



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 Professionalitätswicklung?

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