

Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Reflexionen vor dem Hintergrund erster Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum

Der Beitrag nimmt die Reformdynamik bei der Umstellung des Studiums auf zwei Zyklen zum Anlass, richtungweisende Entscheidungen aufzuzeigen, die für Studienangebote im Bereich der Erwachsenenbildung getroffen werden müssen. Einen wichtigen Bezugspunkt bildet die Frage, inwieweit die Reform bisherige Bemühungen um eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung konterkariert. Dabei wird auf Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum zurückgegriffen, die gestufte Studiengänge bereits eingeführt hat.

1. Die Professionalisierungsdebatte im Rückblick

Die Forderung nach Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt sich in der Erwachsenenbildungstradition der Bundesrepublik zurückverfolgen bis auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960. Ein eigenes Unterkapitel zum „Volksbildner“ in diesem Dokument entfaltete erste Überlegungen zu in der Erwachsenenbildung Tätigen, die bis heute Gültigkeit haben. So wird etwa festgestellt, dass der Beruf auch im Hauptamt ausgeübt werden kann und nicht notwendigerweise die Kenntnisse eines Lehrers voraussetzt. Vielmehr solle die Ausbildung an den Bedürfnissen des Feldes orientiert sein: „Die Verbände der Volkshochschulen und der öffentlichen Büchereien müssen sich darum bemühen, ihre Mitarbeiter gründlich, systematisch und in enger Verbindung mit der Praxis auszubilden und weiterzubilden“ (Empfehlungen und Gutachten 1966, S. 922). Noch deutlicher und emphatischer war die Forderung nach Professionalisierung im Bildungsgesamtplan von 1970. Neben der Forderung, die Zahl hauptamtlich beschäftigter Lehrender deutlich zu erhöhen, wird ausdrücklich eine Professionalisierung auch im Sinne eines eigenständigen Berufsbildes eingefordert: „Eine weitere Bedingung des Ausbaus der Weiterbildung ist die Ausbildung geeigneter Lehrer für die hier gestellten vielfältigen Aufgaben. Im Zuge der Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung sind neue Berufsbilder und Bildungsgänge zu entwickeln und zu erproben“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 208). Vor diesem Hintergrund sind die Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab Mitte der 1960er Jahre sowie die gleichzeitige Einrichtung von Diplomstudiengängen für die Erwachsenenbildung gemeinhin als wichtige Etappen auf dem Weg zur Professionalisierung interpretiert worden.

In Frage steht, ob die jüngste Studienreform in Deutschland, die mit der im Jahre 1998 bereits verabschiedeten HRG-Novelle ihren Anfang nahm und durch den so genannten Bolognaprozess weiter beflügelt wurde, diese Errungenschaften gefährdet. Wir beschäftigen uns also im Folgenden lediglich mit einem Aspekt von Professionalisierung, nämlich der wissenschaftlichen Ausbildung. Dabei lassen wir die Frage außer Acht, inwieweit es gelungen ist, ein spezielles erwachsenenpädagogisches Studium als Zugangsvoraussetzung für den Beruf des Erwachsenenbildners tatsächlich durchzusetzen. Es ist uns gegenwärtig, dass die Problematik des Lehrens und Lernens nicht nur im Feld der Forschung zusehends von der Psychologie dominiert wird, sondern dass Psycholog/inn/en für Weiterbildungsaufgaben eingestellt werden. Wir beobachten außerdem, dass unsere Absolvent/inn/en mit Ökonomen in Konkurrenz geraten, und schließen nicht aus, dass dies auch eine Folge der Unbekümmertheit sein mag, mit der auch der erwachsenenpädagogische Diskurs auf die Semantik der Ökonomie zurückgreift. Unsere folgenden Reflexionen beschränken sich aber auf den Zugangsweg, den wir „beeinflussen“ können, also das Studium der (Erwachsenen-)Pädagogik.

Die für unseren Zusammenhang wesentlichen Ziele der gemeinsamen Erklärung von Bologna sind:

- die Einführung eines Systems von zwei Hauptzyklen des Studiums, d. h. eines Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und eines Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate);
- die Einführung eines Leistungspunktesystems, orientiert am ECTS (vgl. Der Europäische Hochschulraum 1999).

Gerade in Bezug auf die Einführung von zwei Hauptzyklen in Form von gestuften Studiengängen ist die Dynamik, die sich seither in Deutschland ergeben hat, unübersehbar. War zu Anfang noch die Einführung *zusätzlicher*, stark spezialisierter Angebote in Form gestufter Studiengänge zu beobachten, so gehen derzeit immer mehr Hochschulen zu einer *vollständigen Umstellung* über mit der Konsequenz, die Diplom- und Magisterstudiengänge gänzlich einzustellen. Zum Wintersemester 2004/2005 machten die neuen Studiengänge bereits 23 Prozent des Gesamtangebotes der deutschen Hochschulen aus (vgl. Ebel-Gabriel 2005). Bis 2010 ist davon auszugehen, dass gestufte Studiengänge in Deutschland das Regelangebot darstellen werden.

Anders als vielfach angenommen, ist mit dieser Studienreform nicht eine schlicht formale Überführung der alten Studiengänge in neue Strukturen verbunden, sondern auch eine gleichzeitige Überprüfung und Neugestaltung der Konzeption der Studienangebote. Je nach Ausstattung der jeweiligen Hochschulstandorte bedeutet dies eine Wegmarke in Bezug auf das Studienangebot insofern, als *richtungweisende Entscheidungen* getroffen werden müssen, die mitunter gravierende Abweichungen von bisher bestehenden Strukturen bedeuten können.

2. Zum Volumen erwachsenenpädagogischer Studienanteile

Obwohl noch keine Daten erhoben worden sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich das Volumen, in dem spezielle Bereiche der Erwachsenenbildung im erziehungswissenschaftlichen Studium behandelt werden können, an den meisten Standorten verringern wird. So lässt sich etwa für den Standort Bochum, an dem es bereits vor der Reform einen Magister- und keinen Diplomstudiengang gab, festhalten, dass sich das Studienvolumen im Bereich Erwachsenenbildung von maximal 24 Semesterwochenstunden (SWS) nach der alten Ordnung auf nunmehr 16 Semesterwochenstunden (im Bachelor- *plus* Masterstudiengang!) verringert hat. Dabei war der erwachsenenpädagogische Studienanteil im alten Magisterstudiengang in Bochum im Vergleich zu anderen Standorten mit Diplomstudiengang eher niedrig: Diplomabschlüsse mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung weisen in der Tendenz höhere Anteile auf, so etwa in Freiburg 30, an der FU Berlin sogar 36 Semesterwochenstunden.

Folgende erwachsenenpädagogische Module enthält das – mittlerweile erfolgreich akkreditierte – Bochumer Studienangebot:

Auf der Bachelorstufe (berufsfeldorientiert):

Modul B4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Teil 1: Gesellschaftliche und anthropologische Voraussetzungen der Bildung Erwachsener
Gegenstand dieses Teiles sind Voraussetzungen und Bedingungen der Erwachsenenbildung, die sich aus den Lebenslagen ihrer Adressaten und aus gesellschaftlichen Konstellationen ergeben. Bearbeitet werden Fragen der Erwachsenensozialisation und Bildungsbiografien, der Funktionen von Weiterbildung in unterschiedlichen sozialen Kontexten, der Theorie und Programmatik lebenslangen Lernens/lebensbegleitender Bildung.

Teil 2: Institutionen, Struktur- und Organisationsentwicklung
Veranstaltungen dieses Modulteilens setzen sich mit institutionellen Bedingungen der Weiterbildung auseinander. Analysiert werden sowohl historische als auch aktuelle Entwicklungen des gesamten Weiterbildungssystems sowie einzelner Bereiche. Rechtliche Grundlagen, Organisationstheorie und -entwicklung, Managementprogramme und -modelle gehören ebenfalls in diesen Teil.

Teil 3: Planung und Auswertung von Bildungsprogrammen
Ein zentrales Moment erwachsenenpädagogischer Tätigkeit ist die Programmplanung, deren verschiedene Dimensionen in diesem Teil bearbeitet werden. Dazu gehören Vergewisserungen über den Weiterbildungsbedarf, konzeptionelle Entwicklung und Organisation von Angeboten, Vermittlung von Programmen in unterschiedliche Öffentlichkeiten, Evaluation sowie Sicherung der Angebotsqualität.

Teil 4: Umgang mit Wissen
Bildung Erwachsener findet sowohl in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen als auch in selbstorganisierten Formen statt. Veranstaltungen dieses Moduls widmen sich beiden Varianten und ihrem Verhältnis zueinander. Bearbeitet werden didaktische Prinzipien, Lehr-/Lernmethoden, Formen individueller Aneignung von Wissen, die Bedeutung von Medien in historischer und systematischer Perspektive.

Insgesamt acht Semesterwochenstunden und 16 Kreditpunkte (zwei Vorlesungen mit zwei, ein Seminar mit vier, ein Seminar mit acht [Seminarleistungen plus Hausarbeit] Kreditpunkten).

Auf der Masterstufe (forschungsorientiert)

Modul B7: Weiterbildung im Strukturwandel – Kontextbeobachtungen

Teil 1: Theorie und Empirie sozialen Wandels

In diesem Teil des Moduls geht es um Aspekte sozialen Wandels, auf die der erwachsenenpädagogische Diskurs reagiert, weil er sie für Weiterbildung als relevant erachtet. Bearbeitet werden zeitdiagnostische Erwägungen über Problemlagen und Orientierungen der Menschen sowie gesellschaftlicher Institutionen, die Entwicklung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Qualifikationsanforderungen in Beruf, Betrieb und am Arbeitsmarkt.

Teil 2: Erwachsenenbildung innerhalb und außerhalb pädagogischer Sinnwelten

Veranstaltungen dieses Modulteiles gehen der Frage nach, wie sozialer Wandel sich in verschiedenen Bereichen und Formen der Erwachsenenbildung niederschlägt. Besonderes Augenmerk wird darauf gerichtet, ob sich dabei das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lernorten – Bildungswerke, Betriebe, „soziale Welten“ – verändert. Grundlage sind eher theoretische Erwägungen sowie bereits vorliegende empirische Untersuchungen.

Teil 3: Feldstudien/Beobachtung ausgewählter Kontexte von Weiterbildung

In diesem Teil werden kleinere empirische Untersuchungen geplant, durchgeführt und gemeinsam ausgewertet, die sich auf Lernorte richten, von denen angenommen werden kann, dass an ihnen Aspekte des Wandels besonders prägnant wirksam werden.

Forschungsorientiertes Praktikum

das bei Studierenden, die den Schwerpunkt EB wählen, in der Regel in diesem Feld durchgeführt wird (max. zehn Kreditpunkte).

Insgesamt sechs (bzw. acht, bei „Ein-Fach-Studierenden“) Semesterwochenstunden mit 16 Kreditpunkten (plus Praktikum).

Der rein quantitative Rückgang im Vergleich mit bisherigen Studienformen ist also beachtlich; allerdings ist die Bedeutung der bloßen Zahl zu relativieren:

- Zum einen gilt es auf Veränderungen hinsichtlich der *tatsächlichen Teilnahme* hinzuweisen. Im Zusammenhang des ECTS gebotene Anwesenheitskontrollen stellen sicher, dass die Studierenden auch tatsächlich 18 Semesterwochenstunden studieren bzw. entsprechend in den Veranstaltungen präsent sind. Eine den Vorgaben der Studienordnungen entsprechende Seminarteilnahme kann für die alten Studienformen nicht umstandslos unterstellt werden. Auch wenn Fälle bekannt sind, in denen weitaus mehr studiert worden ist, wurden vielfach nur die mit Leistungsnachweis zu absolvierenden Seminare besucht. Die Tatsache, dass in einflussreicher Literatur explizit darauf verwiesen wird, dass Studierende zur sinnvollen Verteilung der Arbeitszeit Seminare und Vorlesungen auch „einfach nur belegen [können], ohne je in den Hörsaal hineingesehen zu haben“, salviert eine solche Praxis (Müller 1994, S. X).
- Der zweite Aspekt bezieht sich auf die neue „Währung“, die den gestuften Studiengängen zugrunde liegt, d. h. die *Kreditpunkte*. Mit der Zuweisung von Kreditpunkten an Veranstaltungen (ein Kreditpunkt entspricht 30 Arbeitsstunden) wird nunmehr auch die in eine Veranstaltung investierte Arbeit sichtbar und kontrollierbar (d. h. auch, dass adäquate Formen der Leistungsüberprüfung konzipiert

und realisiert werden müssen). Im Gegensatz zum alten Magisterstudiengang ist eine Übersicht über abgeleistete Arbeitsstunden möglich und notwendig (wobei nicht per se unterstellt werden soll, dass Studierende bisheriger Studiengänge Lektüreaufgaben nicht erfüllt hätten). Dabei sind die Studienleistungen in Bochum relativ hoch kreditiert (z. B. kann man in einem Seminar mit dem Umfang von zwei Semesterwochenstunden bis zu acht Kreditpunkten erwerben). Auf diese Weise lässt sich nicht zuletzt eine hohe (von der verfügbaren Lehrkapazität in gewisser Weise abgekoppelte) Intensität erreichen.

Kurzum: rein quantitativ wird sich die Stundenzahl zweifellos reduzieren, ob tatsächlich auch weniger studiert und Arbeitszeit investiert wird, bleibt offen.

3. Erwachsenenpädagogik im Bachelor- und/oder im Masterstudiengang?

Bereits der Modul-Übersicht ist zu entnehmen, dass in Bochum die Entscheidung getroffen wurde, Erwachsenenpädagogik sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Master-Stufe anzubieten (von den Kapazitäten her ist dies nur in einem „Zwei-Fach-Bachelor“ möglich; der Masterstudiengang kann ausschließlich in Pädagogik absolviert oder mit einem zweiten Fach kombiniert werden; parallel zum Master Erziehungswissenschaft läuft ein „Master of Education“ für die Lehrerbildung). Aus professionspolitischen Gründen könnte dies als problematisch erachtet werden, wird doch die insgesamt verfügbare (und der Regel knappe) Lehrkapazität in jedem der einzelnen Studiengänge reduziert. Dem stehen Nachteile bei beiden anderen denkbaren Entscheidungen gegenüber:

- Wird Erwachsenenpädagogik lediglich auf der Bachelorstufe angeboten, führt dies zu einem Verlust der Qualität erwachsenenpädagogischer Qualifikation im Sinne der „Einstufung“ am Arbeitsmarkt.
- Eine Beschränkung auf die Masterstufe reduziert die Anzahl an Studienplätzen (dem liegt die Annahme zugrunde, dass auf mittlere Sicht die Übergangszahlen vom B.A. in den M.A. durch bildungspolitische Maßnahmen begrenzt werden).

Weitere Begründungen für die Bochumer Entscheidung ergeben sich zum Teil aus besonderen örtlichen Bedingungen: Die Erwachsenenbildung eignet sich in besonderem Maße, Ansprüche auf eine stärkere Berufsfeldorientierung einzulösen und war somit bei der Konzipierung des Bachelors unverzichtbar. B.A. und M.A. sind in Bochum in einem strengen Sinne konsekutiv gedacht; man geht also von der Annahme aus, dass Studierende im (berufsfeldorientierten) Bachelor erworbene Grundlagen im Master (forschungsorientiert) vertiefen können. Das Angebot eines Schwerpunkts Erwachsenenbildung ausschließlich auf der Masterstufe hätte demnach Rekrutierungsprobleme, insofern eine frühere Heranführung von Studierenden an diesen ihnen meist „fremden“ Bereich fehlte. Darüber hinaus wäre ein erst auf der Masterstufe wählbarer Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung kaum mehr sinnvoll in das Gesamtgefüge zu integrieren, müssten doch hier zunächst Grundlagen erarbeitet wer-

den, während in anderen Schwerpunkten auf bereits erarbeiteten Grundlagen aufgebaut werden könnte.

Mit einer anderen Konzeption, die sich von der konsekutiven Logik im engeren Sinne löst und bundesweit eine differenzierte Struktur verschiedenartiger Schwerpunktbereiche der Erwachsenenbildung auf der M.A.-Angebotsebene entstehen lässt und den Studierenden Standortwechsel eher nahe legt, können Entscheidungen sicherlich auch anders getroffen werden. So zeigt etwa Field in einer Arbeit über die Auswirkungen des Bologna-Prozesses in Großbritannien, dass sich durch die Dynamik, die die veränderte Hochschulpolitik der Labour Party seit 1997 sowie das konsequente Verfolgen der Strategie des lebenslangen Lernens ergeben hat, eine weitere Ausdifferenzierung der M.A.-Angebote für Erwachsenenbildung vollzogen hat: „However, some courses are clearly aimed mainly at professional teachers within higher education or in further education colleges, while others seek to recruit mainly from the field of workplace learning“ (Field 2005, S. 216). Entsprechend haben sich auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Angebote ausdifferenziert und reichen von Modulangeboten im Bereich Bildungsmanagement über Alphabetisierung bis hin zu europäischen und internationalen Dimensionen.

Das Bochumer Programm weicht deutlich vom „Basiscurriculum“ ab, das von Faulstich/Zeuner(2005) vorgelegt wurde. Auch wenn man in eine Diskussion über den Zuschnitt und die inhaltliche Konturierung der Module eintreten könnte, ist das Entscheidende die Erörterung der Kapazitätsproblematik, um zu zeigen, dass dieses „Basiscurriculum“ als Bezugspunkt für die Diskussion wenig geeignet ist. Für Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Studienschwerpunkt in einem B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften sieht der Entwurf drei Module mit je acht Semesterwochenstunden bzw. insgesamt zwölf Kreditpunkten vor. Bei der Ausstattung wird von zwei Professor/inn/en (à 9 SWS und wir denken 2 Mitarbeiter/innen à 4 SWS hinzu) ausgegangen, d. h. pro Semester stehen 26 Semesterwochenstunden im Lehrangebot zur Verfügung (ein Volumen, das derzeit nur an wenigen Standorten erreicht wird). Unterstellt man für den Studienschwerpunkt einen Zulauf von 70 Studierenden pro Semester und eine Richtgröße von 35 Teilnehmenden pro Seminar (mit deutlich höheren Zahlen lassen sich die ECTS-Anforderungen nicht seriös realisieren), so müsste die Lehrkapazität zur Deckung des Bedarfs bei 36 Semesterwochenstunden liegen.

Dabei ist der unterstellte Zulauf von 70 Studierenden pro Semester nach unseren Erfahrungen in Bochum eher zu niedrig angesetzt. Die Modellrechnung stellt sich wie folgt dar:

Studierende müssen für den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung im B.A. insgesamt zwölf Veranstaltungen besuchen, davon sechs als Seminare zum Erwerb von vier Kreditpunkten, weitere sechs als Vorlesungen zum Erwerb von zwei Kreditpunkten.

Im Idealfall besuchen Studierende also jeweils eine Vorlesung und ein Seminar des Studienschwerpunkts pro Semester. Auf der Angebotsseite müssen dann aber für einen Semesterjahrgang drei Veranstaltungen, nämlich eine Vorlesung und zwei Seminare angeboten werden. Bei voller Auslastung, d. h. bei sechs Semesterjahrgängen à 70 Studierenden bedeutet dies, dass insgesamt sechs Vorlesungen und zwölf Seminare vorgehalten werden müssen. Die Lehrkapazität müsste also bei 36 Semesterwochenstunden liegen.

Selbst wenn über mögliche Lehraufträge oder andere Lösungen das Defizit von zehn Semesterwochenstunden aufgefangen werden könnte, wird deutlich, dass eine Realisierung eines Angebots auf der M.A.-Stufe nicht mehr möglich ist. Würde das „Basiscurriculum“ also in der vorliegenden Form maßgeblich, könnten an Standorten mit zwei Professuren (und Mitarbeiter/inne/n) ein B.A. bestenfalls mit Mühe, weitere Angebote jedoch auf keinen Fall realisiert werden.

4. Erwachsenenpädagogik: addiert oder integriert?

Neben den genannten Entscheidungen ist eine weitere zu treffen: Angesichts der beschriebenen Schwierigkeiten könnte eine Strategie darin bestehen, jede nur verfügbare Lehrkapazität für erwachsenenpädagogische Veranstaltungen einzusetzen. Auch dies ließe sich *profession*spolitisch wiederum gut begründen. Dem stehen allerdings (*teil-*)*disziplin*politische Gründe entgegen: Hochschullehrer/innen der Erwachsenenpädagogik wären dann nicht an dem beteiligt, was gegenwärtig unter dem Stichwort „Kerncurriculum“ diskutiert und mit einer gewissen Berechtigung als das „Herz“ des Faches verstanden wird. Das hätte einerseits eine gewisse Marginalisierung der Erwachsenenpädagogik und andererseits mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Verfestigung der Problematik zur Folge, dass die Grundlagen des Faches sehr stark im Horizont von Schule bearbeitet werden (was wiederum zu Problemen führt, wenn auf diese Weise ausgebildete Studierende in speziellen Erwachsenenbildungs-Modulen „ankommen“).

In Bochum ist die Entscheidung für eine integrierende Praxis getroffen worden. Mitarbeiter/innen anderer Lehrstühle (insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) sind am Angebot des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung beteiligt wie umge-

Tabelle 1: Module Bachelor Erziehungswissenschaft Uni Bochum

Obligatorisch	Wahlpflichtbereich
A1 Erziehung und Bildung (4 SWS)	A4 Bildung und Gesellschaft (6 SWS) <i>oder</i>
A2 Entwicklung und Lernen (4 SWS)	A5 Internationale Bildungsentwicklung (6 SWS) <i>oder</i>
A3 Sozialisation (4 SWS)	A6 Lernen oder Lehren (6 SWS)
B1 Felder und Formen professionellen pädagogischen Handelns (4 SWS)	B4 Erwachsenenbildung (8 SWS) <i>oder</i>
C1 Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (4 SWS)	B5 Pädagogische Organisationsberatung (8 SWS)
C2 Forschungsmethoden (4 SWS)	
Insgesamt: 38 SWS/65 Kreditpunkte	

kehrt der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung auch im Bereich des Kerncurriculums Veranstaltungen anbietet. Turnusmäßig werden Lehraufgaben im Bereich der Forschungsmethoden, in der grundlagentheoretischen und propädeutischen Ausbildung übernommen. Wegen der grundlegenden Tendenz hin zur Standardisierung kann es sich dabei nicht um beliebige Angebote handeln, vielmehr regelt ein enges Korsett die Angebotsstruktur und verlangt der konsekutiv angelegte Studiengang auch thematische Disziplin. Aus professionstheoretischen Überlegungen heraus lassen sich ohne weiteres Vorbehalte gegenüber einer solchen Entscheidung formulieren. Jedoch kann aus eigener Erfahrung festgehalten werden, dass diese Entscheidung positive Konsequenzen hat, da es auf Grund der Beteiligung an verschiedenen Studienschwerpunkten möglich ist, Gemeinsamkeiten wie Differenzen der verschiedenen Teildisziplinen und Handlungsfelder sichtbar zu machen und so die modularisierten Teile des Studiengangs zu einem Ganzen zusammenzufügen. Erwachsenenbildung ist in diesem Verständnis und in dieser Praxis aber nicht (mehr) ein additives Element, sondern weitgehend in die Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft integriert.

5. Konsequenz im Blick auf das Ausbildungsergebnis

Die skizzierten Grundsatzentscheidungen haben Konsequenzen für das Ausbildungsergebnis, bringt doch der Standort Bochum im Rahmen des B.A.- und M.A.-Studiengangs eher Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung als Erwachsenenbildner hervor. Gemessen an der Professionalisierungsdiskussion der 1970er und 1980er Jahre mag dies als Rückschritt erscheinen. Gemessen an dem, was wir seit geraumer Zeit beobachten können, erscheint ein solches Profil als durchaus funktional:

- Unsere Absolventen werden in sehr unterschiedlichen Bereichen tätig, die bisweilen allenfalls lose mit dem institutionellen Feld der Erwachsenenbildung verbunden sind. Insofern gibt es eine der Einwanderung fachfremder Absolventen in „unserer“ Domäne korrespondierende Bewegung der Auswanderung.
- Erwachsenenbildung selbst erscheint uns heute als diffuser, „entgrenzter“ als zu der Zeit, in der die ursprünglichen Vorstellungen von Professionalisierung entwickelt wurden.

Zusammengenommen könnten diese Phänomene als Indizien dafür verstanden werden, dass das Feld der Erwachsenenbildung weniger kohärent ist, als lange Zeit gedacht, so dass sich die Frage nach der Professionalisierung nicht allein von Seiten veränderter Ausbildungsbedingungen in einer neuen Weise stellt.

6. Ausblick

Was die Entwicklung von Studienangeboten angeht, stehen noch wichtige Entscheidungen bevor. Vor dem Hintergrund des Ziels der Vergleichbarkeit der Abschlüsse sind

noch viele Fragen offen. Dabei gilt es formale und inhaltliche Aspekte zu betrachten. Für den deutschen Zusammenhang scheint eindeutig zu sein, dass vorrangig 3 + 2 Jahreszyklen entwickelt werden. Dies ist im Vergleich etwa zu Großbritannien abweichend, finden sich dort doch hauptsächlich 3 + 1 oder 4 + 1 Strukturen (vgl. Field 2005). Aber auch in inhaltlicher Hinsicht gilt es eine Vergleichbarkeit insofern sicherzustellen, als ein noch zu definierender Standard nicht unterschritten werden darf. Ein erster Schritt in diese Richtung ist etwa von Universitäten in Mittelosteuropa in enger Zusammenarbeit mit dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV unternommen worden. Wenngleich es eine lange Tradition von Angeboten zur Ausbildung von Erwachsenenbildnern in Ländern Osteuropas gibt, ist der oftmals ökonomisch bedingte Druck zur Veränderung immens und bedroht nicht selten universitäre Standards (vgl. Hintzen/Przybylska/Welter 2005). Dem zu begegnen wurde im Rahmen einer einschlägigen Konferenz eine Resolution verabschiedet, die auch erste Hinweise auf Grundstandards enthält.

Vermutlich können wir für Deutschland von folgenden Polen ausgehen, zwischen denen Profilentcheidungen getroffen werden:

- *Enge oder lose Kopplung von B.A. und M.A.:* Neben der Variante, die beide Stufen inhaltlich sehr eng aufeinander bezieht und damit einen Standort- bzw. Fachwechsel eher unwahrscheinlich macht, wird es solche geben, in denen B.A. und M.A. tendenziell beliebig kombinierbar sind.
- *Berufsqualifizierend oder berufsorientierend:* Die „ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ der KMK, die von einem *berufsqualifizierenden* Profil des Bachelor ausgehen, werden in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden. Bereits jetzt gibt es Studiengänge mit deutlichem Berufsfeld- bzw. Professionsbezug neben solchen, die sich eher zwischen Disziplin- und *Berufsorientierung* positionieren. Nicht zwangsläufig, aber mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit korrespondiert damit der Grad der Spezialisierung: Je entschiedener der *Berufsqualifizierungsanspruch* aufgenommen wird, desto weniger grundlegend bzw. allgemein dürfte das Studienangebot ausfallen.
- *Ausbildung oder Weiterbildung:* In dieser Dimension sind Modelle denkbar, die den M.A. als unmittelbar an den B.A. anschließend begreifen und insofern die M.A.-Phase noch der Erstausbildung zurechnen. Ebenso lässt sich aber die M.A.-Phase nach vorübergehender oder gar während der Berufstätigkeit als Weiterbildungsstudiengang denken. Unabhängig von den Absichten der Anbietenden werden sich hier neue (Misch-)Formen allein durch die Entscheidungen und Praxen der Nutzenden ergeben. Denn aus der Perspektive der Teilnehmenden kann ein Masterstudiengang sowohl den Charakter eines (in der alten Terminologie) Ergänzungs- bzw. Aufbaustudiums, eines Weiterbildungsstudiums oder eines Erststudiums haben (vgl. Wittpoth 2005).

Wie sich die einzelnen Standorte entscheiden und welche Konsequenzen dies für die Gesamtstruktur der universitären Erwachsenenbildung haben wird, bleibt abzuwarten.

Literatur

- Der Europäische Hochschulraum (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna 1999. URL: www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Erklaerung.pdf (Zugriff: 14.09.2005)
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Ebel-Gabriel, C. (2005): Bachelor- und Masterabschlüsse aus Sicht der IHK. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 149–158
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2005): Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In: *Erziehungswissenschaft (Mitteilungsheft der DGfE)*, H. 29, S. 35–43
- Field, J. (2005): Bologna and an Established System of Bachelor's/Master's Degrees. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 207–219
- Hintzen, H./Przybylska, E./Welter, S. (2005): Neue Studiengänge zur Erwachsenenbildung an Hochschulen und Universitäten in Europa. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 183–194
- Müller, D. K. (1994): Vorbemerkung. Eine ganz persönliche Empfehlung des Herausgebers an die „Erstsemester“. In: Müller, D. K. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung*. Köln/Weimar/Wien, S. IX–XV
- Wittpöth, J. (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster, S. 17–24

Im Jahr 2003 veröffentlichte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als Sonderbeilage zum REPORT die Ergebnisse einer Erhebung von Faulstich/Graeßner zu grundständigen Studiengängen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie der weiterführenden Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland (www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf#page=1).

In Fortschreibung dieser Erhebung liegen nun aktuelle Daten vor, die auch die Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen abbilden. Sie weisen auf eine Destabilisierung des Hauptfachstudiengangs Erziehungswissenschaft und besonders des Schwerpunkts Erwachsenenbildung durch die europaweite Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge hin.

Die Ergebnisse sind in der Online-Veröffentlichung von Gernot Graeßner unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf nachzulesen. Einen entsprechenden Link finden Sie auch auf der Startseite der REPORT-Website www.report-online.net.