

# Weiterbildung

Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends

**Markus Lecke,**  
Deutsche Telekom AG:

„Für das Weiterbildungspersonal gilt: hohe Eigeninitiative in der eigenen Weiterbildung anstelle von verordneten Angeboten per Gießkanne.“

## Kompetenzmessung

Validierung in der  
Erwachsenenpädagogik

## HRM

Neue Perspektive auf die  
Professionalisierung

## Forschung

Wann führt Qualifizierung  
zu Professionalität?

## Arbeitshilfen

Leitbilder entwickeln



## Professionalisierung in der Erwachsenenpädagogik

- Lehr-Lern-Arrangements entwickeln
- Programmplanung und Bildungsmanagement
- Prekäre Beschäftigungsverhältnisse  
versus Professionalisierung

## Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns

**Kann Professionalität individuell vermessen werden?**

Seite 10

Professionalität sollte weniger als individuelle Kompetenz betrachtet werden denn vielmehr als kollektiver Prozess. Im Rahmen des kunst- und kulturpädagogischen Forschungsprojekts zu Differenz und Professionalisierung „Facing the Differences“ wurden Lehr-Lern-Arrangements erarbeitet, die zum Ziel haben, Wissen zu vermitteln, Kompetenzen zu entwickeln sowie zur (Selbst-)Reflexion anzuregen und damit Bildungsprozesse zu initiieren.

Agnieszka Czejkowska

**Erwachsenenpädagogische Professionalität**

Seite 14

Laut Nationalem Bildungsbericht sind mehr als die Hälfte aller Beschäftigten des Weiterbildungsektors Honorarlehrkräfte. Und trotz einer hohen Akademikerrate zeigt die Personalstruktur ein eher semiprofessionelles Erscheinungsbild. Wäre hier ein einheitsstiftendes Professionalitätskriterium vonnöten?

Ulla Klingovsky

**Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen**

Seite 18

Programmplanung ist eine der Kernkompetenzen in der Erwachsenenbildung. Dabei müssen zugleich gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bedarfe und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Eine kontinuierliche Professionalität ist deshalb gefragt, denn es muss schnell, flexibel, aber auch ausbalanciert und zentrale Entwicklungen antizipierend, in verschiedenen Zeithorizonten geplant werden. Dafür braucht es Autonomie und stützende Strukturen.

Steffi Robak



Markus Lecke, Deutsche Telekom AG

### Interview

Seite 6

„Für das Weiterbildungspersonal gilt: hohe Eigeninitiative in der eigenen Weiterbildung anstelle von verordneten Angeboten per Gießkanne.“

Bildungsmanagerinnen und -manager von heute sind immer auf der Suche nach innovativen Qualifizierungsmöglichkeiten. Dabei ist es wichtig, diese am Bedarf des Unternehmens auszurichten. Denn Aus- und Weiterbildende sollten als Lern-Coaches agieren, mit dem Ziel, durch Qualifizierung und lebenslanges Lernen die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeitenden zu erhalten und zu fördern.

**Fallarbeit in der Weiterbildung**

Seite 22

Ein wesentliches Kennzeichen von Professionalität ist Fallarbeit. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Fähigkeit, zwischen den vorhandenen Beständen des abstrakt-generalisierten professionellen Wissens und den spezifischen Problemen des Falls eine Verknüpfung herzustellen. Diese als Transformationskompetenz bezeichnete Fähigkeit wird zugleich als zentrales Merkmal erwachsenenbildnerischer Professionalität charakterisiert.

Joachim Ludwig

**Gleichzeitigkeit des Gleichzeitigen?**

Seite 25

Der Professionalisierungsprozess in der Weiterbildung ist noch lange nicht so weit vorangeschritten, dass die Frage der Beschäftigungsbedingungen vernachlässigt werden könnte. Weit über die Hälfte derer, die als hauptberufliche Honorarkräfte in der Weiterbildung tätig sind, erwirtschaftet ein Einkommen unterhalb der Prekaritätsschwelle. Dies ergaben die Daten des wpersonalmonitor. Eine differenziertere Betrachtung der Berufsentwicklungsperspektiven ist daher erforderlich.

Rolf Dobischat/Arne Elias

**Kompetenzmessung** Seite 28

Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis?

Unterstützen statt verwalten

Martin Schmid/Sonja Brantschen

**HRM** Seite 32

Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung:

Neue Perspektive auf die Professionalisierung

Lisa Breitschwerdt/Regina Egetenmeyer/Reinhard Lechner

**Forschung** Seite 35

Das Projekt mekoBASIS: Wann führt Qualifizierung zu Professionalität?

Arnim Kaiser/Ruth Kaiser/Kerstin Hohenstein/Astrid Lambert

**International** Seite 38

E-learning Continuing Education: School Boards in Brazil: Improvements to the process of teaching and learning

Maria Cecilia Luiz/Ana Lúcia Calbaiser da Silva/Maria Cristina Luiz Ferrarini

### Mediendienst

**Literaturschau**  
Ausgewählte Bücher zum Schwerpunkt  
Seite 42

**Online**  
Linktipps zum Schwerpunkt  
Seite 45

**Aktuelle Titel**  
Bücher kurz vorgestellt  
Seite 47

### Service

**News**  
Seite 49

**Recht und Politik**  
Seite 51

**Termine**  
Seite 53

### Rubriken

**Vorschau/Impressum**  
Seite 54

**Arbeitshilfen**  
Leitbilder entwickeln und wirksam umsetzen  
Seite 55

## Beispiel: Beratung und Professionalität

## Fallarbeit in der Weiterbildung

Beratung ist Fallarbeit und verlangt die professionelle Verknüpfung generalisierten Wissens mit der Besonderheit des Falls. Professionalität erweist sich hier im Umfang dieses generalisierten Wissens und seiner rekonstruktiven Anwendung im Fall. Dass dabei immer die Vergesellschaftungsprozesse zu rekonstruieren sind, in die die Ratsuchenden verstrickt sind, ist keine normative Setzung, sondern folgt aus dem Anspruch pädagogischer Beratung, Selbstbildungsprozesse als Welt- und Selbstverständigungsprozesse zu initiieren.

Professionelle in den unterschiedlichsten Professionen haben es immer mit Fällen zu tun. Ein wesentliches Kennzeichen von

Professionalität ist Fallarbeit, verbunden mit der Fähigkeit, zwischen den vorhandenen Beständen des abstrakt-generalisierten professionellen Wissens und den spezifischen Problemen des Falls eine Verknüpfung herzustellen. Tietgens (1988, S. 40) hat diese Verknüpfung als Transformationskompetenz bezeichnet und sie zugleich als zentrales Merkmal erwachsenenbildnerischer Professionalität charakterisiert. Die Arbeit am Fall ist dabei immer ein Interaktionszusammenhang zwischen den Professionellen, den am Fall Beteiligten und den institutionellen sowie gesellschaftlichen Strukturen im Fall.

Beratungsprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt in Fällen, die Ratsuchende als Beratungsgegenstand mitbringen. Der Fall bildet also die Verbindungsstelle zwischen Professionalität und Beratung. Berater lassen sich als Professionelle verstehen, die Fälle von Ratsuchenden bearbeiten, indem sie ihr generalisiertes Wissen mit den Besonderheiten des Falls verknüpfen. Beratung ist Fallarbeit. Dewe/Schwarz (2011, S. 107) verstehen Beratung deshalb als Kernfigur professionellen Handelns. Einen Sonderfall nehmen pädagogische Beratungsprozesse ein. Im Unterschied zu beispielsweise medizinischer oder juristischer Beratung, in deren Kontext von den Beratenden eine professionelle Lösung für ein alltägliches Problem erwartet wird, zielt die pädagogische Beratung auf Lernprozesse der Ratsuchenden, die sie in die Lage versetzen sollen, ihren Fall differenzierter zu verstehen und selbst Handlungsoptionen,

das heißt Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Beratung soll zur kritischen Selbstaufklärung führen (vgl. Mollenhauer 1965, S. 33).

## Grundform pädagogischen Handelns

Pädagogische Beratung findet im Kontext unterschiedlichster gesellschaftlicher Felder statt (zum Beispiel als Bildungsberatung und Familien-, Erziehungsberatung, als Lernberatung im Umfeld von Schule und Erwachsenenbildung, als beratungsorientierte Bildungsarbeit/Fallarbeit et cetera; vgl. Giesecke/Nittel 2016; Ludwig 2012a). Sie kann die verschiedensten Formen annehmen und als Einzelberatung sowie als Gruppenberatung durchgeführt werden (vgl. Ludwig 2012b). Sie kann von kurzer Dauer sein, indem sie – beispielsweise als Lernberatung – zwischen Lehr- oder Präsentationshandlungen eingeschoben wird, sie kann aber auch als Bildungsberatung mehrere Beratungssitzungen umfassen. Ganz unabhängig von den verschiedenen Feldern und Formen lassen sich den pädagogischen Beratungsprozessen spezifische Praktiken der Fallbearbeitung zuordnen. Diese Praktiken machen die Beratung zu einer Grundform pädagogischen Handelns (Giesecke 2000) und charakterisieren sie als allgemeines pädagogisches Phänomen (vgl. Mollenhauer 1965, S. 27).

Das Besondere der Beratung im Unterschied zu allen anderen Grundformen pädagogischen Handelns ist der Ausgangspunkt des Handelns. Er wird nicht durch die Vermittlungsanliegen der Pädagogen, durch

ihre Fragen und Inhalte bestimmt, sondern durch die Fragen der Ratsuchenden (vgl. Mollenhauer 1965, S. 35). Der Fall der Ratsuchenden ist der Ausgangspunkt der Beratung. Wer berät, darf nach Mollenhauer nicht erziehen, sondern soll die eigene fachliche Expertise für die in Frage gestellte Situation den Ratsuchenden zur Verfügung stellen. Bollnow beschreibt dies als „selbstloses“ (1959, S. 78) In-den-Dienststellen der von den Ratsuchenden zu treffenden Entscheidung. Die Beratenden nehmen ihre eigenen Vermittlungsanliegen zurück, um das Anliegen der Ratsuchenden in den Vordergrund zu stellen.

## Im Dienst der Ratsuchenden stehen

Wenngleich die Fragen der Ratsuchenden den Ausgangspunkt bilden und sie der Souverän des Falls sind, spielen Informationen und Expertenwissen der Beratenden im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses eine wichtige Rolle. Ihre Vermittlung sollte aber immer auf den Fall des Ratsuchenden bezogen sein, wodurch die Vermittlungsinteressen der Berater eingeschränkt werden. Welches Wissen für den Beratungsprozess zu vermitteln ist, lässt sich zu Beginn des Prozesses nicht absehen und kann deshalb nie als Ziel definiert werden, wie in der Lehre oder der Erziehung. Dies produziert für die Professionellen einen hohen Grad an Unsicherheit. Sie können sich angesichts der anfänglichen Offenheit des Beratungsprozesses nicht sicher sein, ob ihnen das für den Fall notwendige Wissen verfügbar ist.

Weil das Ratsuchendenanliegen die Handlungsmaxime bestimmt, liegt hier eine der zentralen professionellen Herausforderungen: Obwohl jemand kommt, der einen Rat nachfragt, der sich selbst gern in die Gefolgschaft der beratenden Experten begeben möchte und obwohl die Berater aufgrund ihrer Expertise gegebenenfalls schon eine Vorstellung von einer möglichen Lösung besitzen, gilt es für sie, dem pädagogischen Helfersyndrom in professioneller Weise nicht nachzugeben. Es gilt vielmehr, Distanz zu bewahren, nicht die pädagogische Lotsenrolle zu übernehmen und zunächst das Beratungsanliegen in allen möglichen Facetten zu entfalten und zu verstehen. Von der überlegenen Lotsenrolle Abstand zu nehmen und sich in den Dienst der Ratsuchenden zu stellen, berührt den Kern des pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses der Beratenden. Dieses professionelle Selbstverständnis lässt sich in der Beratungsausbil-

dung nicht einfach vermitteln. Es muss als Selbstbildung in komplexen Welt- und Selbstverständigungsprozessen von den angehenden Beratenden erarbeitet werden. Professionalisierung für Beratung reflektiert immer das pädagogische Selbstverständnis.

Um die Anliegen der Ratsuchenden respektieren zu können, benötigen Beratende ein Bewusstsein der Differenz zwischen pädagogischem Handeln und den Anliegen sowie den Lerninteressen der Ratsuchenden. Nur wer die beiden Handlungsweisen und Interessen differenzieren kann ist in der Lage, den Subjektstandpunkt der Ratsuchenden einzunehmen (vgl. Ludwig 2015) und so die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass die Anliegen der Ratsuchenden zugleich als eigensinnige und vergesellschaftete Anliegen anerkannt und aufgegriffen werden.

## Inszenierungspraktiken

Die Beratungssituation wird in Abgrenzung zu Alltagsgesprächen inszeniert, um den Ratsuchenden deutlich zu machen, dass in der Beratung eine Distanz zum Alltag eingenommen wird. Die Beratung beginnt mit einer entsprechenden Eröffnung, in der die Rahmenbedingungen, Regeln, Ziele und Rollen besprochen und deutlich gemacht werden. Die Inszenierung der Beratung wird schließlich auch explizit beendet. Dazwischen liegt der Beratungsprozess.

Der Beratungsfall ist zu Beginn offen. Dies ist ein Charakteristikum einer jeden Fallarbeit. Professionelle Berater beginnen vor dem Hintergrund ihres abstrakt-allgemeinen Expertenwissens, das Anliegen der Ratsuchenden als Fall herzurichten, indem Fallwissen zusammengetragen wird, nach allen Seiten sondiert wird und Strukturen freigelegt werden. Auf diese Weise wird der Fall konturiert und seine Bearbeitung eröffnet. Die Beratenden haben es hier mit dem Problem des hermeneutischen Zirkels zu tun. Ohne das Vorwissen als Experten können sie den Vor-Fall des Ratsuchenden nicht als Fall konturieren. Indem sie dies aber tun und den besonderen Fall mit ihrem allgemeinen Wissen strukturieren und anreichern, verändern sie zugleich den Fall des Ratsuchenden und damit möglicherweise auch sein Anliegen und die Fragestellung.

Der Beratungsprozess lässt sich in vier Teilprozesse gliedern:

- die Erzählung der Handlungsproblematik und Nachfragen (Eröffnung),

## Literatur |

- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959
- Dewe, B./Schwarz, M. P.: Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg 2011
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Aufl. Weinheim 2000, Erstveröffentlichung 1987
- Giesecke, W./Nittel, D. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. 1. Auflage. Weinheim 2016
- Holzcamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York 1983
- Ludwig, J.: Gemeinsam lernen. Lernen und Beraten. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg 2012a, S. 131-148



Autor | Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik

ludwig@uni-potsdam.de

## Fortsetzung Literatur |

Ludwig, J.: Lernberatung. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2012b, S. 141-192

Ludwig, J.: Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M., P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P. J. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn 2014, S. 550-589

Ludwig, J.: Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Allespach, M./Held, J. (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main 2015, S. 293-313

Mollenhauer, K.: Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hrsg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965, S. 25-87

Schmitz, E./Bude, H./Otto, C.: Beratung als Praxisform angewandter Aufklärung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main 1989, S. 122-148

Straub, J.: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen 1999 (Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge, 4)

Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28-75

- die interaktive Bearbeitung des Falls und die Entwicklung von Perspektiven für die Ratsuchenden,
- die Auseinandersetzung des Ratsuchenden mit den neuen Perspektiven und
- die Entwicklung von Handlungsoptionen (Schließung).

## Interaktionspraktiken

Eine häufig genutzte Interaktionspraktik ist der Dialog. Unter „Dialog“ wird eine Kommunikationsform verstanden, bei der die Gesprächspartner eine gemeinsame Welt teilen und argumentativ gemeinsame Problemstellungen und Fragen bearbeiten. Der dialogischen Kommunikation liegt eine symmetrische Beziehungsstruktur zugrunde.

Es muss allerdings bezweifelt werden, ob diese Praktik der Beratungsbeziehung angemessen ist. Schmitz/Bude/Otto (1989, S. 123) argumentieren, dass die Beratung kein Dialog sein kann, weil der Berater nicht in der gleichen Weise vom Fall betroffen ist wie der Ratsuchende. Hinzu kommt die Expertise der Berater, die als Expertenmacht wirkt und ein dialogisches Gespräch nicht authentisch wirken lässt.

Eine andere kommunikative Praktik der Interaktion ist der verstehende Zugang zum Fall und zu den Lerninteressen der Ratsuchenden. Beratende haben hier die Aufgabe, die kritisch gewordenen Bedeutungshorizonte und Deutungsmuster der Ratsuchenden zu verstehen. In der Regel erfolgt dies durch eine Erzählung des Falls. Der Fall wird während der Öffnungsphase geweitet, das heißt, zusätzliche Aspekte und Facetten des Falls, die vom Fallzähler nicht erwähnt wurden, werden nachgefragt. Der Verstehensprozess verläuft in der Beratungssituation öffentlich (teilweise als Spiegelung), wodurch die Bedeutungshorizonte im Fall für die Ratsuchenden und die Beratenden transparent werden. Verstehen setzt immer die Anerkennung des anderen voraus. Wer im Verstehensprozess bewertet, hat schon verstanden und verlässt damit den Verstehensprozess. Die Anerkennung der Handlungsgründe der Ratsuchenden als vernünftige Gründe ist die Grundlage des Verstehensprozesses und für die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung, die den Ratsuchenden weitgehend sicher sein lässt, dass an seinem Anliegen gearbeitet wird, und nicht fremde Interessen den Prozess bestimmen. Der verstehende Zugang zu den verschiedenen Facetten des Falls ist eine Vergleichsoperation der Beratenden,

bei der das noch Fremde des Falls mit dem Beraterwissen verglichen wird. Weil hier die Gefahr der unzulässigen Subsumtion des Anderen unter das Beraterwissen besteht, gilt es für die Berater, in professioneller Weise den Drittstandpunkt einzunehmen (vgl. Straub 1999; Ludwig 2014). Vom Drittstandpunkt aus können die Berater die eigene Interpretationsperspektive mit der Interpretationsperspektive des Ratsuchenden kritisch relationieren. Der verstehende Zugang mündet in der Bestimmung von Kernthemen, die den Fall in seiner Entstehung und seinem Verlauf beeinflusst haben könnten (vgl. Ludwig 2012a).

## Rekonstruktionspraktiken

Professionelle Fallberatung wurde eingangs als „Verknüpfung generalisierten Wissens mit der Besonderheit des Falls“ beschrieben. Es gilt in der Beratung, über den verstehenden Nachvollzug der von den Ratsuchenden eingebrachten Bedeutungshorizonte hinaus auch solche Bedeutungshorizonte und Strukturen im Fall zu erschließen, die den Ratsuchenden nicht verfügbar sind, mit der Transformationskompetenz der Beratenden aber erschlossen werden können. Hier lassen sich im Beratungsdiskurs mindestens zwei Rekonstruktionspraktiken unterscheiden: die strukturtheoretische und die handlungstheoretische Rekonstruktionspraktik.

Die handlungstheoretische Variante rekonstruiert vom Subjektstandpunkt der Ratsuchenden aus die gesellschaftliche Vermitteltheit der Handlungsbegründungen im Fall. Beratung wird zur Reflexion der „Welt- und Selbstbeziehung“ (Holzkamp 1983, 237 f.). Mithilfe des generalisierten Expertenwissens werden sowohl latente Sinnhorizonte rekonstruiert als auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen, die den Fall rahmen. Ebenso werden gesellschaftliche Bedeutungshorizonte rekonstruiert, auf die der Ratsuchende bei seinen Handlungsbegründungen im Fall nicht zurückgegriffen hat. Auf diese Weise werden verdeckte Routinen, Regeln und Strukturen in den Handlungen des Falls deutlich. Sie werden von den Beratenden als Gegenhorizonte in einem Modus der in der Schwebe gehaltenen Kritik (vgl. Straub 1999, S. 66) eingeführt, um das Anerkennungsverhältnis in der Beratung nicht zu verletzen. So wird ein Raum geöffnet, der sowohl Selbstkritik als auch Gesellschaftskritik umfasst und der es den Ratsuchenden ermöglicht, ihre irritierten Deutungsmuster im Fall neu zu ordnen.

## Gegenrede: Professionalisierung und Prekarisierung

## Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen?

Die gesellschaftliche Bedeutung der Weiterbildung ist unbestritten. Zweifellos hat das Postulat des lebenslangen Lernens zu einer Aufwertung des Weiterbildungssystems geführt. Gegenwärtig bietet die Weiterbildungsbranche annähernd 700.000 Beschäftigten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 151) berufliche Perspektiven in einer durch vorwiegend akademische Abschlüsse geprägten Dienstleistungsbranche. Schnell ist man verleitet, die erfolgreiche Expansionsgeschichte der Weiterbildung mit ihren jeweiligen Funktionszuschreibungen in unterschiedlichsten Politikbereichen zum Anlass zu nehmen, neue Professionalisierungschancen für die Beschäftigten zu sehen.

Der empirische Blick auf die Beschäftigungslagen trübt die oben beschriebene Perspektive. Vielmehr ist eine differenziertere Betrachtung der Berufsentwicklungsperspektiven erforderlich, denn der akademische Diskurs zur Professionalisierung hat sich von den realen Beschäftigungslagen abgekoppelt. Trotz des Bedeutungsgewinns der Weiterbildung kann von einer kontinuierlich kollektiven Professionalisierung des Personals nicht gesprochen werden. Vielmehr zeigt sich zunehmend die Kehrseite der Medaille, da weite Teile des Diskurses mittlerweile auf die Frage der Prekarisierung in den Beschäftigungslagen gerichtet ist, so dass man zugespitzt von „Prekarisierung statt Professionalisierung“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010) sprechen könnte. Aber vielleicht sind die Berufsentwicklungsprozesse im heterogenen Weiterbildungsfeld doch zu vielschichtig, als dass man sie mit der zugespitzten Dichotomie umschreiben kann.

## Unsichere Zeiten für Weiterbildungler

Obwohl die Weiterbildungslandschaft schon seit jeher von einem hohen Anteil atypischer Beschäftigungsverhältnisse geprägt war, ist sie exemplarisch für die Beobachtung von dynamischen Entwicklungsprozessen moderner Arbeitsformen (vgl. Alfänger/Cywinski/Elias 2014). Dabei wird der Verberuflichungsdiskurs seit geraumer Zeit von der Debatte um prekäre Beschäftigung flankiert, denn die berufliche und soziale

Lage der Lehrenden wird kontinuierlich von Unsicherheiten überlagert.

Bis heute ist es nur einem Teil der Weiterbildungsbeschäftigten gelungen, die Tätigkeiten in der Branche zum Kern ihrer Erwerbsarbeit zu machen. Für die Weiterbildungslandschaft kann insofern nicht davon ausgegangen werden, dass aus der Perspektive der „natural history“ die erste Stufe im Professionalisierungsprozess überschritten worden wäre (vgl. Wilensky 1964). Es lassen sich zwei Beschäftigtengruppen erkennen, bei denen die Prekarität und Professionalisierung in einem Spannungsverhältnis stehen: hauptberufliche Honorarkräfte in der öffentlich geförderten allgemeinen Weiterbildung und angestellte Weiterbildungler in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung. Für die Betroffenen zeigt sich prekäre Beschäftigung als eine Kumulation von Unsicherheitsfaktoren beim Einkommen, bei der Beschäftigungsstabilität und der Beschäftigungsfähigkeit sowie auch hinsichtlich der Absicherung im sozialen System, wengleich bei dem Versuch, dies objektiv zu fassen, deutlich wird, dass von vielen Beschäftigten ihre Lage selbst nicht als prekär angesehen wird (vgl. Nittel 2011). Die hier zu diskutierenden prekären Beschäftigungsverhältnisse sind nur ein kleiner Ausschnitt aus dem heterogenen Bild der Beschäftigung insgesamt. Dennoch sind die prekären Lagen das Ergebnis struktureller Defizite innerhalb der Weiterbildungsbranche, die die Qualität und Funktion öffent-



Autoren | Prof. Dr. rer. pol. phil. habil. Rolf Dobischat, Leiter des Fachgebiets Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung am Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) der Universität Duisburg-Essen

rolf.dobischat@uni-due.de

Dr. phil. Arne Elias, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung am Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) der Universität Duisburg-Essen

arne.elias@uni-due.de