderung an hauptwie nebenberufliche Dozierende in der Erwachsenenbildung geworden ist. Eine höhere Qualifikation in diesem Tätigkeitsfeld ist in der Regel mit dem Eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in sowie dem Abschluss Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom im Segment der Höheren Berufsbildung angesiedelt. Professionalisierung bedeutet hier also eine auf die Breite des Tätigkeitsfeldes ausgerichtete Sicherstellung von Qualifikationen über ein vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), d. h. von den Anbietern von Weiterbildung getragenes Zertifikat. Dieses aus dem Praxisfeld heraus entwickelte Zertifikat hat einen Anschluss im System der Berufsbildung und kann hier über einen modularisierten Abschluss zu einer eidgenössischen Qualifikation erweitert werden.

Demgegenüber verlief der Professionalisierungsweg in Deutschland in enger Verbindung mit dem Aufbau der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung an den Hochschulen. Vor allem in den 1970er Jahren wurden sowohl entsprechende Lehrstühle als auch spezialisierte Studiengänge geschaffen. Die idealtypische Beschäftigung für die Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung sind die sogenannten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) an den Volkshochschulen und ähnlichen Bildungsinstitutionen. Diese machen nach aktuellen Zahlen vermutlich knapp 10% der in der Weiterbildung tätigen Personen aus (BMBF 2004: 22ff.). Professionalisierung ist hier also nicht auf die Breite der Lehrenden in der Weiterbildung ausgerichtet, sondern auf Personen, die in der Gestaltung der Weiterbildungspraxis eine herausgehobene Position einnehmen. Daneben existiert keine einheitliche didaktische Qualifikation für Dozierende, dies wird gegebenenfalls über trägerspezifische Zertifikate nachgewiesen.²

Die folgenden Ausführungen zu Profession und Professionalität stützen sich auf Autorinnen und Autoren, die an deutschen Hochschulen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten, da sich über die Verbindung von Disziplin und Profession ein

2 Interessant ist, dass in beiden Ländern in den letzten Jahren Entwicklungen im jeweils anderen Weg der Professionalisierung zu beobachten sind. In Deutschland arbeitet das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit zahlreichen Trägern an einem übergreifenden Qualifizierungsrahmen für Lehrende in der Weiterbildung (Kraft 2006b). In der Schweiz wurde in den 1970er Jahren, also zur Zeit der Ausbauphase an den Hochschulen in Deutschland, nur an der Universität Genf ein Lehrstuhl für Erwachsenenbildung sowie ein entsprechender Studiengang geschaffen. In Kooperation von Pädagogischer Hochschule FHNW und Universität Basel existiert seit 2009 eine solche Struktur auch in der deutschsprachigen Schweiz.

entsprechender Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit Professionalisierungsfragen herausgebildet hat. Theoretisch greifen sie häufig auf professionssoziologische Ansätze zurück und spiegeln insgesamt den Weg der Professionalisierung als enger Verbindung von Disziplin und Profession wider.

2 Profession, Professionalisierung und Beschäftigung

Grundsätzlich kann eine Profession als eine besondere Form des Berufs betrachtet werden. Innerhalb der Professionssoziologie gibt es verschiedene Ansätze, Professionen als besondere Berufe genauer zu bestimmen: Merkmalsorientierte Ansätze gehen dabei primär definitorisch vor, indem sie Kennzeichen benennen, die eine Profession als besonderen Beruf auszeichnen (zusammengestellt z. B. von Büschges 2007; Combe/Helsper 1996; Demszky von der Hagen/Voß 2010):

- (1) Systematisches, wissenschaftliches Wissen, das spezialisierte, in der Regel akademische Wege der Aneignung erfordert
- (2) eine am Gemeinwohl und an gesellschaftlichen Zentralproblemen (z. B. Gerechtigkeit oder Gesundheit) sowie professionsspezifischen Werten ausgerichtete Tätigkeit mit Dienstleistungscharakter
- (3) Autonomie in der Berufsausübung
- (4) Kontrolle über die Standards der Berufsausübung, die Ausbildung sowie den Zugang zur Berufstätigkeit
- (5) hohes Ansehen, Prestige, Einkommen und Selbstbewusstsein
- (6) die Selbstorganisation und Interessenvertretung in einem Berufsverband.

Diese Merkmalskataloge werden in der Erziehungswissenschaft häufig herangezogen, um die Frage zu diskutieren, ob pädagogische Handlungsfelder den Charakter von Professionen haben oder nicht. In der Regel können pädagogische Tätigkeiten diesen, an den klassischen Professionen wie der Medizin oder der Jurisprudenz gewonnenen Kriterien nicht (vollständig) standhalten. Andere Ansätze betonen demgegenüber eher den Charakter von Professionen als gesellschaftlichen Konstrukten, die im Zuge der Arbeitsteilung der modernen Gesellschaft entstanden sind und in interaktiven Zusammenhängen aufrechterhalten werden. Professionen sind in diesem Sinne „keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene“ (Nittel 2000: 27). Auf Abbott (1988) geht zudem eine machttheoretische Perspektive zurück, die sich dafür interessiert, wie „Professionen ihre privilegierte Position erlangen und beibehalten können“ (Demszky von der Hagen/Voß 2010: 763).

Nittel bezieht sich in seiner Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung als Profession u. a. mit Bezug zur interaktionistischen Tradition der Professionstheorie auf das Verhältnis von *Lizenz* als der gesellschaftlichen Erlaubnis „zum Vollzug risikanter Eingriffe in die Lebenspraxis“ (Nittel 2000: 46) und *Mandat* als dem gesellschaftlich legitimierten Auftrag für bestimmte Tätigkeiten (Nittel 2000: 27). Kennzeichnend ist hier „die Divergenz eines oftmals diffusen und weiten Aufgaben-

Tätigkeits- und Funktionsfeldes (weites Mandat) und einem nur begrenzten Gestaltungsspielraum und Handlungsrepertoire (enge Lizenz)“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009: 28). Lizenz und Mandat sind für die Konstitution eines professionellen Feldes notwendig, und ein Ansatzpunkt in der Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung ist die Verringerung der Diskrepanz zwischen beiden. Die beiden Aspekte Lizenz und Mandat kann man auch in Bezug setzen zu den oben zitierten Merkmalen von Professionen: Das Mandat bezieht sich auf gesellschaftliche Zentralprobleme, deren Bearbeitung eine Gesellschaft in die Hände einer eigens ausgewiesenen Gruppe gibt. Ihre Lizenz zur Bearbeitung dieser Zentralprobleme wird über systematisches Wissen abgestützt und an eine entsprechende Ausbildung und Wertorientierung gebunden. Über die gesellschaftliche Mandatierung gewinnen die Professionen Autonomie, Macht und einen hohen ideellen wie materiellen Status. Professionen resultieren aber nicht einfach aus identifizierbaren „gesellschaftlichen Zentralproblemen“. Grundlegend sind vielmehr gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die bereits bei der Frage beginnen, was als ein gesellschaftliches Zentralproblem angesehen wird und was nicht, und auch die Frage beinhalten, welche Gruppe mit ihrer Bearbeitung mandatiert und wie sie lizenziert wird. Für die Erwachsenenbildung resümiert Nittel, dass sie mit Blick auf die „Dimensionen Lizenz und Mandat, die wissenschaftlichen Grundlagen der Arbeit, die Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel, die Existenz von Paradoxien und die Orientierungskraft des Klientenbezugs“ (Nittel 2000: 48f.) durchaus als Profession angesehen werden kann. Diese Zuordnung könne man jedoch mit Bezug auf „andere zentrale Attribute – wie die Macht, über die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs selbst zu entscheiden“ (ebd.) – eher in Frage stellen und systemtheoretisch kaum von einem abgrenzbaren Funktionssystem Erwachsenenbildung sprechen. Die Tätigkeit in der Weiterbildung hat somit durchaus einen professionellen Charakter, ihr entspricht aber auf der strukturellen Ebene kein gefestigtes, professionelles Feld mit entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten.

Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als *strukturelle Professionalisierung* bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbchancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten.

3 Professionalität, Professionalisierung und Beschäftigung

Die bisherigen Ausführungen zu Profession und Professionalisierung beziehen sich auf die Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Aushandlungen. Dieser steht eine individuelle Handlungsebene gegenüber, auf der der Begriff der Professionalität zu verorten ist. Mit Gieseke (2011: 385) kann man Professionalität beschreiben als ein kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet (2011: 385). Professionalität wird dabei unabhängig von der Art des Beschäftigungsverhältnisses definiert als „die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln“ (Gieseke 2011: 386). Strukturelle Grundlage hierfür ist die Verfügbarkeit von wissenschaftlichem Wissen als „professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes“ (Gieseke 2011: 386) sowie ein „organisiertes professionelles Kollegialitätsprinzip mit verbandrechtlicher Strukturierung und der daran geknüpften professionellen Sozialisation“ (ebd.: 388). Individuell stützt sich professionelle Kompetenz auf das Zusammenkommen von Befähigung, Bereitschaft und Befugnis (Pfadenhauer 2005: 14).

Professionalität ist somit zwar ein Merkmal, das im individuellen Handeln zum Ausdruck kommt, aber keineswegs voraussetzungslos vom Individuum entwickelt werden kann, vielmehr bedarf es nach Gieseke sowohl der Disziplin als auch der Profession im strukturellen Sinne, damit Professionalität im Sinne von *individueller Professionalisierung* aufgebaut werden kann. Diese kommt dann in der professionellen Tätigkeit zum Ausdruck und reproduziert sich zugleich im Rahmen dieser Tätigkeit, weil diese den Erfahrungshintergrund bildet für den situationsspezifischen Zugriff auf das Grundlagenwissen. Ähnlich dem Begriff der Profession handelt es sich auch bei der Professionalität um einen Prozessbegriff, denn auch auf der individuellen Ebene lässt sich ein Prozess der Professionalisierung rekonstruieren, mit dem individuelle Professionalität angestrebt wird. Dieser Professionalisierungsprozess beinhaltet zum einen den gezielten Auf- und Ausbau des Grundlagenwissens zur Erwachsenenbildung, in der Regel durch Aus- und Weiterbildung; zum zweiten die immer wieder neu unternommene Anstrengung, Handlungssituationen mit Bezug zu diesem Grundlagenwissen zu verstehen und zu bearbeiten, sowie zum dritten die Teilhabe an kollektiven Wissens- und Sozialstrukturen der Profession. Wie der strukturelle Status einer Profession ist auch individuelle Professionalität kein abschließend erreichbarer Zustand, sondern verlangt vielmehr einen beständigen Einsatz, um das einmal Erreichte zu erhalten.

Nimmt man die beiden hier beschriebenen Ebenen von struktureller und individueller Professionalisierung zusammen, dann geht mit dem Bestreben des Einzelnen, sich Professionalität anzueignen und diese zu erhalten, auch das Versprechen der Profession einher, in einem markierten Beschäftigungsfeld tätig zu sein und die entsprechenden Gratifikationen zu erhalten. Den Anstrengungen, derer es auf Seiten des Individuums bedarf, um Professionalität aufzubauen, zu erhalten und erweitern – also der individuellen Professionalisierung –, stehen spezifische Anreize des Tätigkeitsfel-

des gegenüber, die nur über eine strukturelle Professionalisierung erreicht werden können. Diese Anreize sind nicht nur, aber auch monetärer Natur (BMBF 2004: 42). Der Prozess der strukturellen Professionalisierung, zu dessen Zielen unter anderem ein gesichertes und statushohes Tätigkeitsfeld mit Handlungsautonomie gehört, spielt somit sowohl als Voraussetzung wie als Anreiz für eine individuelle Professionalisierung eine wichtige Rolle. Umgekehrt kann eine strukturelle Professionalisierung ohne professionell agierende Personen im Praxisfeld nicht funktionieren. Profession und Professionalität bedingen sich also gegenseitig und beziehen sich auf die soziale Verfasstheit des Tätigkeitsfeldes, seine reflexive Bearbeitung und normative Legitimierung sowie die sich bietenden Beschäftigungschancen.

4 Beschäftigungssituation in der Weiterbildung

Die Beschäftigungssituation in der Weiterbildung wird gemeinhin als „heterogen“ beschrieben, sowohl in der Schweiz (Schläfli/Sgier 2008: 56) wie auch in Deutschland (z. B. Kraft 2006a: 406). Während Kraft für Deutschland betont, dass „über die Beschäftigten in der Weiterbildung bislang nur wenig verlässliche Daten und Zahlen“ vorliegen (ebd.), sieht dies für die Schweiz nochmals wesentlich dürrtiger aus: Die Überblicksdaten zur Weiterbildung beruhen in der Regel auf Individualdaten, d. h. Personen werden nach ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt. Darüber können zwar Aussagen über Anbieter gemacht werden (vgl. Bildungsbericht Schweiz 2010 (SKBF 2010) oder Schröder-Naef 2008), aber nicht über die Binnenverhältnisse der Weiterbildungsorganisationen oder die Beschäftigungssituation in diesem Sektor. Angesichts dieser Situation führt der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) regelmäßig eine Befragung unter den Anbietern durch, auf die im Jahr 2010 ca. 250 Anbieter geantwortet haben. Aus dieser Anbieterstatistik ist zu erfahren, dass lediglich 7 % aller Kursleitenden über 20 Wochenstunden für den jeweiligen Anbieter arbeiten, über 70 % jedoch bis max. sechs Stunden pro Woche (SVEB 2011: 31). Da die Kursleitenden jedoch nicht selbst befragt wurden, weiß man nicht, wie sich ihre Tätigkeit insgesamt zusammensetzt und bei welchen anderen Anbietern oder in welchen anderen Bereichen sie in welchem Umfang noch tätig sind. Auch ist nur nach dem pädagogisch tätigen Personal gefragt worden, nicht nach Personen mit administrativen oder anderen Funktionen. Insgesamt ist also eine eigentliche Datenlage über die Beschäftigten in der Weiterbildung in der Schweiz faktisch nicht vorhanden.

In Deutschland sind zwar im Vergleich zu anderen Bereichen über die Beschäftigung in der Erwachsenenbildung wenige Daten verfügbar, es sind aber in den letzten Jahren doch einige Erhebungen durchgeführt worden, die entsprechende Daten verfügbar machen. Angestoßen wurden sie vor allem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie im Zuge gewerkschaftlicher Interessenvertretung.³

3 Auf der Basis von Trägerstatistiken trägt auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zur Verbesserung der Datenlage bei (z. B. Kraft 2006c).

Das BMBF hat 2003 das Institut TNS Infratest Sozialforschung mit der Durchführung einer Pilotstudie mit dem Titel „Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung“ beauftragt (BMBF 2004: 5). Der Feldzugang zu den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung erfolgte hier über drei große Träger, die über zehn Weiterbildungseinrichtungen eine Befragung von Lehrenden ermöglicht haben. Mit dem Begriff „Lehrende in der Weiterbildung“ sind hier alle Personen bezeichnet, „die für eine Weiterbildungseinrichtung planend, lehrend oder betreuend Weiterbildungsveranstaltungen durchführen“ (BMBF 2004: 13). Dieser Pilotstudie folgte 2004 ein Auftrag des BMBF an das Institut WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005). Diese Erhebung ist mit 20.000 einbezogenen Weiterbildungsträgern wesentlich breiter angelegt und basiert auf einer für die Träger repräsentativen Stichprobe. Zusätzlich wurden über die Träger Lehrende befragt, wobei knapp 5.000 beantwortete Fragebogen ausgewertet werden konnten. Ausgewählte Ergebnisse aus dieser Erhebung lauten (vgl. WSF 2005):

- Ca. 75 % der Lehrenden arbeiten auf Honorarbasis oder als Selbstständige, knapp 14 % sind in Anstellungsverhältnissen beschäftigt. Ein Lehrender oder eine Lehrende hat in der Regel 2,1 Beschäftigungsverhältnisse, wobei diese Zahl bei den hauptberuflichen Honorarkräften deutlich höher ist. Pro Beschäftigungsverhältnis werden im Durchschnitt ca. neun Stunden pro Woche gearbeitet. Die Lehrenden sind zu 52,8 % Frauen und zu 47,2 % Männer und im Durchschnitt bereits über zwölf Jahre in diesem Bereich tätig.
- 37 % der Lehrenden in der Weiterbildung üben dies als Hauptberuf aus. Knapp ein Viertel der Lehrenden in der Weiterbildung sind Honorarkräfte, die über diese Tätigkeit ihren Lebensunterhalt sichern. „Dieser Personenkreis befindet sich hinsichtlich der sozialen Absicherung oft in einer prekären Situation“ (WSF 2005: 5).
- Fast drei Viertel der Lehrenden verfügen über einen akademischen Abschluss. „Die Lehrenden in der Weiterbildung sind überwiegend auch pädagogisch qualifiziert, fast drei Viertel haben ein einschlägiges Studium oder eine spezifische Fortbildung absolviert“ (WSF 2005: 5).
- „Während bei den ‚Nebenberuflern‘ Motive der Selbstverwirklichung im Vordergrund stehen, sind für die hauptberuflich Tätigen v. a. monetäre Gründe von Bedeutung.“ (WFS 2005: 7). 95 % der Lehrenden in der Weiterbildung geben an, dass sie diese Tätigkeit ausüben, weil sie pädagogisch tätig sein wollen. Rahmenbedingungen wie die Möglichkeit zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln wird größere Bedeutung beigemessen als der Sicherheit des Arbeitsverhältnisses oder Verdienstmöglichkeiten.

In Bezug auf die Datengewinnung im Rahmen des gewerkschaftlichen Engagements⁴ ist die Studie „Beschäftigung in der Weiterbildung“ im Auftrag der Max-Träger-Stiftung zu nennen (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009). Die Autoren befragten in einer explorativen Studie 14 Personen aus den Bereichen allgemeine und berufliche/betriebliche Weiterbildung mittels Leitfadeninterviews. Hierbei wurde eine zuneh-

mende Polarisierung von „einkommensprekärer Beschäftigung“ (ebd.: 25) von Selbstständigen in der allgemeinen Weiterbildung und gut bezahlten Selbstständigen im privat finanzierten Bereich betrieblicher Weiterbildung festgestellt. Auch diese Studie erfährt aktuell eine Fortsetzung. Gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung führt ein Team um Rolf Dobischat das Forschungs- und Promotionskolleg „Beschäftigte in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionalisierungsdruck und fortschreitender Destabilisierungstendenz in den individuellen Erwerbsverläufen“ (2010–2013). Unter anderem wird in diesem Rahmen eine onlinegestützte schriftliche Befragung von Beschäftigten (Angestellte und Freiberufler/Selbstständige) in der Weiterbildung durchgeführt. Im Unterschied zu den Arbeiten im Auftrag des BMBF beziehen diese Studien also den umfangreichen, aber strukturell völlig anders gelagerten Bereich betrieblicher Weiterbildung mit ein.

Erhebungen zu den Beschäftigten in der Weiterbildung haben jedoch alle mit dem gleichen Problem zu kämpfen, das Iller folgendermaßen beschreibt.

„Ein zentrales Problem bei der empirischen Erfassung (...) des pädagogischen Personals in der Weiterbildung besteht darin, dass das Tätigkeitsfeld weder hinsichtlich der dort agierenden Berufsgruppen noch durch die zu berücksichtigenden Organisationen, d. h. der Arbeitsstätten, an denen das pädagogische Personal agiert, eindeutig abzugrenzen ist (...). Ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten findet in Organisationen statt, in denen Weiterbildung nicht zu den Kernaufgaben gehört, wie zum Beispiel Betrieben, Verbänden, Vereinen etc.“ (Iller 2010: 115).

Iller versucht daher einen träger- und mitgliedschaftsunabhängigen Zugang zu Erkenntnissen über die Beschäftigten in der Weiterbildung mittels einer Sekundärauswertung einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006; n = 20.000). Hierzu bildet sie nach den Angaben zu Hauptberuf und Tätigkeit eine Teilstichprobe „Weiterbildungspersonal“ (n = 126), die diejenigen umfasst, die egal in welcher Beschäftigungsform ihren Haupterwerb in der Weiterbildung haben und über zehn Stunden pro Woche tätig sind. Durch die Stichprobenkonstruktion sind die nebenberuflich Tätigen ebenso ausgeschlossen wie die Personen, die weniger als zehn Stunden pro Woche tätig sind, gleichzeitig sind aber nicht nur in der Lehre tätige Personen einbezogen, sondern auch solche, die eher im Bereich Bildungsmanagement arbeiten. Iller kommt in ihrer Auswertung zu dem Ergebnis, dass ca. zwei Drittel des Weiterbildungspersonals als Angestellte tätig sind und ein Drittel freiberuflich/selbstständig. Angesichts der vorher dargelegten Resultate überrascht dieser Befund auf den ersten Blick, angesichts der Unterschiede in der Grundgesamt-

4 Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gab beispielsweise bis 2007 für die Beschäftigten in der Weiterbildung eine eigene Zeitung heraus, die den Titel „prekär“ trug und jetzt in die allgemeine Bundeszeitung der GEW integriert ist. Sie hat 2010 ein „Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung“ veröffentlicht und den „Weimarer Aufruf“ angestoßen, der Unterstützung für einen Mindestlohn in der Weiterbildung gesammelt hat. Am 4. Juli 2012 entschied die Bundesregierung, dass es eine allgemeinverbindliche Lohnuntergrenze für pädagogisches Personal in der Weiterbildung ab 1. August 2012 geben wird. Diese liegt in Ostdeutschland bei 11,25 Euro und in Westdeutschland bei 12,60 Euro. Die Dozentenvereinigung vertritt vergleichbare Positionen aus der Selbstorganisation der Dozierenden heraus.

heit ist er aber durchaus nachvollziehbar, da in den Weiterbildungseinrichtungen insbesondere die Lehrtätigkeit über Honorarkräfte abgedeckt wird und viele Lehrende nur nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind (BMBF 2004: 22). In Übereinstimmung mit den bereits erwähnten Studien konstatiert auch Iller auf der Grundlage ihrer Daten „eine Tendenz zur Akademisierung des Weiterbildungspersonals“ (Iller 2010: 121).

5 Professionalisierung und Beschäftigung – ein Fazit

Die Zusammenschau der verfügbaren Daten zur Beschäftigungssituation des Personals in der Erwachsenenbildung ergibt kein einheitliches Bild, beispielsweise in der Frage Freiberuflichkeit oder angestelltes Beschäftigungsverhältnis. Deutlich wurde aber, dass der Beschäftigungsaspekt gegenüber anderen Aspekten der Professionalisierung – insbesondere Qualifikationen und Kompetenzen – auf der strukturellen wie individuellen Ebene zurückbleibt. Ausgehend von den vorherigen Ausführungen zu Profession und Professionalität kann man aber davon ausgehen, dass ein stabiles und ertragreiches Beschäftigungsfeld sowohl für die strukturelle wie für die individuelle Professionalisierung eine wichtige Rolle spielt. Die zur Erreichung individueller Professionalität notwendigen Anstrengungen und Investitionen sind für Weiterbildungler und Weiterbildunglerinnen nur dann sinnvoll, wenn sie auch von den Gratifikationen eines entsprechenden Beschäftigungsfelds profitieren können. Kommt es hier zu einer Diskrepanz, schwindet der beschäftigungsseitige Anreiz zur Professionalisierung. Individuell bedeutet dies, dass man entweder eine unbefriedigende Beschäftigungssituation in Kauf nimmt oder das Beschäftigungsfeld wechselt. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive wird eine in Bezug auf die Beschäftigung instabile Lage vor allem in ihrer möglichen Konsequenz relevant. Stehen nicht in ausreichendem Maße Personen mit entsprechender Professionalität zur Verfügung, weil es entweder unattraktiv erscheint, sich die Professionalität anzueignen oder Personen mit entsprechender Professionalität in andere Tätigkeitsfelder abwandern, kann und muss das gesellschaftliche Mandat von Personen wahrgenommen werden, die nicht über die dafür erforderliche Professionalität verfügen. Vorausgesetzt, die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen Erwachsener im Rahmen von pädagogisch gestalteten Vermittlungssituationen wird gesellschaftlich als Zentralproblem verstanden, erfordert dies auch eine Bearbeitung im Rahmen eines durch Professionalität und Profession markierten Feldes. Dies ist aber nicht nur eine professionspolitische, sondern auch eine gesellschaftspolitische Frage.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988):** The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: University of Chicago Press.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004):** Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Berlin.
- Büschges, Günter (2007):** Profession. In: Lexikon zur Soziologie (Hrsg.: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 514.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996):** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Demzky von der Hagen, Alma/Voß, G. Günter (2010):** Beruf und Profession. In: Handbuch Arbeitssoziologie (Hg.: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 751–803.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2009):** Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten%20Rolf%20Dobischat.pdf> [Zugriff 12.07.2012]
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2012):** Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GEW (=Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2010):** Schwarzbuch Weiterbildung. URL: http://www.gew.de/Schwarzbuch_Weiterbildung.html [Zugriff 12.07.2012]
- Gieseke, Wiltrud (2011):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 385–403.
- Hessische Blätter für Volksbildung (1996) 46.** Jahrgang Heft 4: „Erwachsenenbildung als Beruf“.
- Iller, Carola (2010):** Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 114–125.
- Kraft, Susanne (2006a):** Berufsfeld Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 405–426.
- Kraft, Susanne (2006b):** Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung (TQW). URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_03.pdf [Zugriff 12.07.2012]
- Kraft, Susanne (2006c):** Umbrüche in der Weiterbildung. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf [Zugriff 12.07.2012]

- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Beruflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2005):** Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REPORT. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (2005)** 28. Jahrgang Heft 4: „Professionalität, Beruf, Studiengänge“.
- Schläfli, André/Sgier, Irena (2008):** Portrait Weiterbildung Schweiz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröder-Naef, Regula (2008):** Weiterbildung in der Schweiz. Wegweiser durch das Dickicht der Angebote. Bern: hep-Verlag.
- SKBF (= Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung):** Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau.
- SVEB (= Schweizerischer Verband für Weiterbildung) (2011):** Anbieter-Statistik 2010. Ergebnisse der Befragung von Weiterbildungsanbietern in der Schweiz. Zürich
- WSF (= Wirtschafts- und Sozialforschung) (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.