

Empirische Befunde zur Akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen

Regina Egetenmeyer, Ingeborg Schübler

Zusammenfassung

Der Begriff der akademischen Professionalisierung fokussiert zum einen die vielfältigen Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen für das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses entstanden sind (Bachelor, konsekutiver und weiterbildender Master, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote wie Kontaktstudiengänge und Zertifikatskurse, Graduiertenkollegs, etc.). Neben dieser strukturellen Perspektive verweist der Begriff zum anderen auf den berufsbiographischen Professionalisierungsprozess im Rahmen der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung und die Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln. Diese beiden Perspektiven werden im Folgenden näher ausgeleuchtet und professionstheoretisch begründet. Anhand von ausgewählten Studien wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten der Professionalitätsentwicklung ein akademisches Studium eröffnet, aber auch welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen.

Akademische Professionalisierung – ein Terminus und seine begriffliche Differenzierung

Der Begriff der „academic professionalization“ findet sich auch im anglo-amerikanischen Sprachraum. Damit wird nicht nur ein Prozess der Verberuflichung gefasst, der sich durch die Bildung von Institutionen, nationalen Verbänden oder wissenschaftlichen Disziplinen kennzeichnet, sondern allgemein die Qualifizierung an Hochschulen im Sinne einer akademischen Aus- und Weiterbildung. Allerdings liegt der Fokus hier stärker auf den strukturellen Elementen, deren Vorhandensein bereits ein Indiz für „professionalization“ darstellt. Diese Entwicklung ist auch dadurch bedingt, dass sich Studiengänge hier – stärker als dies traditionell im deutschen Hoch-

schulkontext angelegt ist – an berufserfahrene Praktiker/innen richten, wonach ein Hochschulstudium berufsbegleitend oder berufsunterbrechend eine akademische Wissensbasis vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen legt.

Von akademischer Professionalisierung kann u.E. allerdings dann erst sinnvoll gesprochen werden, wenn an den Hochschulen nicht nur wissenschaftliches Wissen im Bereich der Erwachsenenpädagogik vermittelt und somit formale Qualifizierung angeboten wird, sondern wenn in dieser Phase auch die Möglichkeit zum persönlichen Kompetenzaufbau gewährleistet ist. Damit ist die subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen gemeint. Hierdurch wird „Professionalitätsentwicklung als eine berufsbiographische verankerte Kompetenzaufschichtung und -vertiefung“ (Seitter 2009, S. 12) verstanden. In dieser bildet ein erwachsenenpädagogisches Studium *eine* wichtige Phase in diesem Entwicklungsprozess, die ihren Fortgang in Wechselwirkung mit der Praxis und einer kontinuierlichen (akademischen) Weiterbildung findet.

Im Begriff „akademische Professionalisierung“ sind diese zwei Perspektiven integriert: die Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen als strukturelle Perspektive sowie die Professionalitätsentwicklung des/der einzelnen Erwachsenenbildners/in als subjektbezogene Perspektive. Dabei verweist der Begriff auf ein interdependentes Verhältnis von wissenschaftlicher (Aus-)Bildung und praxisbezogenen Erfahrungen und Reflexionen. Genau hierin liegt der Schlüssel zum Aufbau pädagogischer Professionalität, nämlich „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S. 37).

Dieses Verständnis akademischer Professionalisierung grenzt sich vom klassischen – vor allem soziologisch geprägten – Professionsbegriff ab. In dessen Mittelpunkt stehen ein gesellschaftlicher Zentralwertbezug, eine für Nicht-Mitglieder unzugängliche akademische Wissenshoheit eines Berufsstandes und ein individueller KlientInnenbezug. Im Kontext aktueller gesellschaftlicher Veränderungen stellt sich auch in der Professionssoziologie die Frage, ob dieses Professionsverständnis gegenwärtigen Gesellschaften gerecht wird (vgl. Miegl/Pfadenhauer 2003). Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann konstatiert werden, dass diese Elemente der Disziplin und der Praxis nicht entsprechen: (1) Neben dem Anspruch, Bildungsprozesse für Erwachsene in breiter Weise sicher zu stellen, gibt es Teile des Feldes, die partikuläre, ökonomische Interessen bedienen. Diese zählen aber aufgrund ihres Beitrags zu Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener klassischerweise zu den Berufsfeldern der Absolvent/inn/en erwachsenenpädagogischer Studiengänge. Auch disziplinar werden diese Felder nicht aus der Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgeschlossen. (2) Aufgrund ihres emanzipatorischen Anspruchs kann sich Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht als Disziplin verstehen, die mit unzugänglichen akademischen Wissensbeständen operiert. Vielmehr versteht es Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerade als ihre Aufgabe, eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lern-

prozesse Erwachsener zu begleiten und zu unterstützen. Ein Hoheitsanspruch auf Wissensbestände – wie es in den mittelalterlich konstituierten Professionen traditionell angelegt ist – widerspricht dem emanzipatorischen Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (3) Erwachsenenbildung/Weiterbildung erbringt seine Dienstleistungen klassischerweise in Gruppenkontexten und nicht in bilateralen KlientInnenbeziehungen, die bisher als Maßstab für spezifische Professionskriterien herangezogen wurden (vgl. dazu Gieseke 2010). Insofern bietet der Begriff der „akademischen Professionalisierung“ die Möglichkeit, die aktuellen Entwicklungen in der Disziplin der Erwachsenenbildung differenzierter beschreiben zu können.

Herausforderungen einer akademischen Professionalisierung

Für den Aufbau pädagogischer Professionalität im Studium müssen Erfahrungsräume zur Verfügung stehen, in denen das ambivalente Nebeneinander zweier Komponenten pädagogischer Handlungslogik reflexiv verfügbar gemacht wird. Zum einen geht es darum, ein wissenschaftlich fundiertes Wissen aufzubauen, um theoretisches Wissen im konkreten Handeln trotz Entscheidungsdruck verfügbar zu haben. Zum anderen gilt es zu erleben, dass dieses Wissen nicht universal gilt, sondern fallspezifisch ausgelegt werden muss, was die hermeneutische Kompetenz zum Verstehen eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst erfordert. Eine geglückte Professionalität zeigt sich dann, wenn diese Ambivalenz von wissenschaftlichem Anspruch und alltäglichem Entscheidungsdruck ausbalanciert und in *kompetentes Handeln* überführt worden ist.

Die Frage ist nun, ob und wie solche Erfahrungsräume im Rahmen der akademischen Qualifizierung gestaltet werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich durch die Umstellung von Diplom- und Magisterstudiengängen hin zu gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen die Qualifizierungswege dramatisch verändert haben. Und auch die Bezeichnungen und Inhalte der Studiengänge haben sich einem starken Wandel unterzogen. So stellt sich nicht nur die Frage, ob das derzeitige akademische Qualifizierungsangebot eine ausreichende wissenschaftliche Grundlage zum Aufbau eines gemeinsamen professionellen Wissensbestandes liefert, sondern auch, ob das Studienangebot mit einer z. T. stark verschulden Studienstruktur die nötigen Erfahrungszusammenhänge für einen notwendigen Theorie-Praxis-Austausch ermöglicht. Diesen studiengangübergreifenden Fehlentwicklungen im Kontext der Bologna-Reform in Deutschland, wozu beispielsweise auch eine übermäßige Anzahl an Prüfungen zählt, wurde bildungspolitisch versucht im Rahmen der so genannten „Reform der Reform“ entgegen zu wirken.

Mit der Bologna-Reform ist nun der Anspruch formuliert worden, Studierende zu einem berufsbefähigenden Abschluss zu führen. Aus dieser Verlautbarung geht hervor, dass sich das Studium nicht mehr nur auf den Erwerb wissenschaftlichen Wissens begrenzt, sondern auch noch die Möglichkeiten zu kompetenzbildenden Erfahrungen eröffnen müsse. Insofern finden sich in Modulhandbüchern umfangreiche Beschreibungen von Kompetenzen, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Erinnern wir uns daran, auf welche Dimensionen der Kompetenz-

begriff verweist. Kompetenz lässt sich als Handlungs- bzw. „Selbstorganisationsdisposition“ eines Subjekts beschreiben (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999), in der motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten sowie spezifische Wertvorstellungen enthalten sind. Neben dieser Subjektdimension, spielt wie gezeigt auch die Theoriedimension eine zentrale Rolle, wenn man *pädagogische* Kompetenz als das „wissenschaftlich gebildete Bewusstsein für pädagogisches Handeln“ (Dewe 1990, S. 290) begreift. Das Verständnis von Kompetenz ist somit eng an die Vorstellung kompetenten Handelns gebunden. Sprich, erst in der Performanz zeigt sich die Kompetenz. Aber das Handeln in pädagogischen Zusammenhängen ist nicht bereits Ausdruck von Kompetenz und mithin pädagogische Professionalität. Ebenso wenig wie das Theoriewissen allein bereits einen Ausweis für Professionalität darstellt. Für die akademische Professionalisierung ist somit entscheidend, wie es gelingt, zu dem wissenschaftlichen Angebot die nötigen sozialen Interaktionszusammenhänge herzustellen, denn Kompetenz erweist sich erst im Bewältigen von interaktiven Handlungssituationen (vgl. Vonken 2005, S. 171).

Praktika ermöglichen hier einen strukturellen Rahmen zur Relationierbarkeit von Theorie und Praxis und der Reflexion insbesondere widersprüchlicher Situationen auf der Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene (vgl. Nittel 2000). Voraussetzung sind aber auch hier Veranstaltungsformate, die die Rückbindung von Praxiserfahrungen an das Studium systematisch unterstützen und damit den Aufbau von reflexivem Verstehen als Deutung und Interpretation erwachsenenpädagogischer Situationen ermöglichen.

Es stellt sich somit die Frage, welchen Beitrag akademische Professionalisierungswege zur Ausbildung pädagogischer Kompetenz und schließlich Professionalität leisten können. Inwieweit ermöglicht die Studienstruktur in den Bachelor- und Master-Studiengängen den Aufbau reflexiven erwachsenenpädagogischen Wissens oder auch die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit und Kontingenzen? Welche Chancen der Professionalitätsentwicklung ermöglichen die neuen Studienangebote, zu denen auch Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung zählen?

Eine Reihe von empirischen Arbeiten hat sich in den letzten Jahren mit diesen Fragen auseinandergesetzt. Es lohnt sich daher, die verschiedenen Studien darauf hin zu analysieren, welche Antworten sie auf die oben gestellten Fragen liefern, welche neuen Qualifizierungsstrukturen bereits entwickelt wurden und welche zukünftigen Herausforderungen sich damit an eine akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ableiten.

Der vorliegende Beitrag versucht hier einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu liefern.¹

Strukturelle Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen

Betrachten wir uns zunächst die strukturelle Perspektive und damit die Frage, ob über die wissenschaftlichen Qualifizierungswege eine erwachsenenpädagogische Wissensbasis sichergestellt wird. Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig, die im Zuge des Bologna-Prozesses neuen Studienangebote genauer zu analysieren. Aktuelle

Untersuchungen deuten zumindest darauf hin, dass Erwachsenenbildung als studiengangsbezeichnender Begriff zurückgedrängt wird. Faulstich/Graebner/Walber (2012) haben in einer quantitativen Befragung ermittelt, dass Erwachsenenbildung in den deutschen Bachelor-Studiengängen nur als Modulangebot in Studiengängen der Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft bzw. der Pädagogik verortet ist. In den Master-Studiengängen kommt es zu zweierlei Entwicklungen: Neben ähnlichen Tendenzen wie im Bachelor-Studiengang kommt es gleichzeitig zu einer Ausdifferenzierung der Studienangebote, die begrifflich von Bildungsforschung und Bildungsmanagement, Beratungswissenschaft, Lebenslanges Lernen, Medienbildung, Lernkulturen bis zu Organisationsentwicklung reicht. Weiterhin stellen Terhart u. a. (2009) die geringe Orientierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an den Kerncurricula der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fest. Die Beispiele der Studien von Heyl (2012) und Lattke (2012) zeigen, dass bei der Fokussierung auf Studiengänge mit dem Titel „Erwachsenenbildung“ nur ein kleines Konzentrat (klassischer) erwachsenenpädagogischer Studiengänge bleibt, die insgesamt ein ähnliches Profil zeigen. Die ausdifferenzierten Studiengangsbezeichnungen verweisen auf bestimmte erwachsenenpädagogische Handlungsfelder und können durchaus als Signal für eine stärkere Betonung der Berufsbefähigung verstanden werden. Aus einer kritischen akademischen Perspektive muss an dieser Stelle jedoch die Frage gestellt werden, ob die Erwachsenenbildung sich zu sehr den marktformigen Profilanforderungen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge unterworfen und damit ihre genuinen erwachsenenpädagogischen Inhalte zugunsten einer reinen Nachfrage- bzw. Kundenorientierung aufgegeben hat. Die Analysen deuten zumindest darauf hin, dass sich die Disziplin Erwachsenenbildung hinsichtlich der notwendigen akademischen Wissensbasis für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln nicht ausreichend im Kontext der Studienangebote positionieren konnte. Damit ist die notwendige Breite erwachsenenpädagogischen Wissens in den gegenwärtigen Studiengängen gefährdet. Die enge Einbettung in die Studiengänge der Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Bildungswissenschaft lässt zumindest vermuten, dass hier die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für pädagogisches Denken und Handeln gelegt werden. So findet sich Erwachsenenbildung – wie auch in den Diplomstudiengängen – weitgehend als ein Studienschwerpunkt im Kontext erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Darauf verweisen die Anteile der Erwachsenenbildung, die bei bis zu 20 % in Bachelor-Studiengängen und bei bis zu 50 % in Master-Studiengängen liegen (vgl. Faulstich/Graebner/Walber 2012; Heyl 2012).

Die ausgeprägte Integration in erziehungswissenschaftliche Studiengänge wird damit auch bildungspolitischen Forderungen nach Verwirklichung Lebenslanges Lernen gerecht – ohne dies vielleicht zu intendieren. So ist Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens nicht als durch bestimmte Lebensalter und Bildungsformen abgeschottete gesellschaftliche Aufgabe und Disziplin zu betrachten, sondern vielmehr in ihren interdependenten Beziehungen zu anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen gesellschaftlichen Feldern (vgl. dazu auch Nittel/Schütz 2012). Akademische Professionalität in der Erwachsenenbildung versteht sich in diesem strukturellen Feld dann als Kompetenz zu pädagogischem

Handeln mit einem Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung. Dass die Ausbildung einer solchen erwachsenenpädagogischen Professionalität hinsichtlich berufsbefähigender Anforderung hilfreich sein kann, zeigt beispielsweise die Mainzer Studie (vgl. von Felden 2010). Hier wird deutlich, dass Absolvent/inn/en mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung nicht unbedingt in dieses Berufsfeld einsteigen, sondern auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind. Dies bestätigt auch der Datenreport Erziehungswissenschaft (vgl. Fuchs/Grunert/Huber u. a. 2002). Gleichzeitig sollte man sich der beidseitigen gegenwärtigen Gefahren bewusst sein: Auf der einen Seite findet sich eine Marginalisierung grundlegender erwachsenenpädagogischer Wissensbestände, die aber für den Aufbau eines erwachsenenpädagogischen Habitus' und der nötigen Deutungskompetenz für das hermeneutische Fallverstehen wichtig sind. Auf der anderen Seite kommt es zu einer starken Spezifizierung ausgewählter erwachsenenpädagogischer Wissensbestände, die wiederum der Breite des Berufsfelds und den zumeist heterogenen Anforderungen der Praxis nicht gerecht wird. Unterstützt wird die hohe Bedeutung eines erwachsenenpädagogischen beruflichen Selbstverständnisses auch durch eine europäisch angelegte Delphi-Studie, die das „personal development and development of the ‚professional self““ als eine von drei zentralen aktuellen und zukünftigen Kompetenzen von Erwachsenenbildner/inne/n identifiziert (vgl. Lattke/Bernhardsson 2012).

Ein wesentliches Strukturelement akademischer Professionalitätsentwicklung stellen – wie gezeigt – die Bezüge zur erwachsenenpädagogischen Praxis dar. Nur durch die Auseinandersetzung mit der Praxis können die Widersprüche und Antinomien erwachsenenpädagogischer Situationen erfahrbar werden. Um diese Erfahrungen adäquat verstehen und deuten zu können und damit pädagogische Kompetenz aufzubauen, ist ein Einüben in Deutungen und Interpretationen auf der Basis erwachsenenpädagogischen Wissens notwendig. So können notwendige Relationierungsprozesse (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) erfolgen und der Gefahr entgegengewirkt werden, dass Praxiserfahrungen und wissenschaftliche Wissensbestände bezugslos nebeneinander stehen bleiben. Die Studie von Faulstich/Graefner/Walber (2012) verweist darauf, dass diese Handlungs- und Praxisperspektive sowohl in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen als auch in den Modulbezeichnungen der Studiengänge mit Bezug zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung wieder zu finden ist. Der tiefere Einblick von Egloff/Männle (2012) sowie Männle (2013) in die Praxis und Konzepte der Praktikumsbetreuung zeigt jedoch, dass Profession und Disziplin ihren Gestaltungsspielraum bisher kaum genutzt haben, um Praktika als Professionalisierungschancen für Studierende zu konzipieren. Gleichzeitig zeigen verschiedene jüngst publizierte Ansätze, dass genau in dieser Wissenschaft-Praxisverzahnung einzelne Entwicklungen voranschreiten.

- Im Lifelong Learning Lab an der Universität Bielefeld wird im Sinne einer „interaktiven Professionalisierung“ ein systematischer Austausch zwischen Wissenschaftler/inne/n, Studierenden und Praktiker/inne/n initiiert, um relevante gestalterische und wissenschaftliche Themen in der Weiterbildungslandschaft kooperativ und gegenstandsbezogen zu bearbeiten (vgl. Jütte/Walber/Behrens 2012).

- Das Mentoring-to-Teach-Projekt an den Universitäten Mainz und Würzburg bringt Studierende mit erfahrenden Dozent/inn/en aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zusammen. Parallel dazu werden an der Hochschule didaktische Ansätze und Prinzipien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung studiert. In den gemeinsamen Treffen begleiten die Studierenden die Mentor/inn/en bei der Vorbereitung eines Weiterbildungsseminars, hospitieren bei diesem und reflektieren den Verlauf auf der Basis erwachsenenpädagogischer Literatur (vgl. Egetenmeyer/Kaleja im Erscheinen).
- Das videobasierte Falllaboratorium an der Universität Tübingen ermöglicht anhand der Beobachtung und Bewertung erwachsenenpädagogischer Handlungssituationen Einblick in die Praxis und damit den Aufbau handlungsbezogenen Wissens (vgl. Schrader/Digel/Goeze 2012).
- Das MentorInnenprogramm an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg integriert eine Lernberaterausbildung studienbegleitend in die erwachsenenpädagogischen Studiengänge und setzt die Lernberater/innen direkt in die studentische Beratungspraxis ein. Beratungskompetenz soll hier durch den Wechsel von Studium (wissenschaftliche Grundlagen), studienbegleitender Weiterqualifizierung in einem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld (Lernberatung) sowie der konkreten Anwendung und Reflexion aufgebaut werden (vgl. Rehse/Frei/Schüler/Schwanzer im Erscheinen).
- Der „Salon Erwachsenenbildung“, den die Universität Hannover gemeinsam mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. und der Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung organisiert. In diesem werden Forschungsergebnisse für Praktiker/inn/en und Studierende präsentiert. Dadurch wird ein Rahmen für den gemeinsamen Austausch und Reflexionen hergestellt. In der AG Nachwuchsförderung werden zudem Möglichkeiten für Forschungsassistenten und Praktika entwickelt.

Diese Entwicklungen zeigen, dass eine akademische Professionalisierung in den neuen Studienstrukturen möglich ist, aber die Umsetzung aufgrund der heterogenen Studienangebote nicht systematisch erfolgt und somit mehr von den Initiativen einzelner Hochschullehrender oder auch zufälligen strukturellen Bedingungen der Hochschulen abhängig ist. Hier wären studienstandortübergreifende Untersuchungen zur Professionalitätsweltentwicklung im Studium sinnvoll, die neben den strukturellen Bedingungen auch die curricularen und didaktischen Besonderheiten der jeweiligen Studienangebote in der Analyse berücksichtigen und so vielleicht auch Hinweise dazu liefern, ob und inwieweit die jeweilige Lernkultur oder auch das Forschungsprofil der zuständigen Institute oder der Lehrenden einen Einfluss auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität haben.

Subjektive Faktoren der Professionalitätsweltentwicklung an Hochschulen

Versteht man akademische Professionalisierung als Beitrag zur subjektiven Kompetenzentwicklung, so stellt sich die Frage nach Anfangs- und Endpunkt der Entwick-

lung erwachsenenpädagogischer Professionalität. Nicht zuletzt die neu entstandenen Studienstrukturen im Kontext des Bologna-Prozesses widersprechen den Vorstellung des Oevermann'schen Ansatzes einer ersten Phase einer „praxisenthobenen Ausbildung“, der sich eine zweite Praxisphase anschließt (vgl. Oevermann 1996). Dafür sorgen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wie beispielsweise in Kaiserlautern (vgl. Arnold/Lermen 2012), bei denen Praxiserfahrungen als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelten. Aber auch Promotionsstudiengänge, die sich gezielt an Berufserfahrene richten, stellen dieses Professionalisierungsverständnis in Frage. Hier stehen stärker Elemente theoriebasierter Reflexion von erwachsenenpädagogischer Berufspraxis im Mittelpunkt, die als „Brückenschlag zwischen Forschung und professioneller Berufspraxis“ (Dewe 2012, S. 220) i.S. von „Relationierungen“ (ebd.) von wissenschaftlichem Wissen und Praxiserfahrungen verstanden werden. Mit dieser Form der Professionalisierung schließen die neuen Studiengänge in Deutschland an europäische Studiengänge mit Schwerpunkten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Lattke 2012, Lattke 2007) an, die sich vor allem an Praktiker/innen aus dem Feld richten, die nach einer Praxisphase und/oder während einer Berufstätigkeit das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen. Nach dem angelsächsischen Modell des „reflective practitioners“ (Lattke 2012) geht es hier um die wissenschaftlich basierte Reflexion umfangreicher Praxiserfahrung. Die Bedeutung dieses reflexiven Zugangs zur Berufspraxis stellt sich aber auch in gleicher Weise den Studierenden im Erststudium, da diese bereits mit bestimmten Vorstellungen und professionalitätsbezogenen Perzeptionen das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen (vgl. Egetenmeyer 2013). Dies bedeutet, dass Vorstellungen über Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits vor der Auseinandersetzung mit akademischem Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestehen und dass diese das Studierverhalten und die subjektive Kompetenzentwicklung beeinflussen.

Betrachtet man die Studierendenzufriedenheit, so zeigen die Studien von Kaufmann/Schemmann/Stecher/Zirk (2012) und Schüßler (2012), dass diese in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen höher ist als in den Diplom- und Magisterstudiengängen. Insbesondere haben die Struktur und der Aufbau neben den Betreuungsangeboten wohl den stärksten Einfluss auf die Studierendenzufriedenheit. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Untersuchungen anderer Fächer (Winter 2011). Diese Ergebnisse mögen überraschend erscheinen – zumal die Offenheit des Diplom-Pädagogik-Studiengangs und die hohen Wahlmöglichkeiten der Studierenden in diesen nicht nur als Charakteristika derselben verstanden wurden, sondern auch einen zentralen Beitrag zu erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung während des Studium darstellten (vgl. Wittpoth 2007; Reischmann 2007). Die Frage der Studierendenzufriedenheit stellt sich insbesondere in den letzten Jahren, in denen bedingt durch Rankingstrukturen und Hochschulreformen Anforderungen an die Studierendenzufriedenheit gewachsen sind. Unter der Perspektive akademischer Professionalitätsentwicklung ist jedoch fraglich, ob Studierendenzufriedenheit subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse uneingeschränkt unterstützen. Oder ob Unzufrie-

denheit auch ein wenn nicht notwendiger, so doch hilfreicher emotionaler Zustand darstellt, der kritische Reflexionen und das Hinterfragen befördert und damit wesentlich zu akademischer Kompetenzentwicklung beitragen kann. Schüßler (2012) zeigt in ihrer Studie weiterhin die Bedeutung des Selbststudiums und der eigenständigen Studiengestaltung für Studierende der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung bietet das Selbststudium nicht nur die Möglichkeit, Organisationskompetenz zu entwickeln und sich in selbstgesteuertem Lernen einzuüben. Vielmehr bietet es auch die Möglichkeit, mit Kontingenz, Widersprüchen und Unvorhersehbarkeiten umzugehen, was kennzeichnend für erwachsenenpädagogisches Handeln ist (vgl. Nittel 2000, Hippel/Schmidt-Lauff 2012). Erwachsenenpädagogische Kompetenz entwickelt sich somit im erfolgreichen Umgang mit diesen Widersprüchen. Solche im Studium initiierten Situationen bilden auch Auslandssemester, die gerade durch eine hohe Offenheit und Ungewissheit geprägt sind. Hier können „eigens geschaffene Lernzeiten“ entstehen, unabhängig von den Anforderungen an der Heimathochschule (vgl. Egetenmeyer 2012, 2013).

Die empirischen Befunde von Schüßler (2012), von Hippel/Schmidt-Lauff (2012) und Kaufmann/Schemmann/Stecher/Zirk (2012) weisen darauf hin, dass das Studium einen wesentlichen Beitrag zur Berufsqualifizierung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten kann und dies auch so von den Studierenden und Absolventen und Absolventinnen gewertet wird. Wie dieser Prozess subjektiver Kompetenzentwicklung gelingt, hängt dabei nicht nur von strukturellen Bedingungen ab, sondern auch von den individuellen Bemühungen der Studierenden im Bereich des Selbststudiums oder auch eigeninitiierten beruflicher Tätigkeiten im pädagogischen Bereich sowie dem Sammeln von Auslandserfahrungen. Gerade in diesen Tätigkeiten liegt ein großes Potenzial informeller Lerngelegenheiten. So konnte in der Studie von Schüßler (2012) gezeigt werden, dass Studierende, die während des Studiums erwerbstätig sind, mehr Zeit in ihr Selbststudium investieren, als nicht erwerbstätige Studierende. Dabei liegt der Wert der erwerbstätigen Studierenden in pädagogischen Bereichen noch einmal über dem Wert der übrigen erwerbstätigen Studierenden, was vermuten lässt „dass sich das informelle Lernen im Rahmen einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nicht nur positiv auf die Bewältigung des Studiums auswirkt, sondern auch noch zusätzlich die selbstständige Auseinandersetzung mit Studieninhalten motiviert“ (ebd., S. 122). In dieser Untersuchung waren allerdings noch Diplom-Studierende eingebunden. Vor dem Hintergrund neuer Studienstrukturen werden diese informellen Lerngelegenheiten allerdings begrenzt, da im Vergleich zum Diplom-Studium weniger Bachelor- und Master-Studierende berufstätig sind (vgl. Briedis u. a. 2011, S. 35 ff). Ein weiterer Befund dieser Studie deutet darauf hin, dass Studierende im Laufe ihres Studiums ein elaborierteres Verständnis zum Lernen Erwachsener und zum professionellen pädagogischen Handeln ausbilden und vor allem im Diplom-Studiengang nach dem Hauptpraktikum hier noch einmal ein deutlicher Entwicklungsschub zu beobachten war. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es noch die Phase des Master-Studiengangs braucht, um die Professionalitätsentwicklung zu vertiefen und zu festigen. Dies spricht auch für die Notwendigkeit, die in der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen systematisch weiter zu quali-

fizieren, wie dies auch derzeit diskutiert wird (vgl. Kollwe/Kraft/Seitter 2009; Sgier/Lattke 2012).

Zusammenfassung und Ausblick

Akademische Professionalisierung fokussiert die Zeit der akademischen Qualifizierung, die dort zu vermittelnden akademischen Wissensbestände sowie die Formen und Rahmenbedingungen der Vermittlung. Dabei versteht sie sich eingebettet in eine Form subjektiver Kompetenzentwicklung, die Praxisbezüge und Wissenschaft-Praxis-Relationierungen bedarf. Subjektive Kompetenzentwicklung bedarf dabei der Kopplung unterschiedlicher Aneignungskontexte, die ihren Ausgangspunkt sowohl in wissenschaftlichen als auch praktischen Bezügen haben kann.

Abbildung 1: Akademische Professionalisierung in ihren strukturellen und subjektbezogenen Bezügen (Quelle: eigene Darstellung)



Die Befunde der aktuellen Studien im Kontext der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verweisen dabei auf ein Professionalisierungsverständnis, das sich als biographisch angelegter Professionalisierungsprozess versteht. Seinen Ausgangspunkt nimmt dieser Prozess bei den subjektiven Theorien der Studierenden zum Lehren und Lernen und dem Feld der Erwachsenenbildung. Die Reflexion, wissenschaftliche Differenzierung und Erweiterung dieser bio-

graphisch geprägten Alltagswissensbestände durch das vermittelte Professionswissen im Studium und die darin initiierten Praxiserfahrungen, die zu einer systematischen Relationierung von Theorie und Praxis beitragen, bilden schließlich wichtige Grundlagen für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Um diese Form akademischer Professionalisierung sicher zu stellen, bedarf es angemessener akademischer Strukturen, die Raum für subjektive Kompetenzentwicklung bieten. Ob dies gelingt, hängt damit maßgeblich von den vorhandenen akademischen Strukturen ab. Hier zeigt sich die Gefahr einer Marginalisierung erwachsenenpädagogischen Wissens in den aktuellen Studienstrukturen. Um erwachsenenpädagogische Identität zu entwickeln, ist dieses Wissen jedoch zentral. Hier stellt sich die Frage, wie sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den laufenden Weiterentwicklungen der Studiengänge positionieren kann. Dazu zählt auch die Rolle der Wahlmodule (beispielsweise in Studienarbeiten, Praktika und Abschlussarbeiten) in vielen Studiengängen, die Potentiale für eine Vertiefung erwachsenenpädagogischer Kompetenzentwicklung und damit einer erwachsenenpädagogischen Identitätsentwicklung bieten. Für die akademische Professionalisierung, wie sie im vorliegenden Beitrag gezeichnet wurde, wird auch die inhaltlich-didaktische Gestaltung der Studienmodule bedeutsam. So stellt sich hier bspw. die Frage, wie die von einzelnen Hochschullehrenden entwickelten Wissenschaft-Praxis-Verzahnungen in strukturelle Weiterentwicklungen erwachsenenpädagogischer Studiengänge münden können und somit subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse anregen und schließlich pädagogische Professionalitätsentwicklung schon im Studium möglich werden lassen. Diese bedürfen neben einer didaktischen Entwicklung der einzelnen Module der Berücksichtigung der Gesamtsituation der Studierenden, um damit der Bedeutung selbstorganisierter Lernkontexte der Studierenden für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung Rechnung zu tragen.

Akademische Professionalisierung vollzieht sich aufgrund differenter struktureller und individueller Bedingungen nicht gleichförmig und sie endet auch nicht mit dem Studium. Durch die zahlreichen Formen akademischer Weiterbildung kann dieser Prozess auch in der weiteren Berufsbiographie seine Fortsetzung finden. Denn die Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann als ein biographischer Entwicklungsprozess betrachtet werden, der keiner linearen Struktur, sondern den dynamischen Strukturen eines Lebenslaufs folgt, der besonders für diese Berufsgruppe eine breite Vielfalt aufweist. Deshalb wären berufs begleitende Bachelor- und Masterstudiengänge eine Möglichkeit, auch den Beschäftigten in der Erwachsenen-/Weiterbildung ohne ein pädagogisches Studium, die Teilhabe am Professionswissen der Disziplin zu sichern.² Dies soll eine grundständige akademische Professionalisierung keineswegs ersetzen. Vielmehr sollten aufgrund der existierenden unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten den bereits erworbenen beruflichen Erfahrungen Rechnung getragen werden, wie beispielsweise der Anschluss an die akademische Professionalisierung durch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Damit wird der Anschluss an akademisches Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Mittelpunkt gestellt, das den Ausgangspunkt akademischer Professionalitätsentwicklung darstellt.

Anmerkungen

- 1 Eine Vielzahl der aktuellen Untersuchungen wurde von den Autorinnen des Beitrags jüngst im Sammelband „Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/-Weiterbildung“ zusammengestellt, worauf ein Schwerpunkt der Analyse liegt.
- 2 Wie subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse innerhalb dieser weiterbildenden Studiengänge erfolgen, dazu liegen derzeit keine Studienergebnisse vor.

Literatur

- Arnold R./Lernen, M. (2012): Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 201-211.
- Briedis, K. u. a. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen.
- Dewe, B. (1990): Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. (40) 4, S. 289-297.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-90.
- Egetenmeyer, R. (2012): Akademisches Lernpotenzial von studentischen Auslandssemestern. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 149-169.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 7-25.
- Egetenmeyer, R. (2013): Erwachsenenpädagogische Professionalitätentwicklung durch Auslandssemester. In: Felden, H. v./Hof, Ch./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Hohengehren, S. 91-102.
- Egetenmeyer, R./Kaleja, K. (im Erscheinen): Mentoring-to-Teach: Systematische Wissenschaft-Praxis-Verzahnung in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. F 2.15. 63. Ergänzungslieferung. 19 S.
- Egloff, B./Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 65-78.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München u. a.
- Faulstich, P./Graebner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Felden, H. v. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden.
- Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A. et al. (2002): Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesdeutschen Verbleibsuntersuchung. In: Merckens, H./Rau-

- schenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. 2. Ergänzende Analysen. Opladen, S. 75-112.
- Gieseke, W. (2010): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385-403.
- Heyl, K. (2012): Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 39-52.
- Hippel, A. v./Schmidt-Lauff, S. (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung, Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 81-93.
- Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 171-181.
- Kaufmann, B./Schemmann, M./Stecher, L./Zirk, A. (2012): Studienzufriedenheit in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 95-108.
- Lattke, S. (2007): Studiengänge in Europa. DIE-Fakten. Bonn. www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf
- Lattke, S. (2012): Studiengangs- und Curriculumsstrukturen im internationalen Vergleich – Deutschland, Italien, Großbritannien. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 53-64.
- Lattke, S./Bernhardsson, N. (2012): Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojekts für Politik und Praxis. In: Sigier, I./Lattke, S. (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld. S. 109-125.
- Männle, I. (2013): Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg.
- Mieg, H./Pfadenhauer, M. (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, D./Schütz, J. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 229-244.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2012): Notwendigkeit des Vergleichs! Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Erziehungswissenschaft (23) 45, S. 87-99.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 70-182.
- Reischmann, J. (2007): Der BA/MA-Unsinn. Eine Widerrede. In: DIE Zeitschrift 3, S. 28-29.
- Rehse, S./Frei, S./Schüßler, I./Schwanzer, A. (2013): Das Mentorenprogramm am Kompetenzzentrum für Bildungsberatung (Kombi) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Gutenberg Lehrkolleg (Hrsg.) (2014): Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills. GLK-Tagungsband. UniversitätsVerlagWebler. Bielefeld (Im Erschein).

- Seitter, W. (2009): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. In: Ders. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11-16.
- Schrader, J./Digel, S./Goeze, A. (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld.
- Schüßler, I. (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 109-148.
- Sgier, I./Lattke S. (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld.
- Terhart, E./Baumgart, F./Meder, N./Sychowski, G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft. 20. Jg. Heft 38, S. 9-36.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Frankfurt/Main, S. 11-27.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2007): Quo vadis Absolvent? Erste Einschätzung vom BA/MA-Studienort Bochum. In: DIE Zeitschrift 3, S. 26-27.
- Winter, M. (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh. S. 20-35.