



Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung

Eine strukturlogische Problemfaltung 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 Qualifikationsanspruch 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.

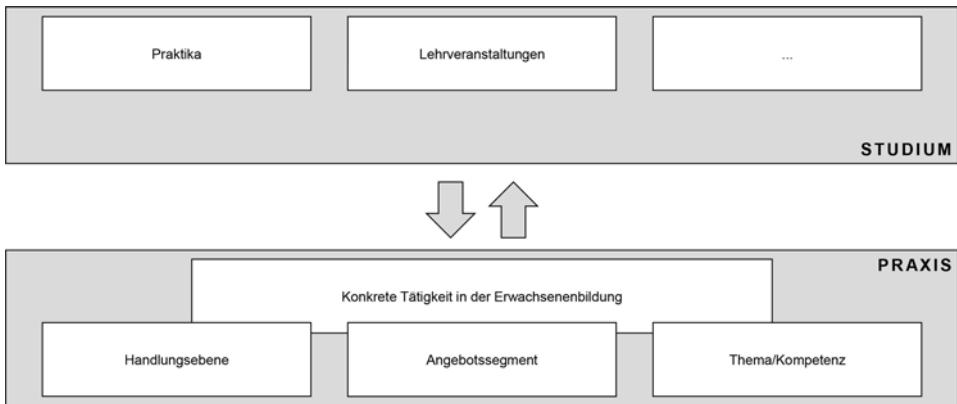


Abbildung 1: Strukturfacetten des Praxisbezugs im erwachsenenpädagogischen Studium

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 Qualifizierungsstruktur: 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 pädä-

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 Berufsansforderungen.

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.