

Hessische Blätter für Volksbildung

Professionalität – Studiengänge der
Erwachsenenbildung

Sehr geehrte Leserinnen und Leser der Hessischen Blätter für Volksbildung!

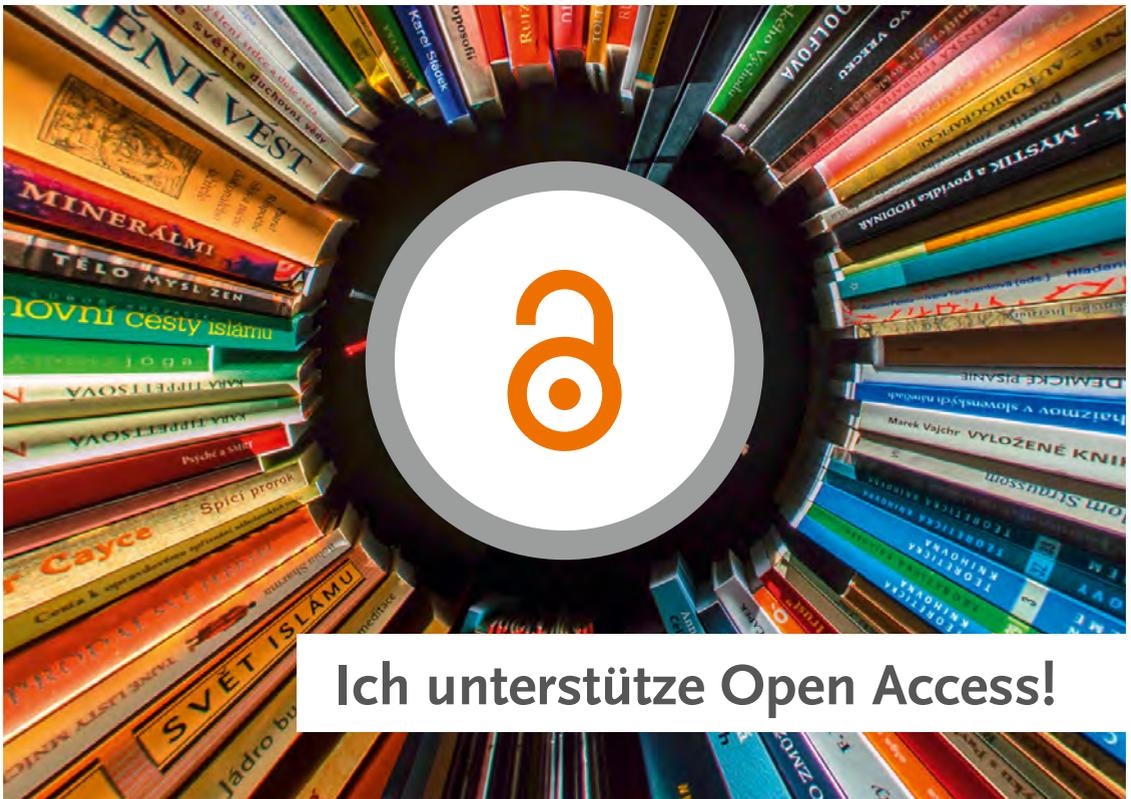
Gemeinsam mit dem Hessischen Volkshochschulverband beschreiten wir in 2020 mit den Hessischen Blättern für Volksbildung neue Wege. Wir machen die HBV Open Access verfügbar.

Erscheinen Zeitschriften im Open Access, sind die digitalen Ausgaben für alle interessierten Leser:innen weltweit kostenfrei zugänglich. Oftmals müssen die Autor:innen die Veröffentlichung aber selber finanzieren. Diesen Weg möchten die HBV nicht beschreiten. Denn: Die HBV stehen für ein für ein autor:innen- und wissenschaftsfreundliches Open Access!

Mit Ihrem Abonnementbeitrag stärken Sie den Wissenschaft-Praxis-Dialog in der Erwachsenen- und Weiterbildung und stehen für die Offenheit von Bildung ein.

Dafür danken wir Ihnen!

➔ wbv.de/hbv



Hessische Blätter für Volksbildung

Professionalisierung – Studiengänge
der Erwachsenenbildung

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
70. Jahrgang 2020

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Eglar, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr.in Birte Egloff

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsgeldleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2001
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2001W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Die *Hessischen Blätter für Volksbildung* werden 70 Jahre alt – wir gratulieren! 5

Editorial

Birte Egloff

Professionalität und Studiengänge der Erwachsenenbildung – zur Einleitung
in den Themenschwerpunkt 8

Erwachsenenbildung studieren – Akademische Professionalitätsentwicklung

Claudia Lobe, Markus Walber

Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand
und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote 16

Falk Scheidig

Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenen-
pädagogische Berufsspektrum 28

Monika Staab, Stefanie Kröner, Lisa Breitschwerdt, Regina Egetenmeyer

Zur ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft INTALL 39

Carola Iller, Olaf Dörner

Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft 49

Biografische, milieu- und feldspezifische Professionalitätsentfaltung

Helmut Bremer, Natalie Pape, Laura Schlitt

Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung 57

Christian Kammler, Heike Rundnagel, Wolfgang Seitter

Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachse-
nenbildung – eine Skizze 71

Johanna Krüger, Steffi Robak, Martin Dust

Professionalisierung an biografischen Übergängen – Das Traineeprogramm
der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019 82

<i>Anne Strauch, Vanessa Alberti, Marlis Schneider</i> Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA-PortfolioPlus	90
<i>Marion Klinger</i> vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen	99
Service Berichte – Dokumentationen – Rezensionen	107



Die *Hessischen Blätter für Volksbildung* werden 70 Jahre alt – wir gratulieren!

70 Jahre, aber kein bisschen leise! Die *HBV* erscheinen im Jahr 2020 bereits im 70. Jahrgang. Das ist ein Grund zum Feiern: Seit 1950 bietet die Zeitschrift eine Plattform für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Die *HBV* haben sich über die Jahrzehnte als Spiegelbild der Theorie- und Praxisentwicklung der deutschen Erwachsenenbildung etabliert. Das ist eine Leistung, auf die der Hessische Volkshochschul-Verband (hvv) als herausgebende Institution und auch die Redaktionsmitglieder der *HBV* stolz sein können!

Bewährte Inhalte im neuen Gewand

Die *HBV* erscheinen ab 2020 in einem leicht veränderten Format und in einem neuen Layout. Die klare Designsprache und reduzierte Gestaltung verleihen den *HBV* – passend zum runden Geburtstag – ein frisches Gewand. Aber auch in vergangenen Jahrzehnten haben die *HBV* sich optisch immer wieder gewandelt. wbv Publikation hat die Entwicklung der Zeitschrift seit 2003 begleitet. erinnern Sie sich noch an die Ausgaben aus dieser Zeit, oder gar davor?

Um den Verlauf zu zeigen, haben wir uns in den tiefsten Tiefen der *HBV*-Archive auf die Suche begeben. Die Entwicklung, die die *Hessischen Blätter* bis in dieses Jahr gemacht haben, möchten wir Ihnen natürlich nicht vorenthalten.



Das Design der HBV im Wandel der Zeit

HBV im Open Access – internationale Sichtbarkeit dank Ihrer Unterstützung!

Seit 2003 bringt wbv Publikation gemeinsam mit dem Hessischen Volkshochschulverband die HBV heraus. In diesem Jahr beschreiten wir für die Zeitschrift gemeinsam neue Wege: Wir machen die HBV Open Access verfügbar! Das wird möglich durch die Unterstützung der Abonnent*innen der Print-Ausgabe, der finanziellen Unterstützung des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V., des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V. und des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V.

Mit der ersten Ausgabe des Jahres 2020 erscheint die digitale Fassung der HBV kostenfrei. Alle Gesamtausgaben und Einzelbeiträge finden Sie künftig nicht nur auf wbv.de/hbv, sondern – international sichtbar – unter hessische-blaetter.de.

Mit Ihrem Abonnement erhalten Sie also nicht nur vier gedruckte Ausgaben der *Hessischen Blätter für Volksbildung*, sondern Sie tragen zu einem autoren- und wissenschaftsfreundlichen Open Access bei. Damit stärken Sie den Wissenschaft-Praxis-Dialog in der Erwachsenen- und Weiterbildung und stehen für die Offenheit von Bildung ein.

Open Access: Wie funktioniert das bei den HBV?

Erscheinen Zeitschriften im Open Access, sind die digitalen Ausgaben für alle interessierten Leserinnen und Leser weltweit kostenfrei erhältlich. Oftmals erfolgt die Finanzierung dann über sogenannte Article-Processing-Charges (APCs), die von Autor*innen bezahlt werden (oder von den wissenschaftlichen Einrichtungen, an denen sie arbeiten). Diesen Weg wollen wir für die *HBV* nicht beschreiten. Bei den *Hessischen Blättern für Volksbildung* schreiben Vertreter*innen aus Wissenschaft wie auch aus Bildungspraxis. In dieser Konstellation trägt das Modell der APCs nicht. Deshalb sind wir froh über die Unterstützung der Verbände und über jedes finanzierte Abonnement der Printausgabe. Über Kooperationspartner sorgen wir zudem für die internationale Verbreitung der digitalen Ausgabe und der einzelnen Artikel (u. a. an DOAJ, BASE, in den Katalogen von weltweit über 500 Bibliotheken, ...).

Als Abonnent*in der *HBV* beziehen Sie somit nicht nur Ihre Zeitschrift als Printausgabe, sondern Sie ermöglichen mit Ihrem Beitrag auch die Verfügbarkeit im Open Access für die Weiterbildungspraxis und -wissenschaft.

Dafür, liebe Leserinnen und Leser, bedanken wir uns sehr herzlich bei Ihnen! Wir freuen uns auf die nächsten gemeinsamen Jahre mit den *HBV*!

Joachim Höper

Christiane Ehse

Wolfgang Seitter



Joachim Höper

Geschäftsleitung wbv Publikation
wbv Media GmbH & Co. KG

Dr.in Christiane Ehse

Stellv. Verbandsdirektorin
Hessischer VHS-Verband e. V.

Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Vorsitz d. Redaktionskonferenz
Uni Marburg



Professionalität und Studiengänge der Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

BIRTE EGLOFF

Stichworte: BA/MA-Studiengänge, akademische Professionalitätsentwicklung, Fort- und Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Kompetenzen

Keywords: Bachelor/Master degree courses, developing academic professionalism, further education, adult education competences

Es ist hinlänglich bekannt, dass die Zugangswege zum Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung keinesfalls exklusiv sind (wie dies für klassische Professionen der Fall ist), sondern in ihrer Fülle und Heterogenität dem vielgestaltigen, dynamischen und angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen sich stets weiterentwickelnden Berufs- und Handlungsfeld selbst entsprechen.

Mit der Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft im Zuge der Bildungsreform vor knapp 50 Jahren wurde zum ersten Mal überhaupt die Möglichkeit eröffnet, Erwachsenenbildung als Schwerpunkt innerhalb der Erziehungswissenschaften zu studieren und damit Personal vor allem für planend disponierende Aufgaben und Tätigkeiten in entsprechenden Bildungseinrichtungen zu rekrutieren. Einführung und Entwicklung des Studiengangs wurden immer auch kritisch begleitet, etwa im Hinblick auf den gesellschaftlichen Bedarf von „Nur-Pädagogen“ (Fuhr 1991) oder bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es in der dem Studiengang zugrunde liegenden Idee des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ (Lüders 1989) zum Tragen kam. Zugleich wurde er ausgiebig beobachtet und quantitativ wie qualitativ erforscht, sodass es inzwischen umfassende Antworten auf Fragen wie beispielsweise die nach der Berufseinmündung, den Wegen, dem Verbleib und den Tätigkeitsprofilen von Absolvent*innen gibt, danach, wie sich Diplom-Pädagog*innen ihre Berufsfelder und Arbeitsbereiche biografisch und professionell angeeignet oder auch welche neuen Berufsfelder sie sich – gewissermaßen als Pioniere – erschlossen haben. Mit der Einführung des Diplomstudiengangs ein-

her ging die Einrichtung von eigenen Professuren für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die seitdem dazu beigetragen haben, die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaften mit entsprechenden Forschungs- und Theoriebildungsleistungen voranzubringen und somit – auch in enger Verzahnung mit der Erwachsenenbildungsprofession – der akademischen Professionalisierung einen großen Schub verliehen haben. Inzwischen dürfte es keinen Zweifel daran geben, dass „Weiterbildner/innen (...) im Prozess des lebenslangen Lernens zunehmend eine Schlüsselrolle ein[nehmen] und (...) einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung [haben]“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009, S. 9). Insofern ist der Diplomstudiengang aus dieser Perspektive heraus trotz aller kritischer Einwände durchaus als Erfolgsgeschichte zu interpretieren.

Die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“, das damit verbundene Ende des Diplomstudiengangs sowie die Einführung von Bachelor- und Masterformaten vor knapp 20 Jahren haben die Hochschullandschaft insgesamt noch einmal grundlegend verändert. Nach wie vor gibt es die Möglichkeit, Erwachsenenbildung im Bachelor und Master zu studieren, das Spektrum der Studienmöglichkeiten hat sich aber insofern deutlich erweitert, als nun auch stärker spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, die sich zwar auf (Teil-)Bereiche der Erwachsenenbildung beziehen, was jedoch manchmal im Titel nicht unbedingt direkt zu erkennen ist (z. B. Master Supervision, Organisationsberatung und Coaching). Mit den zahlreichen weiterbildenden Mastern haben sich zudem neue Wege der akademischen Weiterqualifizierung eröffnet. Das Thema „Employability“, die Beschäftigungsfähigkeit und damit der Berufsfeldbezug, spielt bei Konzeption, Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine große Rolle. Und neben den Erziehungswissenschaften sind im Zuge dieser Ausdifferenzierung auch andere Disziplinen an der Aus- und Weiterbildung von erwachsenenpädagogischem Personal beteiligt, etwa die Psychologie oder die Wirtschaftswissenschaften, die sich ebenfalls (Erwachsenen-)Bildungsthemen widmen. Erneut rücken damit die erwachsenenbildnerische Professionalität und Professionalisierung in den Fokus: Worin besteht diese Professionalität und was macht das spezifische Wissen und Können von Erwachsenenbildner*innen aus? Wie lassen sich Kompetenzprofile und Tätigkeitsbeschreibungen feststellen oder wie sollten sie aussehen? Wo bzw. wie und wann sollen diese professionellen Kompetenzen erworben und weiterentwickelt werden? Und nicht zuletzt: Wie sind diese unter Aspekten von Qualitätssicherung einzuschätzen, zu bewerten und gegebenenfalls zu verbessern? Zugleich scheinen diese Entwicklungen aber auch das Selbstverständnis und die Identität der Erwachsenenbildung selbst anzusprechen. So jedenfalls lassen sich die teils hitzigen Diskussionen erklären, die wir in der Redaktion angesichts mancher Befunde aus den Beiträgen geführt haben. Ich komme darauf noch einmal zurück.

Die vorliegende Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung greift diese Thematik auf und erörtert sie in zwei Teilen. Im ersten Teil steht die Entwicklung auf Studiengangsebene und somit die akademische Professionalitätsentwicklung im

Vordergrund, während der zweite Teil den Fokus stärker auf konkrete erwachsenenpädagogische Felder richtet und feldspezifische Antworten auf die Frage nach der Professionalität, ihrer Sichtbarmachung und Förderung gibt. Damit konzentriert sich das Heft insgesamt eher auf die akademische Ausbildung sowie bestimmte Übergänge in der „Karriere“ von Erwachsenenbildner*innen (vom Studium in den Beruf; Übernahme einer Führungsaufgabe usw.) und die damit verbundenen Herausforderungen an erwachsenenbildnerische Kompetenz.

In ihrem das Heft eröffnenden Beitrag „Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote“ stellen Claudia Lobe und Markus Walber zentrale Erkenntnisse aus einer empirischen Erhebung zu den Studienstandorten der Erwachsenenbildung vor. Die Studie, die an eine frühere Arbeit von 2012 anschließt, haben die Autor*innen im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) durchgeführt. Sie wurde bereits an verschiedenen Stellen vorgestellt, (kontrovers) diskutiert und somit in den Fachdiskurs eingespeist, was u. a. dazu führt, dass auch andere Beiträge des Schwerpunkthefts teilweise darauf rekurren. Ausgangspunkt der Studie ist die Frage, wie sich die 2012 festgestellten Trends im Hinblick auf die Studiengänge weiterentwickelt haben. Bestätigen sich die bereits damals sich abzeichnenden Thesen von der „Marginalisierung der Erwachsenenbildung“ auf Bachelorebene, der „Profilierung und Spezialisierung“ auf Masterebene sowie der „Kommerzialisierung“ auf Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung? Und was bedeutet dies für die individuelle wie die kollektive Professionalitätentwicklung?

Die Redaktion war sich nicht einig darin, wie diese Thesen einzuschätzen sind bzw. wie schlüssig sie teilweise wirklich sind. Sind die in der Studie vorgestellten Ergebnisse als Hinweis auf eine Konsolidierung der Erwachsenenbildung in einem entgrenzten Feld von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens und zunehmend interdisziplinärer Kooperationen zu betrachten oder doch als Zeichen beginnender Deprofessionalisierung? Je nach Position im Feld, nach eigenen Erfahrungen mit zunehmenden Kämpfen um knappe Ressourcen oder Beteiligungen an Studiengangsentwicklungen, fielen die Antworten und Einschätzungen dazu entsprechend unterschiedlich aus.

Ebenso intensiv wurde die These von der „Marginalisierung“ auf Bachelorebene diskutiert. Ist sie nachvollziehbar oder wird in der Rückschau der Diplomstudiengang „verklärt“, wenn man bedenkt, dass die Wahl des Schwerpunkts Erwachsenenbildung dort erst im Hauptstudium, also in der zweiten Hälfte des Studiengangs erfolgte und maximal Gegenstand einer mündlichen Prüfung war, während in den Bachelorstudiengängen über Lehrveranstaltungen (inklusive Prüfungsleistungen), Praktika und Bachelorarbeiten Themen der Erwachsenenbildung durchaus früher studiert und bearbeitet werden können, selbst wenn es sich um breite erziehungswissenschaftliche Angebote handelt? Die weiteren Entwicklungen der Bachelor- und Masterstudiengänge – da war sich die Redaktion wieder einig und schließt sich da-

mit den Autor*innen an – sollten auf jeden Fall aufmerksam beobachtet werden, auch bzw. vor allem angesichts prekärer Hochschulfinanzierung.

Mit der Frage, wie bereits im Studium die Basis für späteres erwachsenenpädagogisches Handeln gelegt werden kann und welche Spannungsverhältnisse sich daraus ergeben (etwa die Spannung zwischen Praxis beobachten und reflektieren vs. Praxis selbst ausprobieren), beschäftigt sich Falk Scheidig. In seinem Artikel mit dem Titel „Praxisbezug im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problemfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum“ beleuchtet er diejenigen Elemente innerhalb des Studiums der Erwachsenenbildung, die einen Berufsfeldbezug herstellen, somit grundlegend für die Herausbildung der professionellen Identität als künftige*r Erwachsenenbildner*in sein sollen und insofern als „zentrale Begründungsfigur“ – so der Autor – sowohl für die Einführung des Diplomstudiengangs als auch der Bachelor- und Masterformate (nun unter dem Label „Employability“) dienen. Gemeint sind dabei nicht nur (außeruniversitäre) Praktika, sondern jegliche Veranstaltungen, die Berufsfeldbezug zum Thema haben oder diesen fördern, also beispielsweise Exkursionen, Studienprojekte, Gastvorträge oder Informationsveranstaltungen von Vertreter*innen aus der erwachsenenpädagogischen Praxis. Um das vorfindbare Feld zu entfalten bzw. einer systematischen Analyse zugänglich zu machen, nutzt der Autor drei Perspektiven und diskutiert diese in ihrem jeweiligen Verhältnis zum Anspruch, auf die erwachsenenpädagogische Berufsrolle vorzubereiten: die Kernkompetenzen, die Orte sowie die Themen. Herausgearbeitet werden die jeweils spezifischen Herausforderungen und Grenzen. Der Autor hält die Gestaltung des Praxisbezugs innerhalb der Studiengänge im Sinne der individuellen Professionalisierung für besonders bedeutsam und plädiert nicht nur für eine stärker wissenschaftliche Bearbeitung dieser Phasen, sondern auch für einen intensiveren Austausch zwischen „scientific community“ und Erwachsenenbildungspraxis.

Im Zusammenhang mit Fragen von Professionalität und professionellen Kompetenzen rücken auch internationale Aspekte zunehmend in den Blick – zumal im Zeitalter von „Bologna“. Darauf gehen Monika Staab, Stefanie Kröner, Lisa Breitschwerdt und Regina Egetenmeyer in ihrem Beitrag „Internationale Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zur ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft INTALL“ ein. Mit dem „International and Comparative Studies for Students and Practitioners in Adult Education and Lifelong Learning“ stellen sie ein Projekt vor, welches einen systematischen Austausch zwischen Studierenden der Erwachsenenbildung sowie in Erwachsenenbildungspraxis und -verbänden Tätigen zu den Bereichen „Wissenschaft – Praxis – Interaktion“, „Internationale Anforderungen an die Lehre“, „Übergang vom Studium in den Beruf“ und „Digitale Anforderungen an die Lehre“ fördert. Insgesamt nehmen am Projekt acht europäische Universitäten und zwei Verbände, das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International) und der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) teil.

Carola Iller und Olaf Dörner liefern in ihrem Beitrag mit dem Titel „Kartographische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft“ einen ergänzenden Kommentar aus Perspektive des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Studie von Claudia Lobe und Markus Walber, die der Vorstand der Sektion selbst in Auftrag gegeben hat. Ergänzend insofern, als die Autor*innen hier den Versuch beschreiben, die Verschiebungen und Unübersichtlichkeiten hinsichtlich der Frage, wo und wie aktuell Erwachsenenbildung studiert werden kann bzw. wo welche Professur für Erwachsenenbildung verankert ist, auf einer Deutschlandkarte zu visualisieren. Kommentierend insofern, als sie sich dezidiert auf Ergebnisse aus der Studie von Lobe und Walber beziehen und diese disziplinpolitisch betrachten. Sie greifen dabei die Debatte auf, inwiefern die Ergebnisse der Studie auf einen „Niedergang“ oder gar ein „Verschwinden“ der Erwachsenenbildung, bezogen auf die Studienstandorte und die einschlägigen Professuren, hinweisen (z..B. durch Umwidmungen von Professuren zu Ungunsten der Erwachsenenbildung, durch die Abwanderung der Erwachsenenbildung in andere Disziplinen wie Psychologie oder Wirtschaftswissenschaften, durch die Nichtberücksichtigung des erwachsenenbildnerischen Kerncurriculums oder durch die personelle Ausstattung von Professuren) und letztlich einen Deprofessionalisierungsprozess in Gang setzen oder inwiefern man auch von dynamischen Entwicklungen dahingehend sprechen kann, dass auch neue Professuren im Kontext der Erwachsenenbildung oder mit erwachsenenpädagogischen Ausrichtungen entstehen (z. B. im Bereich der Organisationspädagogik, der Medienpädagogik oder der Beratungswissenschaft). Die Autor*innen sind sich einig darin, dass die Befunde sehr ernst zu nehmen, jedoch (noch) nicht zu dramatisieren sind. Ihr Plädoyer lautet daher, wachsam zu bleiben, um die skizzierten Tendenzen weiter zu beobachten und hinsichtlich ihrer disziplin- und professionspolitischen Konsequenzen zu erörtern. Insofern verstehen sie die Visualisierung als eine Art „Momentaufnahme“ und einen „Pegelmesser“ für Entwicklungen im Feld.

Der zweite Teil des Hefts unter der Überschrift „Biographische, milieu- und feldspezifische Professionalitätseinfaltung“ wird eröffnet von Helmut Bremer, Natalie Pape und Laura Schmitt. Das Autor*innenteam diskutiert in seinem Beitrag „Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung“ die These, dass nicht nur das Berufsfeld einen bestimmten (erwachsenenpädagogischen) Habitus erzeugt, sondern umgekehrt, dass soziales Herkunftsmilieu und biografische Dispositionen in der späteren Tätigkeit als Erwachsenenbildner*in wirksam werden und somit die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit mit prägen. Der These zugrunde liegen Analysen von lebensgeschichtlichen Interviews mit Erwachsenenbildner*innen aus verschiedenen Bereichen, die im Rahmen von Forschungswerkstätten im Masterstudiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt worden sind. In ihrem Beitrag stellen die Autor*innen drei habitusspezifische Muster erwachsenenpädagogischen Handelns anhand von Fallbeispielen aus ihrem Datenmaterial vor: das „pädagogisch-egalitäre“, das „pädagogisch-distinktive“ sowie das „pädagogisch-administrative“

Muster, die sie wiederum bestimmten sozialen Milieus zuordnen. Vor dem Hintergrund ihrer empirischen Erkenntnisse schlagen die Autor*innen vor, sich dieser Handlungsmuster stärker bewusst zu werden und sie im Sinne eines spezifischen Bestandteils professionellen Handelns und damit der Professionalität wahrzunehmen und zu reflektieren.

Im Beitrag von Claudia Lobe und Markus Walber wurde bereits auf die zunehmende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung verwiesen. Christian Kammler, Heike Rundnagel und Wolfgang Seitter nehmen in ihrem Artikel „Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung“ die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer „Hybridstellung“ im Verhältnis zur Erwachsenenbildung in den Blick und diskutieren sie unter drei Blickwinkeln: unter der Perspektive als eine Möglichkeit der Qualifizierung und Professionalisierung für im Feld der Erwachsenenbildung Tätige, mit der auch auf die Unterschiedlichkeit der Zugangswege reagiert werden kann; unter der Perspektive als Anwendungsfeld der Erwachsenenbildung bzw. erwachsenenpädagogischer Prinzipien, insofern die hochschulische/universitäre Lehre zum Dienstleister für die Zielgruppe Erwachsene wird und sowohl unter Marktbedingungen (was Fragen von Finanzierung, Nachfrage, Marketing, Konkurrenz in den Fokus rückt) wie unter Bedingungen der Teilnehmer*innenorientierung und der didaktischen Gestaltungsherausforderungen auf allen Ebenen ebenso wie Erwachsenenbildungseinrichtungen agieren muss; schließlich unter der Perspektive als Arbeitsfeld für Erwachsenenbildner*innen, insofern neue Berufsbilder und Tätigkeitsprofile im Bereich des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements („Hochschulprofessionelle“, Studiengangkoordinatoren usw.) geschaffen werden, die für Absolvent*innen erwachsenenpädagogischer Studiengänge interessant sein können.

Die Initiative „Professionalisierung an biographischen Übergängen – Das Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019“ stellen Johanna Krüger, Steffi Robak und Martin Dust vor. Im Sinne einer Nachwuchsförderung geht es darum, neu eingestellte Mitarbeiter*innen (insbesondere solche ohne erwachsenenpädagogische Studienabschlüsse) für ihre Tätigkeiten in am Programm teilnehmenden Erwachsenenbildungseinrichtungen zu qualifizieren. Das Programm verbindet wissenschaftliches Wissen zur Erwachsenenbildung mit den konkreten praktischen Erfahrungen und leitet zur reflektierenden Auseinandersetzung mit den Tätigkeitsanforderungen sowie mit der eigenen Rolle und Professionalität an. Die Anleitung erfolgt sowohl in den entsprechenden Bildungseinrichtungen vor Ort und „on the job“ als auch in begleitenden Seminaren, die vom Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Hannover durchgeführt werden. Erste Rückmeldungen aus dem Traineeprogramm zeigen nicht nur das große Interesse und den Bedarf an dieser Form der Professionalisierung, sondern auch, dass das Konzept des Programms aufzugehen scheint.

Ein weiterer Versuch, Professionalisierung über Kompetenzprofile voranzubringen, steht im Mittelpunkt des Artikels „Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA-Portfo-

lioPlus“ von Anne Strauch, Vanessa Alberti und Marlis Schneider, bei dem es um die Lehrenden als zahlenmäßig bedeutsame und zugleich äußerst heterogene Gruppe in der Erwachsenenbildung geht. Häufig haben diese ihre pädagogischen Kompetenzen in der Tätigkeit selbst mehr oder weniger informell erworben. Dies nun sichtbar zu machen und zu dokumentieren, hat sich das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) angesiedelte Projekt GRETA vorgenommen mit dem Ziel, die Qualität der Lehre in der Erwachsenenbildung zu verbessern. In einem mehrschrittigen Verfahren wurde zunächst ein Kompetenzmodell erarbeitet, auf das aufbauend ein Instrument zur Bilanzierung der Kompetenzen entwickelt wurde, an das sich – zur weiteren Anregung von Professionalisierungsprozessen – Beratungsgespräche sowie ein Selbstreflexionsbogen anschließen. Alle Instrumente befinden sich aktuell in der Erprobungsphase. Auch wenn das Anliegen des Projekts, vorhandene professionelle Kompetenzen Lehrender im Sinne einer Stärkung der Weiterbildung „von innen heraus“ zu betreiben, durchaus als sinnvoll betrachtet wird – und so gibt es ja bereits einige ähnliche Projekte (etwa in der Schweiz und in Österreich, vgl. hierzu Kraus/Schmid 2014 sowie Bisovsky 2014) –, sind durchaus auch kritische Stimmen gegenüber dieser Professionalisierungsoffensive auszumachen – auch in der Redaktion. So wurde etwa befürchtet, dass GRETA als Standard- und somit bildungspolitisches bzw. ordnungspolitisches Steuerungsinstrument für Bildungseinrichtungen implementiert werden könnte, was viele Bildungseinrichtungen und Verbände weder finanziell noch personell stemmen könnten oder wollten. Die Diskussion hierüber dauert an.

Der Beitrag von Marion Klinger mit dem Titel „vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen“ beschließt das Schwerpunktheft. Das von der Autorin beschriebene Projekt fokussiert die Leitungsebene von Volkshochschulen. Im Zuge des Generationenwechsels sind neue Führungskräfte an die Volkshochschulen gekommen, die angesichts der Vielfalt an Aufgaben ein enormes Weiterbildungsinteresse mitbringen. Darauf antwortet der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) mit einem zertifizierten Lehrgang, der in einer Abfolge von sieben aufeinander aufbauenden Modulen das notwendige Wissen zu Themen wie etwa strategische Programmplanung, Marketing, Controlling, Recht, aber auch zum eigenen Selbstverständnis als Führungskraft einer Bildungseinrichtung vermittelt. Die bisher vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass auch dieses Programm auf großes Interesse und hohe Nachfrage stößt und dies interessanterweise nicht nur bei neuen, sondern auch bei erfahrenen Führungskräften. Zudem wird die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs sowie der Vernetzung geschätzt und als ein zentrales Anliegen der Teilnehmenden formuliert.

Mit dem vorliegenden Heft ist weder das Thema Professionalität, noch sind die Debatten darum erschöpfend behandelt oder gar gelöst. Deutlich wird die Vielfalt der Initiativen und Überlegungen sowie die verschiedenen Positionen und Perspektiven auf Ebene der Hochschulen, der Disziplin, der Profession und der Bildungspolitik, die es im Blick zu halten gilt. Wie erhoffen uns, mit den Beiträgen einen Anstoß zur weiteren Diskussion zu liefern.

Literatur

- Bisovsky, G. (2014): Zum Stand der Professionalisierung in Österreich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 76–84.
- Fuhr, T. (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.
- Kraus, K./Schmid, M. (2014): Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 66–75.
- Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung u. Auswirkung d. Theorie-Praxis-Konzeptes d. Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim.

Redaktion des Schwerpunktthemas

Birte Egloff, Dr. phil., Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main



Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote

CLAUDIA LOBE, MARKUS WALBER

Zusammenfassung

Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) hat durch die Einführung der gestuften Studiengänge einen deutlichen Wandel erfahren. Marginalisiert im Bachelorangebot, finden sich entsprechende Profilierungsmöglichkeiten in der Regel erst auf Masterniveau. Eine zunehmende Anzahl an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung verweist auf eine Form der nachgelagerten, handlungsfeldorientierten Professionalisierung, die möglicherweise eine schrumpfende Nachfrage nach konsekutiven Masterstudiengängen kompensiert. Der Beitrag stellt empirische Erkenntnisse aus einer Online-Befragung von Arbeitseinheiten der EB/WB in Deutschland vor und fragt danach, welche Trends und zukünftigen Professionalisierungsszenarien sich abzeichnen.

Stichworte: Professionalisierung, Studium, Studiengänge, Erwachsenenbildung, Weiterbildung

Abstract

Degree courses in adult and further education have undergone significant changes since the introduction of tiered study courses. Marginalised in bachelor courses, opportunities for professionalisation are, in general, only found at master degree level. An increasing number of academic further education opportunities point to a form of post-graduate, practice-oriented professionalisation which possibly compensates for a shrinking demand for consecutive master courses. The article presents empirical findings of an online survey conducted with operational units working in adult and further education in Germany and explores emerging trends and professionalisation scenarios.

Keywords: Professionalisation, higher education, degree courses, adult education, further education

1 Studiengänge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) im Umbruch

Mit dem KMK-Beschluss der Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft 1969 hat sich das Studienfach schnell an deutschen Universitäten etablieren können. Die Einrichtung erster Lehrstühle mit Denomination Erwachsenenbildung (1970), die Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und die Entstehung der Kommission (heute Sektion) Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 1971) trieben zugleich eine Teil- oder Subdisziplinbildung der EB/WB innerhalb der Erziehungswissenschaft voran.

Nachdem sich das Diplomstudium über mehrere Jahrzehnte hinweg etabliert hatte, stellte die Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge eine Zäsur dar, die mit unterschiedlichen Zukunftsszenarien einherging. Faulstich/Graeßner/Walber (2012) fanden anhand einer Untersuchung des Studienangebots im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE folgende Veränderungen gegenüber der vorherigen Studienlandschaft (vgl. Faulstich/Graeßner 1995, 2003, 2006):

- Marginalisierung der EB/WB durch Umfangsverluste im Bachelor
- Profilierung im Master, allerdings desintegrierte Zersplitterung in Spezialthemen
- Interdisziplinarisierung und Kommerzialisierung in weiterbildenden Masterstudiengängen

Inzwischen hat sich das Bachelor-Master-System konsolidiert, und es stellt sich die Frage, ob sich die damaligen Befunde verstetigt haben oder sich die Studienlandschaft noch immer im Wandel befindet. Zur Klärung dieser Frage hat die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2016 erneut eine Studie in Auftrag gegeben.

2 Studienangebote und Arbeitseinheiten der Erwachsenen- und Weiterbildung – empirische Ergebnisse

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse dieser deutschlandweiten Befragung zum Studienangebot und den Rahmenbedingungen im Bereich der EB/WB dargestellt. Das Ziel bestand in der Erfassung der aktuellen Situation der EB/WB in grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und darin, erste situative Veränderungen und Trends hinsichtlich des Studienangebots im Zeitverlauf anzudeuten.

2.1 Methodische Anlage der Untersuchung

Die Datenbasis der hier dargestellten Ergebnisse bildet eine Vollerhebung aller Arbeitseinheiten an deutschen Universitäten im Bereich der EB/WB. Hierzu wurden die entsprechenden Arbeitseinheiten an den Fakultäten/Fachbereichen/Instituten mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte durch ein Anschreiben der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE an alle Studiengangsverantwortlichen mit einem Studienschwerpunkt EB/WB an Universitäten in Deutschland (N = 65). Sofern in einem Fachbereich mehrere Professuren in der Arbeitseinheit der EB/WB genannt waren, wurde der Fragebogen lediglich einmal ausgefüllt. Der Fragebogen gliederte sich in drei Teile:

- Fragen zur Arbeitseinheit der EB/WB in den Fachbereichen
- Fragen zu grundständigen Studienangeboten
- Fragen zu weiterbildenden Studienangeboten im Themenfeld der EB/WB

Die Erhebung fand vom 22. Juni bis zum 15. August 2016 statt. Die Rücklaufquote lag bei 61,5 %, sodass sich eine Stichprobengröße von N = 40 ergibt. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse repräsentieren dementsprechend nicht alle, aber fast zwei Drittel der Arbeitseinheiten der EB/WB in Deutschland. Die Reichweite der Ergebnisse ist insofern auf den Kreis der Befragten begrenzt.

2.2 Quantitative Anteile der EB/WB an den Studienangeboten

In der Erhebung von 2010 lag der Anteil an EB/WB-Themen in den Bachelorstudiengängen im Durchschnitt bei 35,8 Leistungspunkten (LP). Geht man von einem regulären Umfang von 180 LP bei Bachelorstudiengängen aus, ergibt sich ein Anteil von 20 %. Hieran hat sich 2016 kaum etwas verändert; der aktuell ermittelte Anteil liegt bei 22 % (38,9 LP).

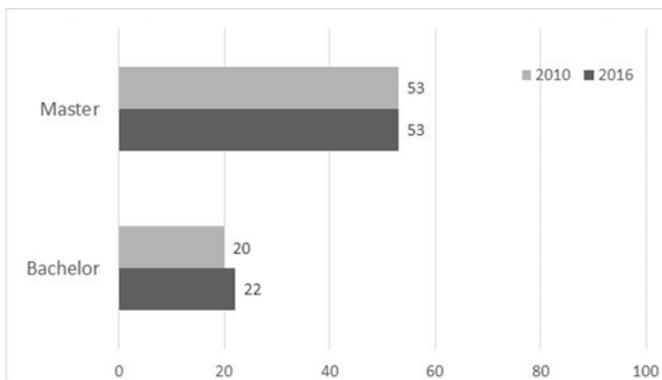


Abbildung 1: Prozentuale Anteile von EB-/WB-Themen in Bachelor- und Masterstudiengängen

Erfasst wurde dafür jeweils der Anteil an Leistungspunkten, die Studierende in Bachelorstudiengängen maximal anhand von EB/WB-Inhalten erbringen können. Es zeigt sich eine große Spannweite an den Standorten zwischen 6 und 100 LP (SD = 24,5). Die geringe Abweichung des Durchschnittswerts gegenüber 2010 könnte

sich durch Stichprobenabweichungen oder durch Veränderungen der Studiengangsstrukturen z. B. bei Reakkreditierungen erklären. Insgesamt kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Verhältnisse sich relativ stabil etabliert haben.

Auch die Analyse der Masterstudiengänge zeigt keine bedeutsamen Veränderungen im Vergleich zur Erhebung von 2010. Nach wie vor macht der maximal studierbare Anteil an EB/WB-Themen mit durchschnittlich 63,8 LP etwas mehr als die Hälfte der in der Regel 120 LP im Master aus. Auch hier variieren die Anteile stark an den Studienstandorten zwischen 6 und 120 LP ($SD=30,2$). Im Durchschnitt ist der Anteil der EB/WB-Themen in einem Masterstudium damit aber mehr als doppelt so hoch (53 %) wie in einem Bachelorstudium. Die These, dass es nach der Einführung gestufter Studiengänge zu einer Marginalisierung der EB/WB auf der Bachelorebene kommt, erhärtet sich.

2.3 Labels der Studiengänge

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, unter welchen Labels Themen der EB/WB innerhalb der Studiengänge subsumiert werden. Als Datenbasis für die Analyse dienen die allgemeinen Bezeichnungen der Studiengänge sowie die Titel der spezifischen Module, in denen die EB/WB verortet ist. Tabelle 1 gibt die am häufigsten genannten Labels der Studiengänge wieder, getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengängen sowie Weiterbildungsangeboten.

Tabelle 1: Labels der Studiengänge, getrennt nach BA, MA und Weiterbildung¹

Bachelor	N	Master	N	Weiterbildung	N
Erziehungswissenschaft	15	Erziehungswissenschaft	14	Erwachsenenbildung	6
Bildungswissenschaft	8	Bildungswissenschaft	9	Inklusive Pädagogik	2
Pädagogik	4	Erwachsenenbildung	4	Organisation	2
[...]		[...]		[Lifelong Learning, Inklusive Pädagogik, Moderation, Marketing, Diversity, Gender, Zielgruppen, Researching ...]	
	31		41		26

Auf der Ebene der Bachelorstudiengänge zeigt sich, dass 9 von 10 (87,1%) Studiengängen eines der drei Labels Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft oder Pädagogik tragen. Andere Bezeichnungen (z. B. Lebenslanges Lernen, Medienbildung, Sozialwissenschaften, Bildungsmanagement) findet man dagegen nur vereinzelt. Auffallend ist, dass einschlägige Begriffe wie Erwachsenen- oder Weiterbildung gar nicht vorkommen. Themen der EB/WB sind also in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen kontextualisiert. Entgegen der Forderung nach einer Berufsqualifizierung/-befähigung auf Bachelorniveau ist keine direkte Adressierung einschlägiger Professionsfelder der EB/WB auf Studiengangsebene zu beobachten.

Anders stellen sich die Labels in den Bezeichnungen der grundständigen Masterstudiengänge dar. Die Varianz der Begrifflichkeiten ist insgesamt deutlich größer

als im Bachelor. Zwar dominieren auch hier die Begriffe Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft, allerdings findet auch Erwachsenenbildung (und Weiterbildung [N = 3]) explizit Verwendung. Darüber hinaus tauchen auch spezifische Aspekte des Professionsfeldes auf (so z. B. Medienbildung, Organisation, Organisationsentwicklung, Governance, Weiterbildungsforschung). Auf der Masterebene lassen sich also subdisziplinentorientierte Profilbildungen ausmachen.

Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung spielen mittlerweile eine wichtige Rolle. So sind 2016 deutlich mehr als ein Drittel (42,4%) der EB/WB-Arbeits-einheiten an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot beteiligt, 2010 machte nur jede fünfte Arbeitseinheit (21,8%) konkrete Angaben hierzu.

Wenngleich die Anzahl der angegebenen Weiterbildungsangebote² geringer ausfällt als bei den grundständigen Studiengängen, ist hier eine deutlich größere Varianz der Bezeichnungen zu beobachten. Zum einen fokussieren die Labels die Erwachsenenbildung an sich, zum anderen – vermutlich durch eine stärkere Nachfrageorientierung – spezifische Tätigkeitsfelder und Zielgruppen. Allgemeinere subdisziplinäre Kontextualisierungen in die Erziehungswissenschaft oder die Bildungswissenschaft sind nicht mehr zu beobachten. Hier stehen also Professionalisierungsprozesse für Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung im Fokus. Zum Teil werden diese auch durch interdisziplinäre Bezugnahme ergänzt.

2.4 Lehrprofile der befragten Arbeitseinheiten

Für eine Auseinandersetzung mit den Binnenstrukturen wurden anhand vorgegebener Themenfelder die Lehrprofile der Studienangebote und die Modul-Labels der spezifischen EB/WB-Module analysiert.

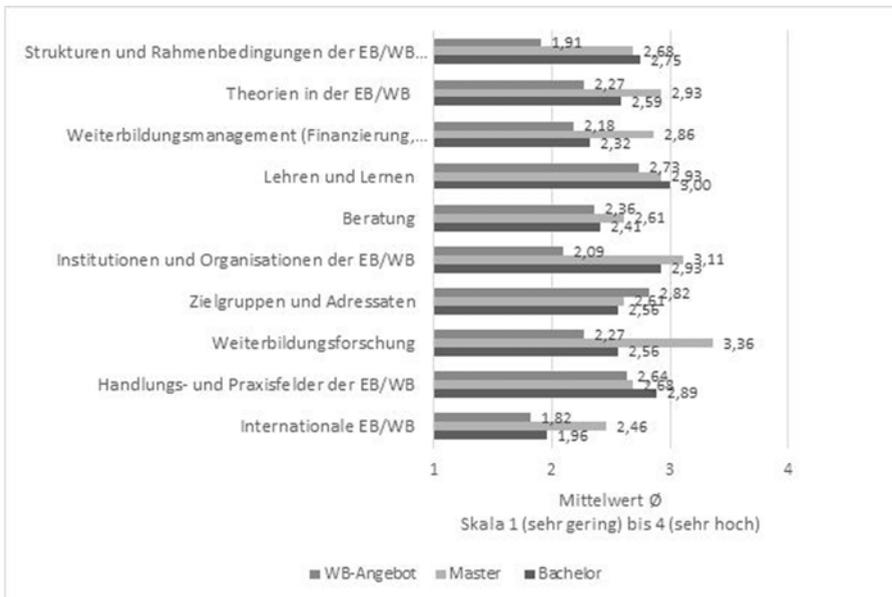


Abbildung 2: Lehrprofile in grundständigen (BA und MA) und weiterbildenden Studienangeboten

Unterschiede zwischen den Lehrprofilen in Bachelor- und Masterstudiengängen zeigen sich vorwiegend in der wesentlich stärkeren Bedeutung der Weiterbildungsfor- schung im Master. Darüber hinaus sind tendenziell alle Themen im Master stärker vertreten als im Bachelor. Die weiterbildenden Studienangebote weisen kein spezifi- sches Lehrprofil auf, was dafür spricht, dass die z. T. sehr spezialisierten Angebote in ihrer Gesamtheit eine breite thematische Spreizung erwachsenenpädagogischer The- men abdecken. Deutlich wird in den Lehrprofilen der weiterbildenden Studienange- bote darüber hinaus eine starke Zielgruppen- und Adressatenorientierung der Inhalte, was in handlungsfeldbezogenen Professionalisierungsangeboten (s. o.) plausibel ist.

Eine zusätzliche Analyse der Modul-Labels (offenes Antwortformat) zeigt eben- falls, dass EB/WB-Themen auf Masterebene präsenter sind. Der Anteil an Modul- titeln, die EB/WB oder Lebenslanges Lernen explizit im Titel tragen, ist zwar zu- nächst ähnlich (MA = 40 %, BA = 36 %). In Masterstudiengängen kommen allerdings noch einschlägige EB/WB-Labels (z. B. Personalentwicklung, Programme oder Ziel- gruppen) hinzu, die vermutlich auf übergeordneter Ebene (Studienprofile, Wahl- pflichtfach) als EB/WB ausgewiesen werden. In den Bachelorstudiengängen führen die übrigen Modulbezeichnungen allgemeine Titel wie bspw. „Anwendungsfelder der Bildungswissenschaft“, „Didaktisches Handeln“ oder beziehen sich auf struktu- relle Studienelemente wie Methodenausbildung, Praktika, Projekte oder Abschluss- arbeiten. Insofern ist ein expliziter EB/WB-Bezug in den Titeln der Mastermodule schon deutlicher zu erkennen.

2.5 Ausstattung der Arbeitseinheiten

Neben den Studienangeboten wurden auch die Profile der Arbeitseinheiten, die für die Realisierung der Studienangebote verantwortlich sind, untersucht. Im Vergleich der personellen Ausstattung ist die Anzahl der Professuren im Durchschnitt gleich- geblieben, während die Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen von durch- schnittlich 6,6 auf 5,37 gesunken ist.

Gegenüber den Daten aus dem Jahr 2010 wurden die Stellen im Jahr 2016 diffe- renzierter erfasst. Abbildung 3 weist unterschiedliche Stellenkategorien in Vollzeit und Teilzeit aus.

Im Durchschnitt verfügen die Arbeitseinheiten über eine (Vollzeit-)Professur (\bar{x} 1,19, Median 1), ein bis zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in Vollzeit (\bar{x} 1,91, Median 1,5), zwei bis drei (\bar{x} 2,56, Median 2) wissenschaftliche Mitarbeiter*in- nen in Teilzeit und etwa drei externe Lehrbeauftragte (\bar{x} 3,6, Median 3). Die Varianz ist bei den Professuren und Lehrkräften für besondere Aufgaben (jeweils zwischen 0 und 3) relativ gering. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und externen Lehrbeauftragten ist die Spanne an den verschiedenen Hochschulstandorten deut- lich größer (jeweils zwischen 0 und 10).

Insgesamt wird deutlich, dass die klassischen Beschäftigungsgruppen Profes- sor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Lehrbeauftragte dominieren. Dagegen spielen die relativ jungen Kategorien der Juniorprofessor*innen (\bar{x} 0,23, Median 0) sowie der Lehrkräfte für besondere Aufgaben bisher quantitativ eher eine Nebenrolle.

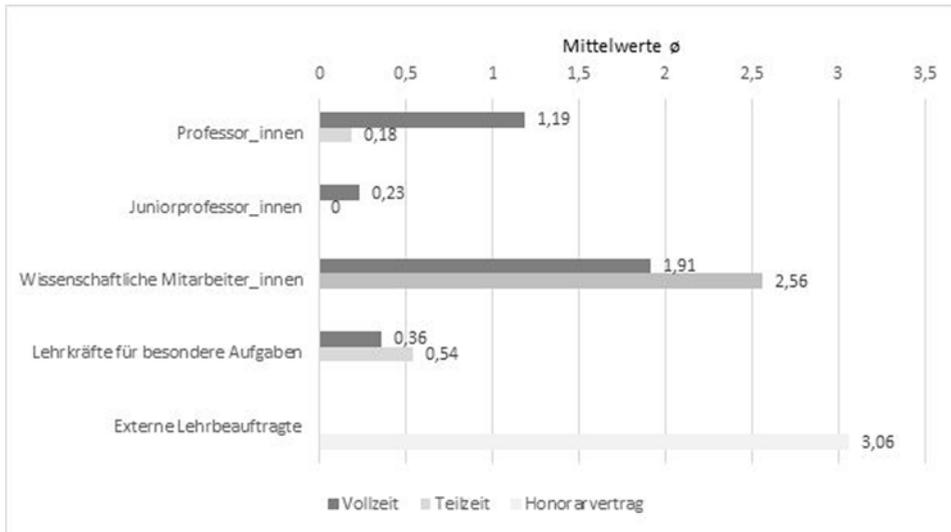


Abbildung 3: Personalausstattung 2016 im Detail (Mittelwerte)

Der gegenüber 2010 gleich gebliebene Durchschnittswert von 1,6 Professuren setzt sich in 2016 (s. Abb. 3) aus Professuren und Junior-Professuren zusammen. Dies spricht dafür, dass Junior-Professuren in den letzten Jahren nicht zusätzlich eingerichtet wurden, sondern aus dem Lehrstuhlbestand heraus generiert wurden. Eine weitere Erklärungshypothese könnte vor dem Hintergrund reduzierter Mittelbaustellen darin liegen, dass diese zur Kompensation wegfallender Professuren in Juniorprofessuren umgewandelt wurden.

Externe Lehrbeauftragte scheinen angesichts ihres zahlenmäßigen Anteils eine wichtige Rolle zur Gestaltung des Lehrangebots zu spielen und kompensieren möglicherweise den Rückgang an wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Relativierend ist allerdings anzumerken, dass Lehrbeauftragte in der Regel nur jeweils eine Veranstaltung gestalten und somit der Anteil am eingebrachten Lehrdeputat gering ist.

Die Anzahl an Abschlussarbeiten auf Bachelor- und Masterebene steigt an. Lag der Durchschnitt 2010 bei 28,5 Abschlussarbeiten pro Jahr, sind es 2015 30,6 pro Jahr. Dabei ist der Anteil an Bachelorarbeiten (16,7) etwas höher als der von Masterarbeiten (13,8). Die Varianz an den Standorten ist extrem hoch: Im Bachelor wurden zwischen 0 und 36, im Master zwischen 0 und 60 Arbeiten betreut. Die Anzahl der Promotionen liegt im Kalenderjahr 2015, das als Bezugszeitraum vorgegeben wurde, im Durchschnitt bei 1,2 Promotionen pro Arbeitseinheit (Spanne zwischen 0 und 4); deutlich niedriger als bei der Befragung von 2010 (2,6). Insgesamt deuten die Daten auf einen Rückgang des wissenschaftlichen Nachwuchses hin.

3 Status quo und Zukunftsszenarien des Studienfachs EB/WB

Nachdem seit der Einführung der gestuften Studiengänge einige Zeit vergangen ist, hat sich die neue Studienstruktur etabliert. Die „dramatische“ Umbruchphase (vgl. Faulstich/Graeßner 2003, S. 39) ist zumindest für den grundständigen Bereich damit vorerst abgeschlossen. Eine Partikularisierung in Form von hochspezifischen Studiengängen ist vor allem auf Bachelorniveau ausgeblieben. Nach wie vor sind die Themen der EB/WB überwiegend subdisziplinär in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft integriert. Dies gilt jedoch nicht für alle ehemaligen Studienrichtungen. Der Datenreport Erziehungswissenschaft zeigt, dass die Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit und insbesondere die noch relativ neue Kindheitspädagogik deutlich mehr eigene Bachelorstudiengänge hervorgebracht haben (vgl. Grunert/Ludwig 2016, S. 26). Die EB/WB wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge kaum sichtbar. Der sich 2010 schon abzeichnende Profilverlust, eine Marginalisierung auf Bachelorniveau (vgl. Faulstich/Graeßner/Walber 2011), hat sich seither verstetigt. Dabei ist es grundsätzlich nicht überraschend, dass die Bachelorstudiengänge eher generalisierend ausgerichtet sind; dies ist in der Strukturlogik der Bachelor- und Masterstudiengänge bereits angelegt. Gleichwohl waren professionelle Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft, wie die EB/WB, in den Diplomstudiengängen auch schon im Grundstudium deutlicher sichtbar als in den aktuellen Bachelorstudiengängen.

Eine subdisziplinäre Profilbildung im Bereich der EB/WB findet in der Regel erst in grundständigen Masterstudiengängen statt. Allerdings ist in der relativ kurzen Studiendauer im Master eine Professionalisierung, die Elemente der Disziplinorientierung und der Professionsfeldorientierung miteinander verknüpft, nur bedingt möglich. So sind beispielsweise Praxissemester, wie sie in den Diplomstudiengängen noch üblich waren, bei nur 4 Semestern kaum noch realisierbar. Die Nachfrage nach entsprechenden Masterangeboten gestaltet sich standortspezifisch unterschiedlich. Insgesamt ist die Zahl der erziehungswissenschaftlichen (für die Promotion qualifizierenden) Hauptfachabschlüsse (Diplom, Magister und Master) in den letzten fünf Jahren allerdings deutlich um knapp 30% gesunken (vgl. Züchner 2016, S. 102).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Bedeutung gewinnt und man hier die einschlägigen professionsfeldbezogenen Labels findet. Professionalisierungsprozesse scheinen sich stärker in diese Angebote zu verlagern.

In welche Richtung weisen die gefundenen Ergebnisse und welche zukünftigen Professionalisierungsszenarien zeichnen sich ab? Im Folgenden werden einige Zukunftsszenarien angedeutet, wobei zwischen der individuellen Professionalisierung der Studierenden und der disziplinpolitischen Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Disziplin und Profession in den Studienangeboten unterschieden wird.

3.1 Individuelle Professionalisierungsszenarien

Angesichts der empirischen Datenlage scheint sich derzeit der Bachelorabschluss als berufsfeldqualifizierender Regelabschluss durchzusetzen, mit dem erziehungswissenschaftliche Absolvent*innen sich offenbar erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt positionieren. Betrachtet man individuelle Professionalisierungsprozesse mit Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992) aus einer wissenstheoretischen Perspektive, handelt es sich bei der Entstehung von Professionswissen um Relationierungsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen. Da die Studierenden im grundständigen Studium meist noch nicht in substanziellem Umfang über berufspraktisches Erfahrungswissen verfügen, ließe sich das im Bachelorstudium erworbene wissenschaftliche Wissen als eine vorgelagerte generalisierte akademische Professionalisierung („Erziehungswissenschaftler*in“) beschreiben. Erst über ein anschließendes Masterstudium erschließt sich eine vorgelagerte profilierte akademische Professionalisierung („Erwachsenenbildner*in“); dieses Professionalisierungsszenario scheint aber rückläufig zu sein. Berufspraktisches Erfahrungswissen wird – abgesehen von Praktika und anderen studienbegleitenden Praxiserfahrungen – in diesem Szenario zeitlich erst nachgelagert zum wissenschaftlichen Wissen erworben und muss eigenständig dazu relationiert werden. Die zunehmende Entstehung weiterbildender Studienangebote deutet auf ein weiteres Szenario hin, nämlich eine nachgelagerte spezialisierte akademische Professionalisierung („Personalentwickler*in“, „Organisationsberater*in“) in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Walber/Meyer 2019, S. 7 ff. und 15 f.). In der angedeuteten theoretischen Perspektive ergibt sich im Hinblick auf die individuelle Professionalisierung hier der Vorteil, dass die eigentliche Relationierungsarbeit zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen innerhalb der Studienangebote pädagogisch zugänglich wird. Denn in der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen die Teilnehmenden üblicherweise sowohl über einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss als auch über eine mehrjährige Berufserfahrung, sodass eine pädagogisch unterstützte Relationierungsarbeit unter Berücksichtigung professionsfeldrelevanter, ggf. auch interdisziplinärer Wissensbestände, stattfinden kann (vgl. Meyer/Walber/Jütte 2019). Versteht man Professionalität als situativ immer wieder herzustellende reflektierte Beruflichkeit, sind Professionalisierungsprozesse lateral im Lebensverlauf zu denken. Es kommt zu einem Oszillieren zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen („Systemwechsler*in“, „Professionswissende*r“), für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sowohl wissenschaftliches Wissen als auch pädagogische Rahmungen bieten können.

3.2 Teildisziplinäre Angebotsszenarien

Studienangebote sind nicht statisch, sondern basieren auf Aushandlungsprozessen zwischen Disziplin und Hochschule (vgl. Ludwig/Grunert 2018). Insofern stellt sich die Frage, wie aus (teil-)disziplinärer Perspektive die aktuellen Entwicklungen zu bewerten sind und welche zukünftigen Veränderungen in der Ausrichtung von Studienangeboten der EB/WB denkbar sind.

Szenario 1: Marginalisierung im grundständigen Studium

Die aktuellen Entwicklungen deuten in Richtung einer Marginalisierung der Subdisziplin EB/WB im grundständigen Studienangebot. Im Bachelor wenig sichtbar, im Master wenig nachgefragt, läuft die Subdisziplin Gefahr, an Bedeutung innerhalb des Fachgefüges zu verlieren und von den Studierenden für ihre individuellen Professionalisierungsprozesse weniger wahrgenommen zu werden. Zugunsten einer starken disziplinären Orientierung gerät das Professionsfeld aus dem Blick. Dies wird aktuell offenbar durch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung kompensiert, die einen Raum für nachgelagerte subdisziplinäre Professionalisierungsangebote bietet. Hier wird der Professionsfeldbezug in den Studiengangsbezeichnungen deutlicher sichtbar.

Szenario 2: Spezialisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Denkt man diesen Trend weiter, könnte ein deutlicher Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der EB/WB folgen. Aus der Perspektive individueller Professionalisierungsprozesse wurde bereits auf das Potenzial dieses Professionalisierungspfad verwiesen. Aus disziplinpolitischer Perspektive handelt es sich gleichwohl um einen riskanten Weg. Die starke Orientierung an professionsfeldbezogenen Fragen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil des Weiterbildungsmarkts charakteristisch ist, birgt das Risiko eines Verlusts an wissenschaftlicher Eigenständigkeit, wenn sie nicht durch entsprechende Infrastrukturen abgesichert ist. Die wissenschaftliche Weiterbildung bietet dafür angesichts ihrer noch immer randständigen Position innerhalb der Hochschulen und auf dem Weiterbildungsmarkt sowie der Vollkostendeckung durch Teilnehmerentgelte kaum dauerhafte und sichere Beschäftigungsperspektiven, um eine nicht unmittelbar professionsfeld- bzw. angebotsrelevante Entwicklung von Theorie und Empirie der EB/WB sicherzustellen. Eher schon könnten Professuren für wissenschaftliche Weiterbildung, wie sie an einzelnen Hochschulstandorten bereits eingerichtet wurden, mit einem Doppelauftrag in Forschung und Angebotsentwicklung ein Bindeglied zwischen Disziplin und Profession darstellen.

Szenario 3: Reprofilierung im grundständigen Bachelor

Eine andere Entwicklungsrichtung könnte in einer Reprofilierung von Professionsfeldern wie der EB/WB in den grundständigen Bachelorstudiengängen bestehen. So würden Professionsfeldbezüge schon im grundständigen Studium deutlicher sichtbar. Dies kann prinzipiell sowohl innerhalb eines erziehungswissenschaftlichen Studiums als auch in Form eines eigenen spezialisierten Studienangebots erfolgen. Letzteres könnte mit Destabilisierungstendenzen für die Erziehungswissenschaft als übergeordneter Disziplin einhergehen und zu Abgrenzungsfragen zwischen den Studienangeboten von Universitäten und Fachhochschulen führen. Ersteres erscheint für eine ausgewogene Relationierung von Disziplin und Professionsfeld günstiger.

Anmerkungen

¹ Die angegebene Häufigkeit ist nicht deckungsgleich mit der Anzahl der Angebote. Die Angebotstitel setzen sich mitunter aus mehreren Labels zusammen (z. B. Erwachsenenbildung und Weiterbildung) – gezählt wurden dann die verwendeten Begriffe im Sinne von Labels, nicht die Angebote. Dargestellt sind hier aus Platzgründen nur die drei am häufigsten angegebenen Labels. Für eine ausführliche Darstellung vgl. Walber/Lobe 2018.

² Größtenteils weiterbildende Masterstudiengänge und weiterbildende Zertifikatsstudien.

Literatur

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bielefeld.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2006): Riskante Flexibilität. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden, S. 101–110.
- Faulstich, P./Graeßner, G./Walber, M. (2011): Marginalisierungs- und Desintegrations-tendenzen im Studium der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System? Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 92–96.
- Faulstich, P./Graeßner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 29–38.
- Grunert, C./Ludwig, K./Mitarb.: Radhoff, M./Ruberg, Ch. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 19–69.
- Ludwig, K./Grunert, C. (2018): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, K. et al. (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 83–105.
- Meyer, K./Walber, M./Jütte, W. (2019): Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung. ZHWB 1/2019, S. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-1570> (15.1.2020).

- Schüßler, I./Egetenmeyer, R. (2018): Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1071–1088. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53 (15.1.2020).
- Walber, M./Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1 (15.1.2020).
- Züchner, I. (2016): Abschlussprüfungen und Arbeitsmarktübergang im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 100–108.

Autorin und Autor

Claudia Lobe, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG6 Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Markus Walber, Prof. Dr., Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Wissenschaftliche Weiterbildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum

FALK SCHEIDIG

Zusammenfassung

Die Frage der wissenschaftlichen Bezugnahme auf Bildungspraxis verbindet die beinahe zweihundert Studienangebote zur Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland und beschreibt eine Aufgabe von übergeordnetem Rang. Obwohl die Berufsvorbereitung eine zentrale und durchaus engführende Begründungsfigur der Einrichtung (erwachsenen-)pädagogischer Studiengänge an deutschen Universitäten vor 50 Jahren war, verweist dieser Qualifizierungsanspruch bis in die Gegenwart auf fundamentale Herausforderungen und strukturlogische Limitationen. Der Beitrag arbeitet den Praxisbezug im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung als Problembereich aus und akzentuiert dabei drei Perspektiven: die Adressierung von (I) didaktischen Handlungsebenen, (II) Angebotssegmenten und (III) Sachbezügen im Berufsfeld.

Stichworte: Praxisbezug, Berufsbezug, Studium, Erwachsenenbildung, Berufsfeld

Abstract

The issue of references to educational practice during academic studies is shared by the almost two hundred study courses in adult and further education in Germany and defines a task of overriding importance. Although pre-vocational training was a key feature of the setup of degree courses in (adult) education at German universities 50 years ago, this aspiration involves fundamental challenges and structural limitations until today. This article expands on practical relevance in adult and further education degree courses and highlights three perspectives: addressing (I) levels of didactics and teaching, (II) study units providing practical relevance and (III) contexts in the professional field.

Keywords: practical relevance, job-related relevance, degree course, adult education, professional field

1 Praxisbezug als Anspruch – zur Einführung

Das Verhältnis von Studiengängen zu ihren real gegebenen fachlichen Gegenständen ist bedeutsam und wesensprägend, für pädagogische Studiengänge gar konstitutiv. Die Einrichtung der Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung auf Basis der 1969 von der Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft markierte eine Zäsur in der deutschen Erwachsenenbildungsgeschichte: Sie beförderte nicht nur die Etablierung als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin mit gegenwärtig mehreren Dutzend Professuren und einschlägigen Fachforen, sondern ermöglichte auch erstmals eine gezielte akademische Vorbereitung für erwachsenenpädagogische Tätigkeiten (vgl. Scheidig 2016, S. 53). Dieser Schritt war seinerzeit maßgeblich berufspolitisch motiviert und der gestiegenen Nachfrage nach qualifiziertem Personal in einem expandierenden, in der Bildungsreformära zur vierten Säule des Bildungswesens aufgewerteten Feld geschuldet (vgl. Nittel 2000, S. 106 ff.; Rosenberg 2018, S. 16; Schüßler/Egetenmeyer 2018, S. 1075).

Mit dem Bologna-Prozess, der (neben weiteren Zielen) unter der Chiffre Employability den arbeitsmarktqualifizierenden Charakter von Studiengängen forcierte, wurde die Gewichtung der beruflichen Ausrichtung tendenziell bestärkt und das erwachsenenpädagogische Studienangebot differenziert: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Witt/Müller 2015, S. 6) zählt 67 Bachelor- und 110 Masterstudiengänge mit Erwachsenenbildungsanteilen an deutschen Hochschulen – zumeist unter „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“ oder „Bildungswissenschaft“ firmierende Hauptfachstudiengänge mit der Vertiefungsrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Walber/Lobe 2018; zu abweichenden Zahlen und der Problematik der Identifikation entsprechender Studienangebote vgl. Kohl/Rohs 2019).

Die Frage, wie diese Studienangebote Bezugnahme zur Bildungspraxis herstellen, ist sowohl für die intendierte Berufsorientierung als auch grundlegend hinsichtlich des als „gespannt“, „schwierig“ oder gar „gebrochen“ geltenden Theorie-Praxis-Verhältnisses der Erwachsenen- und Weiterbildung relevant (vgl. Scheidig 2016, S. 125 et passim), erweist sich jedoch als keineswegs trivial. Praxisbezüge erschöpfen sich nicht allein in Praktika – deren Verlauf und Ertrag sich weitgehend einer direkten hochschulseitigen Steuerung entzieht und die von Studierenden interindividuell variierend für Professionalisierungsprozesse genutzt werden (vgl. Männle 2018) –, sondern sind facettenreich und erstrecken sich von strukturierten oder zumindest hochschuldidaktisch reflektierten Praxisreferenzierungen in Lehrveranstaltungen über Studienprojekte, Exkursionen, praxisbezogene Leistungsnachweise und Abschlussarbeiten bis hin zu berufsbezogenen Informationsveranstaltungen, Gastvorträgen, Bewerbungstrainings und Beratungsangeboten.

Mit Praxisbezügen verbinden sich exogene wie endogene Spannungen: Als eine von „drei zentralen Dimensionen [...] hochschulischer Bildungsziele“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 9) gerät der berufsnahe Praxisbezug in Konkurrenz gegenüber einer profilierten Wissenschaftsorientierung oder einem auf die Persönlichkeitsentfaltung

abhebenden Bildungsverständnis. Im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird insistiert: „Die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischem Handlungswissen darf nicht verwischt werden.“ (DGfE 2004, S. 2) Innerhalb des Gestaltungskorridors von Praxisbezügen wiederum erwachsen latente Spannungen aus den mitunter divergierenden Formen und Funktionen der Bezugnahme: Praxis unmittelbar gestalten, einüben, erproben vs. Praxis mit gebotener Distanz analysieren, reflektieren, erforschen; im Feld Perspektiven gewinnen, übernehmen vs. wissenschaftliche, innovative Perspektiven einbringen; mit Tiefe in einen konkreten Praxisausschnitt eintauchen vs. das vielschichtige Feld in der Breite kennenlernen; berufliche Handlungsfähigkeit erwerben, demonstrieren vs. den Berufswunsch prüfen, eine Berufsorientierung ermöglichen (vgl. Scheidig 2017).

Damit und darüber hinaus stellen sich Fragen etwa nach wirksamen Formen und angemessener Konfiguration wissenschaftlichen Praxisbezugs im Studium, nach Konzepten an verschiedenen Hochschulstandorten und der Einbettung in die jeweils übergeordneten Curricula. Ebenso bedarf der Praxisbegriff einer Konkretisierung, denn auch Forschung und Theoriebildung zur Erwachsenen- und Weiterbildung verkörpern eine studienrelevante Praxis akademischen Handelns („Wissenschaftspraxis“); ähnliche Relevanz ist u. a. zu reklamieren für die von bildungspolitischen Akteur*innen (z. B. bezüglich der Programmatik des lebenslangen Lernens oder der Bildungsgesetzgebung) oder von Adressat*innen der Erwachsenen- und Weiterbildung hervorgebrachten Praxen, insbesondere die vielschichtigen Formen informellen Lernens (vgl. Rohs 2016), die in keinem unmittelbar reziproken Verweisungszusammenhang zu organisierten Bildungsangeboten stehen und folglich per se außerhalb eines berufsförmig konnotierten Praxisradius rangieren.

Der vorliegende Beitrag kann dieser Pluriformität nicht gerecht werden und beschränkt sich auf Praxisbezug im Verständnis der Bezugnahme auf berufliche Praxen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Zielperspektive der Qualifizierung künftiger Berufsrollenträger*innen. Strukturbildende Grundlage zur Auffächerung des mit dem Praxisbezug assoziierten Problemhorizonts bilden im Weiteren drei Zugänge, die erstens als etablierte Heuristiken zur Systematisierung des pluralen Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten dürfen (vgl. z. B. Faulstich/Zeuner 2010) und zweitens ein Inventar zur Beschreibung von konkreten Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung generieren (s. Abb. 1): die Unterscheidung von (I) didaktischen Handlungsebenen und -formen (mikro-/makrodidaktisch; Lehren, Beraten, Leiten, Planen usw.), (II) von Angebotssegmenten (Betriebe, Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen, Stiftungen, kommerzielle Anbieter usw.) und (III) von Sachgegenständen (Gesundheit, Sprachen, Politik, IT, Kultur usw.). Hieraus erwachsen drei spezifische, obschon interdependente Herausforderungen für das Arrangieren und Erschließen von Praxisbezügen in erwachsenenpädagogischen Studienangeboten, wie sie nachfolgend dargelegt werden.

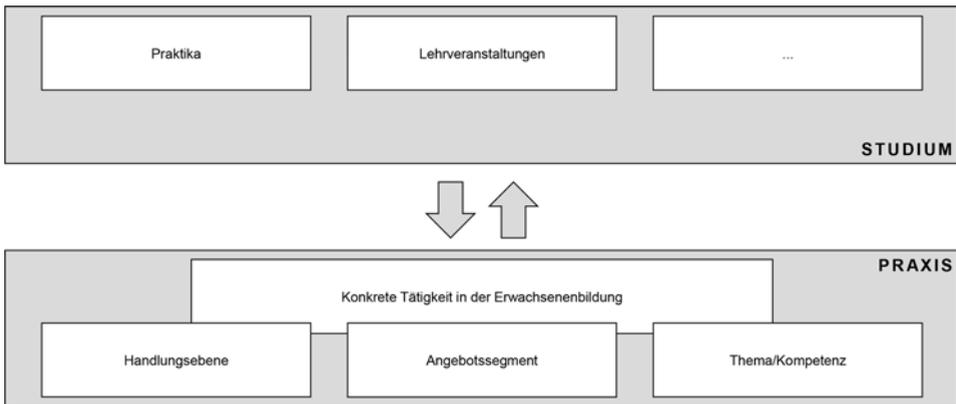


Abbildung 1: Strukturfacetten des Praxisbezugs im erwachsenenpädagogischen Studium

2 Praxisbezug und didaktische Handlungsebenen

Mit der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengangs (mit Vertiefungsrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung) verband sich von Anbeginn die Maßgabe, primär Personal mit leitender und planend-disponierender Funktion in Bildungsorganisationen zu qualifizieren (vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 147; Scheidig 2016, S. 55). Diese Schwerpunktsetzung findet bis heute seine Entsprechung im „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (DGfE 2006): Zwar werden auf Bachelorstufe – wenngleich ohne konkrete Qualifizierungsabsicht – sowohl mikro- als auch makrodidaktische Handlungsfacetten als obligatorisches Minimum benannt („Sozialisation, Bildung und Lernen von Erwachsenen; Didaktik und Methodik in der EB/WB“ und „Institutionen und Organisationen der EB/WB: Planung, Organisation, Administration, Recht, Finanzierung, Beratung, Informations- und Unterstützungssysteme, Management und Qualitätssysteme“, jeweils ohne ECTS-Punkte-Empfehlung), aber auf Masterebene dominieren im explizit berufsorientierten Bereich „Professionelle Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ Tätigkeiten des Bildungsmanagements. Mithin liegt es im Ermessen der studiengangstragenden Organisationseinheiten (oder im Belieben von einzelnen Dozierenden), mikrodidaktische Kompetenzbereiche zu erschließen wie etwa didaktische Planung und Lernzielformulierung, Strukturierung und Sequenzierung, Inhaltsauswahl und -reduktion, Methoden und Sozialform, didaktische Prinzipien wie Teilnehmendenorientierung, Material- und Medieneinsatz, Kommunikation und Beziehungsgestaltung, Aktivierung und Motivierung, Lernraumgestaltung, Transfer und Nachbereitung.

Eine Vollerhebung von Walber und Lobe (2018), die im Auftrag der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung unter universitären Arbeitseinheiten der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland durchgeführt wurde, bestätigt das Bild: Die professio-

nellen Praxisbezüge erfolgen – entgegen der mit dem Bologna-Prozess proklamierten Berufsqualifizierung auf Bachelorstufe – vorrangig in Masterprogrammen und fokussieren dabei Aspekte des Bildungsmanagements (Walber/Lobe 2018, S. 69 ff.). Verschiedene hochschulübergreifende Erhebungen und Curriculumsanalysen zu Modulen und Lehrveranstaltungen im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung kommen ebenfalls zum Befund, dass mikrodidaktisches Handlungsvermögen kein Kernbestand erwachsenenpädagogischer Studienangebote in Deutschland ist (vgl. Egetenmeyer 2015; Wißhak/Hochholdinger 2016). So verwundert auch nicht das Ergebnis einer Studie von Marx et al. (2018), die quantitativ-empirisch nachweist, dass Lehrkräfte mit erziehungs-/bildungswissenschaftlichem Studium nicht über mehr Wissen über Lehr-/Lernmethoden und -konzepte verfügen als Lehrkräfte ohne ein solches Studium. Demgegenüber lässt sich für Fort- und Weiterbildungen zu (erwachsenenpädagogischer) Didaktik und Methodik ein Wissenszuwachs belegen (vgl. ebd.).¹

Die nachrangige und unverbindliche Zuwendung zu mikrodidaktischen Anforderungen der Erwachsenen- und Weiterbildung im Studium korrespondiert eng mit der Berufsfeldstruktur: Absolvent*innen dieser Studiengänge übernehmen weit häufiger eine planend-disponierende oder leitende Funktion; in der quantitativ deutlich dominierenden Gruppe der Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung wiederum verfügt nur ein geringer Teil über einen pädagogischen Studienabschluss (vgl. die Studiensynopse bei Wißhak/Hochholdinger 2016, S. 101 f.). Die Vernachlässigung der Lehrtätigkeit in erwachsenenpädagogischen Studienangeboten ließe sich insofern als berufsfeldkompatible Professionalisierungsstrategie klassifizieren: Studierende benötigen später offenbar primär makrodidaktische Kompetenzen und Lehrende werden (bevorzugt) aufgrund einer fachlichen Qualifizierung rekrutiert; wäre ein erwachsenenpädagogisches Studium auf die Lehrtätigkeit ausgerichtet, bedürfte es – wie in Lehramtsstudiengängen – einer Integration der zu lehrenden „Fächer“ in das Studium (vgl. Faulstich/Graefßner 2003, S. 11; Egetenmeyer 2015, S. 34 sowie nachfolgend Abschnitt 4). Vice versa zementiert dies aber die bestehende und notabene seit langem kritisierte² Qualifikationsstruktur: Warum und woher sollten Einrichtungen Lehrkräfte mit einem pädagogischen Studienabschluss rekrutieren, wenn diese im Wege des Studiums nicht adäquat für eine Lehrtätigkeit vorbereitet werden? Zugleich wirft bereits die bloße Erwägung einer stärkeren studienintegrierten Bezugnahme auf die Praxis lehrender Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung neue Fragen auf: Wie kann z. B. jenseits einer abstrakten Auseinandersetzung mit den Arbeitskontexten der oftmals neben- und freiberuflichen Honorarkräfte das Handeln unter den Bedingungen selbstständiger Erwerbsarbeit (Auftragsakquise und -abrechnung, Selbstorganisation, Unsicherheit usw.) erfahrbar werden?

Die makrodidaktische Orientierung von erwachsenenpädagogischen Praxisbezügen im Studium erweist sich aus mehreren Gründen als spannungsgeladen: Erstens steht sie in gewissem Kontrast zum allgemeinen Teil von pädagogischen Studiengängen, in dem – feldunspezifisch – Formen des Lehrens, Präsentierens,

Moderierens, Gruppenleitens usw. eine Thematisierung erfahren. Zweitens erwächst die Gefahr, dass die nachvollziehbare Zurückweisung einer handlungspraktischen Vorbereitung einer Lehrtätigkeit damit einhergeht, dass der eigentliche Kern der lernhaltigen Interaktion in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugunsten empirischer, systematisierender, normativer, organisationaler, gesellschaftlicher, interdisziplinärer und weiterer Perspektiven aus dem Blick gerät. Drittens ist diese Ausrichtung gegenüber dem Praxisfeld und insbesondere den Studierenden begründungspflichtig, um Missinterpretationen (Praxisferne, Geringschätzung oder mangelnde Professionalisierbarkeit didaktischen Handelns) zu begegnen – dies nicht zuletzt deshalb, weil Studierende offenbar auch einen Mangel mikrodidaktischer Kompetenz konstatieren und ergänzend (mitunter auch begleitend) zum erwachsenenpädagogischen Studium Ausbilder-, Trainer- oder Coachinglehrgänge absolvieren (vgl. Wißhak/Hochholding 2016, S. 109, 111). Viertens bleibt festzuhalten, dass auch makrodidaktische Tätigkeiten mikrodidaktische Expertise voraussetzen und dies auch in der akademischen Konstituierungsphase des quartären Sektors Betonung erfuh, etwa wenn in Berufsprofilen des planend-disponierenden Personals die mikrodidaktische Qualitätssicherung und pädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte aufgeführt wurde (vgl. Scheidig 2016, S. 55). Fünftens müssten bei konsequenter Zuspitzung des Praxisbezugs auf die Vorbereitung makrodidaktischer Tätigkeiten einige der im Kerncurriculum kursorisch gestreiften Themen umfassend vertieft und um weitere ergänzt werden, die primär nicht pädagogischer Provenienz sind – z. B. Projektentwicklung und -management, Führung, BWL, Recht, Informations- und Kommunikationstechnologie, Marketing –, was allerdings im Hinblick auf das Diktum von der „Entpädagogisierung“ erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit (vgl. ebd., S. 99) seinerseits eine kritische Diskussion provoziert.

3 Praxisbezug und Angebotssegmente

Die Differenzierung von Handlungsebenen fungiert als ein möglicher Zugang zur Binnenstrukturierung erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten – nicht nur zum Zwecke von Praxisbezügen – und legt sich quer durch das unübersichtliche Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. In dieses Feld und die Tätigkeitsbereiche anhand konkreter Handlungskontexte im Studium einzuführen, ist angesichts der weiten und scheinbar konturlosen Landschaft der Angebotssegmente diffizil: Die Anzahl der Anbieter lässt sich nur näherungsweise beziffern, die Grenzen zwischen den Segmenten und gegenüber anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen Feldern sind fließend, verschiedene Systematisierungsansätze etwa nach Anbieterstatus (öffentlich/nicht-öffentlich), weltanschaulichem Hintergrund (gebunden/frei), Zugänglichkeit (offen/geschlossen) oder Gegenstand (allgemein/beruflich) überschneiden sich intersektional und vermögen (dennoch) nicht die institutionelle, inhaltliche und didaktische Diversität vollständig einzufangen. Zugleich ist eine frühe und umfassende Orientierungsleistung im Studienverlauf geboten, stellt sich das Feld doch für viele Studierende erfahrungsgemäß zunächst als Terra incognita dar, weil u. a.

für jüngere Studierende die biografischen Berührungspunkte mit Erwachsenen- und Weiterbildung schon allein altersbedingt beschränkt sind.

Mit Blick auf die Limitierung zeitlicher Ressourcen im Studium und damit angemahnter Prioritätensetzung ist ein Balancieren im Allgemeinheits-Konkretheits-Dilemma angesprochen, denn es gilt – sofern nicht bereits das Studiengangprofil spezifizierend wirkt (z. B. mit Schwerpunkt Alphabetisierung und Grundbildung, (inter-)kulturelle Bildung) – einerseits in die erwachsenenpädagogischen Segmente in ihrer Breite einzuführen ohne vage zu bleiben, und andererseits konkrete Praxisbereiche punktuell mit Tiefe auszuleuchten, ohne eine (implizite) Verengung auf bestimmte Segmente (z. B. vhs, Personalentwicklung) vorzunehmen.

Wenngleich curriculare Steuerungsfantasien angesichts modularisierter Studienangebote, notwendiger studentischer Freiräume und individueller Wahrnehmung des Studienangebots naiv anmuten, stellt sich die Frage der gezielten und gewichteten Adressierung von Angebotssegmenten im Studium. Liegt in der bewussten Auseinandersetzung mit diesen Angebotssegmenten ein Schlüssel zum Verständnis von Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis, spräche einiges dafür, dies nicht allein studentischen Wahlentscheidungen (für ein Praktikum, ein Wahlpflichtseminar, ein Thema einer schriftlichen Arbeit usw.) zu überlassen – zumal das begründete Optieren wiederum einer gewissen Vertrautheit mit dem Gesamtspektrum bedarf, die bei Studierenden ja mehr angestrebtes Ziel denn vorauszusetzende Gegebenheit ist. Insofern werden Studienangebotsverantwortlichen hochschuldidaktische Entscheidungen abverlangt, wie, wann und in welcher Intensität und Verbindlichkeit im Studienverlauf welche Angebotssegmente Gegenstand sind.

Kontext und Motor dieser Entscheidungen ist die notorisch prekäre Allokation von Studienkapazitäten, weil erstens Praxisbezüge in erwachsenenpädagogischen Studienangeboten mit allgemeinpädagogischen Studienanteilen konkurrieren, weil zweitens auch anderen elementaren, z. B. historischen, theoretischen, forschungsorientierten, internationalen Zugängen zur Erwachsenen- und Weiterbildung Geltung zu verschaffen ist und weil sich drittens konkurrierende Praxisbezüge eröffnen, die nicht entlang beruflicher Kategorien (Arbeitgeber, Arbeitsinhalte, Arbeitsbedingungen) operieren. In Bezug auf Letzteres kann beispielhaft auf das Votum Schüßlers und Egetenmeyers (2018, S. 1084) zugunsten der Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses als Ziel akademischer Professionalisierung verwiesen werden, oder auch auf die eher jüngere Diskussion über erwachsenenpädagogische Kompetenzen (vgl. Scheidig 2016, S. 88 ff.), die vom konkreten Kontext professionellen Handelns entkoppelt sind.

4 Praxisbezug und Sachbezüge

Die Zuwendung zu Angebotssegmenten wie der innerbetrieblichen Weiterbildung oder der Bildungsarbeit von parteinahen Stiftungen, Gewerkschaften, Kirchen oder der Bundeswehr steht latent in verwandtschaftlicher Beziehung zu spezifischen Fachgegenständen der Erwachsenen- und Weiterbildung, wobei der Sachbezug päd-

gogischer Hauptfachstudiengänge und insbesondere die Praxisorientierung einen mit den Angebotssegmenten verbundenen, aber doch grundlegenden Problemhorizont markieren. Anders als Lehramtsstudiengänge sind erwachsenenpädagogische Studienangebote zumeist³ ohne substanzielle Integration von Studienfächern oder Disziplinen mit Relation zu den potenziellen Gegenständen des Lernens Erwachsener. Dies wurde bereits vor der Einführung des Diplomstudiengangs kritisch diskutiert und später als „Konstruktionsfehler“ (Nittel 2000, S. 165) eingestuft. Das Verhältnis der Hauptfachstudiengänge zu Lehr-/Lerninhalten gilt bis heute als „ungeklärt“ (Grunert 2012, S. 574); Überlegungen etwa zur Annäherung an die Lehrer*innenbildung blieben de facto ergebnislos (vgl. Faulstich/Graefzner 2003, S. 11, 40). Auch die sich mit dem Bologna-Prozess bietenden Chancen, z. B. mit Zweifach-Bachelor- oder spezialisierten Masterprogrammen den Aufbau einer „doppelten Wissensbasis“ (Nittel 2002, S. 230) mit erwachsenenpädagogischen und fachlichen Komponenten anzubahnen, wurde bislang nur vereinzelt genutzt. Die Gründe des mangelnden Fachbezugs sind vielschichtig – u. a. entgrenzte und konjunkturell variierende Themen, geringes Interesse betreffender Disziplinen, fehlende sowie schulzentrierte Fachdidaktiken, marginale Wissensbestände zu Bedingungen des Wissens- und Kompetenzerwerbs von Erwachsenen in konkreten Inhaltsbereichen –, die Konsequenzen aber real: Die Erschließung fachlichen Wissens ist „Sache einzelner Praktiker [...] und einer systematischen Bearbeitung durch die Wissenschaft weitgehend entzogen“ (Nolda 2001, S. 108; ähnlich: Nittel 2000, S. 230 f.) – für Nolda (2001) ein Signum für das „Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung“.⁴

Weil Lehren und Lernen gewöhnlich sachbezogen sind, wird der mangelnde Sachbezug erwachsenenpädagogischer Studienangebote bei der Fokussierung didaktischen Handelns virulent. Lässt sich beim Gros der Studieninhalte überzeugend eine generische, überwiegend von Sachbezügen gelöste Auseinandersetzung mit Erwachsenen- und Weiterbildung realisieren, evoziert der intendierte Praxisbezug die Frage nach dem Umgang mit den fachlichen Gegenständen, weil mit konkreten Inhalten oftmals auch spezifische Ziele, didaktische Erschließungsmodi und pädagogisch relevante Rahmenbedingungen korrespondieren. Dies betrifft zwar vor allem die im Studium unterrepräsentierte mikrodidaktische Handlungsebene, aber eben auch Anforderungen des Bildungsmanagements, auf die das Studium vorzubereiten beansprucht: Projektfinanzierte politische Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung verlangt in Teilen andere makrodidaktische Kompetenzen als innerbetriebliche Personalentwicklung; die ökonomischen Grundlagen eines kommerziellen Weiterbildungsunternehmens stellen partiell andere Ansprüche an die Planung als die komplexen Strukturen kirchlicher Bildungsanbieter; die Verantwortung für ausgewählte Fachbereiche kann Kenntnisse des Gesundheitswesens, des Sozialgesetzbuchs, der Integrationspolitik, themenrelevanter lokaler und regionaler Akteure in Wirtschaft und Gesellschaft, potenzieller Kooperationspartner und Konkurrenten auf dem Bildungsmarkt voraussetzen usw.

Die sich mithin aufdrängenden Fragen sind durchaus fundamental: Bedürfte es nicht jeweils einer differenzierten, nicht ohne Weiteres leistbaren Einführung in ei-

nen fachlichen Kontext, um die hierauf gerichteten Bildungsbemühungen angemessen zu reflektieren? Wie können Hochschuldozierende dem entsprechen, ohne eine vertiefte Expertise in der Vielzahl der Sachthemen der Erwachsenen- und Weiterbildung vorweisen zu müssen? Welche didaktischen und organisationalen Konsequenzen zeitigt dies für die Begleitung von Studierenden, die außerhalb von Lehrveranstaltungen, nämlich in Praktika, Hausarbeiten, Studienprojekten und dergleichen, in inhaltspezifische Praxen der Erwachsenen- und Weiterbildung vorstoßen?

5 Fazit

Je komplexer sich das Feld präsentiert, desto stärker tritt das Bedürfnis hervor, die notwendigerweise abstrahierenden Skizzen im Studium durch differenzierte Praxisbezüge zu kolorieren, um nicht nur abstrakte Vorstellungen von Erwachsenen- und Weiterbildung bei Studierenden zu erzeugen. Im Rahmen des Beitrags wurde versucht zu illustrieren, worin einige der damit einhergehenden Herausforderungen liegen. Dabei wurden zahlreiche Fragen zum Praxisbezug (erneut) aufgeworfen, für die die Verantwortlichen und Dozierenden einschlägiger Studienangebote wohl implizit Antworten gefunden haben dürften. Ein diesbezüglicher Austausch in der Scientific Community, in den Fachbereichen der Hochschulen sowie mit „der Praxis“ erscheint lohnend, auch hinsichtlich der Verständigung über strukturelle, curriculare und akademische Grenzen von Praxisbezügen. In der Betrachtung der Studierenden als künftigen Praxisakteur*innen, als Adressat*innen und Repräsentant*innen akademischer Professionalisierung und als Gewährspersonen der wissenschaftlichen Erwachsenen- und Weiterbildung wird deutlich, warum der Praxisbezug als hochschulische Gestaltungsaufgabe und in seiner Gestaltbarkeit besondere Aufmerksamkeit und eine differenzierte, problemorientierte Reflexion verdient – und zwar im Sinne der erstrebten individuellen professionellen Entwicklungsprozesse sowie als Beitrag zum studentischen Verständnis des Feldes auch jenseits konkreter Berufsanforderungen.

Anmerkungen

¹ Hierbei ist der Differenz zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen über Lehren und Lernen, zugespitzt zwischen Wissen und Können, ebenso Beachtung zu schenken wie weiteren Faktoren didaktisch-methodischen Fähigkeitserwerbs (z. B. informelles Berufslernen mittels Literaturstudium oder tätigkeitsintegrierte Kompetenzaufschichtung).

² Bereits seit Längerem wird die qualifikatorische Beliebigkeitstendenz und die Marginalisierung pädagogischer Qualifikationen kontrovers diskutiert, die Qualitätsstandards ebenso wie Bemühungen der Professionsentwicklung unterminiert (vgl. Scheidig 2016, S. 59 ff.).

³ Ausnahmen bilden am ehesten sprachdidaktische Studiengänge, pädagogische Programme kirchlicher Hochschulen oder inhaltlich spezialisierte Studienangebote, die oftmals als Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbau- und weiterbildende Studiengänge kon-

zipiert sind (vgl. Egetenmeyer 2015, S. 33; Faulstich/Graeßner 2003, S. 32–34; Scheidig 2016, S. 144).

⁴ „Wo die Erwachsenenbildung sich über sich selbst äußert, ist so gut wie nie die Rede von dem, was man gemeinhin – also von außen – als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung vermutet, nämlich die Vermittlung von Wissen an Erwachsene.“ (Nolda 2001, S. 101).

Literatur

- Berg, C./Herrlitz, H.-G./Horn, K.-P. (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
- DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf (4.12.2019).
- DGfE (2006): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf (4.12.2019).
- Egetenmeyer, R. (2015): Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift, H. 3 (Jg. 22), S. 32–34.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Abrufbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf (4.12.2019).
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Grunert, C. (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3 (Jg. 15), S. 573–596.
- Kohl, J./Rohs, M. (2019): Auswahlentscheidungen für die Analyse von Studienangeboten im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Abrufbar unter: https://kluedo.uni-kl.de/files/5618/_Beitraege_EB_07_Kohl_Rohs_final.pdf (4.12.2019).
- Männle, I. (2018): Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 197–215.
- Marx, C./Goeze, A./Kelava, A./Schrader, J. (2018): Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, H. 1 (Jg. 41), S. 57–77.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1 (Jg. 47), S. 101–120.

- Rohs, M. (2016): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden.
- Rosenberg, H. (2018): Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Debatte, H. 1 (Jg. 1), S. 15–29.
- Scheidig, F. (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Scheidig, F. (2017): Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In: Weil, M. (Hrsg.): Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus. Münster, S. 135–159.
- Schüßler, I./Egetenmeyer, R. (2018): Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1071–1088.
- Walber, M./Lobe, C. (2018): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft, H. 57 (Jg. 29), S. 65–80.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925–15). Abrufbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (4.12.2019).
- Wißhak, S./Hochholdinger, S. (2016): Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, H. 1 (Jg. 39), S. 97–115.
- Witt, S./Müller, A.-L. (2015): Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland. Abrufbar unter: www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-01.pdf (4.12.2019).

Autor

Falk Scheidig, Dr. phil., Leiter Lehr- und Curriculumsentwicklung sowie Dozent für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz)

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Zur ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft INTALL

MONIKA STAAB, STEFANIE KRÖNER, LISA BREITSCHWERDT, REGINA EGETENMEYER

Zusammenfassung

Angesichts von Internationalisierungs- und Globalisierungsentwicklungen steht das Personal der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor der Anforderung, der Lebenswelt ihrer Teilnehmenden auch in dieser Hinsicht gerecht zu werden. Deshalb kann die Internationalisierung als wichtiges Element in der Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden werden. Die ERASMUS+ Strategische Partnerschaft INTALL stellt diese Aufgabe in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. In einem Joint Modul zu komparativen Studien in der Erwachsenenbildung werden akademische Perspektiven mit Einblicken in die Erwachsenenbildungspraxis systematisch verzahnt. Dieser Ansatz versteht sich als Antwort auf die Anforderungen an die Internationalisierung im Rahmen der Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Stichworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Professionalisierung, ERASMUS, Blended-Learning

Abstract

In view of internationalisation und globalisation developments, adult and further education professionals are challenged with meeting the requirements of their clients' backgrounds and life experience in this respect as well. As a result, internationalisation can be regarded as an important element of the professionalisation of adult/further education. The ERASMUS+ Strategic Partnership INTALL places this purpose at the centre of its work.

In a joint module on comparative studies in adult education, academic perspectives are systematically interlinked with insights into the practice of adult education. This approach is supposed to address the challenges of internationalisation in the context of the professionalisation of adult/further education.

Keywords: adult education, further education, professionalisation, ERASMUS, blended learning

1 Einleitung

Transnationale Entwicklungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (u. a. Digitalisierung, Migration) stellen das (zukünftige) erwachsenenpädagogische Personal vor die Anforderung und Herausforderung, den damit einhergehenden Lebenssituationen von Teilnehmenden und (potenziellen) Zielgruppen gerecht zu werden. Neben der wissenschaftlichen Beschäftigung zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Egetenmeyer/Schüßler 2012) finden sich auch internationale bildungspolitische Forderungen zur Notwendigkeit von qualifiziertem Personal in der Erwachsenenbildung (vgl. Mikulec 2019; Europäische Kommission 2017). In diesen Kontexten sind die zwei Erasmus+ Strategischen Partnerschaften COMPALL und INTALL zu verorten, die vor allem die internationale akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterstützen.

Die Erasmus+ Strategische Partnerschaft „Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning“ (COMPALL) entwickelte in einer dreijährigen Projektlaufzeit (2015–2018) ein Joint Module zur international-vergleichenden Forschung in der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens. Das Modul ermöglicht Masterstudierenden und Promovierenden im Rahmen einer Blended Mobility, sich gezielt mit internationalen Fragestellungen und Themen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens auseinanderzusetzen. Durch die curriculare Einbindung des Joint Modules an sechs von sieben Partnereinrichtungen konnten die bisher eher national ausgerichteten curricularen Strukturen in der Erwachsenenbildung um internationale Perspektiven erweitert werden. Darüber hinaus konnte COMPALL zu einer Zunahme studentischer Mobilität führen und den Aufbau eines internationalen Netzwerkes von Studierenden und in der Erwachsenenbildung Tätigen unterstützen. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden durch das Joint Module wichtige fachliche und personale Kompetenzen entwickeln konnten, die sie als relevant für das internationale Tätigkeitsfeld einschätzen (COMPALL 2018).

Aufbauend auf den Erfahrungen und Ergebnissen von COMPALL wurde 2018 die Erasmus+ Strategische Partnerschaft „International and Comparative Studies for Students and Practitioners in Adult Education and Lifelong Learning“ (INTALL, 2018–2021) entwickelt. Die Partnerschaft besteht aus acht europäischen Universitäten und zwei Praxisverbänden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Universitäten sind: Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Projektkoordination), Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Università degli Studi di Firenze, Italien; Università degli Studi di Padova, Italien; Universidade de Lisboa, Portugal; Universität Pécs, Ungarn; University of Ljubljana, Slowenien und Dublin City University, Irland. Bei den zwei Erwachsenenbildungsverbänden handelt es sich um das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International) und den Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA). Die Stärkung internationaler Perspektiven in der akademischen Ausbildung erfolgt bei INTALL durch eine enge Verknüpfung von internationalen Praxisverbänden der

Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Universitäten mit Schwerpunkten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dazu wird in vier Arbeitspaketen (sogenannte Intellectual Outputs, siehe unten) die akademische Professionalisierung von Studierenden und von Personen aus der Erwachsenenbildungspraxis sowie aus Erwachsenenbildungsverbänden unterstützt. Durch einen gemeinsamen Bildungsraum für Studierende und in der Erwachsenenbildung Tätige sollen gegenseitige Einblicke ermöglicht und akademisches Wissen zur Reflexion von erwachsenenpädagogischer Praxis genutzt werden.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Erasmus+ Strategische Partnerschaft INTALL die internationale akademische Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung unterstützt. Hierfür erfolgen zunächst Grundlegungen zu dem Begriff Professionalität. Daran anknüpfend wird eruiert, wie INTALL die akademische Professionalisierung mit Blick auf internationale Anforderungen unterstützt. Abschließend wird reflektiert, welchen Beitrag das Projekt zur Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leistet.

2 Zur Professionalität in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenpädagogische Professionalität bedeutet, im Einzelfall vor dem Hintergrund eines disziplinär-wissenschaftlichen Grundlagenwissens auf Basis individueller Deutungen und Interpretationen zu handeln. Professionalität ist nicht regelgeleitet, sondern stellt immer „einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit vonseiten des Leistungsträgers erfordert.“ (Nittel/Dellori 2014, S. 459). Darüber hinaus muss Professionalität als situativer Zustand auf Handlungsebene immer vor dem Hintergrund der kontextuellen Gegebenheiten betrachtet werden. Das konkrete Handeln ist auf mehreren Ebenen eingebettet: in den organisationalen (Weiterbildungseinrichtung, Unternehmen, etc.), den institutionellen (Trägerschaft der Weiterbildungsorganisation im Rahmen von Dachorganisationen) und gesellschaftlichen (Weiterbildungsgesetze, Weiterbildungspolitik, gesellschaftliche Struktur) Kontext (Egetenmeyer/Breitschwerdt/Lechner 2019). Zwischen allen Ebenen vollziehen sich wechselseitig Einflüsse, die das professionelle Handeln im Einzelfall beeinflussen.

Professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln ist vielfach verwoben und beeinflusst von Logiken anderer Funktionssysteme (vgl. Evetts 2011, S. 407; Egetenmeyer et al. 2019, S. 13). Erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sind nicht nur pädagogischer Natur, sondern die professionellen Tätigen müssen diese mit Fragen nach der Finanzierung, dem Qualitätsmanagement oder der Standardisierung vereinbaren. Beispielsweise bei der Planung von Weiterbildungsangeboten müssen neben der pädagogischen Planung immer auch die Fragen der Finanzierbarkeit und die organisationalen Ziele mitberücksichtigt werden. Diese „hybride Professionalität“ (Noordegraaf 2015) erfordert neben dem situativ-interpretativen Handeln eben auch

die Vereinbarung von professionell-erwachsenenpädagogischen, bürokratischen und ökonomischen Perspektiven (vgl. Egetenmeyer et al. 2019).

Diese Komplexität erwachsenenpädagogischer Praxis erfordert eine fortdauernde Professionalisierung des Personals, in der das notwendige, erwachsenenpädagogische Wissen aufgebaut und erweitert wird. Durch die fortdauernde Professionalisierung wird dieses Wissen in die Fähigkeit zur Deutung von Handlungssituationen überführt. Der Grundstein hierfür wird in einer akademischen Ausbildung gelegt (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012). Auf diese Basis baut die weitere individuelle Professionalisierung im Rahmen beruflicher Tätigkeiten, Fort- und Weiterbildungen oder Weiterqualifizierungen auf. Diese ist in der Regel gekoppelt an die konkreten Weiterbildungseinrichtungen, welche ihr eigenes Personal entsprechend den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten professionalisiert.

3 Professionalitätsentwicklung bei INTALL

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von erwachsenenpädagogischer Professionalität richtet sich die Erasmus+ Strategische Partnerschaft INTALL an Masterstudierende, Doktorand*innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie in der Erwachsenenbildung Tätige (freiberuflich Lehrende, pädagogische Angestellte in Einrichtungen und Verbänden). Im Mittelpunkt des Projekts steht ein Blended-Learning-Modul um die jährlich im Februar stattfindende internationale Winter School „International and comparative studies for students and practitioners in adult education and lifelong learning“ an der Universität Würzburg. Damit verbunden ist die Entwicklung von vier Intellectual Outputs, die einen Beitrag zur internationalen Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten sollen:

- Wissenschaft – Praxis – Interaktion
- Internationale Anforderungen an die Lehre
- Übergang vom Studium in den Beruf
- Digitale Anforderungen an die Lehre

Wissenschaft – Praxis – Interaktion

Für die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis wird ein Blended Learning-Modul erarbeitet, das sich an Master- und Promotionsstudierende in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie an in der Erwachsenenbildungspraxis Tätige richtet. Dieses soll sowohl in den Curricula der Hochschulen (ECTS) als auch in den Weiterbildungsprogrammen der Praxiseinrichtungen verortet werden.

Im Mittelpunkt des Blended Learning-Moduls steht der Dialog zwischen in der Erwachsenenbildung Tätigen, Studierenden und Wissenschaftler*innen. Dabei werden theoretisch-analytische Modelle für eine reflexive Auseinandersetzung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung genutzt. Im Zentrum steht der implizite und explizite Vergleich von Erwachsenenbildung/Weiterbildung anhand der Studienkon-

texte der Studierenden und der Arbeitskontexte der in der Erwachsenenbildung Tätigen. In der ersten Woche finden Seminare zu erwachsenenpädagogisch relevanten Bildungstheorien und zur internationalen Bildungspolitik mit Bezug zum lebenslangen Lernen statt. Hier erarbeiten sich die Teilnehmenden ein gemeinsames Verständnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wissenschaft-Praxis-Reflexionen werden durch Erkundungen in Erwachsenenbildungseinrichtungen vorgenommen. In der zweiten Woche steht die Comparative Group Work im Mittelpunkt. In dieser vergleichen die Teilnehmenden systematisch ausgewählte Themen von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen (z. B. Bildungspolitik, Recognition of Prior Learning, Studiengänge). In der Comparative Group Work bringen die Teilnehmenden ihre unterschiedlichen Perspektiven aus den jeweiligen Studien- und Arbeitskontexten ein. Die Zusammenarbeit von Studierenden und in der Erwachsenenbildung Tätigen zielt ebenfalls auf Wissenschaft-Praxis-Reflexionen.

Internationale Anforderungen an die Lehre

Globalisierungsentwicklungen (vgl. Scholte 2000; Stiglitz 2018) und die Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Egetenmeyer 2017) tragen dazu bei, dass in der Erwachsenenbildung Tätige mit Internationalisierungsaufgaben betraut sind. Dazu zählt beispielweise der pädagogische Umgang mit Migrations- und Internationalisierungserfahrungen von Teilnehmenden. Auch in der Hochschullehre kann von Internationalisierungserfordernis gesprochen werden (vgl. z. B. Hochschulrektorenkonferenz 2017). Das Intellectual Output International Teaching and Learning in Adult Education reagiert auf diese Anforderungen. Es wird koordiniert von der Universität Padua (Prof.'in Monica Fedeli). Im Zentrum steht ein Blog (<https://www.hw.uni-wuerzburg.de/intall/learning-community/>), in dem unterschiedliche didaktische Methoden veröffentlicht werden, die für internationale Lehr- und Lernsettings genutzt werden können. Die didaktischen Methoden werden von den beteiligten Partnereinrichtungen ausformuliert und pilotiert. Die Dissemination erfolgt unter anderem über das LinkedIn-Netzwerk „Professional Network for Adult Education and Lifelong Learning“ (<https://www.linkedin.com/groups/8445381/>), in dem aktuell für annähernd 1000 Mitglieder internationale Professionalisierungsmöglichkeiten gepostet werden (z. B. Webinare, Seasonal Schools, Konferenzen).

Die Sammlung und Erarbeitung didaktischer Methoden zur Anwendung in internationalen Lehr- und Lernkontexten befördert den Austausch und das Voneinander-Lernen. Damit soll eine Learning Community entwickelt werden, die im Rahmen von einer Deprivatisierung von Lehre (vgl. Adams/Mix 2014) zur gemeinsamen Weiterentwicklung von internationalen Lehr- und Lernsettings in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beiträgt. Die Teilnehmenden profitieren von einem sich ständig weiterentwickelnden Blended-Learning-Modul. Zudem sind sie selbst Teil der Learning Community und sind eingeladen, sich im LinkedIn-Netzwerk über die didaktischen Methoden auszutauschen. Dies ist vor allem deshalb relevant, da die Mid-Term-Evaluation des Joint Modules zeigt, dass ehemalige Teilnehmende in internationalen Arbeitskontexten tätig sind oder dies intendieren (vgl. INTALL i. E.).

Übergang vom Studium in den Beruf

Nach Yorke (2006) kann Employability als Fähigkeit verstanden werden, mit der Studierende ihre individuelle Rolle in der Gesellschaft und insbesondere in Bezug zu ihrer beruflichen Tätigkeit reflektieren und die Erwachsenenbildung aktiv und reflexiv gestalten können. In dem Teil Employability des Blended-Learning-Moduls reflektieren die Studierenden, was ihre Rolle und ihr Aufgabenbereich in der Gesellschaft ist. Es wird koordiniert von der Universität Florenz (Professorin Vanna Boffo). Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend vom deutschsprachigen Employability-Diskurs (vgl. Kraus 2006). Im Mittelpunkt des INTALL-Projekts steht vielmehr die Verantwortungsübernahme und Befähigung von Studierenden zur Gestaltung ihrer Lebenswelt. Diese Relevanz betonen insbesondere die italienischen Partnerhochschulen. Der Teilbereich umfasst einen Online-Guide, in welchem mögliche (internationale) Aufgabenprofile und Anforderungen des Arbeitsmarktes differenziert werden. Zudem werden die Studierenden darüber informiert, wie und wo sie sich bewerben können. Im Präsenzmodul können die Studierenden im Rahmen des Employability Days von Personen aus der Praxis lernen, welche Aufgabenbereiche es in der Erwachsenenbildungspraxis gibt und wie sie sich am besten schon in ihrem Studium darauf vorbereiten können. Dies soll die Studierenden in der Eigengestaltung des Übergangs vom Studium in den Beruf unterstützen. Andererseits sollen die Studierenden durch die Einblicke in die Erwachsenenbildungspraxis ihre Reflexionsfähigkeit schulen und sich darüber bewusst werden, welche gesellschaftlichen und institutionellen Ziele sie mit ihrer zukünftigen Tätigkeit unterstützen möchten. Vonseiten der Teilnehmenden aus der Erwachsenenbildungspraxis werden „Good-Practice-Beispiele“ aus ihrem erwachsenenpädagogischen Arbeitskontext eingeführt. Darüber hinaus werden auf der INTALL Website (<https://www.hw.uni-wuerzburg.de/intall/employability/employment-stories/>) in Kurzvideos Employment Stories von ausgewählten, teilnehmenden Erwachsenenbildner*innen präsentiert.

Digitale Anforderungen an die Lehre

Der digitale Wandel geht mit neuen Anforderungen für Lehrende und Lernende einher. Die Einbindung digitaler Elemente in die akademische Lehre trägt dazu bei, dass sich Studierende Medienkompetenzen aneignen und digitale Medien nutzen, um eigenständig und zeitlich sowie räumlich flexibel zu lernen. Der kritische und reflektierte Umgang mit digitalen Medien stellt angesichts des digitalen Wandels eine Aufgabe dar, der Hochschulen durch die Integration digitaler Lehr- und Lernarrangements nachkommen können. Zudem unterstützt der Einsatz digitaler Lehr- und Lernangebote die internationale Vernetzung von Studierenden und Dozierenden unterschiedlicher Hochschulen, was eine „internationalisation at home“ befördert (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2017).

Das E-Learning Modul INTALL@Home reagiert auf diese digitalen und internationalen Anforderungen an die Lehre. Es wird koordiniert von der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg (Prof.‘in Sabine Schmidt-Lauff). Im Internet unter go.uniwue.de/io4 frei zugänglich können sich interessierte Personen in Teilmodulen

mit den Themen Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen, Professionalität in der Erwachsenenbildung und Employability auseinandersetzen. Die Themen sind didaktisch unter anderem mit Videos und Quizen aufbereitet. Zum aktuellen Zeitpunkt (Oktober 2019) ist das Modul zu den Sustainable Development Goals fertiggestellt und wird aktuell pilotiert. Die Teilmodule können von Studierenden zeitlich flexibel genutzt werden, was insbesondere anlässlich der Anforderungen nicht-traditioneller Studierender (vgl. Slowey/Schuetze 2002; Wolter et al. 2017) von Bedeutung ist. INTALL@home eröffnet nicht mobilen Studierenden (z. B. aufgrund familiärer Verpflichtungen und/oder bestehenden Arbeitsverhältnissen), sich mit internationalen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen. So können internationales Wissen und digitale Fähigkeiten erworben werden. Ebenso können die in der Praxis Tätigen, die beruflich und familiär eingebunden sind, von dem Modul profitieren.

4 Schlussfolgerung

INTALL leistet in unterschiedlicher Hinsicht einen Mehrwert für die Professionalisierung von Studierenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie für Teilnehmende aus Bildungstheorie, Bildungspraxis und Bildungspolitik. Die ERASMUS+ Strategische Partnerschaft stellt eine Reaktion auf die Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Egetenmeyer 2017) und Internationalisierung der Hochschulen (vgl. Varghese 2017) dar. Die guten Evaluationsergebnisse der ersten INTALL Winter School 2019 zeigen, dass die didaktische Konzeptualisierung und Strukturierung auf hohes Interesse bei den Teilnehmenden aus Studium und Erwachsenenbildungspraxis stoßen. Für die Winter School 2020 zeigen die Einschreibezahlen ein nochmals erhöhtes Interesse von Kolleg*innen aus Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung.

Mit der gemeinsamen Entwicklung von Joint Modules kann ein Beitrag zur akademischen Professionalisierung von Master- und Promotionsstudierenden an Universitäten im europäischen und internationalen Raum geleistet werden. Dies erleichtert die Integration in den Studienverlauf der Studierenden, fördert die internationale Anerkennung und stärkt insbesondere Universitäten mit kleinen Fachgebieten für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Beschäftigung mit der individuellen beruflichen Laufbahn kann zur Entwicklung einer gemeinsamen Sozialisation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beitragen. Dies beinhaltet, dass Studierende gesellschaftskritische Perspektiven einnehmen und unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung differenzieren können. Das INTALL-Modul kann die individuelle Handlungsfähigkeit der Studierenden insofern erweitern, als dass diese ihre eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte verstehen lernen. Ein Verständnis dieser Kontexte trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden ihr Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung reflektieren und dieses bewusst gestalten und argumentieren können. Im Austausch mit den in

der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen können sich die Studierenden über beruflich relevantes Wissen und Fähigkeiten sowie Wertvorstellungen verständigen. Gleichzeitig kann die gemeinsame Entwicklung von Lernmodulen, die insbesondere zur Employability der Teilnehmenden beitragen sollen, aus kritischer Perspektive beleuchtet werden.

In einem Prozess der Selbstreflexion und externen Evaluation kann das Projekt INTALL einen wertvollen Beitrag dazu leisten, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in einem gesellschaftlichen Wandel (vgl. Krotz/Hepp 2012; Giddens 2012; Beck 2015) reflektiert gestaltet wird. Mit diesem Ansatz der internationalen Vernetzung und des Dialogs intendiert INTALL einen Beitrag zur Professionalisierung von Masterstudierenden, Doktorand*innen und in der Erwachsenenbildung Tätigen zu leisten und dadurch auch die gemeinsame Sozialisation im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu stärken.

Literatur

- Adams, S. R./Mix, E. K. (2014): Taking the lead in faculty development: Teacher educators changing the culture of university faculty development through collaboration, *AILACTE*, 11, S. 37–56.
- Beck, U. (2015): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (22. Aufl.) Frankfurt am Main.
- COMPALL (2018): Evaluation Results. Evaluation on the impact of the joint module – outcomes of the Winter School. URL: <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/406compall/results/evaluation-results/> (22.10.2019).
- Egetenmeyer, R. (2017): Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning: The Joint-Module Methodology and its Context. In: Egetenmeyer, R./Guimarães, P./Németh, B. (Hrsg.): *Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module “Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning”*. Frankfurt am Main, S. 127–142.
- Egetenmeyer, R./Breitschwerdt, L./Lechner, R. (2019): From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education, *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009> (15.1.2020).
- Egetenmeyer, R./Schmidt-Lauff, S. (i. E.): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Post, I./Prochnow, A. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden.
- 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.

- Europäische Kommission (2017): MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN. Über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. Brüssel. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-247-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF> (15.10.19).
- Evetts, J. (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities, *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Giddens, A. (2012): *The Consequences of Modernity*. Cambridge.
- Gieseke, W. (2009): Professionalität - Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2004). In: Vater, S. (Hrsg.): *Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main, S. 130–147.
- Hochschulrektorenkonferenz (2017): *HRK-Tätigkeitsbericht 2016*. Berlin. URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Arbeitsbericht_2016.pdf (15.10.19).
- INTALL (i. E.): *Evaluation Results*. URL: <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/intall/results/evaluation-results/> (25.10.2019).
- Kraus, K. (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden.
- Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.) (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden.
- Mikulec, B. (2018): Competences of adult education professionals in the European and Slovene context, *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/1477971418805502> (15.1.2020).
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Nittel, D./Dellori, C. (2014): Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R. (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn, S. 457–499.
- Noordegraaf, M. (2015): Hybrid professionalism and beyond. (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts, *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187–206.
- Scholte, J. A. (2000): *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke/New York.
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education, *Higher Education* 44 (3–4), 309–327.
- Stiglitz, J. E. (2018): *Globalization and Its Discontents Revisited: Anti-Globalization in the Era of Trump*. New York.

- Varghese, N. V. (2017): Internationalisation and Cross-Border Mobility in Higher Education. In: Egetenmeyer, R./Guimarães, P./Németh, B. (Hrsg.): Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module “Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning”. Frankfurt am Main, S. 22–38
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Berlin. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle/2017> (15.10.2019).
- Yorke, M. (2006): Employability in Higher Education: What It Is, What It Is Not. The Higher Education Academy. URL: https://www.researchgate.net/publication/225083582_Employability_in_Higher_Education_What_It_Is_What_It_Is_Not (05.10.2019).

Autorinnen

Monika Staab, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Stefanie Kröner, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Lisa Breitschwerdt, M. A.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Regina Egetenmeyer, Prof. Dr., Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft

CAROLA ILLER, OLAF DÖRNER

Zusammenfassung

*Ausgehend von einer Unübersichtlichkeit über Studienprogramme zur Erwachsenenbildung sowie über einschlägige Professuren und Professor*innen wird im Beitrag die Idee einer kartographischen Erfassung der Erwachsenenbildungswissenschaft thematisiert. Ziel einer solchen Erfassung ist es, Studienprogramme, Professuren und Professor*innen in Bezug auf Hochschulstandorte überblicken, Veränderungen identifizieren und Entwicklungen nachzeichnen zu können. Auf der Grundlage von Erhebungs- und Rechercheergebnissen werden im Beitrag Tendenzen aufgezeigt, offene Fragen herausgearbeitet und Problematisierungen vorgenommen.*

Stichworte: Landkarte, Professuren, Studienorte, Professionalisierung, Erwachsenenbildungswissenschaft

Abstract

Given the lack of a comprehensive overview of study courses in adult education and the relevant professorships and chairs, this article refers to the idea of charting places of academic studies and research of adult education. The objective of such a survey is to be able to take stock of study programmes, professorships and chairs in relation to places of higher education studies, identify changes and trace developments. Based on survey and research findings the article illustrates trends, explores open questions and discusses relevant problems.

Keywords: map, professorship, places of study, professionalisation, academic studies and research in adult education

Es fing damit an, dass der neu gewählte Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im September 2014 angekündigt hatte, eine Bestandsaufnahme zu den Professuren und Studienstandorten der Erwachsenenbildung in Deutschland vorzunehmen. Hintergrund dieser Ankündigung war die Beobachtung, dass es zu Umwidmungen von Professuren gekommen war, die teilweise zu Lasten der Erwachsenenbildung ausgegangen waren (z. B. die Umwidmung der traditionsreichen Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig in eine Professur für Pädagogik der frühen Kindheit). Andererseits waren Professuren erstmals mit der Denomination Erwachsenenbildung oder Weiterbildung ausgeschrieben worden, sodass von Verschiebungen und nicht von einem Abbau auszugehen war. Insgesamt stellte sich das Feld als recht unübersichtlich dar.

Grund für die Unübersichtlichkeit ist unter anderem die hohe Ausschreibungsquote¹ der Professuren in der Erziehungswissenschaft, sie trägt zur Dynamik in den Stellenbesetzungsverfahren bei, führt aber auch zu Vakanzen und Destabilisierung von Studienstandorten. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Neujustierung von Lehramtsstudiengängen (vgl. Grunert u. a. 2016) wurden begleitet von einer hohen Personalfuktuation, die nicht nur zu Verschiebungen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile an den verschiedenen Standorten mit Hauptfachstudiengängen der Erziehungswissenschaft beigetragen, sondern auch die Umwidmung von Professuren begünstigt haben. Personalentscheidungen und die Stabilität von Studienschwerpunkten hängen eng zusammen. Für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung bedeutet das: Von einer kontinuierlichen Lehr- und Forschungsaktivität und einer entsprechenden personellen Ausstattung kann ausgegangen werden, wenn Erwachsenenbildung in Modulen von Studiengängen, Studienschwerpunkten oder gar in eigenen Studiengängen zur Erwachsenenbildung festgeschrieben ist.

Um eine bessere Übersicht über das Feld zu gewinnen, wurde Markus Walber, Universität Bielefeld, vom Sektionsvorstand beauftragt, eine Replikationsstudie der von Faulstich und Graeßner (2003) verantworteten Erhebungen zum Studium der Erwachsenenbildung durchzuführen (vgl. Walber & Lobe 2018). Auf dieser Grundlage konnte nicht nur die aktuelle Situation besser eingeschätzt, sondern die Entwicklung der Studiengänge über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten nachvollzogen werden. Für die im Sommer 2016 geplante Erhebung sollten alle Studienstandorte in Deutschland angeschrieben werden, die im Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)² verzeichnet waren. Bei der Überprüfung der Adressen stellte sich bereits heraus, dass die Angaben (Stand 2015) zu den Studiengangverantwortlichen teilweise schon nicht mehr aktuell waren. Dennoch ist es gelungen, immerhin von 40 Standorten Rückmeldungen zu erhalten (vgl. Walber & Lobe 2018, S. 66). Diese Zahl ist auch im Hinblick auf die Standorte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bemerkenswert, denn dem Datenreport Erziehungswissenschaft 2016 zufolge ist insgesamt von 63 Univer-

sitäten und Pädagogischen Hochschulen mit erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auszugehen (vgl. Grunert u. a. 2016a, S. 20).

Im Zuge der Bestandsaufnahme und der Diskussionen über die Entwicklungsverläufe der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Studienprogramme entstand die Idee, die Standorte der Erwachsenenbildungswissenschaft in Form einer Landkarte zu visualisieren. Mit Hilfe dieser Landkarte sollte die Übersicht über das Feld auf den Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung präzisiert und die anwesenden Wissenschaftler*innen aus den verschiedenen Hochschulstandorten um Unterstützung bei den kartografischen Arbeiten gebeten werden. Der Vorstand der Sektion hat dazu eine erste Fassung einer Landkarte erstellen lassen (s. Abb. 1) und die Teilnehmenden der Sektionstagung in Mainz im September 2018 vor dem Hintergrund ihrer Ortskenntnis und ihres Detailwissens über die Situation an den einzelnen Standorten um Ergänzungen und Kommentare ersucht.

In dem ersten Entwurf der Landkarte wurden alle Standorte erfasst, die im Studienführer Erwachsenen- und Weiterbildung des DIE erfasst sind. Nicht berücksichtigt wurden Standorte, die in der Erhebung von Walber und Lobe mitgeteilt hatten, dass die Studienrichtung Erwachsenenbildung an ihrer Hochschule eingestellt worden und auch kein Personal mit erwachsenenbildungswissenschaftlichem Forschungs- und Lehrprofil tätig sei. Ergänzt wurden Standorte, die den Mitgliedern des Vorstandes bekannt waren, obwohl sie noch nicht im Studienführer Erwachsenen- und Weiterbildung verzeichnet waren.

Damit werden bereits einige offene Fragen und Probleme deutlich, die die Herstellung der Landkarte erschwert haben. Da ist zunächst die bereits beschriebene Dynamik der Stellenbesetzungen, aber auch die Restrukturierung von Studiengängen, die jede kartografische Erhebung zu einer Momentaufnahme machen. Im Fall von nicht besetzten Professuren kann es sich um vorübergehende Vakanzen handeln, es kann aber auch zu Schwerpunktverlagerungen bis hin zur Schließung von Studienprogrammen kommen. Hinzu kommt, dass die Benennung von Studienprogrammen und die Denomination von Professuren nicht immer eindeutig die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ enthalten, sodass die Zuordnung je nach disziplinärem Verständnis als der Erwachsenenbildungswissenschaft zugehörig oder von ihr abgegrenzt vorgenommen werden kann. Dies ist besonders bei Professuren möglich, die weitere Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft abdecken, wie beispielsweise die Beratungswissenschaft, die empirische Bildungsforschung, die Medienpädagogik oder die Organisationspädagogik. Je nach Besetzung der Professur können diese Subdisziplinen mit einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Ausrichtung einhergehen, es sind aber auch andere Profilierungen möglich.

Klärungsbedarf besteht auch hinsichtlich der erwarteten Mindestgröße und personellen Ausstattung eines Studienstandortes. Insbesondere in den BA-Studiengängen beträgt der Umfang der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Studien weniger als 20 Prozent, umfangreichere Studienprogramme sind meist erst in Masterstudiengängen vorzufinden (vgl. Lobe/Walber in diesem Heft). Von einer Studienrich-

tung im Sinne des „Kerncurriculums Erwachsenenbildung“³ kann in den Bachelorstudiengängen also kaum die Rede sein. Hier wäre ein Abgleich zwischen den formulierten Erwartungen und der realen Situation in den Studiengängen erforderlich. Eine Verständigung über den Mindestumfang der Studien zur Erwachsenenbildung in den gestuften Studiengängen ist nicht nur für die Teildisziplin relevant, sondern wäre auch für die erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte eine hilfreiche Orientierung, z. B., wenn im Rahmen von Akkreditierungsverfahren der Umfang der Studienschwerpunkte sowie die personelle Ausstattung der Arbeitsbereiche zu bewerten sind.

Bislang noch kaum wahrgenommen wird die Entwicklung an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaft, die in Studiengängen der sozialen Arbeit auch Studienelemente zur Erwachsenenbildung vorsehen und entsprechend Professuren mit dem Schwerpunkt „Jugend- und Erwachsenenbildung“, „Bildung über die Lebensspanne“ oder „Altenbildung“ geschaffen haben. Auch für diese Studienvarianten und Arbeitsbereiche wäre ein Mindestumfang zu erwägen, um Irritationen der Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt zu vermeiden.

Für die Sektionstagung 2018 in Mainz war geplant, die Landkarte zu den Studienprogrammen mit Informationen zu den Professuren zu ergänzen. Aufgrund der Rückmeldungen und Hinweise von „ortskundigen“ Tagungsteilnehmer*innen sollte die Landkarte aktualisiert werden. Der erhoffte Erfolg blieb leider aus, da nur wenige ihre Informationen auf der Karte vermerkten. Gleichwohl soll daran festgehalten werden, auch zukünftig solche Informationen zu erfassen und zu berücksichtigen.

Um einen systematischen Überblick über Professuren mit Denominationen zu Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder lebenslanges Lernen zu erhalten, wurde vom Sektionsvorstand eine Internetrecherche⁴ in Auftrag gegeben. Diese hat ergeben, dass an 11 Standorten mit Studiengängen bzw. -schwerpunkten zu Erwachsenen- und Weiterbildung keine einschlägigen Professuren eingerichtet oder auch Professor*innen mit der Denomination „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ oder „Lebenslanges Lernen“ tätig sind. Dies betrifft die Universitäten Kiel, Regensburg, Trier, Saarland und Freiberg, die Technische Universität Berlin, die Hochschule Neubrandenburg, die Evangelische Hochschule Nürnberg, das Karlsruher Institut für Technologie, die Katholische Hochschule Freiburg sowie die Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine akademisch fundierte Erwachsenenbildung einer professoralen und die Fachidentität fördernden erwachsenbildungswissenschaftlichen Expertise bedarf sowie eine professoral fundierte Erwachsenenbildungswissenschaft disziplinpolitisch mit Studiengängen gestärkt werden kann, ist dieser Befund im Blick zu behalten.



Abbildung 1: Hochschulstandorte mit Studienprogrammen zur Erwachsenen- und Weiterbildung, schraffiert: Standorte ohne einschlägig denomierte Professur (Erwachsenen-, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen) (eigene Darstellung)

Andererseits kann er aber auch als Ausdruck für eine Entgrenzung gesehen werden, wie sie für die Struktur der Erwachsenenbildung bereits bekannt ist (vgl. exemplarisch Kade 1997). So wie es mittlerweile relativ unproblematisch ist, von Erwachsenen- oder Weiterbildung jenseits ihrer einschlägigen Organisationen bzw. Institutionen – etwa von Lernorten im Betrieb oder im Quartier – zu sprechen, haben wir es vielleicht mit einem weiteren, zur Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft beitragenden Phänomen zu tun. Angesichts der Annahme einer Bedeutungszunahme von Studienprogrammen zur Erwachsenen- und Weiterbildung in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Psychologie, Wirtschaftswissenschaft o. Ä. wäre die These von der Marginalisierung der Erwachsenenbildung im grundständigen Studium zu relativieren. Generell müsste aber zunächst danach gefragt werden, inwieweit eine Entgrenzung des erwachsenenbildnerischen Studiums in welchen Formen und unter welchen Bedingungen stattfindet und danach, welche Folgen für erwachsenenbildnerische Professionalität zu beobachten sind. Wir sehen, dass es hierzu unterschiedliche Positionen und Diskussionsbedarf gibt.

Mit den Studien und Recherchen zur Erfassung der Studiengänge sowie der Professuren sind wichtige Schritte für die systematische Erfassung der Erwachsenenbildungswissenschaft getan und die Voraussetzung für stetige Ergänzung und Korrektur der Landkarte zur Erwachsenenbildungswissenschaft (Studienorte und Professuren) geschaffen. Die Landkarte soll vor allem der Information über Entwicklungen und Tendenzen dienen, um so auch rechtzeitig auf disziplinäre Probleme aufmerksam zu werden und reagieren zu können. Um die Landschaft „Erwachsenenbildung“ in ihrer gesamten Breite im Blick haben zu können, sind zukünftig auch solche Studiengänge und Professuren zu erfassen, die thematisch in der Nähe von Erwachsenenbildung liegen. Insbesondere Professuren, deren Inhaber*innen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verortet, aber nicht einschlägig denominiert sind, sollen in der Landkarte berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für Professuren der Organisationspädagogik, Beratungswissenschaft oder Medienpädagogik, die ihrem Anspruch nach Felder der Erwachsenenbildung zumindest teilweise abdecken. Hier kommt es vor allem darauf an, diese zu identifizieren. Ebenfalls ist zu prüfen, inwieweit Junior-, Senior-, außerplanmäßige oder Honorarprofessor*innen Verantwortung für Arbeitsbereiche und/oder Studienprogramme tragen.

Da der Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) seit 2015 nicht mehr aktualisiert wird und abgeschlossen ist, ist zu prüfen, inwieweit die Landkarte die so entstandene Lücke schließen und in geeigneter Form veröffentlicht sowie aktuell gehalten werden kann.

Vor dem Hintergrund der Szenarien der Studiengangsentwicklung (vgl. Lobe/Walber in diesem Heft), der Marginalisierung der Erwachsenenbildung in den grundständigen Studiengängen und Spezialisierung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung oder der Reprofilierung in spezialisierten Bachelorstudiengängen, ähnlich der Studiengänge der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, leisten die kartografischen Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft einen wichtigen Beitrag. Sie zeichnen die Entwicklungen nach, die die Teildisziplin und das Professionsfeld

im Kontext der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studienprogramme vollziehen und schaffen damit die Grundlage für Transparenz in der Disziplin und dem Professionsfeld, aber auch für eine disziplinpolitische Gestaltung.

Anmerkungen

¹ Zwischen 2005 und 2015 lag die Ausschreibungsquote in der Erziehungswissenschaft zwischen 8 und 12 Prozent (EWFT 2018, S. 80), d. h. pro Jahr wurden 8 bis 12 von 100 Professuren neu bzw. wieder besetzt. Rechnerisch ist also innerhalb von 10 Jahren jede Professur in der Erziehungswissenschaft einmal ausgeschrieben worden.

² <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/studienfuehrer/studienfuehrer-hintergrundinformationen.aspx>

³ https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf

⁴ Die Internetrecherche umfasste deutschlandweit die Suche nach Professor*innen und Professuren, die mit einem der Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen denominiert sind. Als Basis diente dabei auch die Landkarte der Studienorte. Insgesamt wurden 69 Professor*innen recherchiert, davon drei Vertretungs-, vier Junior-, vier außerplanmäßige bzw. Honorarprofessor*innen sowie sechs Professor*innen im Ruhestand (teils als Seniorprofessor*innen aufgeführt, teils als Emeriti). Die Ergebnisse sind vorläufig und werden weiter ergänzt.

Literatur

- Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (EWFT) (2018): Protokoll der 27. Plenarversammlung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages, download: http://ewft.de/files/Protokollentwurf_27.PLV_27.04.18.pdf (15.1.2020).
- Faulstich, P./Graefner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bielefeld.
- Grunert, C./Ludwig, K. (Mitarb.: Plappert, E./Scheibe, T.) (2016a): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen, Berlin, Toronto, S. 20–41.
- Grunert, C./Ludwig, K./Radhoff, M./Ruberg, C. (2016b): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto, S. 19–69.
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 13–31.

Walber, M./Lobe, C. (2018): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, *Erziehungswissenschaft*, 2–2018, S. 65–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i2.08> (15.1.2020).

Autorin und Autor

Carola Iller, Prof. Dr., Professorin für Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim

Olaf Dörner, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

HELMUT BREMER, NATALIE PAPE, LAURA SCHLITT

Zusammenfassung

*Der Artikel befasst sich mit der Frage, wie Tätigkeit und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung mit der Biografie und dem milieuspezifisch ausgebildeten Habitus der dort Tätigen zusammenhängt. Auf Basis von lebensgeschichtlichen Interviews mit Erwachsenenbildner*innen wird gezeigt, dass sich das professionelle Handeln nicht einfach aus den Anforderungen des Feldes ableiten lässt, die gewissermaßen den darin Eintretenden einen bestimmten beruflichen Habitus „aufzwingen“. Der biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als modus operandi dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird. Im Ergebnis können drei verdichtete erwachsenenpädagogische Handlungsmuster herausgearbeitet werden, die unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen und eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressat*innen und Teilnehmenden haben.*

Stichworte: Habitus, Milieu, Biografie, professionelles Handeln, qualitative Forschung

Abstract

The article is concerned with the question of how occupation and professional practice in adult education are related to the biography and the milieu-specific habitus of those working in this field. Based on biographical interviews with adult education practitioners the article shows that professionalism isn't simply derived from the requirements of this field which, in a manner of speaking, "imposes" a particular professional habitus on new entrants. The biographically acquired habitus rather proves to be a modus operandi in which the professional field is anticipated and adopted. As a result three characteristical patterns of professional conduct in adult education can be described. They follow different principles of educational practice and more or less match institutional structures and also the dispositions of prospective and actual participants in adult education courses.

Keywords: habitus, milieu, biography, professional practice, qualitative research

1 Zum Habitus von Erwachsenenbildner*innen

Die Frage, wie Tätigkeit in der Erwachsenenbildung lebensgeschichtlich verankert ist, ist keineswegs neu und bereits häufiger im Kontext der Professionalisierung bearbeitet worden (vgl. Nittel 2002; Benz-Gydat 2017; Scheidig 2016; überblickend auch Zeuner/Faulstich 2009, S. 290 ff.; vgl. auch Hoerning/Corsten 1995). Gerade vor dem Hintergrund der Breite und Unterschiedlichkeit der Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (umfassend Dobischat u. a. 2018) und der Tatsache der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich), d. h. des vergleichsweise geringen Grades an Verbindlichkeit der Strukturen und Zugänge, erhält die Frage nach den biografischen Wegen in die Erwachsenenbildung eine besondere Relevanz.

Wir nehmen an, dass diese Wege in die Erwachsenenbildung und damit verbunden die Frage, wie (und ob?) sich Beruflichkeit und professionelles pädagogisches Handeln entwickeln, mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus der dort Tätigen in Verbindung steht. Damit knüpfen wir an einen Strang der pädagogischen Professionalitätsforschung an, den in der Erwachsenenbildung (zur Professionsdebatte vgl. Seitter 2011; Gieseke 2018; Nittel 2018) schon in den 1980er Jahren Gieseke (1996) aufgenommen hat und der in jüngerer Zeit in verschiedenen pädagogischen Bereichen wieder vermehrt aufgegriffen wird (für die Lehrerbildung Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2019; für die Frühpädagogik Bischoff 2017; Rothe/Betz 2018; für die soziale Arbeit Becker-Lenz/Müller-Hermann 2009). Wir gehen davon aus, dass die Frage, ob und welche Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung in den Blick geraten und wie diese angeeignet und ausgestaltet werden, entlang der Klassifikationen und Haltungen des Habitus (Bourdieu 1982) erfolgen, die zu großen Teilen ohne Reflexion und Bewusstsein wirksam sind und eben auch ein bestimmtes erwachsenenpädagogisches Handeln hervorbringen. So wie Helsper (2018, S. 118) betont, dass „die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte mit milieuspezifischen Habitusformen stark verschmolzen“ sind, gehen wir davon aus, dass dieses Prinzip in modifizierter Form auch für das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung gilt. Insofern diese Habitusformen ihrer milieuspezifischen Genese immer verhaftet bleiben und die in der Erwachsenenbildung Tätigen aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen, ist auch klar, dass es *den* Habitus der Erwachsenenbildner*innen nicht gibt. Dementsprechend können sie verschiedene Akzente in ihrem Beruf setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressat*innen und Teilnehmenden haben. Gerade Letzteres kann sich als folgenreich dafür erweisen, wer durch Angebote, Programme und eine bestimmte Lehr-Lernpraxis erreicht oder nicht erreicht wird und inwiefern systematische Professionalisierungsanstrengungen hier greifen können.

Wir umreißen zunächst den Diskurs zum pädagogischen Professionshabitus und wie wir uns darin verorten. Im Anschluss präsentieren wir in Form von drei Fallporträts und verdichteten erwachsenenpädagogischen Handlungsmustern Ergebnisse von insgesamt mehr als 40 lebensgeschichtlichen Interviews mit Tätigen in der

Erwachsenenbildung. Schließlich resümieren wir unsere Ergebnisse und stellen Überlegungen für erwachsenenpädagogisches professionelles Handeln vor.

2 Habitus und erwachsenenpädagogische Professionalität

Wir haben uns an anderer Stelle ausführlicher mit dem pädagogischen Professionshabitus auseinandergesetzt (vgl. Lange-Vester u. a. 2019) und beschränken uns hier auf einige wesentliche Punkte.

Inbesondere Oevermann (2002) hat den Begriff des professionellen Habitus (ohne Bezug auf Bourdieu) im Rahmen seines strukturtheoretischen Konzeptes stark gemacht. Verkürzt gesagt antwortet die Herausbildung eines Professionshabitus auf die dem pädagogischen Handeln immanente Krisenproblematik: „Die Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns wird als etwas in sich Krisenhaftes verstanden, dem mit dem professionellen Habitus etwas Verlässliches gegenübergestellt werden muss“ (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2009, S. 200).

Nach Bischoff (2017, S. 117) lassen sich im Diskurs zum professionellen Habitus drei Perspektiven unterscheiden: Zum Ersten bezeichnet ein professioneller Habitus eine bestimmte „Feld- bzw. Handlungslogik“ (ebd.) und ist „Ausdruck einer geteilten Berufskultur“ (Dewe u. a. 1992, S. 87). Zum Zweiten ist damit eine bestimmte Handlungskompetenz gemeint, die praktisch – in Ausbildung und Beruf – eingeübt werden muss. In einer dritten Perspektive, der wir unseren Ansatz zuordnen würden, geht es stärker um Genese und Erwerb des professionellen Habitus, der „als Produkt vorberuflicher Sozialisation in Erscheinung“ tritt (Bischoff 2017, S. 117). Es geht darum, Handlungsmuster verstehend nachzuvollziehen, die in einem Berufsfeld, z. B. dem pädagogischen Feld der Erwachsenenbildung, zur Anwendung kommen und dort in bzw. außer Wert gesetzt werden.

Wir gehen also nicht davon aus, dass das Berufsfeld – über kurz oder lang – einen bestimmten beruflichen Habitus und somit ein „separiertes professionelles Selbst“ erzeugt (ebd., S. 115), wie die Ergebnisse Giesekes (1996) andeuten. Sie konnte in Bezug auf die Erschließung neuer erwachsenenpädagogischer Arbeitsfelder vier Aneignungsmodi finden, die sich in frühen Phasen beruflicher Entwicklung herausgebildet haben (Gieseke 1996, S. 695), die sich aber im Laufe der beruflichen Praxis in „eine Gleichförmigkeit im Handeln“ quasi auswachsen (ebd., S. 704f.).

In der von uns aufgemachten Forschungsperspektive wird vielmehr die Bedeutung der biografisch und milieuspezifisch erworbenen Habitusmuster stark gemacht (vgl. auch Helsper 2018, S. 120). Es ist nach Bourdieu (2001) ein langfristiger Prozess, durch den sich die in Familie und Milieu erworbenen Dispositionen „nach und nach in feldspezifische“ umwandeln: „Der Transformationsprozess, durch den jemand Bergarbeiter, Landwirt, Priester, Musiker, Professor oder auch Unternehmer wird“ – oder eben Lehrender in der Erwachsenenbildung – „ist langwierig, stetig und unmerklich (...): Er beginnt mit der Kindheit, manchmal sogar vor der Geburt (...); er setzt sich meist ohne Krisen und Konflikte fort – was nicht heißt ohne Phasen mo-

ralischen oder physischen Leidens, die als Prüfungen zu den Entwicklungsbedingungen der *illusio* gehören." (Bourdieu 2001, S. 210)

Dabei spielt für die Erwachsenenbildung die relative Offenheit gegenüber Personen aus anderen Disziplinen eine Rolle, „die keine oder lediglich ‚irgendeine Form‘ pädagogischer Qualifizierung aufweisen“ (Seitter 2011, S. 130), die also bildungsbiografisch nicht explizit pädagogisch sozialisiert sind und als „Seiteneinsteiger*innen“ Zugang zum Feld finden (für die künstlerische Bildungsarbeit vgl. Stutz 2019; für die Lehrerbildung Rotter/Bressler 2019).

3 Fallbeispiele aus der Erwachsenenbildung

Diese Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus und (erwachsenen-)pädagogischem Handeln bilden den Hintergrund unserer nachfolgend dargestellten empirischen Befunde. Grundlage sind lebensgeschichtliche Interviews mit Personen, die in unterschiedlichen Bereichen und Positionen der Weiterbildung tätig sind (überwiegend hauptamtlich und freiberuflich Tätige).¹

Wir präsentieren zunächst drei Fälle, die exemplarisch verdeutlichen, wie das professionelle Handeln als Erwachsenenbildner*in mit der Lebensgeschichte und dem milieuspezifischen Habitus verwoben ist. Im Anschluss stellen wir drei pädagogische Muster vor, die wir unter Hinzuziehung der weiteren Fälle identifiziert haben.

Fallbeispiel Anne (Leiterin einer Familienbildungsstätte, Jg. 1955)

Annes Erzählungen über ihr Aufwachsen verweisen auf ein von gewisser Präention geprägtes Elternhaus,² in dem sie aus ihrer Sicht durch die Überbehütung ihrer verunsicherten Mutter zu einem ängstlichen Kind erzogen wurde. Sie wuchs mit einer jüngeren Schwester und einem jüngeren Bruder auf. Ihre Erziehung beschreibt sie als direktiv. So gewährten Annes Eltern ihr wenig Raum zur freien Entfaltung. Sie hatte wenig Zeit, eigenen Interessen (wie dem Lesen) nachzugehen, da sie Aufgaben im Haushalt übernehmen und sich um die jüngeren Geschwister kümmern musste, für die sie eine Art „*Ersatzmutter*“ war.

Da beide Eltern berufstätig waren, wurde von Anne früh Selbstständigkeit erwartet. Schulische Übergänge wurden von ihr dabei wiederholt als schwierig und belastend erlebt (etwa, dass sie nach der Grundschule allein zum Einschulungstag am Gymnasium gehen musste); sie vermochte es aber immer, sich „durchzubeißen“ und sich die Dinge (z. B. höhere Lernanforderungen am Gymnasium) zu eigen zu machen.

Nach dem Abitur begann Anne Geschichte und Französisch auf Lehramt zu studieren, u. a., da ein Französischlehrer, den sie als jemanden beschreibt, der sehr auf ihre Situation einging (und der die Funktion eines „sozialen Paten“ einnahm, wie es El Mafaalani (2012, S. 53 f.) in Bezug auf Aufstiegswege betont), bei ihr Interesse für die Sprache weckte. Durch den Einstellungsstopp an Schulen in den 1980er Jahren (auch ein Hinweis darauf, dass sowohl sie selbst als auch ihre Eltern das Be-

rufsfeld seinerzeit nur wenig einschätzen konnten) konnte sie in ihrem Wunschberuf „Lehrerin“ nicht arbeiten und kam schließlich zur Erwachsenen- bzw. Familienbildung „*wie die Jungfrau zum Kind*“.

Die ersten Schritte in diesem Berufsfeld waren von hoher Verunsicherung geprägt, der Anne u. a. begegnete, indem sie in mehrere Weiterbildungen investierte. Die mit der (erzwungenen) beruflichen Neuorientierung einhergehenden Erfahrungen beschreibt sie schließlich jedoch als eine „*Erlösung*“, da sie aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme stärker mit motivierten Lernenden zu tun hatte und sie sich nicht gegenüber „*renitenten Schülern*“ durchsetzen musste, wie sie sagt. Anne erhielt eine Festanstellung in einer Familienbildungsstätte und übernahm nach einigen Jahren eine Leitungsposition.

Die im Herkunftsmilieu erfahrene Enge, die Geschwisterkonstellation sowie insbesondere die schwierigen Übergangserfahrungen in ihrer Biografie erweisen sich als hochbedeutsam für Annes professionelles Handeln bzw. ihren Führungsstil und werden von ihr auch teilweise so reflektiert. Sie tritt – ähnlich wie bei ihren Geschwistern – ihren Mitarbeitenden gegenüber als fürsorgliche Leitung und „*Ersatzmama*“ auf und knüpft damit an früh erworbene pädagogische und Sorgedispositionen an. Zugleich wird deutlich, dass sie Schwierigkeiten damit hat, sich als Tonangebende gegenüber ihrem Team zu exponieren, vor allem, wenn unliebsame Entscheidungen getroffen werden müssen. Es fällt ihr schwer, Grenzen zu setzen und eigene Bedürfnisse ernst zu nehmen, da sie das, wie sie sagt, im Herkunftsmilieu nicht gelernt hat. Entsprechend gerät Anne unter Druck, wenn Mitarbeitende selbstbewusst auftreten. Sie befürwortet aus diesem Grund auch eine professionelle Distanz (z. B. durch Siezen). Auffällig ist weiter der von ihr als „ressourcenorientiert“ beschriebene Ansatz, mit dem sie – wie damals ihr Französischlehrer – alle Teilnehmenden mitnehmen will. Sie zeigt eine Sensibilität gegenüber den Lernenden und sieht die Notwendigkeit, „Geh-Strukturen“ aufzubauen, um Teilnehmende zu erreichen, denen die Bildungsangebote ihrer Einrichtung fremd sind.

Insgesamt zeigt sich bei Anne ein leistungsorientierter Habitus mit hoher Bildungsaufgeschlossenheit, der es ihr immer wieder ermöglichte, biografische Umbruchsituationen zu bewältigen und in der relativ flexiblen Aneignung neuer (beruflicher) Felder auch etwas Gewinnbringendes zu sehen. Ihre nicht immer widerspruchsfreien biografischen Erfahrungen scheinen es ihr dabei auch zu ermöglichen, sich in die Zielgruppen ihrer Einrichtung hineinzusetzen und Sensibilität für diese aufzubringen.

Fallbeispiel Henriette (Projektmitarbeiterin und Kursleiterin in der Alphabetisierung, Jg. 1957)

Henriette wuchs mit drei jüngeren Geschwistern in einem als „konservativ“ beschriebenen Elternhaus³ auf. Seitens ihrer Familie, in der es mehrere Lehrberufe und andere akademische Abschlüsse gab, wurde ein hoher Erwartungsdruck auf sie ausgeübt, in Bildung zu investieren und gute Noten zu erreichen. Zudem war die Familie, die in einer Kleinstadt lebte, stets darum bemüht, nach außen einen „guten

Eindruck“ zu erwecken und eine Fassade aufrecht zu halten, um die Alkoholkrankheit von Henriettes Mutter zu überspielen. Henriette begann so, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche der Autorität der Familie unterzuordnen, in der sich die Beziehungen vorwiegend durch Distanz und Desinteresse auszeichneten.

An die Schulzeit hat Henriette kaum Erinnerungen. Sie beschreibt sich als Einzelgängerin, die sich vor der Realität ins Lesen flüchtete. Nach dem Abitur begann sie auf Druck der Familie ein Lehramtsstudium (Englisch und Kunstgeschichte), wechselte dann jedoch zu den Fächern Deutsch und Kunst an eine andere Universität. Der Fach- bzw. Hochschulwechsel wird von ihrer Familie als „Versagen“ gewertet. Auch als Henriette während ihres Referendariats ein Kind bekommt, wird das als Scheitern beurteilt.

Ähnlich wie Anne war auch Henriette nach ihrem Referendariat vom Einstellungsstopp an Schulen betroffen. Sie blieb vorerst mit ihrer Tochter zu Hause und begann schließlich ein zweites Referendariat, wollte sich an die Konventionen der Schule hinsichtlich erwarteter Kleidung und Verhalten jedoch nicht anpassen. Da es zusätzlich problematisch für sie war, Familie und Beruf zu vereinen, brach sie das Referendariat ab und war 15 Jahre Hausfrau und Mutter, die nebenberuflich jobbte, bis sie in einem Projekt zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener tätig wurde (*„Also ganz viele Dinge haben sich bei mir so einfach ergeben.“*)

Für Henriettes professionelles Handeln scheint zum einen ihre biografische Erfahrung, die Dinge nicht selbst in der Hand zu haben, sondern mehr von Zwang und Alternativlosigkeit betroffen zu sein, hoch bedeutsam. Sie kann sich in die Teilnehmenden, die oft ähnliche (Ohnmachts-) Erfahrungen machen (vgl. etwa Pape 2018), hineinversetzen und Verständnis für diese aufbringen. Zum anderen lässt sich der im Herkunftsmilieu erfahrene (Bildungs-)Druck mit ihrem pädagogischen Handeln in Verbindung bringen. Hier zeigt sich deutlich die Umkehr erworbener Schemata aus ihrer Kindheit. Vertreten werden Werte wie Empathie und Begegnungen auf Augenhöhe an Stelle von Distanz, Hierarchie und Autorität. Es geht ihr um ganzheitliche Förderung an Stelle von Unterdrückung und „blinder“ Leistungsorientierung. Wenn sie sich allerdings als *„Psychologin“* und Helferin beschreibt, wird auch in Henriettes Blick eher ein hierarchischer Blick „von oben“ auf die Teilnehmenden deutlich.

Insgesamt zeigt Henriette einen Habitus, der sich gegen Autorität und Konventionen positioniert und freigiebiger an Selbstbestimmung orientiert ist. Ähnlich wie im Fall Annes scheint der nicht als widerspruchsfrei erfahrene biografische Weg – einschließlich der Erfahrungen in der Herkunftsfamilie – eine Entfernung vom Herkunftsmilieu und eine Offenheit gegenüber eher „bildungsfernen“ Teilnehmendengruppen zu begünstigen. Allerdings ist in ihrem paternalistisch anmutenden Blick auf die Teilnehmenden eine Defizitperspektive angelegt. Nicht zuletzt aufgrund eigener biografischer Erfahrungen ist das Lesen bei ihr ausgeprägt positiv besetzt, was ein tieferes Verstehen von Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auch erschweren kann und zu einem hierarchischen Gefälle zu denjenigen führt, denen sie gerne „helfen“ will.

Fallbeispiel Martin (Abteilungsleiter im Bereich Personal, Jg. 1971)

Martin wuchs mit einer älteren Schwester und zwei jüngeren Brüdern in als „konservativ“ bezeichneten dörflichen Strukturen auf. Er beschreibt seine Erziehung als streng und auf Pflichterfüllung ausgerichtet. So musste er etwa früh Aufgaben im Haushalt und Garten übernehmen, wodurch ihm wenig Freiraum für eigene Interessen blieb. Der Vater war „perfektionistisch“ bei handwerklichen Tätigkeiten, (höhere) Bildung hatte dagegen kaum einen Stellenwert in der Familie.⁴

Das Gymnasium wurde von Martin mit viel Disziplin und Ehrgeiz absolviert, wobei Martin seine Leistung als Bildungsaufsteiger betont. Im Anschluss an den Zivildienst wollte er Biologie studieren, was ihm jedoch aufgrund des NC verwehrt wurde. Auch für ein Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Biologie und Sozialwissenschaft reichte seine Abiturnote nicht aus. Er entschied sich für ein Soziologiestudium mit Schwerpunkt „Organisation und Personal“, in dem er schließlich aufging und mit dem er auch bessere Berufschancen verband.

Sein Weg in das Personalwesen begann mit einem Praktikum, das ihm schließlich die Tür in das Unternehmen öffnete, in dem er bis heute angestellt ist. Sein Weg in den Beruf wirkt also eher geplant und weniger zufällig als etwa im Fall Annes. Er brachte es im Zeitraum von zwei Jahren vom Sachbearbeiter zur Assistenz des Personalchefs und schließlich zum Abteilungsleiter „Personal“. Der rasche Aufstieg gelang ihm durch die Unterstützung seines damaligen Chefs, dessen Position er nach dessen Verrentung einnahm.

Martins professionelles Handeln bzw. sein Führungsstil sind ähnlich wie bei Anne ob der plötzlichen Übernahme der Leitungsposition von Verunsicherung geprägt. Dieser scheint Martin zu begegnen, indem er ein stark wirtschaftlich geprägtes Denken und Handeln zeigt und im Rahmen von „Optimierungen“ der Unternehmensstruktur den eigenen Unternehmensbereich verkleinert, was bei seinen Mitarbeitenden Unverständnis auslöst. Martin „kompensiert“ seine Verunsicherung quasi durch eine Überanpassung an die Regeln des Feldes. Einen Aufstieg, wie er ihn selbst aufgrund besonderer Umstände in kurzer Zeit im Unternehmen erreichen konnte, verhindert er in seiner neuen Leitungsfunktion für künftige Mitarbeitende.

Martins Habitus ist gekennzeichnet durch eine asketische, durchstrukturierte und disziplinierte Praxis, die er bereits im Herkunftsmilieu kennengelernt hat und die ihm zu seinem Bildungsaufstieg verhalf. Dieses Leistungsstreben untermauert er, indem er Karrierechancen anderer beschneidet, was er bewusst so benennt und was darüber hinaus auf eine gewisse Konkurrenzorientierung und Ellenbogenmentalität verweist, wie sie eher in hierarchieorientierten Milieus typisch ist.

4 Gesamtschau: Drei habitusspezifische Muster erwachsenenpädagogischen Handelns

Die drei präsentierten Fälle zeigen exemplarisch, wie der in Biografie und sozialem Milieu erworbene (auch geschlechtsspezifische) Habitus in den jeweiligen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern wirksam und wie er modifiziert wird. Deutlich

wird, dass die Frage des professionellen Handelns sich nicht einfach aus den Anforderungen des Feldes ableiten lässt, die gewissermaßen den darin Eintretenden einen bestimmten beruflichen Habitus „aufzwingen“. Der biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als modus operandi dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird. Er verschwindet nie ganz, sondern bleibt sichtbar.

Wir haben in den Fällen bei vielen Unterschieden im Detail drei Muster erwachsenenpädagogischen Handelns gefunden. In Abbildung 1 haben wir diese in den Raum der sozialen Milieus projiziert, wobei sich drei deutliche Schwerpunkte zeigen.

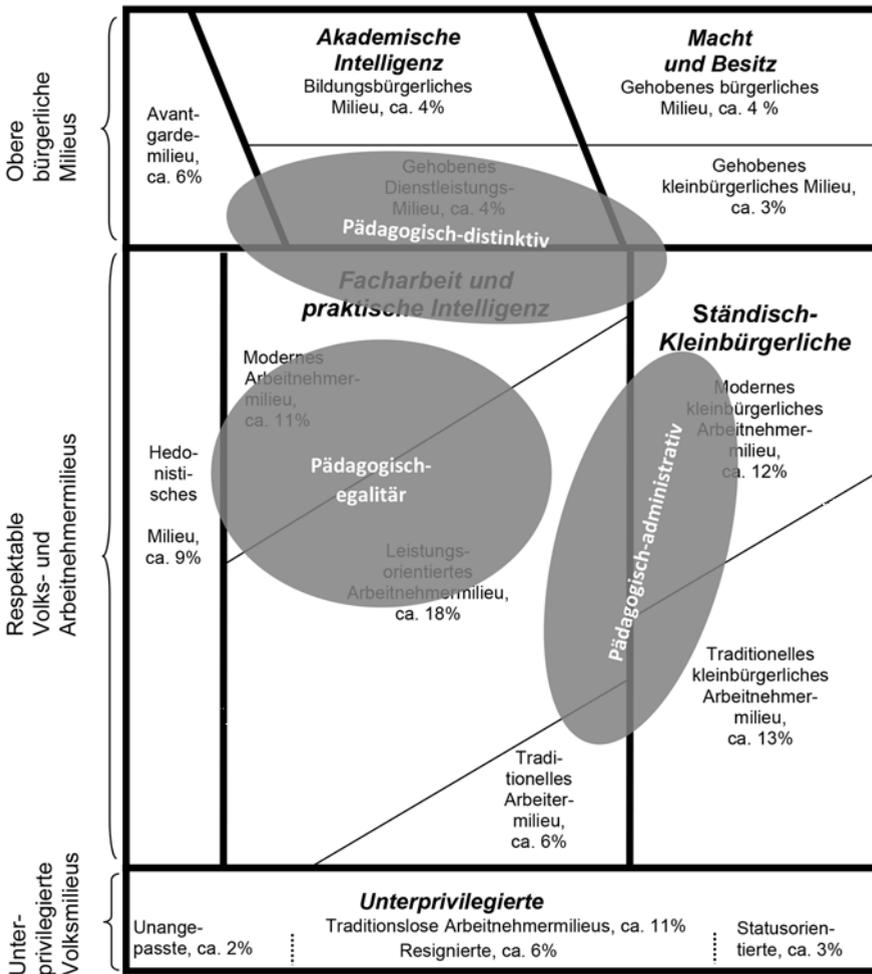


Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD und Grundmuster professionellen Handelns von in der Erwachsenenbildung Tätigen (nach Vester u. a. 2001)

Kennzeichnend für das Muster, das wir „*pädagogisch-egalitär*“ genannt haben und dem das Fallbeispiel Anne weitgehend entspricht, ist die Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit. Es ist verbunden mit emanzipatorischen und auf Chancengerechtigkeit zielenden pädagogischen Intentionen, die oft mit eigenen Aufstiegserfahrungen korrespondieren und bewusst in das Arbeitsfeld mitgebracht werden. Die Orientierung an Teilnehmenden und deren lebensweltlichen Zusammenhängen wird hier besonders stark akzentuiert. Es gibt durchaus auch Fälle mit Leitungsfunktionen. Allerdings wird das berufsbioграфisch meist später relevant; explizites Status- und Karrierestreben wird eher zurückgewiesen. Ebenso gibt es tendenziell Distanz zu administrativ-ökonomisch geprägten Teilen des Arbeitsfeldes.

Wir finden hier auffällig häufig Bildungsaufstiege aus Arbeitermilieus, die teilweise mit einem „Kohorteneffekt“ verbunden sind (viele der hier Verorteten sind zwischen 1955 und 1975 geboren). Die Biografien waren zumeist geprägt von dafür typischen Such- und Orientierungsbewegungen (vgl. Spiegler 2015), die sich in der Studienwahl zeigten (wobei sich etwa die von Niedrigschwelligkeit und Integration gekennzeichnete Fachkultur der Pädagogik als hilfreich erwies) und sich zum Teil auch im Beruf fortsetzten (etwa häufiger Wechsel von Arbeitsfeldern). Das Ringen um Selbstbestimmtheit in Biografie und Beruf vor dem Hintergrund partieller Ablösungsprozesse aus dem Herkunftsmilieu war oft deutlich erkennbar. Wir kommen darauf am Ende noch einmal zurück.

Wir haben bei diesem Muster gleichermaßen Pädagog*innen wie Seiteneinsteiger*innen gefunden. Bei Letzteren zeigte sich oft eine „Nicht-Passung“ zum eigentlichen studienfachbezogenen Berufsfeld bzw. (bei Lehramtsabsolvent*innen) eine Schließung des Berufsfeldes. Die Erwachsenenbildung erwies sich dann als Feld, das für diese (Berufs-)Biografien offen ist. Pädagogisches Wissen wurde oft autodidaktisch angeeignet. Häufig wurde dabei an eine lebensgeschichtlich frühe Sozialisierung von Sorge-, Hilfe- und Erziehungsdispositionen angeknüpft (etwa Verantwortung für jüngere Geschwister übernehmen).

Kennzeichnend für das Muster, das wir „*pädagogisch-distinktiv*“ genannt haben (das Fallbeispiel Henriette entspricht diesem teilweise), ist eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und zu konzeptionellem sowie eigenständigem Arbeiten. Betont werden auch hier (aber anders eingebunden) Vielseitigkeit sowie Gestaltungsmöglichkeiten. Es werden häufig „besondere“ Arbeitsfelder gesucht (etwa spezielle Beratungsformen und Personalentwicklung), was oft verbunden ist mit einer (teils bewussten, teils unbewussten) Abgrenzung von „gewöhnlichen“ (erwachsenen-)pädagogischen Feldern und den dort Tätigen. Es zeichnet sich darüber hinaus eine horizontale Unterscheidung ab. So wird teilweise – bisweilen verbunden mit unkonventionellen Biografien – die Suche nach „Sinn“ in der eigenen Tätigkeit besonders betont (eher weiter links in diesem Muster), während bei anderen ein Hierarchie-, Status- und Karrieredenken verbunden mit einem manchmal „defizitären“ Blick „von oben“ auf Teilnehmende und Adressat*innen anzutreffen ist (eher rechts in diesem Muster).

Wir sind hier vergleichsweise häufig auf akademische Herkunftsmilieus gestoßen; Bildung hatte dort und in der Biografie einen hohen Stellenwert. Auffällig viele der hier verorteten Fälle haben Pädagogik studiert und zielgerichtet Zusatzausbildungen absolviert, allerdings finden sich auch Seiteneinsteiger*innen aus anderen Disziplinen.

Das Muster, das wir „*pädagogisch-administrativ*“ genannt haben und dem das Fallbeispiel Martin teilweise entspricht, ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass häufig eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern vorliegt oder dass solche organisierenden Tätigkeiten besonders stark betont werden. Die bei den beiden anderen Mustern gefundene Akzentuierung von Vielseitigkeit und selbstbestimmtem Arbeiten steht hier eher im Hintergrund. Stattdessen wird Wert gelegt auf geordnete Abläufe, Status und Sicherheit („gefestigte Position“). Man sieht sich etwa in einer Organisation als Anlaufstelle, um Dinge in Ordnung zu halten und zu kontrollieren. Dabei wird teilweise eine hohe Identifikation mit der Einrichtung erkennbar. Zeitlich befristete Projekte können gleichwohl als „kleine Ausbrüche“ aus der Routine willkommen sein.

Wir sind hier besonders häufig auf Seiteneinsteiger*innen gestoßen, nicht selten ebenso mit Aufstiegswegen. Wie im Muster „*pädagogisch-egalitär*“ zeigte sich dabei auch oft eine „Nicht-Passung“ zum eigentlich angestrebten Feld, durch die in der Folge das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als tendenziell offen in den Blick geriet. Allerdings ist bei den Fällen, die hier verortet wurden, eine Identifikation mit einem explizit pädagogischen (d. h. von Interesse an Vermittlung, Subjektorientierung usw. gekennzeichneten) Ethos weniger erkennbar. Stattdessen wird die bildungs- und berufsbiografisch erworbene Fachlichkeit (etwa Sprachen, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Psychologie) stärker gewichtet.

5 Habitus von Erwachsenenbildner*innen in einem unscharfen Feld

Die dargestellten Befunde bestätigen die Annahme eines professionellen Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat. Die von uns gefundenen pädagogischen Handlungsmuster haben dabei einen vorläufigen Charakter und bedürfen weiterer Fundierung und Differenzierung. Allerdings zeigen sich bereits Ähnlichkeiten zu anderen Feldern, zum Lehrerhandeln (vgl. Lange-Vester u. a. 2019) und zu frühpädagogischen Fachkräften (vgl. Bischoff 2017).

In Bezug auf die Bedeutung des im Studium erworbenen fachkulturellen Habitus deuten unsere Befunde auf Schwerpunkte hin. Dabei zeigt sich, dass die Seiteneinstiege ihrerseits oft mit einer „Nicht-Passung“ zum eigentlich angestrebten Berufsfeld korrespondieren und die Erwachsenenbildung sich insgesamt als relativ offen erweist für Personen mit bestimmter Fachlichkeit (vgl. Stutz 2019 für das Feld der künstlerischen Weiterbildung). Inwiefern und auf welchem Wege das nötige pä-

dagogische Fachwissen angeeignet wird oder werden muss, hängt nicht zuletzt von den Tätigkeitsfeldern ab. Aber auch bei dem von uns als „pädagogisch-egalitär“ bezeichneten Muster haben zwar viele Personen ein Studium der Pädagogik absolviert. Allerdings ist das hier lokalisierte pädagogische Ethos keineswegs an die Sozialisation in einem pädagogischen Studium gebunden; auch viele Seiteneinsteiger*innen haben sich dieses Handlungsmuster mit Bezugnahme auf biografisch erworbene Dispositionen angeeignet.⁵

Letztlich zeigt sich, dass die Erwartungen des Feldes zum einen keineswegs einheitlich sind und zum anderen auf der Grundlage des sozial erworbenen Habitus antizipiert und verarbeitet werden. Anstatt von „richtig“ oder „falsch“ bzw. „professionell“ oder „nicht professionell“ zu sprechen, ist aus unserer Perspektive interessant, inwiefern es das Feld „erlaubt“ bzw. ermöglicht, dass sich mitgebrachte Dispositionen im Feld platzieren (vgl. Angenent 2015) und umgesetzt werden können.

Auffällig sind die vielen Bildungsaufstiege, auf die wir gestoßen sind, die stark einem Kohorteneffekt entsprechen und besonders das pädagogisch-egalitäre Muster prägen. Hier wäre interessant zu beobachten, wie sich der in vielen Einrichtungen anstehende Generationenwechsel auswirken wird, wenn ein bestimmter Typ erwachsenenpädagogischen Handelns ausscheidet und wer dann rekrutiert wird. Die Biografien nehmen häufig den Weg aus Arbeitermilieus in jüngere Milieuvarianten des „leistungsorientierten“ und „modernen Arbeitnehmermilieus“. Gerade aufgrund der eigenen, mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbundenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte, besteht eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch im entsprechend intendierten pädagogischen Handeln niederschlägt. Dies findet gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur „Messlatte“ wird, indem etwa bei Adressat*innen und Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter weiterbildungsaffiner „sekundärer Habitus“ erwartet wird (etwa, indem unhinterfragt im Bereich der Alphabetisierungsarbeit das Lesen und im Bereich der Integrationsarbeit der Spracherwerb als hoch aufgeladene soziale und emanzipatorische soziale Praxis „gesetzt“ werden). Dieses implizit ausschließende Handlungsmuster ist nicht intendiert und den Befragten zumeist nicht bewusst.

Dieser Mechanismus konnte auch bei Lehrkräften gefunden werden (vgl. Lange-Vester u. a. 2019). Gerade solche nicht bewussten Handlungsmuster verdeutlichen die Notwendigkeit, eigene Schemata und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln systematisch zu reflektieren. Sie verdeutlichen auch, wo Professionalisierungsprozesse andocken können und in „Habituussensibilität“ (ebd., S. 44f.) als eine spezifische Form professionellen Handelns überführt werden können.

Anmerkungen

¹ Die rund 40 Interviews (Dauer ca. 90 Minuten) orientierten sich an dem Konzept des „verstehenden Interviews“ (Kaufmann 1999). Sie wurden im Rahmen von Forschungslearnseminaren (sogenannten „Forschungswerkstätten“) des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen von studentischen Kleingruppen und den Autor*innen selbst durchgeführt und ausgewertet. Die narrativ angelegten Interviews (darunter sieben mit Männern) stützten sich auf einen Leitfaden, der verschiedene lebensgeschichtliche Etappen umfasste, um die Genese und Entfaltung des Habitus und die Hinführung zum Feld der Erwachsenenbildung im Rahmen des biografischen Prozesses nachvollziehen zu können. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Wir danken an dieser Stelle den Studierenden und Interviewten, die mit ihrer Aufgeschlossenheit und Unterstützung zum Zustandekommen des Artikels beigetragen haben.

² Der Vater hat nach dem Hauptschulabschluss den Beruf des Klempners erlernt und war als Feuerwehrmann tätig, die Mutter absolvierte nach dem Hauptschulabschluss eine Lehre zur Bürokauffrau, war aber mit anderen beruflichen Tätigkeiten befasst.

³ Die Eltern haben mittlere bis höhere Schulabschlüsse. Die Mutter hat nach dem Realschulabschluss den Beruf der technischen Zeichnerin gelernt, der Vater hat auf Lehramt studiert und war auch als Lehrer tätig.

⁴ Beide Eltern haben einen Hauptschulabschluss. Die Mutter absolvierte danach eine Lehre zur Näherin und wurde Hausfrau. Der Vater schloss eine Lehre zum Maler ab und wurde Hausmeister in einer größeren Einrichtung.

⁵ Hier wäre noch genauer zu prüfen, inwiefern dies dem Befund in der Untersuchung von Marx u. a. (2018, S. 71) entspricht, die vorerst wenig Zusammenhänge zwischen Professionalität und einem erziehungswissenschaftlichen Studium finden konnten.

Literatur

- Angenent, H. (2015): Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive. Opladen.
- Becker-Lenz, R./Müller-Hermann, S. (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 195–221.
- Benz-Gydat, M. (2017): Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Bielefeld.
- Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Frankfurt am Main.

- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 93–129.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen.
- Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-Transformation und Soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 678–713.
- Gieseke, W. (2018): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 57–78.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 105–140.
- Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.) (1995): Institution und Biographie. Pfaffenweiler.
- Kaufmann, J.-C. (1999): Das verstehende Interview. Konstanz.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C./Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, S. 27–48.
- Marx, C./Goeze, A./Kelava, A./Schrader, J. (2018): Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 41, S. 57–77.
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286.
- Nittel, D. (2018): Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 21–56.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–64.
- Pape, N. (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster.
- Rothe, A./Betz, T. (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11, S. 285–300.
- Rotter, C./Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, S. 191–212.

- Scheidig, F. (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W./ Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a., S. 122–137.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen. Weinheim.
- Stutz, U. (2019): Zwischen den Feldern. Reflexive Berufsidentitäten von Künstler*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit. In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Wiesbaden, S. 15–42.
- Vester, M. (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, R./Brinkmann, D. (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden, S. 143–187.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim.

Autor und Autorinnen

Helmut Bremer, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Natalie Pape, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Laura Schlitt, M. A. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin in der Erwachsenenbildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung – eine Skizze

CHRISTIAN KAMMLER, HEIKE RUNDNAGEL, WOLFGANG SEITTER

Zusammenfassung

*Der Aufsatz fokussiert den Zusammenhang von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung in dreifacher Hinsicht: wissenschaftliche Weiterbildung als akademische Qualifizierungs- und Professionalisierungsmöglichkeit für Erwachsenenbildner*innen, wissenschaftliche Weiterbildung als Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien sowie Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als (potenzielles) Berufs- und Tätigkeitsfeld für Erwachsenenbildner*innen. Diese dreifache, wechselseitige Profilierungsmöglichkeit wird skizzenhaft ausgeführt und mit Rekurs auf empirische Studien und zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen plausibilisiert.*

Stichworte: wissenschaftliche Weiterbildung, akademische Professionalisierung, erwachsenenpädagogische Prinzipien hochschulischer Lehre, Studiengangkoordination

Abstract

The essay focusses on the connection between academic further education and adult education from three perspectives: academic further education as an opportunity for adult education practitioners for academic qualification and professionalisation, academic further education as a field of application of adult education principles and the coordination of study courses in academic further education as a (potential) professional and occupational field for adult education practitioners. This threefold mutual professionalisation opportunity is outlined and explained in reference to empirical studies and future-oriented planning options.

Keywords: academic further education, academic professionalisation, principles of adult education in higher education teaching, coordination of study courses

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den letzten zehn Jahren einen starken bildungspolitischen *und* hochschulpraktischen Entwicklungsschub genommen und sich zu einem – je nach Standort mehr oder weniger bedeutsamen – Profilelement hochschulischer Lehre entwickelt. Aufgrund ihrer dominanten Ausrichtung als kostenpflichtiges, abschlussorientiertes Angebotssegment für Berufstätige oder Personen mit Familienpflichten nimmt sie eine – vielfach beschriebene – Hybridstellung zwischen Staat und Markt, Wissenschaft und Berufspraxis, Hochschule und Erwachsenenbildung ein (vgl. exemplarisch Christmann 2006). In ihrer konkreten Ausgestaltung ist sie als *wissenschaftliche* Weiterbildung Teil des Wissenschaftssystems, als wissenschaftliche *Weiterbildung* wird sie stark von didaktischen, teilnahme- und nachfragebezogenen samt den damit verbundenen professionellen und organisationalen Herausforderungen geprägt.

Mit Blick auf Fragen von Professionalität und Professionalisierung lässt sich eine *dreifache* Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung konstatieren:

Wissenschaftliche Weiterbildung wird genutzt als weitere und vertiefte akademische Spezialisierung für Erwachsenenbildner*innen, d. h. hochschulische Lehrangebote (Studiengänge, Zertifikate) werden für die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals fruchtbar gemacht.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird zum Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien, d. h. Erwachsenenbildung wird für die Professionalisierung hochschulischer Lehre fruchtbar gemacht.

Studiengangkoordination als zentrales Aufgabengebiet in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zu einem neuen Berufsfeld für Erwachsenenbildner*innen, d. h. wissenschaftliche Weiterbildung wird als profiliertes (neues) erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld fruchtbar gemacht.

Diese Dreifachthese wird im Folgenden ausgeführt. Die Argumentation erfolgt in einer Kombination aus deskriptiv-systematischer Analyse und programmatisch-entwicklungsorientierter Projektion – mit Rekurs auf empirische Studien und mit Blick auf plausible zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung als akademischer Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner*innen

Die Bologna-Reform mit ihrer Einführung gestufter Studiengänge hat auch für die akademische Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner*innen massive Konsequenzen mit sich gebracht. Zum einen ist mit der Umstellung vom Diplomstudiengang auf das Bachelor-Master-System eine deutliche Diversifizierung von

Studiengangbezeichnungen, Studieninhalten und Studienausrichtungen einhergegangen. Zum anderen haben sich zahlreiche Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung für berufspraktisch Tätige entwickelt, die in ihrer Spezialisierung und Profilierung die existierende Vielfalt des erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldes auch auf der Ebene akademischer Studiengänge abbilden. Markus Walber und Claudia Lobe attestieren in ihrer jüngsten Erhebung dem Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland eine Marginalisierung im Bachelor, eine subdisziplinäre Profilbildung im Master und eine Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Walber/Lobe 2018 sowie Lobe/Walber in diesem Heft). Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fokussiert ein breites Spektrum an Zielgruppen und Tätigkeitsfeldern mit einer großen Varianz entsprechender Studienganglabels (Organisation, Marketing, Zielgruppen, Personal, Beratung, Moderation, Kommunikation, etc.).

Nutzt man die von Karl Weber eingebrachte Differenzierung von funktions- und professionsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Weber 2010), so ließe sich mit Blick auf die empirischen Befunde von einer Zweigleisigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung für das Feld der Erwachsenenbildung sprechen: Sowohl die *funktionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung, die tätigkeits- und berufsfeldübergreifende Kompetenzen wie Management, Forschung, Marketing, Evaluation, Beratung oder Kommunikation in den Blick nimmt, ist nachweisbar als auch die *professionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung mit einer Vertiefung einschlägiger professioneller Fachkompetenzen wie Zielgruppenansprache, Programmplanung oder Lehrkompetenz. Die Funktionalität dieser Zweigleisigkeit entspricht dabei der hohen Varianz von Zugangswegen und Qualifikationsprofilen der in der Weiterbildung Tätigen. Wissenschaftliche Weiterbildung wäre in dieser Perspektive nicht nur eine zusätzliche berufsbegleitende Qualifizierungsmöglichkeit für grundständig ausgebildete Erwachsenenbildner*innen, sondern auch eine Chance der disziplinären Annäherung bzw. ‚Einverleibung‘ „der riesigen Gruppe faktischer Erwachsenenpädagogen ohne formale pädagogische (Zusatz-)Ausbildung in das explizite Begriffsfeld der Weiterbildung hinein“ (Seitter 2006, S. 114f.). Wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich somit begreifen als Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner*innen in der Vielzahl unterschiedlichster Tätigkeitsfelder, in den zahllosen Varianten pädagogisch-akademischer Vorbildung, in den unterschiedlichsten Formen akademischer Professionalisierung (vgl. Egetenmeyer/Schüsler 2012).¹

3 Erwachsenenpädagogische Prinzipien als Professionalitätsbezugspunkt für wissenschaftliche Weiterbildung

Die Hybridstellung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Disziplin und Profession, Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug, Hochschule und Erwachsenenbildung zeigt sich auch und gerade bei der makro- und mikrodidaktischen Ausge-

staltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Anders als in der grundständigen (steuerfinanzierten) Lehre, die vornehmlich im Modus disziplinärer Orientierungen umgesetzt wird, ist die wissenschaftliche (marktfinanzierte) Weiterbildung auf eine enge Passung zu den inhaltlichen, organisatorischen und servicebezogenen Bedürfnissen, Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite angewiesen. Pointiert formuliert arbeitet die wissenschaftliche Weiterbildung nur dann professionell und erfolgreich, wenn sie – mit und trotz ihrer Wissenschaftsorientierung – auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung Gesichtspunkte zur Anwendung bringt, die als erwachsenenpädagogische Prinzipien gelten können.

Bei den Adressat*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung handelt es sich in der Regel um *Erwachsene*, die das Studienangebot neben ihren Berufs- und Familienpflichten in Teilzeit absolvieren. In Abgrenzung zu Vollzeitstudierenden in der grundständigen Lehre – in (un-) mittelbarem Anschluss an die Schulzeit – geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um „Berufstätige, Personen mit Familienverpflichtung, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, arbeitslose Akademiker*innen, beruflich Qualifizierte mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowie Bachelorabsolvent*innen, die nach dem Erwerb von beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2010, S. 1). Diese heterogene Teilnehmendenschaft legt nahe, dass die Angebote – ähnlich denen der Erwachsenenbildung – stark bedarfsorientiert, d. h. schwerpunktmäßig am beruflichen Feld der Akteur*innen orientiert sein müssen.

In finanzieller Hinsicht erzwingt das *Prinzip der Vollkostendeckung* eine deutlich stärkere *Nachfrageorientierung* mit entsprechenden Bedarfs- und Marktanalysen. Die Gewinnung einer ausreichenden Menge zahlender Kund*innen setzt einen für Hochschulen ungewöhnlichen neuen Steuerungsmodus voraus, der weniger von disziplinären Setzungen ausgehen kann, sondern Verknüpfungen mit den jeweiligen Praxisfeldern sowie eine Antizipation von vorhandenen „und noch zu weckenden Bedürfnissen und Interessen der Adressat*innen“ (von Hippel et al. 2019, S. 86) vornehmen muss. Dabei sind zeitaufwändige Such-, Passungs- und Matchingprozesse zu durchlaufen, um die verschiedenen Anspruchsgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf institutioneller und individueller Ebene zusammenzubringen (vgl. Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

In diesen Suchbewegungen entfaltet sich häufig – wie in der Erwachsenenbildung generell – eine stark ausgeprägte *Kooperationsorientierung*, die für die Hochschulen zwar eine Dezentrierung ihrer eigenen institutionellen Rolle mit sich bringt, dafür aber mit Blick auf eine stärkere curriculare Passung und finanzielle Risikominimierung von außerordentlichem Vorteil ist. Kooperationsorientierung und kooperative Angebotsgestaltung können Partner in ganz unterschiedlichen Funktionen einbinden und häufig ordnungspolitisch bedeutsame Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse gewährleisten, um auf konkurrierenden Feldern eine sinnvolle Arbeitsteilung und Angebotssegmentierung zu erreichen (vgl. in dieser Perspektive ausführlich Sweers 2019).

Des Weiteren ergeben sich aus dem *professionellen Hintergrund* und möglicherweise auch aus der interdisziplinären Streuung und interprofessionellen Mischung der Teilnehmer*innen besondere didaktische Herausforderungen auf der Mikroebene der Angebotsgestaltung. Aufgrund heterogener Vorkenntnisse und eines feldbezogenen Expert*innenwissens muss es nicht nur darum gehen, einen festgelegten Wissenskanon abzuarbeiten, sondern teilnehmerorientiert im curricularen Kontext „auf die Voraussetzungen derer, die erwartet werden, Rücksicht zu nehmen“ (Tietgens 1980, S. 177). Darüber hinaus gilt es, vorhandenes Wissen zu aktivieren und aufzuarbeiten, dem vorhandenen Expert*innenwissen Raum zu geben und „diese Voraussetzungen in der Interaktion der Lehre selbst einzubeziehen“ (von Hippel et al. 2019, S. 88).

Zudem ist es in der wissenschaftlichen Weiterbildung von entscheidender Bedeutung, *theoretisches Wissen und praktische Erfahrung* stark miteinander zu verweben. Aktuelle Studien belegen die Bedeutung der Verzahnung von Theorie und Praxis und beleuchten dabei u. a. den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, Interdisziplinarität oder das Einbeziehen von Praxisthemen (vgl. Mörth et al. 2018). Bedeutsam ist dabei die Entwicklung der eigenen Reflexivität – und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass „Reflexion als ‚denkende Erfahrung‘ (Dewey 1961, S. 196) ... sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zeigt“ (Mörth et al. 2018, S. 30). Durch diese Reflexion wird nicht nur das praktische Handeln im Feld im Sinne eines *erfahrungsbasierten Lernens* (Dewey) evaluiert, sondern ebenso das eigene professionelle Selbstverständnis weiterentwickelt.

Mit Blick auf die *Studienorganisation* ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Kombination aus seminaristischer Präsenzzeit als Blockzeit am (verlängerten) Wochenende und individueller Selbststeuerung in der (zumeist digital unterstützten) Selbststudienphase das am häufigsten verwendete Modell. Eine teilnehmendengerechte Didaktik verlangt – weit mehr als in der grundständigen Lehre – eine zielgruppenspezifische Methodenvielfalt, Abwechslungsreichtum, Organisation des „Ganztages“ (Pausen, Catering, Abendveranstaltungen) sowie eine an die jeweiligen berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen angepasste Inhaltsstruktur (vgl. Habeck/Rundnagel 2017).

Gleichzeitig konkurrieren didaktische Passung und Teilnehmendenorientierung mit der wissenschaftsorientierten *Komplexität der Inhalte*. Wissenschaftsorientierung im Sinne einer Vermittlung von Inhalten auf wissenschaftlichem, also dem Wahrheitskriterium verpflichteten Niveau und mit dem Anspruch, dabei auch dem wissenschaftlich gesicherten methodischen Vorgehen und der wissenschaftlichen Argumentation gerecht zu werden, stellen unverzichtbare Bezugspunkte mit all den daraus resultierenden Antinomien erwachsenengerechter Didaktik dar. Die diesbezügliche erwachsenenpädagogische Reflexionstradition kann auch für die wissenschaftliche Weiterbildung wichtige Impulse geben (vgl. exemplarisch bereits Wittpoth 1987).

Wie bereits erwähnt, sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem berufs- und familienbegleitenden Format die Zeiten für ein *selbstgesteuertes Lernen*

von enormer Bedeutung. Nach der Aneignung von Inhalten in den Präsenzphasen müssen diese in selbstgesteuerten Lernprozessen weiter bearbeitet und entsprechend dem eigenen Handlungsfeld nutzbar gemacht werden. Dabei sind allerdings die Konstitutionsleistungen in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht zu bedenken, die die Teilnehmenden gegen konkurrierende berufliche und familiäre Ansprüche realisieren müssen (vgl. Denninger/Kahl/Präßler 2020). Strukturelle Hilfestellungen können in dieser Hinsicht nicht nur vorgelagerte und begleitende Absprachen mit den Arbeitgebern, Familienmitgliedern oder Partner*innen sein, sondern auch die Einrichtung von *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG), wie sie aus dem angelsächsischen Raum bekannt sind (vgl. Bonsen/Rolff 2006), oder das Nutzen von Lern-team-Coaching (vgl. Fleischmann et al. 2006).

Nicht zuletzt ist die *Service- und Dienstleistungsorientierung* entlang des gesamten Studierenden-/Teilnehmendenzyklus – von der Ansprache und Information, über die Bewerbung und Einschreibung, die Betreuung und Beratung während des Studiums bis hin zur durchgängig serviceorientierten Ausrichtung aller Verwaltungs- und Organisationsprozesse – von entscheidender Bedeutung für den Erfolg von wissenschaftlicher Weiterbildung. Was für Erwachsenenbildung bereits seit langem ein selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns ist, stellt für die Hochschulen mit ihrer (fast) ausschließlichen Ausrichtung auf das Massengeschäft der grundständigen Lehre einen enormen Kraftakt dar. Ein Kernelement mit Blick auf die Notwendigkeit einer servicebezogenen Organisations- und Professionsentwicklung ist die Etablierung einer professionellen Studiengangkoordination als zentraler Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen externen wie internen Anspruchsgruppen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4).

Betrachtet man die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen, so zeigt sich, dass und wie sich wissenschaftliche Weiterbildung an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausrichtet und für die Professionalisierung der eigenen Lehr-/Lernarrangements – bislang mehr oder weniger konsequent – fruchtbar gemacht wird (vgl. dazu etwa die Fallstudien in Klenk 2018).

4 Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als sich entwickelndes Praxisfeld für Erwachsenenbildner*innen

Mit dem Bedeutungsaufschwung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten zehn Jahren hat sich auch eine Ausdifferenzierung der Akteursrollen mit entsprechenden Tätigkeitsprofilen ergeben, die sich auf mehreren Systemebenen manifestiert. So führen Walber und Meyer aus, dass es auf der Makroebene insbesondere „um die strategische Gesamtentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der eigenen Organisation, im Verband und im Bildungssystem“ (Walber/Meyer 2019, S.13) geht, die Mesoebene „Tätigkeiten, (...) auf Programmplanung und -ent-

wicklung“ (ebd.) umfasst und es „auf der Mikroebene stärker um die spezifische Durchführung und Umsetzung von Angeboten geht“ (ebd.). Sie führen weiter aus, dass die Differenzierung der Tätigkeiten sich „nicht so deutlich auf der personalen Ebene zeigt“ (ebd., S. 14) und dass mehrere Aufgaben oder Funktionen häufig von Personen in Personalunion übernommen werden (vgl. ebd.). Dies wird vor allem auch deutlich in der Betrachtung des Aufgabenfeldes von Studiengangkoordinationen, die in dezentral organisierten Angeboten tätig sind. Hier zeigt sich ein neues Rollenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches eine zentrale Schnittstelle zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule darstellt (vgl. Gronert/Rundnagel 2018, S. 196). In dieser Position decken die Studiengangkoordinationen eine Vielzahl von Aufgabenfeldern wie operative Abwicklung, Finanzadministration, Marketing, Qualitätsmanagement, Studierenden-support, Prüfungsadministration, Dozierendenmanagement sowie Kooperationsmanagement und auch Lehre ab (ebd., S. 189). Die Aufgaben sind je nach Phase des Angebotes – außerhalb oder in den Präsenzzeiten – unterschiedlich ausgeprägt. Die Studiengangkoordinationen sind unter anderem verantwortlich für die Lehrplanung, organisatorische Planung und Durchführung von Lehrveranstaltung sowie Beratung/Unterstützung von Dozierenden und Studierenden insbesondere während der Präsenzphasen. Sie führen die Evaluationen auf Veranstaltungs- und Studiengangebene durch, planen und begleiten Prüfungszeiträume und sind zuständig für die Prüfungsdokumentation. Zudem verwalten sie die Finanzen/Kostenstelle des Angebotes, erstellen und bezahlen Rechnungen, übernehmen Produktion und Distribution von Werbemitteln und stehen in Kontakt mit (potenziellen) Kooperationspartnern, welche innerhalb und außerhalb der Hochschule verortet sind (weiterführend vgl. Gronert/Rundnagel 2017, S. 33 ff.).

Gemäß der hybriden Verortung von wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich die (neue) Rolle der Studiengangkoordination in unterschiedlicher Weise systematisieren und theoretisch deuten:

In einer ersten Deutung sind die Aufgaben und Aufgabenstrukturen der Studiengangkoordination denen der sogenannten Hochschulprofessionellen sehr ähnlich. Hochschulprofessionelle sind Personen, die in einem „dritten Bereich“/“Third Space“ (vgl. Whitchurch 2008; Salden 2013, S. 27) tätig sind, aber gleichzeitig Verwaltungsaufgaben und quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten ausüben oder eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich haben. Kehm, Merkator und Schneijderberg (2010, S. 26) machen in ihrer Studie deutlich, dass der Begriff „Hochschulmanagement“ das Tätigkeitsfeld lediglich umschreibt, die Hochschulprofessionellen aber eine Varianz an Tätigkeiten aus dem Bereich des Hochschulmanagements übernehmen und ihre Tätigkeit insbesondere durch das Spannungsfeld zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre gekennzeichnet ist. Beide Rollenprofile lassen sich durch „eine sehr große Ähnlichkeit bezüglich der Hybridität zwischen Verwaltung und Wissenschaft, den Aufgabenfeldern und Herausforderungen“ (Rundnagel 2018, S. 230) charakterisieren, und es lässt sich daraus schlussfolgern, dass „das Wissen um die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚neuen‘ Hochschulprofes-

sionellen einen alternativen Blickwinkel auf Studiengangkoordinierende und ihre Professionalisierung innerhalb der Hochschule eröffnen“ (ebd., S. 231).

In einer anderen Deutung können die herausgearbeiteten Aufgabenfelder der Studiengangkoordination als operatives Bildungsmanagement gefasst werden, welches den Zweck der „Gewährleistung effizienter Abläufe und Routinen/Umsetzung“ (Seufert 2013, S. 30) verfolgt. Die Aufgaben konstituieren sich auf beiden System- bzw. Gestaltungsebenen – Meso- und Mikroebene –, welche den Fokus auf die Gestaltung von Bildungsprogrammen (hier: Weiterbildungsangeboten) und der Kompetenzentwicklung von Learning Professionals (hier: Weiterbildungsteilnehmende) legen (vgl. ebd., S. 32). Mit Blick auf die Einbettung in die Organisation Hochschule spricht sich Hanft (2008) für eine Einordnung im Bereich des „Bildungs- und Wissensschaffensmanagements“ aus. Jedoch lässt sich die spezifische Form der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ihre besonderen Merkmale auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuschreiben. Somit ließen sich die Aufgabenfelder der Studiengangkoordinationen auch unter dem Aspekt des „Weiterbildungsmanagements“ eingehender betrachten. In dieser Perspektive führt etwa Meisel aus, dass es sich bei den Aufgabenfeldern der Studiengangkoordinationen „[im] Grunde genommen [...] um die Schlüsselsituationen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns übertragen auf ein potientiell Berufsfeld für Erwachsenenbildner [handelt]“ (Meisel 2018, S. 331f.). Studiengangkoordination wäre insofern ein (potenzielles) erwachsenenpädagogisches Berufsfeld, das ähnliche Strukturmerkmale wie andere Handlungsfelder der Erwachsenenbildung aufweist: nämlich eine große Varianz der Arbeitsvollzüge, der Zugangswege, der akademischen und pädagogischen (Vor-)Qualifizierung sowie der Notwendigkeit weiterer Professionalisierung. In dieser letzten Hinsicht wäre Studiengangkoordination als potenzielles Berufsfeld für Erwachsenenbildner*innen dann selbst ein Anwendungsfall für wissenschaftliche Weiterbildung.

5 Fazit

Die wechselseitigen Profilierungsmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung wurden in diesem Aufsatz lediglich cursorisch skizziert. Notwendig wären weitergehende Analysen, die theoretisch, empirisch und konzeptionell ausloten und untermauern, wie sich die inhaltlichen Bezugnahmen konkret vollziehen und gestalten (lassen). Vor allem gälte es, das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker als ein Segment von Erwachsenenbildung zu profilieren und wissenschaftliche Weiterbildung – auch in der Wahrnehmung der Hochschule – als Erwachsenenbildung zu konzipieren. Dies hätte weitreichende Konsequenzen für den Umbau der Hochschulen zu Bildungsdienstleistern lebenslangen Lernens und zu einer stärkeren Adressat*innenorientierung wissenschaftlicher hochschulischer (Erwachsenen-)Bildung. In diesem Kontext müssten dann

auch die Verknüpfungen (und Abgrenzungen) zur Hochschuldidaktik und Berufspädagogik stärker ausgearbeitet werden.

Anmerkungen

¹ Dabei wäre in jedem Einzelfall zu klären, was als wissenschaftliche Weiterbildung gilt: Studiengangformate werden höchst unterschiedlich bezeichnet bzw. zugeordnet – je nachdem, ob sie in einer angebots- und finanzierungsbezogenen Logik oder in einer berufs- und bildungsbiografischen Logik betrachtet werden.

Literatur

- Bonsen, M./Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167–184.
- Christmann, B. (2006): ‚Dazwischen‘. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–136.
- Denninger, A./Kahl, R./Präßler, S. (2020): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012) (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Fleischmann, P./Geupel, H./Lorbeer, B. (2006): Lernteamcoaching. In: Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wild, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, S. 1–18.
- Gronert, L./Rundnagel, H. (2017): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Abschlussbericht. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Studiengangkoordination_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf (23.10.2019).
- GWK Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): Bund-Länder Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Abgerufen von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf (01.09.2019).
- Gronert, L./Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden, S. 179–204.
- Habeck, S./Rundnagel, H. (2017): Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, S. (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden, S. 119–137.

- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
- von Hippel, A./Kulmus, C./Stimm, M. (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
- Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. M. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 4, S. 23–39.
- Klenk, J. (2018) (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg. Bielefeld.
- Meisel, K. (2018): Zur Bedeutung der Nachwuchsförderung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
- Mörth, A./Schiller, E./Cendon, E./Elsholz, U./Fritsche, C. (2018): Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157116.
- Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
- Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barant, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg, S. 27–36.
- Seitter, W. (2006): Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildungern. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 107–116.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 23–59.
- Seufert, S. (2013) Bildungsmanagement. Einführung in Studium und Praxis. Stuttgart.
- Sweers, F. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Wiesbaden.
- Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. München, S. 122–144.
- Walber, M./Lobe, C. (2018): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 29, H. 57, S. 65–80.

- Walber, M./Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1 (23.10.2019).
- Weber, K. (2010): Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In: Schönbächler, M.-T./Becker, R./Hollenstein, A./Osterwalder, F. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 103–118.
- Whitchurch, C. (2008): Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, H. 4, S. 375–386.
- Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Autoren und Autorin

Christian Kammler, OStR i. H., Leitung und Geschäftsführung der Lern- und Forschungswerkstatt und Weiterbildungsmaster Kulturelle Bildung an Schulen an der Philipps-Universität Marburg

Heike Rundnagel, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Professionalisierung an biografischen Übergängen – Das Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019

JOHANNA KRÜGER, STEFFI ROBAK, MARTIN DUST

Zusammenfassung

*Die Professionalität des Personals der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist entscheidendes Kriterium der Qualität erwachsenenpädagogischer Arbeit. Obwohl der Akademisierungsgrad des Personals der EB/WB hoch ist, liegen nur wenige spezifische erwachsenenpädagogische Studienabschlüsse vor. Infolgedessen werden für Beschäftigte mit keinen oder nur geringen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen zunehmend Professionalisierungsstrategien auf wissenschaftlicher Basis bedeutsam. Dazu zählen auch Angebote zur Einführung neu eingestellter Mitarbeiter*innen in das Berufsfeld. Das Land Niedersachsen hat sich mit dem Projekt Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung (2017–2019) dieser Aufgabe gewidmet. Der Artikel fokussiert den Beitrag des Traineeprogramms zur Professionalisierung anhand der Ergebnisse einer Traineeumfrage.*

Stichworte: Berufseinstieg, Traineeprogramm, Professionalisierung, Nachwuchsgewinnung, Übergangphase

Abstract

The professionalism of adult/further education staff is a key criterion of the quality of adult education practice. Although there is a high proportion of adult/further education staff with university degrees, there are only a few study courses offering degrees specifically in adult education. Therefore academically based professionalisation strategies increasingly gain in importance for employees with no or only low-level adult education competences. This includes opportunities to introduce newly recruited staff into the occupational field. The German Federal State of Lower Saxony has addressed this issue by initiating the Lower Saxony Adult Education Trainee Programme (2017–2019). The article brings the

contribution, which this trainee programme makes to professionalisation, into focus by referring to the findings of a trainee survey.

Keywords: career entry, trainee programme, professionalisation, recruitment, transition phase

1 Einleitung

Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) als der zentrale Bestandteil des lebenslangen Lernens lebt von der Professionalität des Personals, Programme, Projekte, Angebote und Konzepte sowohl bedarfs- als auch bedürfnisorientiert zu planen, zu entwickeln und den Institutionenprofilen entsprechend umzusetzen. Das bildungspolitische Ziel, Weiterbildungsbeteiligung für alle Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen, kann nicht ohne entsprechende Kompetenzen des Weiterbildungspersonals eingelöst werden (vgl. BMAS & BMBF 2019; Autorengruppe Bildungsbericht 2018). Denn erst diese ermöglichen es der EB/WB, ihre Rolle als Transformations- und Gestaltungsinstanz für gesellschaftliche Veränderungsprozesse wahrzunehmen. So werden Professionalisierungsstrategien für das Personal der EB/WB zum Dreh- und Angelpunkt, um Bildungsinstitutionen weiterhin in hoher Qualität leiten und gestalten zu können (vgl. Fleige et al. 2018). Dabei ist die große Heterogenität an Trägern, Institutionenformen und Organisationen (vgl. Robak 2015) genauso mitzudenken wie die steigende Heterogenität an Adressat*innen und Teilnehmenden. Hinzu kommen verschiedenes Selbstverständnis, Einstellungen und Werte (vgl. Steiner 2018), die zu jeweils spezifischen Einrichtungsprofilen führen. Das Personal der EB/WB ist gefordert, einerseits gesellschaftliche Veränderungen sowie Bedarfe als auch individuelle Bedürfnisse der verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu antizipieren und entsprechend vielfältige Programme, Angebote und Konzepte zu modellieren. Andererseits sind strukturelle Veränderungen und Entwicklungen (Gesetzgebung, Finanzierungsstrukturen) innerhalb der EB/WB zu berücksichtigen. Erwachsenenbildung als Professionalisierungsfeld befindet sich so in einem permanenten Konstitutionsprozess. Ein einheitliches Berufsbild ist darin nicht existent. Vielmehr fordert die beschriebene Heterogenität dazu heraus, die Anforderungen an professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln für die verschiedenen Aufgabenbereiche des Personals genauer zu beschreiben und mit entsprechenden Wissensstrukturen und Kompetenzen zu unterlegen.

Die genannte Heterogenität zeigt sich sowohl in der Beschäftigungssituation als auch in den Tätigkeitsprofilen des Personals. Studien zu den Beschäftigten in der EB/WB auf Bundes- und Landesebene belegen, dass ein Großteil (rund 6/7) des Personals in der Lehre haupt- oder nebenberuflich tätig ist, sich aber insbesondere die Tätigkeitsprofile des pädagogisch planenden und leitenden Personals ausdifferenziert haben und dementsprechend umfangreicher werden. So ist zwar positiv herauszustellen, dass der Akademisierungsgrad des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals hoch ist, insbesondere bei den Hauptamtlich Pädagogisch Mitarbeitenden

(HPM) und den Einrichtungsleitenden jedoch nur wenige pädagogische und v. a. spezifisch erwachsenenpädagogische Abschlüsse vorliegen (vgl. Kühn et al. 2015; vgl. Kraft 2018, S. 1110 ff.). Da sich „die soziale Welt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung [...] nicht um einen Leitberuf herum gruppiert, sondern für eine Vielzahl von akademischen Berufen offen [ist]“ (Nittel/Schütz 2013, S. 124), begünstigt das Berufsfeld fachfremde Quereinstiegsmöglichkeiten (vgl. Schüßler/Simmerdinger 2018). Damit ist allerdings davon auszugehen, dass mit dem Einstieg in die pädagogische Erwerbsarbeit wesentliche Kompetenzen, etwa zum Programmplanungshandeln oder der Lehre, kaum vorliegen. Neben Angeboten stetiger berufsbegleitender Weiterbildung bedarf es demnach auch einer gezielten Einführung in das Berufsfeld für neu eingestellte Mitarbeitende (vgl. Gieseke 2018b, S. 1063).

Für die EB/WB wird seit Längerem eine „akademische Basis‘ für die [Weiter-]Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz wissenschaftlichen und reflexiven Charakters – also erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Gieseke 2018a, S. 70 f.) eingefordert. Der Kompetenzaufbau muss sich an einem Verständnis von Professionalität orientieren (vgl. Gieseke 2018a, b), das sowohl eine Reflexivität der eigenen Handlungen und der eigenen Rolle, ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Lernenden und sich selbst als auch autonomes Handeln und Entscheiden innerhalb gegebener Handlungsspielräume umfasst. Das darin zu entwickelnde professionelle pädagogische Handeln entsteht in der Verschränkung von wissenschaftlichem erwachsenenpädagogischen sowie interdisziplinären Wissen und Praxiserfahrungen. Gerade beim Berufseinstieg „fehlt ein individueller professioneller Referenzrahmen, der die Unsicherheit [in der Bewältigung des Anforderungsprofils] ins Verhältnis zu anderen Erfahrungen setzen kann“ (Benz-Gydat 2017, S. 13). Vor dem Hintergrund des anhaltenden Generationswechsels in den Einrichtungen der EB/WB (vgl. Kühn et al. 2015) avanciert der Berufseinstieg als biografische Übergangsphase zu einem wesentlichen Moment, an dem Professionalisierungsprozesse mit einem Bildungsangebot zu unterlegen sind. Modellprojekte, die als Berufseinführungen konzipiert und durchgeführt worden sind, wurden vonseiten der Verbände nie verstetigt (vgl. Bergold et al. 2000). Das im Folgenden dargestellte Trainee-konzept fußt u. a. auf dem Konzept der pädagogischen Assistenzen, welches zuletzt in den 1970er Jahren in Niedersachsen erfolgreich durchgeführt wurde.

2 Rahmenkonzept zum Traineeprogramm

Aufgrund einer Initiative des niedersächsischen Landtags ermöglicht eine Sonderförderung im Etat des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur in Höhe von 1,15 Mio. Euro, verteilt auf zwei Haushaltsjahre, ergänzt durch Eigenmittel von niedersächsischen Volkshochschulen (vhs), Heimvolkshochschulen (HVHS) und Landeseinrichtungen (LE), die Realisierung eines strukturierten Traineeprogramms zur Nachwuchsförderung in den nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) anerkannten Bildungseinrichtungen. Das Programm wurde von der Arbeitsgruppe „Nachwuchsförderung“, bestehend aus der Agentur für Erwachsenen-

und Weiterbildung (AEWB), der Professur für Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz-Universität Hannover und des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e. V. (nbeb), im Jahr 2014 entwickelt. Das Traineeprogramm ist ein deutschlandweit einmaliges Programm. Es berücksichtigt die Verknüpfung von wissenschaftlich-erwachsenenpädagogischem und interdisziplinärem Wissen mit den Praxiserfahrungen der Trainees. Damit unterstützt das Programm den Einstieg von Nachwuchskräften in die EB/WB. Insgesamt wurden 32 Traineestellen geschaffen, die sich – jeweils für ein Jahr befristet und gemäß dem Proporz der drei Organisationen (vhs, HVHS, LE) – auf zwei Jahrgänge verteilen. Die Vergütung erfolgt entsprechend der Entgeltgruppe 9 des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L).

Ziel des Traineejahres ist es, dass die Nachwuchskräfte die wesentlichen Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder der HPM durchlaufen und so beim Übergang in die erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit sowohl in der Einsatzeinrichtung selbst als auch durch ein begleitendes Seminarprogramm unterstützt werden. Mit einer zentralen Stellenausschreibung, koordiniert durch die AEWB, konnten sich Interessent*innen direkt bei den beteiligten Einrichtungen für eine Traineeestelle bewerben. Das Seminarprogramm, konzipiert und umgesetzt vom IfBE, besteht aus drei Blöcken, die über das Jahr verteilt in drei niedersächsischen Heimvolkshochschulen stattfinden. Im Sinne der Professionalisierung beinhalten die dreitägigen Seminare einerseits die Reflexion der Praxiserfahrungen aus den Einrichtungen vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens und praxisnaher Fallarbeit. Andererseits unterstützen die Seminartage die Gruppenbildung und fördern den Austausch untereinander, sodass der Aufbau eines trägerübergreifenden beruflichen Netzwerks begünstigt wird. Die Trainees setzen sich mit dem Anforderungsprofil und der Rolle als Erwachsenenpädagog*innen auseinander und reflektieren ihre Erfahrungen im Spiegel zentraler Entwicklungen des Feldes sowie unter den vorgefundenen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Bearbeitet werden Themen, wie didaktisch-methodische Grundlagen, Zielgruppenorientierung, Programmplanungshandeln, Träger- und Institutionenspezifika und Digitalisierung. Zudem gibt es durch die AEWB Informationen zu landesspezifischen Gesetzesgrundlagen, zur Organisation der öffentlichen Erwachsenenbildung und zum Projekt- und Qualitätsmanagement.

3 Ergebnisse der Traineebefragung 2018

Erste Erfahrungen aus dem Traineeprogramm weisen darauf hin, dass sowohl bei den Einrichtungen großer Bedarf an Nachwuchskräften als auch bei den adressierten Nachwuchskräften starkes Interesse an derartigen Stellen besteht. Der Austausch mit den Trainees zeigt, dass anfangs vor allem die Komplexität der vielfältigen Aufgaben- und Tätigkeitsanforderungen, die Vielfalt beteiligter Akteure mit ihren unterschiedlichen Interessen und das Fehlen eines einrichtungsspezifischen Wissens als größte Herausforderungen artikuliert werden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durch das IfBE wurde der erste Traineejahrgang (2017/18)

hinsichtlich des Beitrags zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung und des Einflusses des biografischen und qualifikatorischen Hintergrunds der Trainees untersucht. An der teilstandardisierten Erhebung nahmen 15 von 16 Trainees teil.

Für die erste Trainee-Kohorte 2017 gingen insgesamt 361 Bewerbungen ein. Die Personalauswahl oblag den jeweiligen Einrichtungen. Die Kohorte 2017/18 ist weiblich dominiert, im Durchschnitt knapp 30 Jahre alt und verfügt über einen akademischen Hintergrund. Es liegen sowohl pädagogische als auch nicht-pädagogische Abschlüsse (vorrangig Sozialwissenschaften und Soziologie) vor. Ausschließlich Trainees mit einem pädagogischen Abschluss haben sich vor ihrer Tätigkeit mit erwachsenenpädagogischen Studieninhalten beschäftigt. Die gesamte Kohorte kann zu Beginn des Traineejahres berufliche Vorerfahrungen und Praxiserfahrungen vorweisen, vor allem im Bereich der Planung und Organisation von Bildungsangeboten, in der Lehre und in der Verwaltung. Die Entscheidung für einen begleiteten Berufseinstieg in die EB/WB ist hauptsächlich dem „Interesse am Berufsfeld“ und dem Motiv „Kennenlernen eines interessanten Berufsfeldes“ zuzuschreiben. Dagegen haben „Persönliche Kontakte zur Einrichtung“ oder eine „Empfehlung durch Freunde/Bekannte“ kaum Relevanz.

Das tätigkeitsbezogene Ausbildungsprofil der Trainees orientiert sich an Aufgaben der HPM im Berufsfeld EB/WB. Die Schwerpunkte der Trainee-tätigkeiten liegen laut den Befragten vor allem im Bereich Projektmanagement, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Programm- und Angebotsplanung, Projektmitarbeit und Verwaltung. Einen geringeren Umfang nehmen die Bereiche Beratung und Lehre ein, noch geringer fällt die Beteiligung der Trainees im Bereich Finanz- und Ressourcenbeschaffung aus. Mit der Entwicklung von Konzepten im Bereich digitales Lernen sind 10 von 15 Befragten gar nicht beschäftigt, 4 Trainees hingegen in einem hohen Umfang. 13 von 15 Trainees haben begleitend eine direkte Ansprechperson innerhalb ihrer Einrichtung. Ihr Abschlussniveau des Studiums schätzen die Trainees insgesamt als passend ein und konnten für die Bewältigung der Praxisaufgaben teilweise auf ihr Wissen aus dem Studium zurückgreifen, insbesondere zu den Aspekten Umgang mit Diversität, Reflexion des Lehrhandelns, Umgang mit Feedback/Kritik und Lehr-/Lernmethoden. Zusätzlich zu den Begleitseminaren nehmen 10 von 15 Trainees während des Traineejahres an Weiterbildung zur Förderung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz sowie spezifischen Themenfeldern der Erwachsenenbildung (z. B. politische Bildung, digitales Lernen) teil.

Die Bewertung der Begleitseminare auf personaler, methodischer und inhaltlicher Ebene fällt sehr positiv aus. Den Mehrwert der begleitenden Seminare sieht ein Großteil der Trainees darin, eigene Praxiserfahrung einzubringen und sich mit praxisrelevanten Themen auseinanderzusetzen. Die gewählten Inhalte des IfBE für die Seminargestaltung werden mit einer hohen Relevanz für die eigene Tätigkeit hervorgehoben. Den höchsten persönlichen Nutzen sehen die Trainees im Bereich des kollegialen Austausches in den Seminaren und dem umfassenden Erwerb von Kenntnissen über das Berufsfeld EB/WB. Hoher Nutzen wird darüber hinaus der Entwicklung eines erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses und der Identifi-

fikation von Wissenslücken beigemessen. Ihre Erfahrungen als Beschäftigte im Berufsfeld EB/WB bewerten die Trainees wie folgt: Besondere Zufriedenheit herrscht zur Arbeitszeitregelung und der Vereinbarkeit von Familie, Freizeit und Beruf, dem Arbeitsklima und der kollegialen Zusammenarbeit. Auch die Vielfältigkeit der Arbeitsaufgaben, die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und die Offenheit für Neues werden von den meisten Trainees als sehr zufriedenstellend beurteilt.

Nach Abschluss des ersten Jahrgangs ist festzuhalten, dass 9 von 15 Trainees in eine Anschlussbeschäftigung übernommen werden. Zwei Trainees erhalten eine Leitungsfunktion, die Mehrzahl wird als HPM eingestellt. Zwei weitere Trainees erhalten ein Beschäftigungsangebot, lehnen dieses jedoch ab. Bevorzugte Arbeitsfelder der Trainees ohne eine weitere Anschlussbeschäftigung sind (Berufsschul-)Lehramt, Wissenschaft und Verlagswesen, was jeweils auf Vorqualifikationen und die persönliche Priorisierung zurückzuführen ist. Zwei Trainees können sich generell eine berufliche Zukunft in der EB/WB vorstellen.

Insgesamt ist festzustellen, dass für die Trainees die Komplexität der Anforderungen, fehlendes einrichtungsspezifisches Wissen und die Heterogenität der Akteure in der EB/WB mit spezifischen Interessenlagen große Herausforderungen sind. In diesem Arrangement die eigene Rolle zu finden, wird als zentrales Thema des Berufseinstiegs deklariert. Für einen erfolgreichen Einstieg erweisen sich daher gerade in der Anfangsphase regelmäßige Gespräche mit Kolleg*innen, eine enge Betreuungsstruktur vor Ort sowie der Erfahrungsaustausch unter den Trainees selbst als entscheidende Stützen zum reflexiven Aufbau eines beruflichen Habitus. Besondere Bedeutung erhält dabei das begleitende Seminarprogramm, indem das dort vermittelte (wissenschaftliche) Wissen die Trainees in ihrem Rollenfindungsprozess sowie in der Auseinandersetzung mit den komplexen Anforderungsprofilen, etwa im Programmplanungshandeln, unterstützt und mögliche Handlungsstrategien (z. B. in der Bedarfserschließung, Drittmittelakquise) aufzeigt. Aus Traineesicht sollte trotz heterogener Profile und Strukturen stärker auf einheitliche Mindeststandards in den Einrichtungen, bspw. bezüglich der Betreuung und Einsatzbereiche, geachtet werden.

Befragungen der AEWB bei den beteiligten Einrichtungen im Sommer sowie im Herbst 2019 zeigten seitens der Einrichtungen insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit dem Traineeprogramm, welche letztlich vor allem durch die hohe Zahl der Übernahmen in ein Beschäftigungsverhältnis dokumentiert wird. Die Auswertungen der Befragungen machten darüber hinaus deutlich, dass die Betreuung der Trainees vor Ort systematisiert und Erwartungen klarer kommuniziert werden sollten. Für das zweite Traineejahr wurden daher den beteiligten Einrichtungen drei zusätzliche Dokumente zur Verfügung gestellt: ein Handout „Mögliche Aufgabenbereiche eines Trainees“, ein Gesprächsleitfaden über „Verlauf und Erwartungen im Traineeprogramm“ sowie ein standardisiertes „Gesprächsprotokoll“. Weiterhin hat die AEWB in Zusammenarbeit mit dem IfBE einen runden Tisch „Berufseinstieg Pädagogik“ eingerichtet, dessen Ziel es ist, die persönlichen Fragestellungen rund um den Berufseinstieg in der Erwachsenenbildung zu thematisieren.

4 Fazit

Zum dargestellten Diskurs zur Professionalisierung des Personals in der EB/WB kann abschließend konstatiert werden, dass gerade am Übergang in die berufliche Praxis bei den Berufseinsteigenden eine Lücke zwischen wesentlichen Kenntnissen über Anforderungen im Tätigkeitsfeld und den benötigten, individuell vorhandenen und auch aufzubauenden Kompetenzen klafft. Ein habituellem Berufsgedanke ist bei den Trainees selbst nach einem pädagogischen Studienabschluss nur gering ausgebildet, wird aber durch das Traineeprogramm ebenso deutlich gefördert wie die kollegiale Vernetzung. Diese beiden konstitutiven Merkmale erwachsenenpädagogischer Professionalität werden vornehmlich durch die Begleitseminare entwickelt. Die Anforderung der fallbezogenen Verknüpfung von Theorie und Praxis, um ein situatives, kompetentes Handeln aufzubauen, erfüllt das Traineeprogramm in besonderer Weise. Die Inhalte von Praxiseinsatz und Begleitseminaren sind aufeinander abgestimmt und beleuchten die Arbeit der Trainees von wissenschaftlicher und praktischer Seite. Entscheidend für ein professionelles pädagogisches Handeln ist demzufolge das Sammeln an Erfahrungswissen und Fähigkeiten, durch das den Berufseinsteiger*innen Unsicherheiten und Wissenslücken genommen werden. Für einen weiteren Diskurs zur Übergangsphase vom Studium in die erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit ist davon auszugehen, dass ein Traineeprogramm lediglich die Initialzündung, jedoch ein wichtiger erster Schritt für den Prozess der Professionalisierung sein kann.

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2019): Traineeprogramm in der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017/18. Hannover (nicht veröffentlicht).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Benz-Gydat, M. (2017): Einstieg in Erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis. Bielefeld.
- Bergold, R./Gieseke, W./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Recklinghausen.
- BMAS & BMBF (2019): Strategiepapier Nationaler Weiterbildungsstrategie. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (20.09.2019)
- Fleige, M./Gieseke, W./von Hippel, A./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld.

- Gieseke, W. (2018a): Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderungen der Gegenwart. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden, S. 57–77.
- Gieseke, W. (2018b): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1051–1069.
- Kraft, S. (2018): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1109–1128.
- Kühn, C./Brandt, P./Robak, S. (2015): Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (15.1.2020).
- Nittel, S./Schütz, J. (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität* Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden, S. 111–129.
- Robak, S. (2015): Bildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 124–132.
- Schüßler, I./Simmerdinger, A. (2018): Zugang Quereinstieg. EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 64 (3), 105–107.
- Steiner, P. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld.

Autorinnen und Autor

Johanna Krüger, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz-Universität Hannover

Steffi Robak, Prof. Dr., Professur für Bildung im Erwachsenenalter an der Leibniz-Universität Hannover

Martin Dust, Dr. phil., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 14th November 2019.



Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA- PortfolioPlus

ANNE STRAUCH, VANESSA ALBERTI, MARLIS SCHNEIDER

Zusammenfassung

Um die Entwicklung der professionellen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anzuregen, bedarf es Verfahren zur Sichtbarmachung und Anerkennung der häufig informell und non-formal erworbenen pädagogischen Kompetenzen. Im Projekt GRETA wurden Instrumente und Prozesse für ein Anerkennungsverfahren mit dem Ziel entwickelt, die Qualität des Lehrpersonals zu erhöhen und einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu leisten. Der vorliegende Artikel zeigt die Möglichkeiten einer Validierung von pädagogischen Kompetenzen mit dem PortfolioPlus auf und skizziert die geplanten Umsetzungs- und Erprobungsschritte der laufenden zweiten Projektphase.

Stichworte: Kompetenzen, Weiterbildungspersonal, Professionalisierung, Erwachsenenbildung, Kompetenzanerkennung

Abstract

Encouraging the development of professional competences of practitioners in adult and further education requires methods for making visible and recognising their often informally and non-formally acquired educational competences. The GRETA project has developed tools and procedures for professional recognition with the aim of improving the quality of teaching staff and to make a sustainable contribution to the professionalisation of adult and further education. This article describes ways of validating educational competences using PortfolioPlus and outlines the implementation steps and trial measures planned for the current second project phase.

Keywords: competences, educational staff in further education, professionalisation, adult education, recognition of competences

1 Einleitung

Lehrende stellen nicht nur quantitativ die größte Beschäftigungsgruppe der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland dar, sie tragen auch mit ihren professionellen Kompetenzen zum Erfolg von Lehr-Lernprozessen bei und sind damit auch ein wichtiger qualitativer Faktor für diesen Bildungsbereich (vgl. Marx et al. 2018; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Schrader/Hohmann/Harz 2010; Siebert 2012). Nach der idealtypischen Wirkungskette (vgl. Terhart 2012) regt die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen an, welche wiederum einen zentralen Faktor der Qualität von Lehr-Lernprozessen darstellen und schließlich den Lernerfolg der Teilnehmenden beeinflussen. Die Entwicklung professioneller Kompetenzen kann sich demnach auch mittelbar auf den Lernerfolg der Lernenden auswirken. Anders als im formalen Bildungssystem haben Lehrende in der Erwachsenenbildung ihre pädagogischen Kompetenzen oftmals informell erworben. Um die Entwicklung der professionellen Kompetenzen Lehrender anzuregen, bedarf es für den Bereich der Weiterbildung Verfahren zur Sichtbarmachung und Anerkennung dieser informell erworbenen pädagogischen Kompetenzen. In einem ersten Schritt müssen dafür die relevanten erwachsenenpädagogischen Kompetenzen definiert und anschließend über ein geeignetes Verfahren transparent dargestellt werden, um diese dann gezielt zu fördern und weiterzuentwickeln. An dieser Stelle setzt das Projekt GRETA an: In einer ersten Projektphase wurden im Projekt GRETA I unter Förderung des BMBF von 2014–2018 unter Beteiligung von namhaften Weiterbildungsverbänden Produkte und Prozesse zur Anerkennung und Förderung der erwachsenenpädagogischen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Ziel war es, den Status der Lehrenden und der Weiterbildung insgesamt aufzuwerten, die Professionalität des Lehrpersonals zu erhöhen und einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu leisten. Der besondere Mehrwert der entwickelten Konzepte und Instrumente besteht in einer – im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung bisher nicht dagewesenen – trägerübergreifenden Zusammenarbeit, in der Partikularinteressen zugunsten einer feldweiten Professionalitätsentwicklung zurücktreten.

In einer zweiten Projektphase werden nun im Projekt GRETA II noch bis Ende 2021, ebenfalls unter Förderung des BMBF, die Produkte und Prozesse zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender im Rahmen einer Pilotierung weiterbildungsbereichsübergreifend erprobt und evaluiert. Die entwickelten Instrumente und Konzepte kommen zu diesem Zweck in verschiedenen Nutzungssettings zum Einsatz. Konkret heißt das, dass 15–20 Einrichtungen die Anerkennungsinstrumente in einer adaptiven Form nutzen werden, um den verschiedenen Handlungslogiken und Kulturen, der Spezifika des Personals sowie der Heterogenität des Weiterbildungsfeldes Rechnung zu tragen (vgl. Bosche et al. 2019). Bis zu 1000 Lehrende sollen in der Pilotierungsphase kostenfrei ihre Kompetenzen anerkennen lassen können.

2 GRETA-Kompetenzmodell

Um Instrumente und ein dazu passendes Verfahren zur Anerkennung und Förderung der Kompetenzen Lehrender zu konzipieren, bedurfte es in einem ersten Schritt eines Konsenses darüber, welche Kompetenzen und Kompetenzfacetten zur erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenz zählen. Bislang fehlte es in der Weiterbildungslandschaft jedoch an einem gemeinsam geteilten Verständnis darüber, was Lehrende in der Weiterbildung wissen und können sollten, um gut lehren zu können. Diese Lücke konnte in GRETA geschlossen werden. Aufbauend auf Ergebnissen aus Forschung und Praxis der Weiterbildung auf nationaler und europäischer Ebene, die verschiedene Bereiche der professionellen Kompetenz Lehrender adressieren und basierend auf bestehenden Verfahren zur Förderung und Entwicklung der professionellen Kompetenzen (vgl. Lattke/Jütte 2014; Rohs et al. 2017; Strauch 2008; Research voor Beleid 2008), wurde in der ersten Projektphase ein einheitliches Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt: das GRETA-Kompetenzmodell (vgl. Lencer/Strauch 2016). Es handelt sich dabei um ein Strukturmodell, das ganzheitlich abbildet, welches Wissen und Können, aber auch welche Haltungen und Motivation für gute Lehre in der Erwachsenen- und Weiterbildung relevant sind. Es wurde in einem mehrschrittigen, wissenschaftlich fundierten Prozess und unter Einbezug und Zustimmung verschiedener Akteure der Weiterbildungslandschaft konzipiert und anschließend validiert.

Das GRETA-Kompetenzmodell besteht aus vier Kompetenzaspekten: professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, Professionelle Selbststeuerung, fach- und feldspezifisches Wissen sowie berufspraktisches Wissen und Können. Unter diese vier Kompetenzaspekte lassen sich insgesamt elf Kompetenzbereiche und 25 Kompetenzfacetten subsumieren. Für alle 25 Kompetenzfacetten liegen lernergebnisorientierte, standardisierte Kompetenzbeschreibungen vor.

3 GRETA PortfolioPlus

Aufbauend auf dem Kompetenzmodell sowie den Kompetenzbeschreibungen wurde mithilfe der kognitiven und affektiven Lernzieltaxonomien nach Bloom (1973) und Krathwohl/Anderson (2009) ein Produkt zur Identifikation und Dokumentation der beschriebenen Kompetenzen entwickelt. Das so genannte PortfolioPlus bietet Lehrenden unabhängig von ihrem Erfahrungshintergrund, ihrem Beschäftigungsverhältnis oder ihrem Fach die Möglichkeit, ihre auf formalen, non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu bilanzieren (vgl. Bosche/Schneider/Strauch 2018). Es enthält ca. 70 Fragen, die das gesamte Kompetenzspektrum des GRETA-Kompetenzmodells abdecken und das darauf abzielende Wissen und Können der Lehrenden abfragt und darüber hinaus dazu anleitet, über das eigene Lehrhandeln zu reflektieren. Damit verfolgt das PortfolioPlus eine Kombination aus summativem und formativem Ansatz der Kompetenzbilanzierung (vgl. Cedefop

2016). Einerseits ermöglicht es den Nutzer*innen einen Nachweis der eigenen Kompetenzen im Abgleich mit einem einrichtungsübergreifenden Standard und hat damit einen summativen Charakter. Andererseits werden durch das Verfahren, insbesondere durch das abschließende Beratungsgespräch mit den geschulten Gutachter*innen, Professionalisierungsprozesse angeregt, was den formativen Charakter unterstreicht (vgl. Bosche/Schneider/Strauch 2018).

Das PortfolioPlus gliedert sich in eine Basisstufe, die grundlegendes Wissen und Können Lehrender umfasst und sich zum Beispiel an nebenberuflich Tätige richtet. Daneben enthält es eine Aufbaustufe, die besonders für berufserfahrenere Lehrende oder Lehrende im Haupterwerb interessant ist. Nach der Bearbeitung des PortfolioPlus begutachten geschulte Gutachter*innen die im PortfolioPlus identifizierten und dokumentierten Kompetenzen. Die Ergebnisse werden in einer Kompetenzbilanz dargestellt und den Lehrenden in einem Feedbackgespräch zurückgemeldet. Teil dieses Gesprächs ist es auch, mögliche individuelle Lernfelder oder konkrete Fortbildungsmöglichkeiten zur Anregung der eigenen Professionalitätsentwicklung aufzuzeigen. Lehrende erhalten durch die Teilnahme an einer Kompetenzbilanzierung mit dem PortfolioPlus die Möglichkeit, ihre überwiegend non-formal und informell erworbenen Kompetenzen nachzuweisen, erhalten Anstoß für die eigene Weiterbildungsplanung und können so ihre Position auf dem Markt besser einschätzen und verbessern. Das PortfolioPlus ist derzeit als PDF verfügbar. Perspektivisch wird es als Online-Fragebogen vorliegen.



Abbildung 1: Ablauf Kompetenzbilanzierung mit dem PortfolioPlus

4 Begutachtungsprozess mit dem GRETA-PortfolioPlus

Um die im PortfolioPlus identifizierten und dokumentierten Kompetenzen bilanzieren und anerkennen zu können, wurden Begutachtungsinstrumente entwickelt, mit denen geschulte Gutachter*innen die Bilanzierung vornehmen können. Zu den Instrumenten gehören ein Bewertungsraster (Grid) und ein Begutachtungshandbuch, das festgelegte qualitative und quantitative Kriterien zur Bewertung der einzelnen Fragen des PortfolioPlus umfasst. Sowohl das Raster als auch das Handbuch wurden auf Grundlage des operationalisierten Kompetenzmodells entwickelt. Nach Durchlaufen einer Gutachterschulung verhelfen die Instrumente, individuelle Kompetenzbilanzen zu erstellen, die die Gutachter*innen an die Lehrenden in einem abschließenden individuellen Feedbackgespräch aushändigen. Die Kompetenzbilanz besteht

aus einer grafischen Darstellung des Kompetenzbilanzierungsergebnisses (Kompetenzrad), das fünf bis sechs Kompetenzstufen differenziert, sowie einer dazugehörigen schriftlichen Bilanz. In dieser werden die Ergebnisse für die einzelnen Kompetenzbereiche erläutert, individuelle Stärken der Lehrenden kompetenzorientiert herausgestellt sowie Entwicklungsmöglichkeiten festgehalten.

Die Begutachtung des ausgefüllten PortfolioPlus wird von qualifizierten und geschulten Gutachter*innen durchgeführt. Die GRETA-Gutachter*innen werden auf Basis eines festgelegten Anforderungsprofils in einem Bewerbungsverfahren ausgewählt. Zum Anforderungsprofil gehören Erfahrung in der Lehre in der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Kompetenzerfassung und -bilanzierung sowie Erfahrung in der Beratung. Ausgewählte Gutachter*innen werden durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das in der aktuellen Projektlaufzeit als Koordinierungsstelle fungiert, in einer Schulung auf die Durchführung der Begutachtung, die Erstellung der Kompetenzbilanzen und die Führung der Beratungsgespräche vorbereitet. Im Anschluss an die Gutachter*innenschulung werden zur Wahrung der Qualitätsansprüche des Verfahrens die ersten Gutachten überprüft. Die Gutachter*innen erhalten zu ihren ersten Gutachten ein Feedback im Rahmen einer kollegialen Beratung durch die Koordinierungsstelle.

Ergänzend zum eher umfangreichen und strukturierten PortfolioPlus wurde zudem im Projekt ein niedrigschwelliges Instrument im Sinne einer ersten Auseinandersetzung mit den eigenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen entwickelt. Es handelt sich dabei um einen Selbstreflexionsbogen, der sich zum einen auch an Lehrende richtet, die überlegen, ob sie ihre Kompetenzen validieren lassen und erste Erfahrungen mit dem GRETA-Modell machen wollen. Zum anderen kann der Reflexionsbogen in Einrichtungen zur eigenen Standortbestimmung und niedrigschwelligen Selbsteinschätzung ohne Begutachtung genutzt werden. Darüber hinaus wurde ein Instrumentarium entwickelt, das Anbietern von Lehrfortbildungen oder Train-the-Trainer-Qualifizierungen die Möglichkeit bietet, ihre curricularen Inhalte mit den Kompetenzanforderungen aus dem GRETA-Kompetenzmodell abzugleichen.

5 Erprobung und Evaluation der GRETA-Produkte

In der im Dezember 2018 gestarteten Pilotierungsphase werden die beschriebenen Produkte systematisch erprobt und evaluiert.

Ziel ist es, Erfahrungen mit der Nutzung der Instrumente zu sammeln und Bedingungen für eine gelingende Umsetzung zu eruieren. Auch ist eine wissenschaftliche Begleitforschung für die breite Akzeptanz der Produkte unerlässlich: Wenn Verfahren zur Anerkennung und Bilanzierung von Kompetenzen und deren Ergebnisse beispielsweise die Grundlage für Entscheidungen in Bezug auf die Rekrutierung oder Weiterbildung von Lehrenden sind, bedürfen diese einer breiten Legitimationsbasis (vgl. Winther/Klotz 2013). Denn aus Sicht der Akteure der Weiter-

bildungslandschaft ist die Vielzahl von Verfahren zur Messung oder Bilanzierung verschiedener Aspekte des professionellen Wissens und Könnens Lehrender und die Ungewissheit im Hinblick auf deren Güte und Potenziale ein Hemmnis für die Nutzung dieser Instrumente. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und Transparenz über die Möglichkeiten, Grenzen und Gelingensbedingungen des Verfahrens zu schaffen, werden die Güte und die Potenziale des PortfolioPlus und des zugehörigen Begutachtungsprozesses evaluiert.

Geplant ist, dass im Rahmen der Pilotierung bis zu 1000 Lehrende ihre Kompetenzen bilanzieren lassen und unterschiedliche Weiterbildungseinrichtungen die entwickelten Instrumente nutzen. Zu Forschungszwecken wird sowohl eine Produkt- als auch eine Prozessevaluation aller GRETA-Instrumente in allen angebotenen Nutzungssettings mit den entsprechenden Prozessschritten durchgeführt. Vorgesehen ist, sowohl Lehrende selbst als auch Einrichtungen, Gutachter*innen sowie Stakeholder der Weiterbildungspolitik hinsichtlich ihrer Einschätzungen und dem Nutzen des GRETA-Anerkennungsverfahrens zu evaluieren. Es soll herausgestellt werden, welche Potenziale die GRETA-Instrumente und insbesondere das PortfolioPlus für eine Professionalisierung der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung haben. Im Fokus stehen individuelle Professionalisierungsprozesse (vgl. Schrader/Loreit 2018) wie zum Beispiel die Intensivierung von Aus- und Weiterbildung, subjektiv empfundene, gestiegene Anerkennung des eigenen professionellen Handelns oder die Identifikation der Lehrenden mit dem eigenen, häufig unbewussten Berufsbild. Daneben soll auch der Nutzen beim Einsatz der Instrumente für andere Nutzergruppen wie Personalverantwortliche oder Weiterbildungsanbieter erforscht werden. Den größten Teil des Samples werden bis zu 1000 Lehrende bilden, die das Anerkennungsverfahren durchlaufen und das PortfolioPlus nutzen sollen. Es werden Lehrende aus unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie aus unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen (z. B. neben- und hauptberuflich, freiberuflich sowie ehrenamtlich Tätige) in die Erprobung der Instrumente einbezogen.

Zur Umsetzung einer möglichst breiten und flächendeckenden Erprobung werden zwei Strategien verfolgt, die es ermöglichen, Lehrende, Einrichtungen und Stakeholder der Weiterbildungspolitik einzubinden: Bei einer koordinierten Erprobung der Produkte und Instrumente auf der einen Seite wird auf ausgewählte Pilotregionen gesetzt, in denen sogenannte regionale Hotspots entstehen. Bei dieser Strategie werden Weiterbildungsverbände und -verbände sowie Landesministerien in die Erprobung einbezogen. Mit einer Graswurzel-Strategie auf der anderen Seite werden parallel bundesweit Nutzungspartnerschaften mit Einrichtungen geschlossen, die in der Summe eine bereichs- und anbieterübergreifende Erprobung der Instrumente in der Weiterbildungspraxis ermöglichen. Im Rahmen der Nutzungspartnerschaften nutzen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung die GRETA-Instrumente, um die Kompetenzen ihrer Lehrenden zu bilanzieren. Mithilfe dieser beiden Strategien wird es möglich, Forschungsfragen auf unterschiedlichen Ebenen nachzugehen und sowohl Aspekte einer Kompetenzanerkennung auf individueller

Ebene (Lehrende), auf der Ebene der Einrichtung (Nutzungspartnerschaften) und auf der Ebene der Nutzungsregionen (Hotspots) zu eruieren.

Dem Verständnis des Design-based-research folgend, soll über Forschung und Evaluation die Brücke zwischen Theorie und Praxis verstärkt werden (vgl. Edelson 2002). Besser als andere Ansätze der Lehr-Lernforschung, können mit einem Design-based-research-Ansatz nachhaltige Innovationen im Bildungssektor hervorgebracht werden (vgl. Reinmann 2005). Die Entwicklungsarbeit erfolgt daher gemäß dem Ansatz in Zyklen von Design, Evaluation und Redesign. Zur Evaluation der GRETA-Instrumente (Produktevaluation) und der GRETA-Prozesse (Prozessevaluation) werden in der Pilotierungsphase „on going“ verschiedene Evaluationsmethoden teilweise zu unterschiedlichen Evaluationszeitpunkten zum Einsatz gebracht. Bereits vor Beginn der Pilotierung werden die unterschiedlichen Stakeholder nach Zielen der Nutzung, Motivationshintergründen und Erwartungen befragt. Im direkten Anschluss an die Nutzung werden die Stakeholdergruppen bezüglich der Einschätzung zu Nutzen, Zufriedenheit, Verbesserungspotenzialen, Hemmnissen, Akzeptanz, Relevanz, Nachhaltigkeit und weiteren Anmerkungen befragt. Für eine Prozess- sowie Produktevaluation kommen standardisierte Evaluationsbögen für Lehrende, Einrichtungsleitungen, Fortbildungsanbieter und Gutachter*innen zum Einsatz, über die Aussagen zur Einschätzung des Aufwands, der Instrumente, des Mehrwerts, aber auch zu Adaptionen- und Entwicklungsbedarfen erhoben werden sollen. Zudem sind Doppelbegutachtungen von Portfolios zur Überprüfung der Objektivität und Reliabilität der Begutachtungsinstrumente sowie des Portfolios vorgesehen.

6 Ausblick

Die Erprobung der GRETA-Produkte ist seit Mitte 2019 angelaufen und die ersten Lehrenden haben das PortfolioPlus bereits genutzt. GRETA-Gutachter*innen wurden gemäß den beschriebenen Qualitätsansprüchen geschult und haben mit den Begutachtungen der ausgefüllten PortfolioPlus begonnen. Im Zuge dessen hat auch die begleitende Evaluation und Beforschung der Produkte und Prozesse begonnen. Durch das in drei Ebenen strukturierte Sample lassen sich unterschiedliche Erfahrungen mit den Produkten und Prozessen gewinnen und unterschiedliche, mögliche Implementierungsszenarien erproben. Auf diese Weise wird eruiert, wie eine langfristige Etablierung auf individueller, einrichtungsbezogener oder regionaler Ebene gelingen kann.

Mithilfe der angestrebten Samplegröße von 1000 Validierungsfällen aus allen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung können Aussagen zum Nutzen, zu den Potenzialen, zur Funktion und zu den Umsetzungsbedingungen bezüglich einer breiten Implementierung des PortfolioPlus und der dazugehörigen Bewertungsinstrumente in der Weiterbildungslandschaft gewonnen werden. Aus der Evaluation werden zudem Schlussfolgerungen bezüglich einer Überarbeitung und Verbesse-

rung der Prozesse und Produkte im Projekt GRETA gezogen und zu festgelegten Revisionszeitpunkten eingearbeitet. Die kontinuierliche Evaluation und Verbesserung der Produkte und Prozesse stellt eine zentrale Voraussetzung für eine flächendeckende und gelingende Implementation des GRETA-Anerkennungsverfahrens in der Weiterbildungslandschaft Deutschlands dar. So kann die Grundlage für ein innovatives, dauerhaft implementiertes Verfahren zur einrichtungübergreifenden Sichtbarmachung der Kompetenzen Lehrender genutzt werden, das Identität stiftet und die Weiterbildung von innen heraus stärkt.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- Bloom, B. S. (1973): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.
- Bosche, B./Schneider, M./Strauch, A. (2018): Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus. BWP Weiterbildung, 47 (1), 47–50.
- Bosche, B./Strauch, A./Schneider, M./Brandt, P. (2019): GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt (15.1.2020).
- CEDEFOP (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Edelson, D. C. (2002): Design research: What we learn when we engage in design. In: Journal of the Learning Sciences, 11 (1), S. 105–121.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. M. (2009): Professionalitätswentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.
- Krathwohl, D. R./Anderson, L. W. (2009): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. London.
- Lattke, S./Jütte, W. (Hrsg.) (2014): Professionalisation of adult educators: International and comparative perspectives. Frankfurt a. M.
- Lencer, S./Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bonn.
- Marx, C./Goeze, A./Kelava, A./Schrader, J. (2018): Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung, 41 (1), 57–77.
- Marx, C./Goeze, A./Voss, T./Deutscher, V./Kelava, A./Schrader, J. (in Vorbereitung): Das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Wie lässt sich die Dimensionalität valide abbilden?

- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33. Jg., H. 1, 52–69.
- Research vor Beleid (2008): *Alpine – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, Trends and issues. Final Report.* Zoetermeer.
- Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 30, 1–14.
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (2010): Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE. In: *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern (EB Buch. 31, S. 9–24).* Bielefeld. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-39186> (15.1.2020).
- Schrader, J./Loreit, F. (2018): Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In: *Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung.* Wiesbaden, S. 283–308.
- Siebert, H. (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung).* Augsburg.
- Strauch, A. (2008): „Validpack“ – Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 4, 34–35.
- Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21.
- Weinert, F. (2001): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim und Basel.
- Winther, E./Klotz, V. K. (2014): Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 9–32.

Autorinnen

Anne Strauch, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ), Programm Lehren, Lernen, Beraten

Vanessa Alberti, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Programm Lehren, Lernen, Beraten

Marlis Schneider, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ), Programm Lehren, Lernen, Beraten

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 14th November 2019.



vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen

MARION KLINGER

Zusammenfassung

„Man fühlt sich gut gerüstet“ – dies ist das Fazit eines Teilnehmenden des Lehrgangs vhs-Weiterbildungsmanagement. Seit Frühjahr 2015 starten jedes Jahr zwei neue Gruppen des siebenmoduligen Lehrgangs. Auf diese Weise konnten (mit Stand Ende 2019) bereits 114 Fach- und Führungskräfte aus vierzehn Bundesländern an der Modulreihe teilnehmen.

Stichworte: Weiterbildungsmanagement, Volkshochschule, Leitungskräfte

Abstract

„One feels well prepared.“ – This is the résumé of a participant in the further education management course introduced by German adult education centres. Every year, since spring 2015, two new groups enrol in the course which consists of seven modules. That way 114 professional and management staff from fourteen German länder have been able to take part in this series of training modules (as of the end of 2019).

Keywords: further education management, adult education centre, managers

1 Entstehung

Die Idee zum Lehrgang „vhs-Weiterbildungsmanagement“ entstand 2015 vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen Angebotslücke. Bereits seit mehreren Jahren vollzieht sich an vhs ein Generationenwechsel im Bereich des hauptamtlichen Personals. Die (neuen) Leitungskräfte an vhs bewältigen in ihrem Arbeitsalltag ein sehr breites Spektrum an unterschiedlichen Aufgaben wie Haushaltsplanung, Programmentwicklung, Personalführung, Öffentlichkeitsarbeit u. v. m. Dies erfordert

Handlungskompetenzen in pädagogischen, betriebswirtschaftlichen, digitalen oder rechtlichen Fragestellungen. In der Zielgruppe zeigt sich daher ein hohes Fortbildungsinteresse an Themen des Weiterbildungsmanagements.

Der Impuls, diesen Fortbildungsbedarf erstmals in einem Fortbildungsangebot auf Bundesebene zu bündeln, erfolgte von Seiten der vhs-Landesverbände und wurde von Seiten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und in den Verbandsgremien begrüßt. Gewünscht wurde die Einführung eines modularen Fortbildungsangebotes, das deutschlandweit allen vhs offen steht und inhaltlich speziell auf vhs ausgerichtet ist.

Die Aufgabe der Entwicklung eines solchen Lehrganges wurde in das Arbeitsprogramm 2012 bis 2015 des DVV-Vorstandes aufgenommen und an eine Steuerungsgruppe mit Vertreter*innen der vhs-Landesverbände, von Volkshochschulen, der telc GmbH, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Universitäten und der Bundesgeschäftsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes übergeben. Ziel war die gemeinsame Entwicklung eines modularen Fortbildungskonzeptes, welches vhs-Leitungskräfte bundesweit praxisnahes „Rüstzeug“ für die Leitungstätigkeit vermittelt und die Professionalisierung in Zeiten des Generationenwechsels unterstützt.

Durch die Zusammenstellung der Arbeitsgruppe und eine mehrjährige Projektphase mit Pilotdurchführungen und ausführlicher Evaluation konnten das pädagogische Konzept und die inhaltliche Zusammenstellung des Curriculums wissenschaftlich fundiert und praxisorientiert entwickelt und überprüft werden. Für die Entwicklung der einzelnen Fachmodule wurden durch die vhs-Landesverbände fachliche Expert*innen beauftragt.

Wie erhofft, bestätigten die ersten beiden Pilotdurchführungen 2015 und 2016 mit vhs-Teilnehmer*innen aller Bundesländer den Nutzen und die Gestaltung des neuen Fortbildungsangebotes und führten zur Verstetigung des Lehrganges.

2 Zielgruppe und Aufbau

Der Lehrgang „vhs-Weiterbildungsmanagement“ richtet sich an Direktionen sowie Programm- und Fachbereichsleitungen an Volkshochschulen, die sich zu Beginn oder im Laufe ihrer Leitungstätigkeit in Grundlagen des Weiterbildungsmanagements fortbilden möchten. Der Lehrgang bietet eine Abfolge von sieben Modulen, die alle Managementbereiche umfassen und aufeinander aufbauend konzipiert sind.

Neben Seminaren zum Selbstverständnis, zum strategischen Management und zur Personalführung stehen Module zu strategischer Programmplanung, Marketing, Controlling und Rechtsfragen auf dem Lehrplan. Teilnehmer*innen benötigen für den Durchlauf eines Moduls zwei Tage in Präsenz und zur Absolvierung aller sieben Module ca. ein Jahr. Dies ist nebenberuflich eine beachtliche zeitliche Investition.

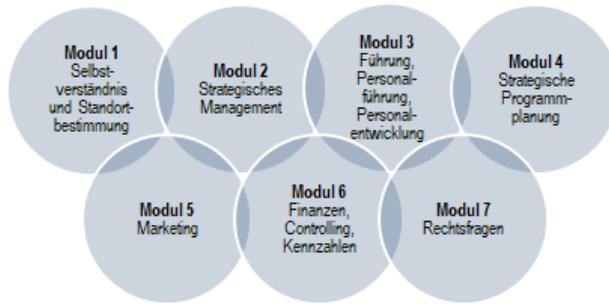


Abbildung 1: Konzeption der sieben Module

Zur Überprüfung und inhaltlichen Weiterentwicklung der Lehrgangsgestaltung werden die Module permanent evaluiert. Die Evaluation erfolgt zum einen durch eine Teilnehmer*innenbefragung im Anschluss an jedes Modul, in welcher die Zufriedenheit mit der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltung des Seminars abgefragt wird. Zum anderen erfolgt nach jedem Modul eine ausführliche Auswertung vonseiten der Referent*innen. Seit Einführung des Lehrgangs 2015 wurden die Modul Inhalte auf Grundlage dieser Evaluationsergebnisse weiterentwickelt und aktuelle Entwicklungen (z. B. im Bereich Digitalisierung) integriert.

3 Herausforderung der Heterogenität und Mehrwert der Vernetzung

Die statistischen Teilnehmer*innendaten belegen, dass der Lehrgang die adressierte Zielgruppe der vhs-Leitungskräfte anspricht und erreicht.

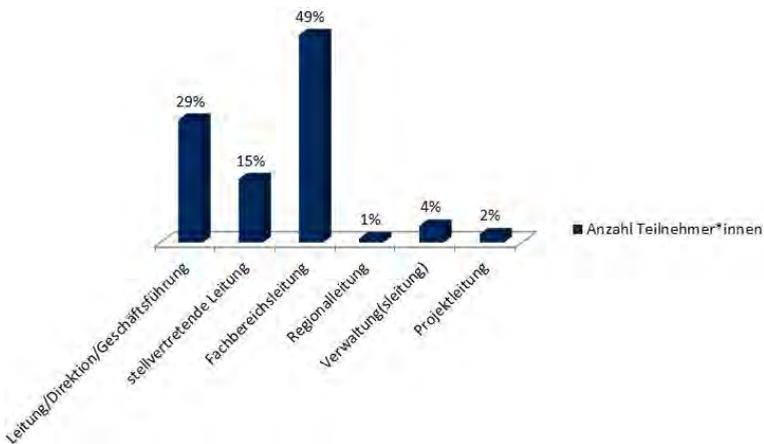


Abbildung 2: Berufliche Position der Teilnehmer*innen im vhs-Weiterbildungsmanagement (Gruppen 1–2016 bis 2–2019; n = 114)

Bei Konzeption des Lehrganges war zunächst die Zielgruppe neuer Fach- und Leitungskräfte angedacht worden. Bei Angebot des Lehrganges zeigte sich jedoch, dass die sich interessierende Zielgruppe sowohl neue als auch erfahrene vhs-Leitungskräfte umfasste. Die Gruppenzusammensetzungen waren wesentlich heterogener als bei der Konzeption der Module erwartet. Ca. ein Drittel der Teilnehmenden (ca. 33 Prozent) besuchte den Lehrgang in Vorbereitung bzw. direkt nach Antritt einer Leitungstätigkeit, ein kleinerer Anteil (ca. 11 Prozent) brachte bereits umfassende Leitungserfahrung (über 5 oder 10 Jahre) mit. Die Mehrheit bildete mit ca. 56 Prozent jedoch die Gruppe der Teilnehmenden, welche Leitungserfahrung im Bereich von 1 bis 3 Jahren mitbrachten.

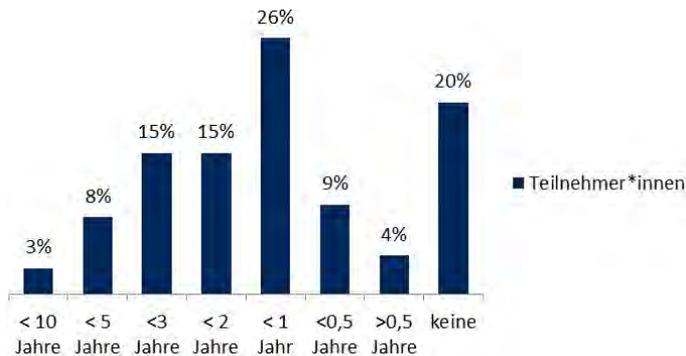


Abbildung 3: Dauer der Leitungstätigkeit an einer vhs (Gruppen 1–2017 bis 2–2019; n = 75)

Diese Heterogenität stellt die Referent*innen vor die Herausforderung einer teilnehmerorientierten Seminargestaltung, wird aber auch als Bereicherung wahrgenommen. Auch die Rahmenbedingungen der täglichen Arbeitspraxis der Lehrgangsteilnehmer*innen sind teilweise sehr unterschiedlich. Die Leitungskräfte bringen Erfahrungen aus strukturell heterogenen Volkshochschulen (z. B. hinsichtlich Einrichtungsgröße oder Rechtsform) in die Seminare und den Austausch mit ein. Gleichzeitig sind die Arbeitsziele, -inhalte und -herausforderungen die gleichen. Teilnehmer*innenrückmeldungen zeigen, dass die Möglichkeit dieser bundesländerübergreifenden Vernetzung und des gemeinsamen Erfahrungsaustausches mit vhs-Kolleg*innen als besonderer Vorteil des hauseigenen Lehrganges gesehen wird.

Zur Förderung dieses Netzwerkes hat sich das Instrument der kollegialen Beratung als hilfreich erwiesen. Die Methode führt mithilfe von Leitfragen in die gegenseitige kollegiale Beratung ein und wird im Lehrgang vorgestellt und in den Folge-modulen wiederholt angewendet. Die Teilnehmer*innen erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, sich unter Zusicherung von Vertraulichkeit mit vhs-Kolleg*innen in gleicher oder ähnlicher Position zu konkreten Fachfragen auszutauschen. Wie sehr dieses Netzwerk geschätzt wird, zeigt die Tatsache, dass die meisten Lehrgangsguppen den Kontakt (bis hin zu selbstorganisierten Nachtreffen) auch nach dem Abschluss der Modulreihe aufrechterhalten.

4 Verschiedene Blickwinkel

Ein wichtiges Element der Präsenzveranstaltungen ist das Team-Teaching. Jedes Modul wird von einem Referent*innen-Tandem durchgeführt, welches unterschiedliche Perspektiven auf das Modulthema mitbringt. Teilnehmer*innenrückmeldungen bestätigten, dass der Lehrgang durch die Zusammenarbeit mit vhs-internen Referent*innen mit langjähriger Leitungserfahrung einen besonders einrichtungsspezifischen Blick auf die Modulthemen sowie die Weitergabe umfassenden Erfahrungs- und Expertenwissens bieten kann. Die Themen können auf die realen vhs-Strukturen, Gestaltungsräume und Fragestellungen an vhs heruntergebrochen werden. Gleichzeitig wird in einigen Modulen dieser interne Blick durch vhs-externe Co-Referent*innen aus Wissenschaft und spezifischer Fachpraxis gezielt ergänzt und der Blick über „den Tellerrand hinausgeführt“.

5 Zertifikat

Die Modulreihe kann wahlweise mit einer Gesamteilnahmebescheinigung oder einem Zertifikat abgeschlossen werden. Um ein Zertifikat zu erhalten, müssen die Teilnehmenden mindestens an sechs der sieben Module teilnehmen sowie zwei schriftliche Zertifikatsleistungen erbringen.

Bei der Konzeption der Modulreihe wurden die Zertifikatsanforderungen und der vorgesehene Arbeitsaufwand in Hinblick auf das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) entwickelt. Dies ermöglicht die Angabe, dass Arbeitsaufwand und Studienleistung einem Umfang von 12 ECTS-Zeitäquivalenten entsprechen. Die Angabe von ECTS-Zeitäquivalenten soll die Voraussetzung für eine individuelle Antragstellung auf Anerkennung von Studienleistungen schaffen. Über die Anerkennung entscheiden die verantwortlichen Studiengangs- und Prüfungskommissionen in der jeweiligen Hochschule für jeden Einzelfall.

Seit diesem Jahr gibt es zudem mit dem Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern (DISC) eine Verabredung über konkrete Anerkennungsmöglichkeiten von Lehrgangsleistungen für den Fernstudienlehrgang „Erwachsenenbildung“. Absolvent*innen des Lehrganges „vhs-Weiterbildungsmanagement“ erhalten demnach eine vereinfachte Anerkennung der Leistungen aus dem Lehrgang. Konkret werden fünf Leistungspunkte (LP) anerkannt, die sich auf die Module EB1000 und EB1200 des Fernstudiums verteilen (weitere Informationen unter www.zfuw.de).

6 Ausblick

Die Evaluation aller bisher durchlaufenen Module der Teilnehmer*innengruppen nach Ende der Pilotphase (d. h. Gruppe 1/2017 bis 1/2019) bestätigt die Ausgestaltung des Lehrgangs. 87 Prozent der Teilnehmenden bezeichneten die Aussage „Ich habe in diesem Modul viel für meine Arbeit gelernt“ als zutreffend. Lediglich für zehn Prozent traf die Aussage nur „zum Teil zu“ und für nur drei Prozent „nicht zu“.¹

Die hohe Nachfrage sowie die bisherigen Evaluationsergebnisse belegen, dass der Lehrgang „vhs-Weiterbildungsmanagement“ eine wichtige Angebotslücke füllt und in der vhs-Landschaft auf einen hohen Bedarf trifft. Die Modulreihe hat sich seit ihrer Einführung 2015 zu einem stabilen und zunehmend bekannten Angebot in der vhs-Landschaft entwickelt, das die Professionalisierung der Führungs- und Leitungsarbeit an vhs unterstützt und zu einem gemeinsamen Verständnis von Weiterbildungsmanagement in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung beiträgt. Für die Zukunft lohnt es sich zu prüfen, ob und in welcher Form das Angebot weiterer Themenfelder für diese Zielgruppe interessant und umsetzbar sein könnte.

Anmerkungen

¹ n = 395; bewertet wurde die Frage auf einer Skala von 1 „trifft voll zu“ bis 6 „trifft nicht zu“. Die Antwortmöglichkeiten 1 und 2 wurden zu „trifft zu“, 3 und 4 zu „trifft zum Teil zu“ und 5 und 6 zu „trifft nicht zu“ zusammengefasst.

Autorin

Marion Klinger, Grundsatzreferentin, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting on 14th November 2019.

Faktoren für Qualität in der Lehre

➔ wbv.de/gew

Die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium war das zentrale Thema der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz 2018 in Budenheim. In ihren Beiträgen diskutieren die Autor:innen Aspekte und Dimensionen, die die Qualität in der Lehre beeinflussen.



Lisa Brockerhoff, Andreas Keller (Hg.)

Lust oder Frust?

Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand

GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 126

2019, 224 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6040-8

Kostenloser Download: wbv-open-access.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Ernährung

Gunter Eckert, Judith Kösters, Sandra Habicht,
Stephan Hübner, Heike Ließmann (Hg.)

Ernährung

Genuss – Gesundheit – Geschäft
Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg

Glutenfrei oder Vollkorn? Superfood oder Schweineschnitzel? An solchen Fragen entbrennen regelrechte Glaubenskriege. Denn beim Thema Ernährung geht es um viel: um unsere Gesundheit, unser Verhältnis zur Natur, um den Umgang mit Böden, Meeren und Tieren, um Artenschutz und Klimawandel.

Was brauchen wir, um uns gesund und klug zu ernähren? Liegt die Verantwortung für unsere Ernährung allein bei uns Verbraucher*innen oder ist auch die Politik gefordert? Welche Chance hat der Wunsch, nachhaltig zu leben und folglich auch zu essen? Geht das überhaupt in einem auf Gewinn ausgerichteten Wirtschaftssystem?

Antworten auf diese und weitere Fragen zum Thema finden sich im Begleitbuch zum **hr-iNFO Funkkolleg Ernährung**. Es spannt einen Bogen vom heimischen Kochtopf über biologische Grundlagen bis hin zu Verteilungsfragen und dem Einfluss der Lebensmittelindustrie.



ISBN 978-3-7344-0883-0, 240 S., € 26,90

PDF: ISBN 978-3-7344-0884-7, € 21,99

E PUB: ISBN 978-3-7344-0885-4, € 21,99



hr iNFO

Aus dem Inhalt

Kap. 1: Essen – natürlich?!? Das Mär-Labore, Substrate – Wo wächst unser Zucker – vom Genuss zur Gefahr • Fres-Nahrungskreislauf • Weizen – und ande-gewollt mitgegessen: Antibiotika, Hormone, Der Bauch denkt mit – Wie Bakterien im Darm
Ernährungsforschung Studien und Laborversuche – die Grundlagen der Ernährungsforschung • Ernährungsforschung – Wer steckt dahinter? • Ernährungs-Mythen
Kap. 5: Besser Essen Was isst die Welt? Machtfrage Ernährung • Nahrungsfestung Europa und das Essen der Anderen bzw. Avocado für alle? Aderlass für unseren Hunger • Broccoli statt Fastfood – Kluge Politik für gesundes Essen • Bio als Standard – Muss Nachhaltigkeit teuer sein? • Stadtkarotte und Flugmango – die Macht der Verbraucher • Kann das weg oder ist das Essen? Lebensmittelverschwendung • Essen braucht Zeit – die neue Volksküche

chen von der richtigen Ernährung • Böden, Essen? **Kap. 2: Grundbausteine** Fett und sen und gefressen werden – Proteine im re Lieblingsfeinde • Künstlich gesund • Un-Plastik • Gesundes Nichts – Fasten • Der uns steuern • Ernährung und Gene **Kap. 3:**

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[www.twitter.com/
Wochenschau.Ver](http://www.twitter.com/Wochenschau.Ver)



Berichte – Dokumentationen – Rezensionen

Berichte

Online-Lernangebot für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das Informations- und Vernetzungsportal wb-web.de ist um einen Lernbereich erweitert: Etwa 530.000 Lehrende in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung sind die potenziellen Nutzerinnen und Nutzer von individuellen, multimedial aufbereiteten Lerninhalten.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) hat sich zur Aufgabe gemacht, das Wissen und das Können von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu unterstützen, damit sie ihren Berufsalltag professionell(er) meistern. Deshalb hat ein Projektteam des DIE in den letzten vier Jahren eine webbasierte Lernumgebung entwickelt, die die (Weiter-)Entwicklung erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenz fördert.

Die neue, adaptive Lernumgebung berücksichtigt den Wissensstand der Nutzer*innen und greift Fragen zu praxisnahen erwachsenenpädagogischen Situationen auf. Die Lerninhalte und Materialien stehen den Lernenden als Open Educational Resources (OER) frei zur Verfügung und können kostenlos genutzt, bearbeitet und weiterverbreitet werden. Die Lernpfade sind unterschiedlich lang, bestehen aus einzelnen Lernschritten und sind multimedial aufbereitet, z. B. in Form von Videos, Animationen oder Infografiken. Über drei Wege kann auf die Lernpfade zugegriffen werden: über eine freie Suche, aus einem konkreten Bedarf heraus oder um gezielt erwachsenenpädagogische Kompetenzen weiterzuentwickeln. Diese Lernpfade werden in den nächsten Monaten noch erweitert. Die Lerninhalte thematisieren auf unterschiedlichen Lernniveaus verschiedene Phasen der Kursgestaltung, wie z. B. Fragen zur Gestaltung von Seminaranfängen, zum Umgang mit Lernwiderständen oder neuen Medien.

Weitere Informationen: www.wb-web.de/lernen.html

Quelle: www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/eule-lernbereich.aspx [02.03.2020]

Auszeichnung als Digitaler Ort Niedersachsens

Die Universität Hannover und die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung sind heute offiziell ein „Digitaler Ort Niedersachsens“. Das Land Niedersachsen hat die Institutionen für das Projekt „OpenDigiMedia“ ausgezeichnet. „Mit der Auszeichnung ‚Digitale Orte Niedersachsen‘ rücken wir Initiativen, Projekte, Unternehmen und Institutionen in den Fokus, die sich besonders für die Digitalisierung engagieren und damit einen wichtigen Beitrag für die Innovationskraft unseres Landes leisten“, so Staatssekretär Stefan Muhle. Für die Projektleiterin Prof. Dr. Steffi Robak und ihr Team vom Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover hat der Preis einen besonderen Stellenwert: „Die Auszeichnung zeigt, dass wir mit unserer Arbeit auf dem richtigen Weg sind und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, auch über die Hochschule hinaus, unabdingbar ist, um den gesellschaftlichen Herausforderungen adäquat zu begegnen“.

Das Projekt hat zum Ziel, Beschäftigte aus kleinen und mittleren Unternehmen des produzierenden Gewerbes mit Themen zur Digitalisierung der Produktion in Berührung zu bringen. Durch den Aufbau einer kostenlosen Lernplattform „OpenDigiMedia.de“, mit vielfältigen, frei zugänglichen Onlinekursen, wird den Nutzerinnen und Nutzern seit April 2019 ein zeit- und ortsunabhängiges und dennoch strukturiertes Lernen ermöglicht. Bis Juli 2020 sollen mindestens zehn Onlinekurse mit ca. 30 Stunden an Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden.

OpenDigiMedia ist ein Verbundprojekt, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Niedersachsen im Rahmen der Richtlinie „Öffnung von Hochschulen“, an dem unterschiedliche Einrichtungen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt sind. Weitere am Projekt beteiligte Partner:

- Institut für Fertigungstechnik und Werkzeugmaschinen, verantwortlich für die inhaltliche Entwicklung der Lernplattform
- ZQS/E-Learning-Service der Universität Hannover, zuständig für mediendidaktisch-technische Umsetzung der Plattform
- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung als externe Kooperationspartnerin. Sie ist zentrale Service-Anbieterin für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung in Niedersachsen und bildet die Schnittstelle zu den am Projekt beteiligten Weiterbildungseinrichtungen.

Um die Auszeichnung „Digitale Orte Niedersachsen“ können sich Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Start-ups, kleine und mittelständische Firmen ebenso wie Industriebetriebe, Handwerksbetriebe, karitative Einrichtungen und andere Institutionen bei der Digitalagentur Niedersachsen bewerben. Die Auszeichnung würdigt das außergewöhnliche Engagement für das Gelingen der Digitalisierung im jeweiligen Bereich. Die Ausgezeichneten verpflichten sich im Gegenzug, andere Menschen und Institutionen über ihren Weg zur fortschreitenden Digitalisierung zu informieren.

Quelle: www.uni-hannover.de/de/universitaet/aktuelles/online-aktuell/details/news/auszeichnung-als-digitaler-ort-niedersachsens/ [02.03.2020]

Rezensionen

Regina Soremski: Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen – Berlin – Toronto 2019. Barbara Budrich Verlag. (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Bd. 4). ISBN 978-3-8474-2229-7.

Die Studie von Regina Soremski ist der qualitativen Biografieforschung zuzuordnen, die seit den 1980er Jahren wiederholt den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungswegen erforscht, insbesondere zu den sozioökonomischen und kulturellen Ausgangsbedingungen von Töchtern und Söhnen aus bildungsfernen Elternhäusern für weiterführende Bildungsgänge. Der Forschungsstand gibt sowohl über quantitative als auch qualitative Projekte Aufschluss, deren Ergebnisse entsprechend abgrenzend von Soremski, bezogen auf ihre eigene Fragestellung, eingeordnet werden. Frühere Studien berücksichtigten lediglich die Institutionen Schule und Hochschule vor dem Hintergrund der sozialen Herkunftssituation und vernachlässigten die Anregungen der Peerkultur oder anderer Lebenswelten, die als Sozialisationskontexte zu Bildungskontexten werden können. Soremskis Kritik bezieht sich auf den zu wenig ausgeleuchteten Zusammenhang lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf von Bildungsaufsteigerinnen und -steigern. Ihre These, dass von einem aufstiegsförderlichen Zusammenspiel der lebensweltlichen und institutionellen Bildungserfahrungen über den gesamten Lebenslauf auszugehen sei, kann sie am Ende ihrer Analysen bestätigen. Es gibt offensichtlich Konstellationen, die sich gegenseitig bestärken. Aus der Lebenswelt bieten sich Anker und Möglichkeiten, die sich als Sozialisation für Handlungssicherheiten und Potenzialentwicklungen nachweisen lassen: Die Familie ist nicht ohne Wirkung - auch in Bezug auf persönlichkeitsprägende Bildungserfahrungen zu denken, regionale Eingebundenheit kann auch als Stärke erlebt werden, persönliche Ansprachen und Aufforderungen von „Förderern“ innerhalb der Institution bieten eine Chance. Doch jeder Karriereschritt hatte sich in der Lebenswelt zu bewähren.

Die Entscheidung, eine gesamtbiografische Perspektive für die Analyse einzunehmen statt nur nach einem Orientierungsmuster zu suchen, so die Argumentation von Soremski, bringt ein Ergebnis zum Vorschein, dass ein charakteristisches Muster zeigt: „In allen Fällen verlief der Bildungs- und Berufsaufstieg nicht zielgerichtet in dem Sinne, dass Berufe und Positionen von Anfang an feststanden, sondern der jeweilige Bildungs- und Berufsaufstieg erfolgte schrittweise“ (S. 285). Durch den sozialisationstheoretischen Fokus auf den Lebenslauf konnte in den Blick genommen werden, *welche* institutionellen und lebensweltlichen Bildungserfahrungen *wie* zusammenspielten, sodass ein weiterführender Bildungs- und Berufsweg eingeschlagen werden konnte (vgl. ebd.).

Die Studie von Soremski entstand auf der Basis und im Rahmen eines größeren DFG-Forschungsprojekts zum Thema „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ sowie eines DFG-Projekts zu Arbeiter- und Bauernfakultäten. Aufgrund der biografisch-narrativen Interviews, die im Rahmen der genannten Projekte erhoben wurden, konnte eine zielgerichtete Auswahl von drei Interviews mit Biografie-trägern aus der Nacherwerbsphase für eine theorieorientierte Auswertung erfolgen, die mit einem spezifischen Konzept das „Verhältnis von lebensweltlicher und institutioneller Bildung“ untersuchte.

Theorieorientierung, das wird deutlich, ist nicht zu verwechseln mit theoriegeleiteter Forschung, sondern dient als Konzept der übergreifenden Fallanalyse von Strukturaspekten, die sich bei der Analyse von einzelnen Interviews als offensichtliche Strukturgeneratoren und damit als zentral herausstellen. Neben den Verfahren der Auswertung narrativer Interviews mit dem Ziel der Typenbildung, verbunden mit der Herausarbeitung von Fallstrukturhypothesen, lässt sich durch den Einsatz von theoretischen Konzepten das empirisch gewachsene Wissen auf eine theoretische Ebene heben. Damit konnte Soremski intensiv nach der Entstehung und Entwicklung unterschiedlicher Handlungskontexte forschen. Als aufstiegsförderliche Passungskonstellationen erfasste sie ausdifferenziert kulturelle, inhaltliche und personelle Passungen zwischen Lebenswelt und Institution. Die Passungsverhältnisse, die sich vorrangig auf der Mikro-Meso-Ebene feststellen ließen, sind jedoch auch abhängig von den makrostrukturellen Faktoren von Bildungslandschaften und vom Arbeitsmarkt.

Als Typologie der Verhältnisbestimmungen zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitutionen konnten folgende Muster unterschieden werden:

- Typus 1: Zivilgesellschaftliche Organisationen als vermittelnde Instanzen zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung
- Typus 2: Zentrale Stellung der Bildungsinstitutionen für die lebensweltliche Orientierung
- Typus 3: Regional-lebensweltliches Milieu als integrativer Rahmen

Für die Profilierung der Typologie wurden von Soremski weitere Auswertungen von Biografien aus dem großen Sample der genannten Projekte herangezogen, in denen sie mitgearbeitet hat. Diese Projektergebnisse zeigen generell, dass die Theoriebildung in der qualitativen Forschung sich weiterentwickelt hat und ihre methodologische Reflexion ausdifferenziert wurde. Sie ist im Vergleich zu den Anfängen vielfältiger geworden und hat Grenzen der früheren Forschungen überschritten, doch sind deren Ergebnisse zur Thematik Bildungsaufstieg für den Diskurs immer noch wichtig.

Anne Schlüter

Anika Denninger, Ramona Kahl, Sarah Präßler (2020): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie: Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Heidelberg 2020. Springer VS. ISBN 978-3-658-27500-6.

Mit der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ legen Denninger, Kahl und Präßler ein weiteres Forschungsergebnis der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ vor, die auf eine erfolgreiche Realisierung von Angeboten der Hochschulweiterbildung gerichtet war. Die Autorinnen rücken zeitbezogene Vereinbarkeitsstrategien von Teilnehmenden an Hochschulweiterbildung in den Fokus, denen sie eine zentrale Bedeutung für den Teilnahmeerfolg beimessen. Erklärtes Ziel der Studie ist es, verwertbare Ergebnisse zu Zeitverbrauch, Zeitmanagement und Vereinbarkeitsstrategien – vor allem in der „Black Box Selbstlernphasen“ – zu gewinnen und damit zur erfolgreichen Angebotsgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung beizutragen. Damit ist die Studie vor allem für Praktiker*innen, insbesondere bei der Programmplanung, wichtig. Ihr Fokus liegt klar auf der marktgängigen Angebotsgestaltung, nicht auf zeittheoretischen Überlegungen.

Angeknüpft wird aufgrund bislang mangelnder Erkenntnisse aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den ebenfalls eher spärlichen Studienbestand aus dem grundständigen Studienbereich einerseits sowie dem Fernstudium andererseits. Konkret verweisen die Autorinnen etwa auf die ZEITlast-Studie von Schulmeister und Metzger von 2011, auf die Trendstudien Fernstudium 2011 und 2014 sowie auf die eigenen Vorarbeiten aus dem Verbundprojekt WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Einem induktiv-qualitativen Paradigma folgend, verknüpft die *individuumsbezogene Zeitbudgetstudie* Erhebungen von Teilnehmer*innen an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten des Projektverbunds WM³ Weiterbildung Mittelhessen, die im Rahmen von zwei Teilstudien entstanden. Erkenntnisse aus 26 leitfadengestützten Interviews wurden mithilfe einer strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und mit den Ergebnissen aus 17 Zeitprotokollen und Kurzinterviews kombiniert. Die Auswertung berücksichtigt dabei zielgruppen-, maßnahmen-, fach- und zeitpunktspezifische Unterschiede der Befragten. Differenziert wurde etwa nach Familienpflichten, beruflicher Vorbildung, beruflicher Position, wöchentlicher Arbeitszeit sowie dem Studienzeitpunkt. Ebenfalls wurden die Maßnahmen in Zertifikate, hochschulisch-postgraduale Weiterbildungsangebote sowie konsekutive Masterstudiengänge unterteilt, die Fachrichtung in Sozialwissenschaften und Wirtschafts-/Ingenieurwissenschaften. Als schwierig erwies sich für die Autorinnen vor allem die Gewinnung geeigneter Proband*innen in ausreichender Anzahl, weshalb die Befragtengruppe um Teilnehmende weiterer vergleichbarer berufsbegleitender Maßnahmen außerhalb des Projektes erweitert wurde.

Die empirischen Befunde der beiden Teilstudien decken als zentrale zeitbezogene Themen die Teilnehmendenmotivation, Zeitaufwand, Lernverhalten und -strategien, Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen sowie daraus entspringende Konflikte ab. Als Haupterkenntnisse lassen sich mehrere zeitbezogene Erfolgsfaktoren für wissenschaftliche Weiterbildung festhalten: Zunächst erscheinen „individuelle vereinbarkeitsfördernde Regelungen“ aufgrund der hohen Heterogenität der

Zielgruppen unabdingbar. Familienpflichten spielen wie erwartet eine große Rolle in der individuellen Lernzeitplanung, sowohl von Frauen als auch von Männern. Aufgewendete Stunden wie auch die Lernanlässe gestalten sich pro Person sehr individuell, weshalb kaum pauschale Aussagen getroffen werden können. Grob lassen sich die Teilnehmenden den beiden Lerntypen „Blocklernen“ und „fragmentarisches Lernen“ zuordnen. Beide nutzen vor allem zur Verfügung stehende Freizeit als Lernzeit. Entsprechend bilanzieren die Autorinnen, dass zeitbezogene Optimierungsbedarfe für die wissenschaftliche Weiterbildung aufseiten des hochschulischen Weiterbildungsangebots sowie bei der Vereinbarkeit mit Beruf und Privatleben bestehen. Unterstützungsmaßnahmen in allen drei Bereichen können die zeitliche Vereinbarkeit der Weiterbildung verbessern: Dazu zählen insbesondere eine Flexibilität der Modulabfolge und optimierte Beratungs- und Betreuungsstrukturen aufseiten der anbietenden Hochschulen, die Freistellungspraktiken und die Unterstützung auf Berufsseite sowie durch das private soziale Umfeld. Die Weiterbildungsteilnehmenden können durch Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens und der individuell geeigneten Lernstrategien mit einem guten Zeitmanagement die Vereinbarkeit ebenfalls positiv beeinflussen.

Der Faktor Zeit ist damit ein zentrales Entscheidungskriterium für oder gegen eine Weiterbildung seitens potenzieller Teilnehmer*innen und kann aus Sicht der Autorinnen als Marketinginstrument eingesetzt werden. Von den Erkenntnissen der *individuidsbezogenen Zeitbudgetstudie* können vor allem Angebotsverantwortliche in der wissenschaftlichen Weiterbildung profitieren, um die zeitliche Vereinbarkeit ihrer Angebote durch gezielte Unterstützung zu verbessern und so zu einem größeren Lernerfolg bei den Teilnehmenden beizutragen. Wenn auch konkrete Beiträge zur zeitbezogenen Theoriebildung ausbleiben, so kann die *individuidsbezogene Zeitbudgetstudie* doch dazu beitragen, Zeit als gewichtigem Faktor der Angebotsgestaltung in der Erwachsenenbildungsforschung eine erhöhte Beachtung zu verschaffen.

Jan Schiller

Strategien der informellen Weiterbildung

Ergebnisse aus der Professionalisierungsforschung

➔ wbv.de/swh

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen ihr Wissen über Fachinhalte, Didaktik und Lehrmethoden regelmäßig aktualisieren. In ihrer Dissertation untersucht die Autorin Wege und Quellennutzung, mit denen sich Lehrende dieses Wissen aneignen.



Christina Müller-Naevecke

Wie bildet sich die Weiterbildung?

**Studie zur Erschließung von
Fachinformationen**

Sozialwissenschaften heute, 5

2019, 330 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6076-7

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





Zweite Level-One-Studie zur Literalität der deutsch- sprechenden Bevölkerung

➔ wbv.de/leo-2018

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert genaue Daten. Die zweite Level-One-Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.



Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

2020, 400 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6071-2

Als E-Book auf wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

