

Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht	17
--	----

Urban Wiesing

Prinzipienethik in der Pädagogik?	29
---	----

Nils Bernhardsson/Thomas Fuhr

Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung.

Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik	39
--	----

Einwurf

Georg Fischer

Überlegen Sie, was Sie – möglicherweise – bewirken!

Ein Zwischenruf	61
-----------------------	----

[Angenommen durch die Herausgeber zur Veröffentlichung, ohne Peer-Review]

Forum

Gerd Gidion/Ines Rohrdantz-Herrmann/Carmen Wolf

Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis – ein Spannungsfeld

im Fortbildungsprüfungswesen	71
------------------------------------	----

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?	84
-------------------------------	----

Rezensionen

Sammelrezension

Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs – ein Ausblick (Horst Siebert)	101
---	-----

<i>Julian Nida-Rümelin</i>	
Philosophie einer humanen Bildung (Horst Siebert)	101
<i>Ludwig A. Pongratz</i>	
Unterbrechung (Horst Siebert)	102
<i>Erich Ribolits</i>	
Abschied vom Bildungsbürger (Horst Siebert)	103
Replik	
<i>zu John Hattie</i> (Lernen sichtbar machen)	
Evidenzbasierung als Kernbotschaft für Lehrpersonen (Wolfgang Beywl/Klaus Zierer)	105
Rezensionen	
<i>Peter Gasser</i>	
Einführung in die Neuropsychologie (Christiane Hof)	107
<i>Wolf-Dietrich Greinert</i>	
Humanistische versus realistische Bildung (Erhard Schlutz)	108
<i>Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.)</i>	
Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele (Nicole Hoffmann)	110
<i>Karin Lohr/Thorsten Peetz/Romy Hilbrich</i>	
Bildungsarbeit im Umbruch (Timm C. Feld)	111
<i>George K. Zarifis/Maria N. Gravani (Hg.)</i>	
Challenging the ‘European Area of Lifelong Learning’ (Wolfgang Jütte)	113
Autorinnen und Autoren der Beiträge	115
Autorinnen und Autoren der Rezensionen	116
Call for Papers	117

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht

Gemessen an dem Diktum, dass Erwachsenenbildung unausweichlich eine moralische Praxis ist, ist der Anteil ethischer Reflexionen in Wissenschaft und Praxis gering. Der Stichwortbeitrag hat das Ziel, einen Überblick über die Schwerpunkte der Reflexion in der Erwachsenenbildung aus den vergangenen zehn Jahren zu geben. Aufgrund der Begrenztheit der vorliegenden Beiträge werden darüber auch die internationale sowie die schulpädagogische Debatte in ausgewählten Beiträgen gesichtet, um Schwerpunkte, aber auch Lücken der aktuellen Diskussion identifizieren zu können. Der Beitrag schließt mit einer Skizze möglicher Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die ethische Reflexionen in der Erwachsenenbildung zu stimulieren vermögen.

Ethics in Focus

Ethics of Practice in Adult Education – Daily Demanded, Rarely Considered

Seen before the backdrop of adult education being a necessary moral practice, the limited presence of ethical reflections in research and practice on adult education may surprise. This article aims at presenting an overview of pondering on such questions in recent years. Due to the small number of contributions to this issue, the author will include international and school related research as well. Thus, the article will open the view for innovative research aspects and projects stimulating further ethical reflections in adult education.

Urban Wiesing

Prinzipienethik in der Pädagogik?

Der Aufsatz untersucht die Frage, inwieweit sich die Prinzipienethik der Medizin für eine pädagogische Ethik nutzen lässt. Zunächst wird die Prinzipienethik vorgestellt. Anschließend wird auf Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Wissenschaftsstatus und die Herausforderungen in der Medizin und in der Pädagogik hingewiesen. Mögliche Anknüpfungspunkte zwischen der Prinzipienethik und einer Ethik der Pädagogik werden untersucht.

Principals of Ethics in Pedagogics

The paper examines the extent to which the principles of biomedical ethics can be used for an ethics of pedagogy. First, the principles of biomedical ethics are presented. Second, attention is drawn to similarities in terms of the epistemological status and challenges in medicine and in education. Possible links between principles of biomedical ethics and an ethics of pedagogy are examined.

Nils Bernhardsson/Thomas Fuhr

Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Obwohl die erwachsenenpädagogische Forschung sich ethischen Fragen nur schwerlich verschließen kann, ist bisher kaum empirisch erforscht, welche Akteursgruppen berufsethische Fragen behandeln und welche konkreten ethischen Probleme sich in der Erwachsenenbildung stellen. Die Autoren gliedern das Feld der Erwachsenenbildung in drei Bereiche von Verbänden und Organisationen und untersuchen diese auf die Frage hin, welche ethischen Standards bereits vorhanden sind und wie diese implementiert wurden. Auf Basis verschiedener Kriterien führen sie eine Analyse öffentlich zugänglicher Dokumente durch. Die Autoren schlagen vor, einen Diskurs zu ethischen Standards in der Erwachsenenbildung zu etablieren, an dem sowohl Forscher/innen als auch die Akteure der Erwachsenenbildungspraxis partizipieren. Sie führen bestehende Ansätze von Berufsverbänden mit den Bemühungen nationaler Organisationen zusammen, welche damit befasst sind, professionelle Standards in der Erwachsenenbildung stärker zu institutionalisieren. So liefert der Beitrag eine Grundlage für weitere empirische Forschung zu ethischen Problemen von Lehrenden und Trainer/inne/n, deren professioneller Umgang mit ethischen Fragen zum Gelingen erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernsituationen beiträgt.

Ethical Standards in Adult Education Institutions and Associations

It is widely acknowledged that adult education is a moral enterprise in many respects. There is a demand for empirical research on which groups of actors are dealing with professional ethical issues and which specific ethical problems arise in adult education practice. The authors analyze ethical standards and policies of adult education associations in Austria, Germany and Switzerland. Based on the outcomes of this analysis, they present a proposal on how a discourse on ethical standards in adult education can be established, that includes both researchers and the adult education practitioners. In this way, the article provides a basis for further empirical research on ethical concerns of adult education teachers, facilitators and trainers whose professional approach to ethical issues contributes significantly to the success of adult education.

Gerd Gidion/Ines Rohrdantz-Herrmann/Carmen Wolf

Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis – ein Spannungsfeld im Fortbildungsprüfungswesen

Die Regelung des heterogenen Bildungs- und Prüfungsbereichs führt notwendigerweise zu einem Aufeinandertreffen und Zusammenarbeiten von Akteuren, die unterschiedliche Positionen vertreten und unterschiedlich handeln. In einem Forschungsprojekt, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), wurde

die „Umsetzung der Prüfungsbestimmungen von Fortbildungsprüfungen in der Prüfungspraxis“ beispielhaft anhand von drei bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen und -prüfungen ‚Industriemeister/in-Fachrichtung Metall‘; ‚Technische(r) Fachwirt/in‘ und ‚Betriebswirt/in nach dem Berufsbildungsgesetz‘ untersucht. Die durch die Prüfungsbestimmungen vorgegebenen Anforderungen setzen die am Prüfungsprozess Beteiligten unter einen erheblichen Leistungsdruck und erfordern die Übernahme von Verantwortung. Das damit einhergehende Spannungsverhältnis zwischen Prüfungsbestimmungen, Prüfungspraxis und (subjektiven) Ansprüchen an Fortbildungsprüfungen wirkt sich auf alle Beteiligten aus und erfordert dauerhaft intensive Diskussionen. Spannung und Diskussionen wirken förderlich auf die anspruchsvolle Gestaltung der Prüfung. Dabei wird im Fall der untersuchten Fortbildungsprüfungen, innerhalb der eingeräumten Handlungsfreiheiten, eine angemessene Variabilität der Prüfungspraxis verwirklicht.

Rules and Practices of Examination in Continuing Education – a Contradiction?

The process of regulation in the heterogeneous field of education and examination necessarily creates encounters and collaboration of persons, who are standing for different positions and have variable styles of action. In a research project, initiated and financed by the German Ministry of Education and Research, the transfer of formal regulations for examination in certain fields of further education into the reality of the examination has been analyzed. The project utilized three regulated examples as relevant for this task, the “Master Craftsman in Metal Industry”, “Technical Specialist” and “Business Expert (BBiG)”. The requirements of formal regulations generate serious pressure to perform for all sort of actors and demand the acceptance of a high level of responsibility. The as a consequence thereof developing tensions between regulations, practice and (subjective) demands concerning the examinations in further education stresses every involved person. This requires continuous conversation. Tensions and discussions lead to ambitious settings in the examination and in this meaning in a fostering way. In the investigated three examples of regulated further education the accepted free space of flexible practice generates an adequate diversity and variety of examination.

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?

Die deutschen Volkshochschulen (VHS) verstehen sich als Weiterbildungseinrichtungen für all diejenigen, deren Aufgabe die Ansprache breiter Bevölkerungsteile ist. Die Datenlage zu der Frage, inwieweit sozial benachteiligte Gruppen erreicht werden, ist jedoch beschränkt. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie stark Personen mit geringer Schulbildung unter den Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen

vertreten sind. Die Untersuchung schließt an Ergebnisse des Forschungsprogramms „Inklusion/Lernen im Quartier“ an, die zeigen, dass die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Gruppen selbst für Weiterbildungsanbieter schwierig ist, deren Leitziel die Teilhabe aller Sozialschichten ist.

Adult Education to All and Everyone?

The German Adult Education Centres (VHS) consider themselves as further learning institutions for all whose aim it is to address the population at large. However, the data basis on the extent to which socially disadvantaged groups are reached is restricted. The present contribution investigates to which extent persons with a low level of school education are represented among the participants of the Adult Education Centres in Berlin. The investigation is linked to previous results of the research programme „Social Inclusion/Learning in Social Spaces“, which indicate that the reachability of educationally disadvantaged groups is difficult even for further learning providers whose key objective the inclusion of all status groups is.

Editorial

Wie lässt sich ermesen, ob Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gut und richtig handeln? Wer eine solche Frage nicht lediglich als eine Frage der pädagogischen Qualität betrachtet, sondern auch als eine nach der ethischen Rechtfertigung dieses Handelns, wird nicht leicht eine befriedigende Antwort erhalten. In der Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung muss man weit zurückgehen, um für das Jahr 1990 auf eine von Peter Faulstich in Kassel organisierte Jahrestagung zu stoßen, die sich den ethischen Prinzipien der Erwachsenenbildung widmete (Gieseke/Nuissl/Meueler 1991). Die geringe Beachtung ethischer Fragen in der Erwachsenenbildung mag überraschen angesichts der Universalisierung moralischer Diskurse (Luhmann 1997, S. 1036ff.), die sich als Reaktion auf die Relativierung traditioneller Wertesysteme begreifen lässt und inzwischen sogar Wirtschafts- oder Umweltethiken hervorgebracht hat. Betrachtet man Ethik als Reflexionstheorie der Moral, so ist die seltene Präsenz ethischer Reflexionen in der Erwachsenenbildung insofern bedenklich, als moralische Entscheidungen in ihrem Alltag allgegenwärtig sind. Sie betreffen den moralischen Gehalt des hier vermittelten Wissens und Könnens, das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie die Unterstützung der moralischen Entwicklung durch die Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung (so Erpenbeck 2010). *Georg Fischer* nimmt in seinem kritischen *Einwurf* zu diesem Themenheft die Gegenstandsbeschreibung von Erpenbeck auf und beklagt in einem historischen Rückblick u.a. die mangelnde gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung der Erwachsenenbildung bzw. der in ihr Tätigen. Diese fehlende Anerkennung drohe die Orientierung der Erwachsenenbildung an Prinzipien der Moral zu untergraben.

Die Diskrepanz zwischen der Relevanz ethischer Fragen und ihrer geringen Reflexion in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung bildet den Ausgangspunkt für das hier vorliegende Themenheft. Dabei können nicht alle Aspekte einer Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns thematisiert werden. Im Zentrum stehen Fragen der Berufsethik als dem Kern ethischer Reflexion. Wer an einer Berufsethik interessiert ist, könnte zunächst versucht sein, auf die allgemeine, d.h. philosophische Ethik zu rekurrieren. Dann wären zugleich Fragen nach dem Verhältnis von allgemeiner oder fundamentaler Ethik und angewandter oder bereichsspezifischer Ethik aufgeworfen. Die Fundamentelethik bemüht sich um Letztbegründungen für das gute und richtige Leben und orientiert sich dabei z.B. an der Idee des Guten (Platon), des guten Willens (Kant) oder des geglückten Lebens (Aristoteles) (vgl. Rehfuß 2003). Solche Fundamentelethiken wurden als formale (Kant) sowie als materiale Ethiken (Scheler) entwickelt. Während formale Ethiken die *Form* betonen, durch die sittliches Handeln als ein solches charakterisiert werden kann – z.B. als „kategorischer Imperativ“ (Kant 1788) – betonen materiale Ethiken den konkreten Vollzug von Sittlichkeit und die tatsächliche Orientierung des Handelns an *sittlichen Werten*. So wandte sich etwa Max Scheler

gegen die Kantische Pflichtethik und warb für eine materiale Wertethik, beruhend auf einem emotionalen Wertgefühl der Person (Scheler 1916), die sich auf das Endziel alles Lebens und Handelns bezieht (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710). Mit diesen Unterscheidungen geht die Überlegung einher, ob Handlungen vor allem im Blick auf ihre Motive (Gesinnungsethik) und/oder im Blick auf ihre Folgen (Verantwortungsethik) beurteilt werden sollen. Schließlich lassen sich ethische Entwürfe danach unterscheiden, ob sie eine Minimal- oder eine Maximaletik entwerfen. Mit der Diskursethik (keine Individual-, sondern eine Sozialethik) versuchte Habermas (1991) die Grundlagen menschlicher Kommunikationsgemeinschaften zu formulieren, die auf sprachlicher Verständigung beruhen, d.h. auf allgemein anerkannten Diskursregeln, die sinnvolle Handlungsziele auszuhandeln erlauben.

Mit der Frage, wie eine Berufsethik entwickelt und begründet werden kann, beschäftigt sich *Urban Wiesing*, Medizinethiker an der Universität Tübingen. Er beginnt mit der Unterscheidung von allgemeiner und angewandter (Bereichs-)Ethik und zeigt am Beispiel der noch jungen Disziplin der Medizinethik, dass sich keine der „großen“ Ethik-Theorien in eine Medizinethik übersetzen ließ. Besondere Resonanz in der Praxis findet derzeit vielmehr die so genannte Prinzipienethik (Beauchamp/Childress 2009), die vor allem auf der Rekonstruktion der existierenden Werte und Normen ärztlichen Handelns in pluralen Gesellschaften beruht und die so genannte Alltagsmoral rekonstruiert. Die Prinzipienethik verzichtet auf ein einziges oberstes Moralprinzip. Sie lässt sich als eine Antwort auf das interpretieren, was Wiesing im Anschluss an Wolfgang Wieland als „Applikationsaporie“ bezeichnet, auf das Fehlen einer überzeugenden Ableitung von Bereichsethiken aus Fundamenteethiken. Sie kommt auf der Grundlage der Rekonstruktion der Alltagsmoral zu vier „Prinzipien mittlerer Reichweite“: das Prinzip des Nicht-Schadens, das Prinzip des Wohltuns, das Prinzip des Respekts vor der Autonomie des Patienten und das Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne der Gleichbehandlung aller Patienten. Die Prinzipienethik nimmt – wie in der medizinischen Tradition üblich und mit dem Hippokratischen Eid beginnend – vor allem das Arzt-Patienten-Verhältnis in den Blick. Urban Wiesing zeigt in seinem Beitrag abschließend zahlreiche Anschlussmöglichkeiten einer so verstandenen Berufsethik für Mediziner für das (erwachsenen-)pädagogische Handeln auf.

Die Frage nach dem Verhältnis von Berufs- oder Bereichsethiken einerseits und allgemeinen Ethiken andererseits schließt die Frage ein, wer für die Entwicklung und Durchsetzung ethischer Prinzipien zuständig ist. Die Tatsache, dass eine Professionsethik als „Kulminationspunkt“ ethischer Reflexion betrachtet werden kann, lässt auf einen Bedarf von Praktikern an der Kodifizierung ethischer Standards schließen (Fuhr 2009, S. 1245 und 1252). Lassen sich also ethische Diskurse und Normierungen im Feld der Erwachsenenbildung identifizieren? Man sollte dies erwarten in einem Feld, in dem die Professionalisierungsforderungen allgegenwärtig sind. Denn Professionen haben sich historisch als eine spezifische Form von Berufen etabliert, die personenbezogene Dienstleistungen in solchen Situationen erbringen, in denen die Inklusion der

Adressaten ihres Handelns in die Gesellschaft aus gesundheitlichen, rechtlichen oder moralischen Gründen gefährdet ist und die Klienten sich auf befristete Zeit in professionelle Abhängigkeit begeben. Professionen bilden Berufsethiken aus, deren Einhaltung im Regelfall von der Profession selbst kontrolliert wird – und nur bei Zweifeln an der Professionalität oder Moralität der Professionellen von Gerichten. Berufsethische Kodifizierungen sind nicht zuletzt ein strategisches Instrument, das Professionen zur Sicherung von Autonomie, Status und gesellschaftlicher Anerkennung einsetzen (vgl. Nittel 2010).

Vor diesem Hintergrund widmen *Nils Bernhardsson*, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), und *Thomas Fuhr*, Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ihren Beitrag in einem empirischen Zugang der Frage, welche ethischen Diskurse sich im Feld der Erwachsenenbildung identifizieren lassen. Sie stützen sich auf die Analyse von Dokumenten einschlägiger Träger- und Berufsverbände und kommen zu dem Ergebnis, dass die Erwachsenenbildung bislang weder eine Berufs- noch eine Bereichsethik ausgebildet habe, die allgemein akzeptiert und in einem Berufskodex institutionalisiert wäre. Ihre ethischen Reflexionen seien vielmehr mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenenbildung verwoben (vgl. Peters 1999; 2010). Zudem sei bislang empirisch kaum erforscht, welche Akteursgruppen berufsethische Fragen behandeln und welche konkreten ethischen Probleme sich in der Erwachsenenbildung stellen. Hier liegen in der Tat nur vereinzelte internationale Studien vor. So befragte Brockett (1988) Trainerinnen und Trainer nach unethischen Verhaltensweisen und fand sie u.a. in der fehlenden professionellen Weiterbildung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, in der Missachtung des Copyrights, im Bruch der Verschwiegenheit oder dem Einsatz von „Allheilmitteln“ (ebd., S. 6). Gordon und Sork (2001) ließen Praktiker ethisch widersprüchliche Situationen diskutieren, in denen ethische Prinzipien miteinander konkurrierten, und gewannen so einen Einblick in deren Alltagsmoral.

Weitere Beiträge in dieser Ausgabe beschäftigen sich mit der Weiterbildungsbeziehung in der allgemeinen sowie mit der Gestaltung von Prüfungssituationen in der beruflichen Weiterbildung. *Nicole Brose*, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE, beschäftigt sich in einem empirischen Beitrag mit der Frage, inwieweit es Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen gelingt, ihre eigenen Ansprüche nach der Erreichung *breiter* Adressatengruppen zu erfüllen. Trotz des Wissens um die „doppelte Selektivität der Weiterbildung“ halten Volkshochschulen an diesem Ziel, das Auftrag und Anspruch zugleich ist, fest. Der Beitrag entstand aus dem Arbeitsschwerpunkt „Inklusion/Lernen im Quartier“ des DIE. Nicole Brose nutzt eine Datenquelle, die nicht oft zur Verfügung steht: Seit 2005 führen die Berliner Volkshochschulen regelmäßig einen so genannten „Kundenmonitor“ durch, eine jährliche Teilnehmerbefragung zur Bewertung der Qualität ihres Angebots. Die deskriptiven Befunde zeigen für das Jahr 2011 u.a. eine Unterrepräsentanz von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit geringer Schulbildung an den Angeboten der Volkshochschulen, und zwar sowohl

in den „regulären“ Angebotsbereichen als auch in den Deutsch- und Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten. Brose regt vertiefende Forschungen zu den möglichen Ursachen an, die von der Autorin in den Finanzierungsbedingungen bzw. im beruflichen Habitus der VHS-Beschäftigten vermutet werden. Mitarbeiterinnen im DIE gehen auf dieser Grundlage u.a. der Frage nach, inwieweit sozialraumorientierte Bildungskonzepte geeignet sind, bestehende Benachteiligungen zu überwinden.

Gerd Gidion, Professor für Technikdidaktik und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudienzentrums am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), sowie seine Mitarbeiterinnen *Ines Rohrdantz-Herrmann* und *Carmen Wolf* behandeln in ihrem Beitrag die Frage, wie Bestimmungen zur Gestaltung von Fortbildungsprüfungen die tatsächliche Prüfungspraxis beeinflussen. Die Befunde stammen aus einem Forschungsprojekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde und drei bundeseinheitlich geregelte Fortbildungsordnungen (Industriemeister Metall, Technischer Fachwirt, Betriebswirt) erfasste. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die rechtlich vorgegebenen Anforderungen von den Akteuren (Regulierer, Organisatoren, Ersteller von Prüfungsmaterialien, Prüfungsausschussmitglieder) umgesetzt wurden, auch vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erwartungen an Fortbildungsprüfungen. Methodisch stützt sich die qualitative Studie auf Dokumentenanalysen, Befragungen von Prüfenden und Teilnehmenden, Experteninterviews sowie Beobachtungen in Prüfungssituationen. Die Befunde dokumentieren einen sehr sorgfältig geplanten Implementationsprozess der Prüfungsvorgaben, der Diskrepanzen zwischen Prüfungsansprüchen und Prüfungspraxen dennoch nicht zu verhindern vermochte. Sichtbar wird eine vielfältige Prüfungspraxis, deren Diskrepanz zu den Vorgaben sich zum einen aus den subjektiven Haltungen der Akteure (Befürworter versus Skeptiker) und zum anderen aus der tatsächlichen Gestaltung der Prüfungen (Beachtung versus Missachtung der Vorgaben) ergibt. Offen bleibt die Frage, inwieweit die in den Prüfungsvorgaben adressierte und betonte Handlungskompetenz tatsächlich geprüft wird bzw. in den Prüfungssituationen gezeigt und erkannt werden kann – dies ist eine für kompetenzorientierte Prüfungs- und Zertifizierungspraxen fundamentale Frage, die nicht auf den Bereich der beruflichen Fortbildung beschränkt ist.

Auch die zuletzt skizzierten Beiträge lassen sich unschwer auf ethische Aspekte hin befragen: im Blick auf die Ziele der Erwachsenenbildung bzw. auf die Gerechtigkeit ihrer Prüfungs- und Zertifizierungspraxen. Wenn die Wissenschaft und die Berufstätigen in der Erwachsenenbildung in der Diskussion ethischer Fragen weiterkommen wollen, bedarf es neben empirischer Forschung vor allem Initiativen aus der Praxis, die in einem gleichberechtigten Dialog von der Wissenschaft unterstützt werden sollten. Hier sind zunächst die Berufs- und Trägerverbände gefordert, aber auch die Einbeziehung von Teilnehmern und Adressaten, Auftraggebern und „Kunden“ der Erwachsenenbildung könnte unterstützend wirken und die Akzeptanz von Kodizes fördern. Das DIE ist grundsätzlich bereit, dazu seinen Beitrag zu leisten, z.B. im Rahmen der Entwicklung und Implementierung institutioneller Arrangements, die die Professio-

nalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung zu unterstützen vermögen. Vielleicht vermag dieses Themenheft zu motivieren, zur Formulierung und Implementierung einer Berufs- und/oder Bereichsethik in der Erwachsenenbildung beizutragen, wie es Nils Bernhardsson und Thomas Fuhr in ihrem vorliegenden Beitrag gefordert haben.

Hinweis der Redaktion

Die Herausgeber haben beschlossen, der Zeitschrift künftig über das Editorial hinaus eine neue Rubrik beizufügen: das „Thema im Fokus“. Hier sollen regelmäßig die aktuellen Forschungsdiskurse in Bezug auf das Thema vorgestellt werden. Die Überblickbeiträge, die ebenfalls ein *Peer Review* durchlaufen, sollen es den Leserinnen und Lesern erleichtern, das Thema des Heftes in seinem jeweiligen Diskussionszusammenhang zu verorten. Wir hoffen, dass dieses Angebot auf das Interesse der *Scientific Community* stößt und den Nutzen sowie die Attraktivität der Zeitschrift erhöht.

Literatur

- Beauchamp, T.L./Childress, J.F. (2009): Principles of Biomedical Ethics. New York/Oxford
- Brockett, R.G. (1988): Ethical issues in adult education. New York
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hg.) (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau
- Erpenbeck, J. (2010): Ethik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 95–96
- Fuhr, T. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hg.): Teilband 1: Schule, Teilband 2: Erwachsenenbildung /Weiterbildung. Paderborn, S. 1245–1259
- Gieseke, W./Nuissl, E./Meueler (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel
- Gordon, W./Sork, T. J. (2001): Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Education Practitioners in Canada and the United States. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 202–218
- Habermas, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M.
- Kant, I. (1788/2012): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 20. Aufl., Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Peters, R. (1999): Erwachsenenbildnerisches Handlungsethos. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 31–39
- Peters, R. (2010): Professionalität und Handlungsethos. Am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 74–85
- Rehfus, W. D. (Hg.) (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen
- Scheleer, M. (1916): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Halle

Bonn, im März 2014

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*