

Peter Faulstich, Gernot Graeßner

Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung.
Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs-
und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt
Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Dezember 2005

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Peter Faulstich, Gernot Graeßner (2005): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Der Beitrag von Peter Faulstich und Gernot Graeßner basiert auf einem Text, der für die Veröffentlichung im „Datenreport Erziehungswissenschaft 2006“ (Reihe „Schriften der DGfE“, [VS Verlag für Sozialwissenschaften](#)) vorgesehen ist.

Die Autoren analysieren die Ergebnisse einer Erhebung zum aktuellen Stand der Hauptfach-Studiengänge Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Sie zeigen, dass die europaweite Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse (Bologna-Prozess) in Deutschland erst in Ansätzen greift. Von 50 Hochschulen, die einen Schwerpunkt Erwachsenenbildung oder Weiterbildung in ihrem Profil verankert haben, bieten 33 den Diplom-Abschluss, sechs einen Bachelor, sieben einen Master und 14 einen Magister-Abschluss an. Diese Situation unterscheidet sich noch wenig von den 2001 bzw. 2004 durchgeführten Erhebungen. Bei den Weiterbildungsangeboten wurden sieben Programme weniger verzeichnet. Faulstich/Graeßner rechnen für 2006/2007 mit einer Welle von Umstellungen auf das konsekutive BA-/MA-Modell – bei gleichzeitigem Auslaufen der bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge. Die einzelnen Hochschulen setzen bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge unterschiedliche Schwerpunkte (z. B. Konzentration auf Master-Studiengänge und Vernachlässigung des Bachelors). Am Beispiel ausgewählter Universitäten zeichnen die Autoren Konzepte, Entwicklung und Stand der Umsetzung nach.

Faulstich/Graeßner warnen vor einer – sich bereits abzeichnenden – Destabilisierung des Hauptfachs Erziehungswissenschaft infolge des Bologna-Prozesses. Sie plädieren für eine gemeinsame Strategie der Hochschulen und empfehlen in den Bachelor-Studiengängen eine breite Grundlage zu schaffen, die die einzelnen Tätigkeitsschwerpunkte berücksichtigt, aber noch nicht zu sehr ausdifferenziert. In den Master-Studiengängen könnten dann – je nach Profil der einzelnen Hochschulen – unterschiedliche Modelle umgesetzt werden.

Autoren

Peter Faulstich ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Gernot Graeßner ist Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung und Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld sowie Mitglied der Fakultät für Pädagogik, AG Weiterbildung und Bildungsmanagement.

Peter Faulstich/Gernot Graeßner

Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Inhaltsverzeichnis

FLEXIBILITÄT MIT RISIKO – NICHT OHNE NEBENWIRKUNG. SITUATION UND PERSPEKTIVEN DES HAUPTFACHS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT: SCHWERPUNKT ERWACHSENENBILDUNG.....	2
1. STAND „MARGINALER PROFESSIONALISIERUNG“	3
2. „BOLOGNARISIERUNG“ DES HAUPTFACHS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT: SCHWERPUNKT ERWACHSENENBILDUNG	4
3. STRATEGIETYPEN BEZOGEN AUF DAS HAUPTFACH ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT: SCHWERPUNKT ERWACHSENENBILDUNG	7
4. IN DER SPANNUNG ZWISCHEN BEDEUTUNGSZUWACHS UND VERSCHWINDEN.....	11
LITERATUR	13

Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung.

Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Gegenüber der „Versäulung“ von Schule und Hochschule unterscheidet sich Erwachsenenbildung durch einen geringeren Grad an Festlegung, Kontinuität und Stabilität. Diese flexiblen Systemstrukturen sind als „mittlere Systematisierung“ bezeichnet worden (Faulstich u. a. 1991). Gleichzeitig ist die Erwachsenenbildung damit auch anfällig für Schwankungen im Umfeld: ökonomische Entwicklungen, kulturell-normative Einschätzungen, demographische Tendenzen und politische Verschiebungen. Dies macht den langfristigen Bedeutungszuwachs immer wieder riskant und erzeugt gegenläufige Tendenzen. Besonders gegenüber ökonomisch und finanziellen Restriktionen erfolgen sowohl die Politik des Staates als auch die Strategien der Unternehmen angesichts konjunktureller Schwankungen eher prozyklisch, das heißt statt gegenläufig zu Wachstumsreduktionen mit Kompetenzentwicklung zu reagieren, werden resultierende Abwärtstrends eher noch verstärkt. Dies betrifft vor allen Dingen zwei Bereiche der „mittleren Systematisierung“: Finanzierung und Professionalisierung.

Problemsymptome zeigen sich auf drei Ebenen, nämlich erstens der Angebots- und Nachfrageentwicklung, zweitens der Situation des Personals und dessen Beschäftigungsmöglichkeiten sowie drittens bei Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten. Es kann dann zu sich überlagernden sinkenden Entwicklungskurven kommen, welche die Lernmöglichkeiten, die Profession und die Disziplin gleichzeitig treffen. Die Studienangebote für Erwachsenenbildung im Rahmen des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft sind ein Beispiel für die dadurch provozierte disziplinäre Instabilität.

Durch die europaweite Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) wird der Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft und besonders der Schwerpunkt Erwachsenenbildung destabilisiert. Während man gerade begonnen hatte, eine Erfolgsgeschichte der Perspektiven im Tätigkeitsfeld zu schreiben (Krüger/Rauschenbach 2003), wird diese abgebrochen und in den Prozess einer konsequenten „Bolognarisierung“ hineingezogen. Mit der Schaffung einheitlicher Grundstrukturen der Hochschulsysteme in Europa wird die gerade erreichte Stabilität des Hauptfaches aufgelöst und seine weitere Entwicklung grundsätzlich problematisch. Viele Hochschulen befinden sich mittlerweile in einem Umstellungsprozess. Meist wird dieser als wenig sinnvoll erachtet; es herrscht aber die Devise „Augen zu und durch“, weil angesichts der angestoßenen Prozesse kaum noch Ausweich- oder Widerstandsmöglichkeiten bestehen. Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens auch die Reor-

ganisation durch neue Managementstrukturen in den Hochschulen und außerdem die ambitionierten Forderungen nach Exzellenz und Elite parallel laufen.

Im Rahmen resultierender widersprüchlicher Tendenzen verfolgen die einzelnen Hochschulstandorte unterschiedliche Gestaltungsstrategien, welche gegenwärtig statt Vereinheitlichung eher eine stärkere Diversität und Diffusität erzeugen. Um einen Überblick zu erreichen, haben wir unsere Hochschulerhebung (Faulstich/Graeßner 2003) fortgesetzt und eine Bestandsaufnahme über die gegenwärtigen Reorganisationsbemühungen vorgelegt. Das Ergebnis zeigt, dass der Prozess der „Bolognarisierung“ im Hauptfach Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, erst in Ansätzen greift, gleichzeitig verstärkte Unsicherheiten entstehen und unterschiedliche, teils gegenläufige Strategien verfolgt werden.

1. Stand „marginaler Professionalisierung“

Die Situation des Personals in der Weiterbildung ist gekennzeichnet durch hohe Diffusität. Das gilt schon für die statistische Erfassung dieses Bereichs, für den kaum angemessene Erhebungen vorliegen. Man ist deshalb gezwungen, auf Partialstatistiken und punktuelle Erhebungen zurückzugreifen.

Die Pilot-Studie des BMBF „Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ (BMBF 2004) belegt, bezogen auf die Ausbildung, dass mit gut zwei Drittel die überwiegende Mehrheit des Personals in der Weiterbildung einen akademischen Abschluss hat. Dies ist allerdings keineswegs immer ein Studium der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft. 21 Prozent der Befragten verfügt über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium, 18% über ein Pädagogikstudium, weitere 18% über eine trägerspezifische Fortbildung, ein knappes Drittel über eine sonstige pädagogische Ausbildung. Fast ein Viertel hat jedoch gar keinen Abschluss im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nachzuweisen (BMBF 2004, 32). Es gibt also eine weiterhin bestehende Vielfalt von Aus- und Fortbildungswegen, die Zugang zum Tätigkeitsbereich Weiterbildung ermöglichen.

Es war allerdings in den mehr als 30 Jahren, in welchen der Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft besteht, gelungen, langsam eine „aktive Professionalisierung“ umzusetzen. Sie hat dazu geführt, dass Absolventen mit einschlägigem Abschluss in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der Weiterbildung zunehmend Fuß fassten. Dieser Entwicklungspfad wird nun abgebrochen und auf eine neue Spur gesetzt.

2. „Bolognarisierung“ des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Unsere Erhebungen 2005 belegen, dass bezogen auf die Umsetzung der BA-/MA-Strukturen in den einzelnen Hochschulen bisher nur wenig greifbare Änderungen/Neuerungen sichtbar sind. An vielen Standorten werden noch Diplomstudiengänge angeboten, dabei gibt es meist Planungen für die Reorganisation, diese sind aber noch nicht in das Stadium der Neuangebote getreten.

Im Sommer 2005 aktualisierten die Verfasser in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die zuletzt 2003 dokumentierten Angaben auf der Basis einer Internet-Recherche. Dabei zeigt sich folgendes Bild: Von 50 Hochschulen, die einen Schwerpunkt Erwachsenenbildung oder Weiterbildung in ihrem Profil verankert haben, bieten 33 den Diplom-Abschluss, sechs einen Bachelor, sieben einen Master und 14 einen Magister-Abschluss an (vgl. Tabelle 1).

	2003 ¹	2005
Diplom	34	33
BA	4	6
MA	5	7
Magister	13	14 ²
Gesamt	56	60

Tabelle 1: Abschlussarten

Diese Situation unterscheidet sich noch wenig von den Erhebungen 2001 bzw. 2004 (vgl. Faulstich/Graeßner 2005, 177f). Auf Grund politischer Setzungen ist allerdings in einigen Bundesländern für 2006/2007 mit einer Welle von Umstellungen auf das konsekutive BA-/MA-Modell zu rechnen – bei Auslaufen der bisherigen Diplomstudiengänge und auch der Magisterstudiengänge. Dieses gilt auch, wenn man die Weiterbildungsangebote im Bereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung einbezieht.

	2003 ³	2005
Grundständige Studiengänge	56	59
Weiterbildungsangebote	25	18
Gesamt	81	77

Tabelle 2: Studienangebote EB/WB

Zu den bisherigen Studiengängen im grundständigen Bereich Masterstudiengang kam „[Erwachsenenbildung – Master of Adult Education \(M.Edu\)](#)“ der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg hinzu. Dieser Studiengang ist seit Ende 2004 zertifiziert.

¹ Vgl. Faulstich/Graeßner 2003, S. 20

² Ein Magisterstudiengang war 2003 nicht gemeldet worden.

³ Vgl. Faulstich/Graeßner 2003, 15

Allerdings wurden bei den Weiterbildungsangeboten sieben Programme weniger verzeichnet, sei es, dass sie eingestellt wurden oder die Einstellung angekündigt ist. Ob die Abnahme der Weiterbildungsangebote mit der Marktsituation zu tun hat oder auch eine Folge der Umbruchsituation im Bereich des grundständigen Studiums ist, kann nur vermutet werden. Es ist allerdings anzunehmen, dass gegenwärtig in den Hochschulen eine abwartende Haltung bei der Planung neuer Angebote vorherrscht, da der Stellenwert des weiterbildenden Studiums ohne Graduierung noch nicht bestimmbar ist, andererseits aber bisherige Studienformen wie die Zusatz- und Ergänzungsstudien wegen geänderter gesetzlicher Regelungen auslaufen. Aber auch der Markt wirkt sich aus: Manche Angebote treffen nicht mehr auf die erforderliche Nachfrage und werden eingestellt. Außerdem werden in den Hochschulen durch den Bologna-Prozess Kräfte gebunden, die dem Weiterbildungs-Engagement andernfalls zugute kommen könnten: Die Arbeitsbelastungen im Bereich des konsekutiven Studiums macht eine Setzung von Prioritäten erforderlich. Gegen diesen Wandel spricht allerdings, dass manche der Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudien eine lange Tradition haben und bisher ihre Nachfrage auch gefunden haben. Ähnliches gilt für Kontaktstudien: Diese werden als „Markenzeichen“ spezifischer Angebote möglicherweise Bestand haben. Andererseits finden sich erste „Master of ...“-Angebote (vgl. Tabelle 3). Diese wurden z. T. aus bestehenden Angeboten mit dem Charakter eines weiterbildenden Studiums entwickelt (und fallen dementsprechend in dieser Kategorie weg) oder sind Neuentwicklungen, die nach interdisziplinären, kooperativen Möglichkeiten suchen, die mit dem modularisierten System der Master-Konstruktionen gegeben sind. Als „Prototyp“ kann in dieser Hinsicht der „[Master of Arts – Fernstudium Erwachsenenbildung](#)“ der Universität Kaiserslautern gelten, der im Jahre 2003 zertifiziert wurde und das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrats trägt. Ein wichtiges Problem wird dort aufgegriffen: Aus welcher Weise können die Absolventen des noch nicht mit Graduierung abgeschlossenen Vorläufer-Angebotes („Fernstudium Erwachsenenbildung“) nunmehr den „Master“ erlangen? In diesem Zusammenhang dürften Fragen der Zugangsberechtigung eine besondere Hürde darstellen.

	2003 ⁴	2005
Weiterbildendes Studium	14	9
Zusatzstudium	4	4
Ergänzungsstudium	2	1
Aufbaustudium	5	1
Master of ...	0	3
Gesamt	25	18

Tabelle 3: Weiterbildende Studienangebote

Mit Blick auf die „Weiterbildungs-Master“ wird u. a. die Frage entstehen, ob sich eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Studienangebote mit jeweils sehr spezialisierten Inhalten und mit ei-

⁴ Vgl. Faulstich/Graeßner 2003, 33

ner jeweils eigenen Master of-Spezialbezeichnung entwickeln wird, oder ob sich eine Struktur herausbildet, die innerhalb eines durch die Disziplin definierten Feldes unterschiedliche Schwerpunkte, Optionen und Varianten unter dem Dach einer übergreifenden Bezeichnung (z. B. Master of Adult Education, Schwerpunkt/Spezialisierung ...) ermöglicht.

„Bologna“ bringt den Aspekt der Internationalisierung mit sich. Dass sich dies nicht nur auf die Vergleichbarkeit der Abschlüsse bezieht, lässt sich tendenziell bereits an ersten Beispielen zeigen. Explizit europäische Zielsetzungen verfolgen zwei Projekte, die 2006/2007 abgeschlossen sein werden:

Unter Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wird das Konzept eines „[European Master in Adult Education](#)“ entwickelt, deutsche Kooperationspartner sind die Universität Duisburg-Essen und Kaiserslautern. Europäische Partner dieses Netzwerks sind gegenwärtig die Universitäten von Barcelona, Florenz, Helsinki, Kopenhagen, Ostrawa und Timisoara.

Unter Leitung der Universität Torun, Polen, wird gleichfalls ein Curriculum für einen „[European Master of Adult Education](#)“ konstruiert. Hier sind das Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV (IIZ) und die Universität Bielefeld Kooperationspartner. Daneben beteiligen sich die European Association for Education of Adults ([EAEA](#)), die Latvian Adult Education Association, die Polish Association of Adult Education, die Universities Association of Continuing Education und die Universitäten von Pecz, Kaunas und Iasi in Rumänien, Sofia (New Bulgarian University), Istanbul (Bogazici University) sowie die University of Stirling.

Diese Projekte werden durch die Europäische Kommission (Socrates/Grundtvig) gefördert. Die entscheidende Frage wird sein, ob aus diesen Projekten Synergien erwachsen, die dazu führen, dass es nach Projektende zu nachhaltiger Zusammenarbeit zwischen den kooperierenden Hochschulen und darüber hinaus weiterer Hochschulen aus möglicherweise anderen Ländern kommen wird. Es ist denkbar, dass im Zuge der Entwicklung neuer, vor allem nicht-konsekutiver Studiengänge eine Profilierung mit dem „European Master“ einsetzt. Insofern kann hier von Nebenwirkungen für die Erwachsenenbildung durch die „Bolognarisierung“ gesprochen werden. Ob die Internationalität weiter führt, hängt sicherlich auch von der Nachfrage auf den Arbeitsmärkten der beteiligten Länder ab. Die Attraktivität eines „European Master“ dürfte u. a. damit steigen oder fallen, ob damit auch eine engere Zusammenarbeit des Hochschulpersonals verbunden ist, ob es zu einer Mobilität der Studierenden kommt, und ob eine Verzahnung von Wissenschaft und Praxis in diesem Feld gelingt.

3. Strategietypen bezogen auf das Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft gerät zunehmend unter Druck durch die Tatsache, dass der Bologna-Prozess greift und gleichzeitig eine umfassende Reorganisation der Managementstrukturen in den Hochschulen stattfindet, erhebliche Kürzungen in den E-tats hinzunehmen sind und eine Debatte über die Exzellenz geführt wird.

Die Ressourcen werden knapper kalkuliert und in Evaluationen wird der Nachweis von Erfolgen verlangt. Zusätzlich wirkt an den meisten Hochschulstandorten eine Priorität der Lehrerausbildung fort, so dass das Hauptfach oft als Anhängsel begriffen wird. Die Tatsache, dass die Disziplin Erziehungswissenschaft einerseits der Ausbildung für die Lehrämter dient, andererseits und gleichzeitig sich aber mit dem Diplom ein eigenes Hauptfach geschaffen hatte, ist keineswegs als selbstverständliche Größe in den Köpfen der Akteure und auch vieler Professoren, die immer noch ausschließlich an Schule orientiert sind und andere „außerschulische“ Tätigkeitsfelder nicht kennen. Es besteht also das Problem, dass eine Dominanz der Lehrerausbildung das Hauptfach wieder marginalisiert.

Demgegenüber wäre es notwendig, koordinierte Strategien zu betreiben, um die disziplinäre Stabilität der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sichern und ihr Profil zu schärfen. Dafür sind die Entwicklungen von tätigkeitsbezogenen Schwerpunkten unabdingbare Voraussetzungen.

Betrachtet man allerdings die vorliegenden Ergebnisse, erscheint die Situation als mindestens problematisch. Es werden unterschiedliche, teils divergierende Strategien betrieben. Insgesamt gibt es fünf Strategietypen: Eine BA-Strategie, eine MA-Strategie, eine BA-/MA-Strategie sowie eine Promotionsstrategie. Dazu kommt die Strategie auf Weiterbildung zu setzen.

Angesichts des Umstellungsdrucks haben zum Beispiel die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen schnell ihre Diplom-Angebote einstellen müssen. Entsprechend wurden zunächst, beginnend mit der ersten Stufe, BA-Angebote geplant. Dies gilt u. a. auch für die weitgehend fortgeschrittenen Planungen in Hamburg.

Die Planungen sind demgemäß angewiesen auf eine proaktive Politik, die sich in einer durch politische Setzungen reaktiven Entscheidungslandschaft zu bewähren hat.

Bei der Erarbeitung der neuen Konzepte musste festgestellt werden, dass durch die notwendige Kontinuität des Angebots, die Modularisierung, die Prüfungsbelastungen und die steigenden Lehrbelastungen die Kapazitäten an vielen Standorten kaum ausreichen, um überhaupt auch nur eine BA-Struktur in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu realisieren. Die Gefahr besteht, dass die Ressourcen durch die BA-Aktivitäten aufgefressen werden und eine Fortführung auf der Masterebene kaum möglich sein wird – an die dann auch zu curricularisierende Promotionsphase kaum zu denken.

Demgemäß haben sich einige Hochschulstandorte sofort auf die Master-Ebene konzentriert. Die Grenze zu Weiterbildungsstudiengängen ist dabei offen. Durch Vorgaben der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz und des Akkreditierungsrates sind einige Prämissen festgelegt, die sich aber immer noch verschieben. Die Akkreditierungsagenturen haben dabei große Spielräume. Vorreiter sind an einigen Hochschulen weiterbildende Studienangebote, die entweder in konsekutive oder in weiterbildende MA-Strukturen umgewandelt werden.

Ein Beispiel ist der „[Master of higher Education](#)“ an der Universität Hamburg, der aus einem Modellversuch hervorgegangen ist. Das Studienangebot wurde modularisiert und ist akkreditiert (vgl. Tabelle 4)

Mit dem Studium der Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit bietet etwa auch die TU Dresden einen [Masterabschluss](#). Dieser setzt einen wissenschaftlicher Hochschulabschluss auf naturwissenschaftlich-technischem, wirtschaftswissenschaftlichem oder erziehungswissenschaftlichem Gebiet sowie eine mindestens zweijährige einschlägige berufliche Tätigkeit voraus. Hierdurch wird Neuland betreten: Zum einen profiliert sich die Erwachsenenbildung in einem Feld, das durch ein spezifisches Tätigkeitsprofil ausgewiesen ist und knüpft damit an frühere Traditionen des Aufbaustudiums an. Zum anderen wendet es sich an Interessenten, die eine vorgängig andere als erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung erworben haben und im Beruf stehen bzw. aus beruflichen Zusammenhängen heraus dieses Studium anstreben. Damit knüpft das Angebot an das (nicht graduierbare) weiterbildende Studium an. Dieses Modell kann auch so gelesen werden, dass es die „Bolognarisierung“ nutzt, um wissenschaftliche Weiterbildung durch Gradu-

ierung zu positionieren und der Berufs- und Erwachsenenpädagogik einen profilierenden Ausweis zu verschaffen.

Einführungsvorlesung	1 cp
z. B. Forschungsprobleme der Hochschuldidaktik	1 cp
z. B. Selbstverständnis der Hochschule und Lehre	
Planungskompetenz	9 cp
Veranstaltungsplanung & Unterrichtsorganisation	4 cp
Qualität, Evaluation & Prüfungen	4 cp
Modulprüfung (bspw. Klausur)	1 cp
Leitungskompetenz	9 cp
Dimensionen der Leitungspersönlichkeit	4 cp
Kommunikation & Lernen	4 cp
Modulprüfung (bspw. Forschungsreferat)	1 cp
Methodenkompetenz	9 cp
Lehre, Didaktik & Unterrichtsmethoden	4 cp
Lernumgebungen & Lernmethoden	4 cp
Modulprüfung (bspw. Unterrichtsentwurf und -experiment)	1 cp
Medienkompetenz	9 cp
Multimedia & Hypermedia	4 cp
e-Learning & Blended Learning	4 cp
Modulprüfung (bspw. Software-Analyse)	1 cp
Praxisbegleitseminar	6 cp
Master-Thesis:	
Unterrichtsdokumentation & Lehrportfolio	15 cp
Mündliche Abschlussprüfung inkl. Vorbereitung	2 cp
GESAMT	60 cp

Tabelle 4: Studienplan „Master of higher Education“ an der Universität Hamburg (vgl. <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/3/34/studiengang.html?1115114810>)

Diese Strategie ist darauf angewiesen, dass Studieninteressenten aus anderen Feldern in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft einmünden. Man bringt also keinen eigenen Nachwuchs hervor, sondern muss Absolventen anderer Studiengänge aufnehmen, was ein Vorteil – bezogen auf Interdisziplinarität – sein kann, gleichzeitig aber die disziplinäre Identität eher gefährdet. Außerdem ist gegenwärtig noch ungeklärt, welcher Anteil der Absolventen der BA-Phase überhaupt weiterstudieren darf und in die Masterphase einmündet. Der Versuch, ein Gesamtkonzept für BA-/MA-Strukturen zu entwickeln, ist deshalb nahe liegend.

So wurden an der Ruhr-Universität Bochum bereits seit 2001 in zahlreichen Fächern, darunter die Erziehungswissenschaft, gestufte BA-/MA-Studiengänge eingeführt. Im Rahmen dieser Studiengänge kann das Fach Erziehungswissenschaft mit einem zweiten Fach kombi-

nirt werden; nach dem BA-Abschluss ist dann der Übergang in ein Magister-Studium vorgesehen. Deutlich ist, dass bei den Studierenden angesichts der Vielzahl der Möglichkeiten eine hohe Planungskompetenz bereits zu Beginn des Studiums vorausgesetzt wird. Zugleich ist bei dem Bochumer Modell die Verknüpfung mit der Lehrerausbildung in besonderer Weise sichtbar.

Hier ist jedoch nicht geklärt, wie die Übergänge quantitativ laufen können und inwieweit dieses Modell kapazitär tragfähig ist.

Insofern ergäbe sich eine vierte Strategie, die darauf abstellt, die disziplinäre Stabilität, welche hauptsächlich an Promotionen hängt, zu sichern. Allerdings gibt es dafür noch keine Entwicklungsmodelle, sondern nur die Grundüberlegung, dass es notwendig sei, diese Angebote zu realisieren.

In Ansätzen deutet sich eine fünfte Strategie an: Die Zahl der weiterführenden Studien ist in den letzten Jahren weitgehend stabil geblieben, einige Angebote sind eingestellt worden, andere sind neu entstanden. Es finden sich im Jahre 2005 aktuell 26 weiterführende Studienangebote im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Manche davon zielen deutlich auf eine stärker modulare Struktur, andere setzen auf die Hervorhebung der Internationalität ihres Profils, die E-Learning- und Blended learning-Elemente scheinen sich tendenziell zu verstärken: Falls im Bereich nicht-konsekutiver Master-Studiengänge eine Chance der Profilierung gesucht wird, um dem durch den drohenden Wegfall des Diploms zu befürchtende Schleifen des Schwerpunktes Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu begegnen, wird der Preis der Kommerzialisierung zu bezahlen sein. Solche Studienangebote sind sicherlich gebührenpflichtig – weit über die Höhe sonstiger, „normaler“ Studiengebühren hinaus.

4. In der Spannung zwischen Bedeutungszuwachs und Verschwinden

Die durch die „Bolognarisierung“ erfolgte Destabilisierung des Hauptfachstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, ist äußerst riskant. Langfristig kann man zwar davon ausgehen, dass die Bedeutung von Weiterbildung im Rahmen der Diskussion um Lebenslanges Lernen zunimmt. Gleichzeitig sind aber die Systemstrukturen weiterhin labil. Die Entwicklung des Hauptfachstudiums ist dabei ein gravierender Risikofaktor.

Strategisch käme es darauf an, einen Konsens an den beteiligten Hochschulstandorten herzustellen, dass es für die Entwicklung der Disziplin unabdingbar ist, ein Hauptfachstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sichern. Dabei wäre es – so unsere Einschätzung – sinnvoll, in der BA-Phase eine breite Grundlage zu schaffen, welche zwar die einzelnen

Tätigkeitsschwerpunkte berücksichtigt, diese aber nicht zu sehr ausdifferenziert. Sonst ist die kapazitäre Sicherstellung kaum zu leisten. In der MA-Phase könnten dann verschiedene Modelle je nach dem Profil der einzelnen Hochschule entwickelt werden. Wie man aus der jahrhundertealten Tradition der deutschen Universitäten weiß, ist die Stabilität einer Disziplin, aber unabdingbar gebunden an die Möglichkeit, den eigenen Nachwuchs zu generieren. Insofern sollte notwendigerweise die Promotionsphase überlegt und entwickelt werden.

Die bisher belegbaren Tendenzen gehen in eine andere Richtung. Insofern wollen wir einen Beitrag leisten, das Risiko des Verschwindens eines durchaus erfolgreichen Modells – des Hauptfachs Erziehungswissenschaft – zu verringern. Dies wird nicht mehr im Rahmen des Diploms erfolgreich sein, sondern nur im Rahmen eines strategisch genutzten BA-/MA-Konzepts.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Bonn, Berlin 2004
- Faulstich, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1992
- Faulstich, P./Graeßner, G.: Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Grundständige Studiengänge und weiterführende Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld 2003 (Sonderbeilage zum REPORT). Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf
- Faulstich, P./Graeßner, G.: Studiengänge Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Umbruch. In: Bildung und Erziehung, 58. Jg., Heft 2/Juni 2005, S. 173-181
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. u. a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim 2003