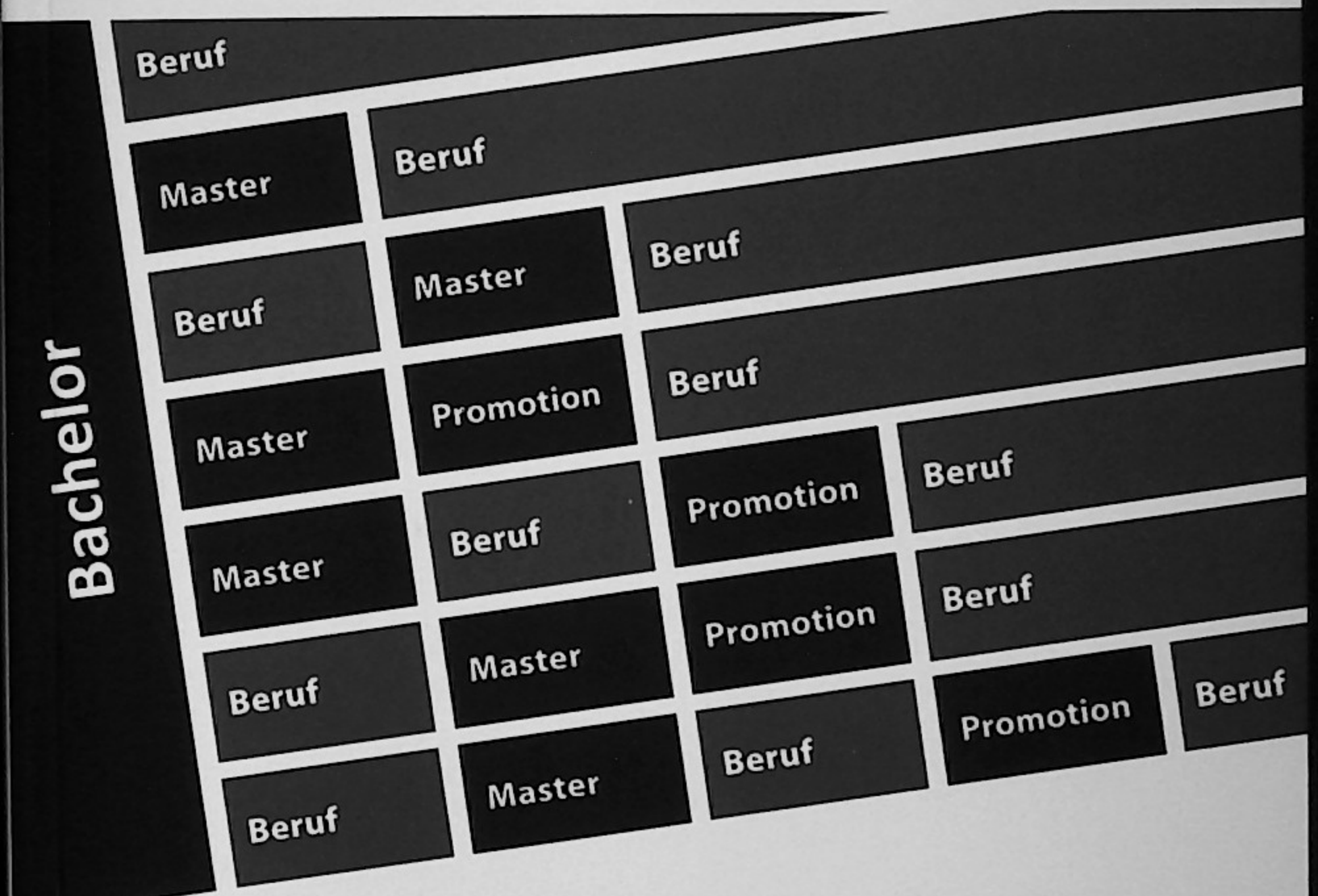
Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schüßler (Hrsg.)

Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Band 70

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 70

Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Herausgegeben von

Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Rolf Arnold

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

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.

ISBN: 978-3-8340-1029-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2012
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhalt

Vorwort des Reihenherausgebers 5

Regina Egetenmeyer, Ingeborg Schüßler

Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 7

CURRICULUMSSTRUKTUREN IN ERWACHSENENPÄDAGOGISCHEN STUDIENGÄNGEN

Peter Faulstich, Gernot Graeßner, Markus Walber

Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert 29

Katrin Heyl

Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich 39

Susanne Lattke

Studiengangs- und Curriculumsstrukturen im internationalen Vergleich – Deutschland, Italien, Großbritannien 53

Birte Egloff, Iris Männle

Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen 65

PROFESSIONALISIERUNGSASPEKTE IM STUDIUM DER ERWACHSENENBILDUNG/WEITERBILDUNG

Aiga von Hippel, Sabine Schmidt-Lauff

Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden 81

Bianka Kaufmann, Michael Schemmann, Ludwig Stecher, Anna Zirk

Studienzufriedenheit in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 95

Ingeborg Schüßler

Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive 109

Regina Egetenmeyer

Akademisches Lernpotential von studentischen Auslandssemestern 149

Wolfgang Jütte, Markus Walber, Julia Behrens

Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell 171

ABSOLVENT/INN/EN ERWACHSENENPÄDAGOGISCHER STUDIENGÄNGE

Heide von Felden

Studium und Beruf in der Sicht von Absolvent/inn/en der Erwachsenenbildung 185

Rolf Arnold, Markus Lermen

Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens 201

Bernd Dewe

Graduiertenkollegs als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus' 213

Julia Schütz, Dieter Nittel

Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung 229

ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN DER PROFESSION ERWACHSENENBILDUNG/WEITERBILDUNG

Wiltrud Gieseke, Sylvana Dietel

Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachenen-/Weiterbildung 247

Nils Bernhardsson, Susanne Lattke

Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich 259

Joachim Ludwig, Ekkehard Nuissl

Nachwuchssicherung und Entwicklung der Disziplin 273

Sabine Schmidt-Lauff

Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektionale Positionierung 281

Autor/inn/enangaben 287

Abstracts 291

Joachim Ludwig, Ekkehard Nuissl

Nachwuchssicherung und Entwicklung der Disziplin

Die Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist zugleich Teil der Disziplinentwicklung. Beide Prozesse stehen in einem Wechselverhältnis. Der Stand der Disziplinentwicklung entscheidet darüber in welcher Weise Nachwuchs gesichert wird, welche Inhalte, Konzepte und Förderstrategien entwickelt und praktiziert werden. Andererseits entscheidet der Nachwuchs über die zukünftige Entwicklung der Disziplin, denn die nachkommende Generation wird die Disziplin zukünftig gestalten. Der vorliegende Beitrag möchte diesen Zusammenhang unter diesen beiden Aspekten reflektieren. Im ersten Teil soll der Entwicklungsstand der Disziplin als Kontext für die Nachwuchssicherung skizziert werden. Im zweiten Teil werden Maßnahmen der Nachwuchssicherung im disziplinären Kontext beschrieben.

1 Zur Entwicklung der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungswissenschaft als Disziplin

Die Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen lässt sich im 19. und 20. Jahrhundert als eine Entwicklung von einer disziplinierenden Weise des Denkens hin zu einem „Sozialsystem spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation" (Stichweh 1994, S. 279) verstehen. Disziplinen entwickeln sich in diesem Sinne in Abgrenzung zur traditionellen universalen Gelehrtenkultur als arbeitsteiliger Prozess im Kontext der im 18. und 19. Jahrhundert entstehenden wissenschaftlichen Universität, die ihre traditionellen Fakultäten Theologie, Recht und Medizin ausdifferenziert und ergänzt. Disziplinen stehen für freies, d.h. theoretisch und praktisch unabhängiges Denken (ebd., S. 282). Im Unterschied zur Profession, die einen Handlungsbezug zu ihren „Klient/inn/en" aufweist, befasst sich die Disziplin primär mit internen Handlungsbezügen zu ihren Wissenssystemen, was im Zuge der Untersuchung ihrer Forschungsgegenstände erforderlich wird. Die Profession nutzt demgegenüber in praktischer Absicht für ihre Klient/inn/en das Wissen der Disziplin für die Bearbeitung spezieller Probleme der gesellschaftlichen Praxis (medizinische, rechtliche, pädagogische usw. Probleme). Demgegenüber hat die Disziplin abstrakte Problemstellungen und ihre Theoriesystembildungsprozesse im Blick, die durch heterogene Differenzierungsprozesse innerhalb der Disziplin herausgefordert werden. Die Karriere der Wissenschaftler/innen ist von den Kollegen/innen

in der Disziplin abhängig, die Karriere der Professionellen von den Klient/inn/en (ebd., S. 312ff).

Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin werden an den Universitäten ca. 90% der Studierenden der Erwachsenen-/Weiterbildung für ihre Arbeit als zukünftige Angehörige der „Profession Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung" ausgebildet – unabhängig davon wo diese Absolvent/inn/en letztlich arbeiten. Ob die Erwachsenenbildung bereits eine Profession darstellt, ist gegenwärtig strittig. Dies hängt nicht zuletzt mit dem Zustand der Disziplin zusammen. Auf jeden Fall lässt sich festhalten, dass der weitaus größte Teil der Studierenden der Erwachsenen-/Weiterbildung die Universität verläßt und in einer meist professionellen Praxis arbeitet. Die Magister-, Diplom- und seit einigen Jahren die Bachelor- und Masterstudiengänge sorgen also weit überwiegend für den Nachwuchs der Profession und nur zu einem kleinen Teil für den Nachwuchs der Disziplin. Die Nachwuchssicherung der Disziplin verläuft zunächst über eine daran anschließende Promotion und verläuft dann weiter entweder über eine Juniorprofessur oder eine Habilitation hin zur Professur. Eine dauerhafte Berufstätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter/in sieht das gegenwärtige Hochschulsystem nicht mehr vor.

Wie stellt sich die Disziplin der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungswissenschaft als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft heute als Kontext für die Nachwuchssicherung dar? Im Rahmen welcher Forschungsgegenstände, Theorielinien und Methodologien bildet sie ihren Nachwuchs aus?

Zunächst ist festzuhalten, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft eine junge Disziplin ist, die sich erst seit den 1970er Jahren mit der Einführung der Diplomstudiengänge und einem damit einhergehenden zahlenmäßigen Ausbau der Professuren für Erwachsenenbildung entwickelt. Unabhängig vom hohen Ansehen einzelner Wissenschaftler/innen war die Erziehungswissenschaft insgesamt – übrigens genauso wie die sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft und Soziologie (vgl. Behrmann 2006, S. 398) – zu Beginn der 1960er Jahre intern kaum gefestigt und extern wenig anerkannt. Die Forschung in der Erwachsenenbildung wurde „bis in die 30er Jahre hinein vor allem von Praktiker/innen der Erwachsenenbildung durchgeführt" (Zeuner/Faulstich 2009, S. 10). Die Institution Disziplin entwickelte sich somit erst in den 1970er Jahren.

Diese Entwicklung war als Folge der Bildungsexpansion vor allem bildungspolitisch sowie bildungspraktisch bestimmt und nicht durch theoretische Problemstellungen (vgl. Siebert 1972, S. 13). Die Disziplin folgt bis heute den Problemstellungen der Profession und generiert eine „pragmatische Theorieentwicklung" (ebd. S. 17). Die ersten Leitstudien der Erwachsenenbildung (Schulenberg 1957 u. 1979; Strzelewicz u.a. 1966) waren stark bildungssoziologisch geprägt, weil Fragen der Bildungsbeteiligung geklärt werden sollten. Hinzu kam in der Anfangsphase der 1970er Jahre, dass viele

neu berufene Professor/inn/en aus der Bildungspraxis/der Profession in die Disziplin wechselten und ihre praktischen Handlungsproblematiken dort weiter bearbeiteten.

Die junge Disziplin tat sich schwer Gemeinsamkeiten für die Konstitution als Disziplin herauszuarbeiten. Über weite Strecken blieben als verbindende Klammer lediglich die Feststellung eines zirkulären Theorie-Praxis-Verhältnisses und das Verwiesensein auf die Wertbezogenheit des Denkens und Handelns (Friedenthal-Haase u.a. 1991, S. 19). Siebert (1972, S. 17) plädierte noch im Zusammenhang des Werturteilsstreits gegen eine arbeitsteilige Trennung von Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang der Forschung. Eine Position, die im gegenwärtigen Mainstream evidenzbasierter Forschung immer mehr in den Hintergrund gerät.

> „Insgesamt sind innerhalb der Erwachsenenbildung unterschiedliche Tendenzen hinsichtlich der Leitwerte und des wissenschaftlichen Selbstverständnisses auszumachen, deren auffälligste entweder die Orientierung an einem humanistisch-personalen Menschenbild oder das Interesse an Interventions- und Steuerungsprozessen oder aber an gesellschaftlicher Modernisierung sind" (Friedenthal-Haase/Meilhammer 2010).

Die Konstitutionsprobleme seit den 1970er Jahren verbinden sich und kumulieren mit den über die Dekaden wechselnden Menschenbildern, Zeitgeiströmungen und Theoriemoden. Was resultiert aus diesen Entwicklungen für die Nachwuchssicherung der Disziplin?

Mit der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind aktuell 400 Forschungsprojekte dokumentiert, die ein sehr präzises Bild von der Forschungstätigkeit der Disziplin abgeben und damit von der Grundlage und dem Medium der Nachwuchssicherung. Es dominieren nach wie vor Evaluations- und Gestaltungsprojekte - Grundlagenforschung nimmt aber in den letzten Jahren zu. Häufig sind nach wie vor Kooperationen – vor allem mit Praxiseinrichtungen (vgl. Ludwig 2008; Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010). Auffällig ist, dass die Bezugnahme auf den vorhandenen Forschungsstand kaum erfolgt. Sobald andere theoretische Bezugspunkte für die eigene Forschung gewählt werden, scheint vorgängige Forschung irrelevant zu werden. Das Forschen in theoretischen Zirkeln dominiert. Im Ergebnis führte das zu einer Parzellierung der Forschungslandschaft, die erst langsam überwunden wird. Im Bereich der Forschungsmethoden entwickelt sich demgegenüber bereits deutlich eine undogmatische Praxis, die Methodenpluralismus als Voraussetzung für eine gegenstandsadäquate Forschung nutzt.

Rekonstruiert man die 400 Forschungsprojekte der Forschungslandkarte, lassen sich neun Forschungslinien finden, die überwiegend eine lange Tradition innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung besitzen: Didaktische

Prozesse, Lernen, Pädagogische Professionalität, Organisationen und Institutionen, Angebote und Programme, Adressaten, Bedeutung der Erwachsenenbildung in Lebenslauf und Gesellschaft, System und Politik, Theoriebildung der Erwachsenenbildung als Forschungsgegenstand. Dass diese Forschungslinien oder Forschungstraditionen aus den unterschiedlichsten theoretischen Bezugspunkten heraus untersucht werden, muss weniger als Problem erscheinen, sondern vielmehr als Ausdruck theoretischer Flexibilität der Disziplin; als ihr Bemühen, über konkurrierende Theoriebildung auf Theorieverbesserung hinzuarbeiten. Was in der Forschungslandkarte auffällt, ist die unterschiedliche Adressierung der Forschungsprojekte. Oftmals gelten nicht die Fragestellung und die Forschungslinie (z.B. Lernforschung oder Adressatenforschung) als Adressangabe, sondern das Feld in dem z.B. die Lernforschung oder die Adressatenforschung stattfindet. Das sind beispielsweise Beschäftige in einem Betrieb oder es sind funktionale Analphabeten in der Volkshochschule. Diese häufig praktizierte Vermengung von Forschungslinien und Forschungsfeldern erscheint noch als Resultat und Ausdruck praxisgebundener Theoriebildung aus den Anfangsdekaden. Die Optimierung der Bildungspraxis im Feld hatte und hat im Kontext von Gestaltungs- und Evaluationsforschung Priorität gegenüber einer Theorieentwicklung, die entlang von Forschungslinien – unabhängig von der jeweils gewählten Rahmentheorie – ihre Forschungsidentität konstituiert. Die Disziplin ist im 5. Jahrzehnt stärker selbstreflexiv geworden. Sie beobachtet die eigenen Forschungsaktivitäten und kann zukünftige Forschung daran ausrichten. Damit entsteht eine Ungleichzeitigkeit als günstige Voraussetzung für Nachwuchssicherung: Der wissenschaftliche Nachwuchs entwickelt sich im Kontext von Theoriezirkeln und weiß zugleich, dass er darüber hinaus weisen und sich im Kontext von Forschungslinien verorten muss, wenn er die Disziplin mit gestalten will.

Die Entwicklung der Disziplin und ihrer Forschungstätigkeit ist aber nicht nur von den beschriebenen internen Prozessen abhängig, sondern auch von externen Prozessen, wie sie durch die Entwicklung der Profession gegeben sind. Die Forschungstätigkeit wissenschaftlicher Disziplinen wird durch die Problemstellungen der Professionellen angeregt (z.B. in der Medizin). Weil die Forschungsergebnisse damit in hohem Maße auf die Problemhorizonte der Professionellen bezogen sind, werden Forschungsergebnisse von der Profession auch aufgegriffen, umgesetzt usw. Profession und Disziplin entwickeln sich auf diese Weise wechselseitig. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung stellt aber seit den 1970er Jahren ein Problem dar: In der Erwachsenenbildungspraxis Tätige verstehen sich nur in Einzelfällen als professionelle Erwachsenenbildner/innen. Die Feststellung von Hans Tietgens im Jahre 1988, „dass die Professionalisierung stecken blieb, weil kein Bewußtsein dafür entstanden ist, was Professionalität in der Erwachsenenbildung ausmacht" (S. 7) hat auch heute noch Gültigkeit. Institutionen der Profession führen ein Schattendasein. Ein systematischer Austausch zwischen Institutionen der Profession und der Disziplin findet nicht statt. Vielmehr übernimmt die Disziplin nach wie vor eine advokatorische Rolle für die Praxis, was umgekehrt Distanzierungsbewegung der Praxis gegenüber der Wissenschaft zur Folge hat. Nachwuchssicherung und Disziplinentwicklung lassen sich so gesehen nicht von der Professionalisierung der Erwachsenenbildung trennen.

2 Maßnahmen der Nachwuchssicherung in der Disziplin Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungswissenschaft

Dieser Sachverhalt, die Untrennbarkeit von Nachwuchssicherung und Disziplinentwicklung einerseits und Professionalisierung der Praxis der Erwachsenenbildung andererseits, machen die Nachwuchssicherung hier auch zu einem komplexen Problem. Wissenschaftliche Ausbildung und Entwicklung des Gegenstandsbereichs „Weiterbildung" sind ohne einander nicht zu denken. Je weniger die praktische Tätigkeit professionalisiert und wissenschaftlich unterfüttert wird, desto weniger ist eine disziplinäre Nachwuchssicherung möglich.

Dies zeigt sich etwa in der Differenzierung der Arbeitsfelder, die in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung allerorten und nicht nur in Deutschland diskutiert wird (Nuissl/Lattke 2008; Egetenmeyer/Nuissl 2010; Research voor Beleid 2008 und 2010). Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zerfällt, – der Heterogenität des Feldes entsprechend – in unterschiedlichste Tätigkeitsfelder, von denen einige gar nicht als pädagogische Tätigkeitsfelder wahrgenommen und verstanden werden, wie etwa Management von Einrichtungen, Museumsführungen, Coaching oder Bildungsberatung. Auch die Weiterentwicklung der Lernkontexte, Lehrangebote und der Institutionen im Bereich der (Weiter-)bildung spielt eine Rolle bei der Diskussion um den wissenschaftlichen Nachwuchs: Mediales Lernen, modularisiertes Lernen, kontextuales Lernen, biographisches Lernen sind zunehmend in der Weiterbildung verbreitete Ansätze, die nicht ohne Rückwirkung auf die Entwicklung der Disziplin bleiben – und umgekehrt: Neurowissenschaftliche Erkenntnisse, Diskussionen wie die um Konstruktivismus und Erziehung, Forschungsarbeiten zu Grundbildung und zum Anschlusslernen beeinflussen auch die Entwicklung des Feldes.

An den Hochschulen wie auch in der Weiterbildungspraxis zeichnet sich eine immer häufiger anzutreffende Verbindung von Kompetenzen ab, wie etwa die von Medien und pädagogischer Kompetenz oder die von Management und internationaler Kompetenz. Die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung an den Hochschulen ist heute vielgestaltiger als in den siebziger Jahren und mit unterschiedlichen Feldern vernetzt (wobei, leider, die Vernetzung zur Schule noch fast gänzlich fehlt). Auch Nach-

wuchssicherung tritt daher in unterschiedlichsten Erscheinungsformen auf. Vielfach reichen die wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten in Themen- und Gegenstandsgebiete hinein, die auf den ersten Blick gar nichts mit Weiterbildung zu tun haben: Migration, Umwelt, Wirtschaftskrisen, Management. Die Grenzen sind fließend geworden, auch anders herum: Vielfach beschäftigen sich andere Disziplinen mit weiterbildungsrelevanten Fragen, ohne dies explizit auszuweisen oder auch zu thematisieren. Dies macht es in der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenen/Weiterbildung schwierig, den disziplinären Kern zu identifizieren, zu bewahren und methodisch wie inhaltlich als nachwuchssichernden Standard festzulegen. Von außen betrachtet macht dies gelegentlich den Eindruck, es gäbe gar keine aufeinander aufbauende Weiterentwicklung in der wissenschaftlichen Disziplin. Dies ist richtig und falsch zugleich: Es gibt eine Weiterentwicklung, die sich mit der Weiterentwicklung des Gegenstandes identifizieren lässt und so gesehen eine praktische Entwicklungslogik enthält, es gibt keine Weiterentwicklung, was logisch-systematische Ableitung von einmal erreichten Wissensständen betrifft.

Die Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist damit immer auch zugleich eine Vergewisserung der Disziplin über ihren Stand und ihren Kern. In der Betreuung von Promovenden zeigt sich das sehr konkret und sehr plastisch: Bei der Erarbeitung des Forschungsstandes geht es eben in den wenigsten Fällen um die Entscheidung über richtige oder falsche Theorien, sondern um deren angemessene Verwendung in unterschiedlichen und sich wandelnden Arbeitsfeldern. Die Vergewisserung des Forschungsstandes und der Tradition ist dabei nur die eine Seite der wissenschaftlichen Ausbildung; die andere ist es, die jungen Forscher/innen nicht alleine zu lassen, sondern sie in der Reflexion des Gegenstandes „Weiterbildung" und des Erlernens wissenschaftlichen Wissens darin zu unterstützen, die Unwägbarkeiten der Entwicklung auszuhalten. Es geht daher darum, das Augenmaß dafür zu erwerben, wie sich wissenschaftliche Standards auf sich komplex verschlingende Entwicklungsprozesse anwenden und übertragen lassen (vgl. Nuissl 2010). Einen Ort für eine solche Verständigung bieten seit Jahren die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gemeinsam: Der „Methodenworkshop" zur Erwachsenenbildung im Frühjahr jeden Jahres in Bergisch-Gladbach.

Erkennbar wird, dass die Nachwuchssicherung, soweit sie auf die wissenschaftliche Disziplin gerichtet ist und wissenschaftliche Qualifikationen voraussetzt, mit dem Eintritt in den Bologna-Prozess eine weitere Veränderung erfahren hat. Der Eintritt in ein Promotionsverfahren verlief bisher entweder unmittelbar nach Abschluss des Studiums oder nach einer unterschiedlich langen Zeit der Berufstätigkeit in der Bildungspraxis. In diesem Prozess kommt der Promotionsphase – vergleichbar mit dem grundständigen Studium – eine doppelte Funktion zu. Für viele Promovenden, die nach

der Promotion in der Bildungspraxis arbeiten, entwickelt die Promotionsphase zusätzliche wissenschaftliche Kompetenz und erweitert damit die eigene Professionalität. Für den anderen Teil der Promovenden soll die vertiefte Auseinandersetzung mit Forschung für eine zukünftige Tätigkeit in der Disziplin vorbereiten. Im Rahmen des Bolognaprozesses wird die Nachwuchssicherung weitergehend strukturiert und rationalisiert: Die Promotionsphasen werden vielfach als zeitlich beschränkte Promotionsstudiengänge mit finanzieller Unterstützung durch Stipendien gestaltet.

Auch in Zukunft ist damit zu rechnen, dass es nicht sinnvoll ist, vielleicht auch nicht möglich, die Nachwuchssicherung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung von der Entwicklung ihres Gegenstandes abzukoppeln. Weiter-/Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist, wie die Erziehungswissenschaften insgesamt, eine handlungsanleitende und praxisorientierte Disziplin, die davon lebt, dass ihre Erkenntnisse für das Lernen der Erwachsenen und die Weiterentwicklung einer humanen Gesellschaft relevant sind. Diesen sinnstiftenden Zusammenhang, der zugleich auch die disziplinäre Ausrichtung der Erwachsenenbildung gesellschaftstheoretisch unterlegt, sollte man perspektivisch weiterbehalten.

Literatur

Behrmann, G. C. (2006): Bildungsexpansion und demokratische Mission. Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. In: Acham, K./Nörr, K. W./Schefold, B. (Hrsg.): Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft. Aufbruch und Ernüchterung in den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften auf dem Weg von den 1960er zu den 1980er Jahren. Stuttgart. S. 395–455

Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Teachers and trainers in adult and lifelong learning. Asian and European perspectives. Frankfurt/Main

Enders, J. (2005): Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa. In: 50. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Hochschullandschaft im Wandel. S. 158-170

Friedenthal-Haase, M./Reischmann, J./Tietgens, H. et al. (Hrsg.) (1991): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Domen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn

Friedenthal-Haase, M./Meilhammer, E. (2001): Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.(Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren - Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 4. S. 175–194

Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen-, Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 58. Jg. H. 2. S. 105-113

Ludwig, J./Baldauf-Bergmann, K. (2010): Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. Bonn. Online-Ressource: www.die-bonn.de/doks/ludwig1001.pdf [Stand: 11.08.2011]

Nuissl, E. (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult learning Professionals in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer. Online-Ressource: ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [Stand: 04.10.2011]

Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Zoetemer

Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart

Schulenberg, W. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. 1. Aufl. Braunschweig

Siebert, H. (1972): Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. 1. Aufl. Frankfurt/Main

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart

Tietgens, H. (1988): Vorbemerkungen. In: Gieseke, W./Tietgens, H./Schäffter, O./Venth, A./Müller, C. W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung: Ende der Professionalisierung. Bad Heilbrunn. S. 7-9

Zeuner, Chr./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim und Basel

Sabine Schmidt-Lauff

Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektionale Positionierung

In Zeiten eines voranschreitenden Stellenabbaus in den Erziehungswissenschaften, radikal ökonomisierten Steuerungsmechanismen in den Hochschulen und einer erschwerten Drittmittelakquise ist es notwendig, die Basis für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Erwachsenenbildung grundständig zu sichern. Im folgenden Beitrag wird die der Erziehungswissenschaft bevorstehende Aufgabe kritisch analysiert und Ansätze zur Verbesserung der vorherrschenden Situation dargestellt.

Die „wissenschaftliche Sektion Erwachsenenbildung" repräsentiert laut §10(2) der Satzung als Organ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „an den Hochschulen ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft" und hat dabei der „wissenschaftlichen Arbeit und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft" zu dienen (Satzung der DGfE in letzter Änderung vom 18.3.2008; www.dgfe.de). Dazu hat sie, in Anlehnung an die Vereinszwecke der DGfE, neben *fachwissenschaftlichen Aufgaben* (Veranstaltungen, Publikationen, Forschung, Internationalisierung etc.), die *disziplinäre Akademisierung* (Kommunikation bzw. Interaktion nach innen und außen, politische Beratung, Verbandsberatung, Öffentlichkeitsarbeit) sowie die *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* zu leisten.

Durch diese Konstellation verzahnen sich die verschiedenen Positionen und Aufgabenfelder miteinander, weil (hochschul- und bildungs-)politische Einflussnahme, gesellschaftliche, institutionelle und disziplinäre Strukturgestaltung sowie wissenschaftlich-akademische Leistungserbringung parallel zu gestalten sind. Dies ist aus Sicht der Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenpädagogik als akademischer Teildisziplin, nichts Unbekanntes: Über die Sichtbarmachung hauptberuflicher Akteure in der Volksbildung und gesellschaftlicher Anforderungen an die sich breiter institutionalisierende Erwachsenenbildung kam es zu Forderungen von Professionalisierung als Verberuflichung (Hauptberuflichkeit) und – daran anschließend – zur akademischen Strukturbildung und Wissenschaft. Wobei dies zunächst noch ganz unter dem Fokus der Förderung des Handlungsfeldes, sprich: der in den unterschiedlichen Bereichen agierenden Praktiker/innen, stand (vgl. PAS und Nuissl 2008). Unter dem professionell, akademisch geschulten *Nachwuchs* wurde die/der zukünftige Praktiker/in gesehen, nicht der wissenschaftlich-forschende und theoretisierende akademische Nachwuchs.