Sonderbeilage zum
REPORT

Studiengänge Weiterbildung in Deutschland

Im Auftrag des
Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)
und des
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

verfasst von
Peter Faulstich und Gernot Graeßner

Inhalt

Abkürzungen 4
Vorbemerkungen 5
1 Ausgangssituation 9
2 Erhebungsansatz und -umfang 13
3 Studienangebote insgesamt 15
4 Wissenschaftliches Personal 17
5 Grundständiges Studium 19
5.1. Anzahl der Studierenden, Abschlussarbeiten, Dissertationen, Abschlussarten 19
5.2 Studienorganisation, Forschung, Lehre, Qualitätsmanagement 21
5.3 Wissenschaftliche Kooperationen/Mitgliedschaften, Praxis-Kooperationen, Vernetzung mit Absolventen 24
5.4 Künftige Entwicklungen 25
6 Weiterführende Studienangebote: Erwachsenenbildung/Weiterbildung 27
6.1 Zielgruppen 27
6.2 Inhaltliche Schwerpunkte, Forschungsbezug, Zusammenhang zum grundständigen Studium 28
6.3 Trägerschaft, Kooperation, Teilnehmende 30
6.4 Art und Form des Studienangebots 32
6.5 Organisatorischer Rahmen 34
7 Entwicklungsperspektiven 39
Literatur 42
Verzeichnis der Tabellen 43
Liste der 49 berücksichtigten Hochschulen 44

Abkürzungen

AUE: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung
BA: Bachelor
DGfE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
DIE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EB: Erwachsenenbildung
GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GS: grundständiger Studiengang
HRK: Hochschulrektorenkonferenz
KMK: Kultusministerkonferenz
MA: Master
NRW: Nordrhein-Westfalen
OE: Organisationsentwicklung
PE: Personalentwicklung
Tab.: Tabelle
WB: Weiterbildung
WS: Wintersemester

Vorbemerkungen

Als Sonderbeilage zum Report veröffentlicht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hier die zusammenfassend ausgewertete Erhebung von grundständigen Studiengängen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie weiterführenden Studienangeboten für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. Autoren dieser Zusammenfassung sind Peter Faulstich, der jetzige, und Gernot Graeßner, einer der früheren Vorsitzenden des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE). Beide haben auch die letzte Erhebung zur universitären Präsenz von Weiterbildung vorgenommen; sie wurde vor acht Jahren, im Jahr 1995, veröffentlicht.

Weiterbildung ist insgesamt ein wachsender Bildungsbereich. Gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzvolumen ist er heute der größte aller Bildungsbereiche. Dies war schon in den sechziger Jahren absehbar und auch bildungspolitisch erwünscht. Die Initiativen der späten sechziger und frühen siebziger Jahre, die Regelung der Weiterbildung durch Gesetze, die Proklamierung einer „vierten Säule" des Bildungswesens waren Ausdruck einer Entwicklung, beförderten diese aber auch zusätzlich. Seit dieser Zeit gibt es Weiterbildung auch als akademisches Ausbildungsfach. Die Ausbildung im Bereich Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gibt es an etwa 40 Hochschulen; an dieser Größenordnung hat sich seit Ende der siebziger Jahre kaum mehr etwas geändert.

Gestiegen ist die Zahl der Beschäftigten an den Hochschulen, die sich mit Weiterbildung befassen; die Erhebung verzeichnet hier etwa 300 Personen, verteilt auf vergleichbar große Gruppen von Professorinnen und Professoren, wissenschaftlich Mitarbeitenden und Projektbeschäftigten. Auch die Zahl der Studierenden ist gestiegen. Angaben über den Verbleib derselben macht die Erhebung nicht (hierzu wurden keine Daten gesammelt), aus Verbleibsstudien wissen wir aber, dass die Tätigkeitsfelder von Pädagoginnen und Pädagogen insgesamt und Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung im Besonderen in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen gewachsen sind. Obwohl Weiterbildung als Tätigkeits- und Berufsfeld mittlerweile breit sortiert ist, stellen wissenschaftlich an Hochschulen mit Weiterbildung Beschäftigte weniger als 10 Prozent derjenigen, die sich mit Erziehungswissenschaften insgesamt befassen.

Aber hier sind die Übergänge nicht allzu präzise, was auch die Datenerhebung erschwert. Vielfach sind Professorinnen und Professoren oder wissenschaftlich Mitarbeitende an Hochschulen zum Teil in Fragen der Weiterbildung aktiv, zum Teil in anderen Bildungsfeldern wie Schul-, Medien-, Wirtschafts- oder Berufspädagogik. Daher variieren auch die Zahlenangaben zum Personal zwischen unterschiedlichen Erhebungen. Gleiches gilt für die Schwierigkeit, in der Erhe-

bung die Daten zur Lehre und zu den Forschungsaktivitäten, die sich auf Weiterbildung beziehen, von anderen erziehungswissenschaftlichen Feldern abzugrenzen. Auch ist in der Erhebung natürlich nicht die wachsende Zahl von wissenschaftlichen Arbeiten zur Weiterbildung erfasst, die im Kontext anderer disziplinärer Strukturen (wie Ökonomie, Politik, Soziologie etc.) entstanden sind.

Kennern und Kennerinnen der Weiterbildung ist dies vertraut; auch in der Praxis der Weiterbildung ist es außerordentlich schwierig, ihre Grenzen zu definieren und den Fokus zu bestimmen, auf den sich Erwachsenenbildung konzentriert. Weiterbildung reicht in vielfältige gesellschaftliche Felder hinein, ist verwoben mit beruflichen und alltäglichen Aktivitäten unendlich vieler Menschen, und dies auf unterschiedlichste Art und Weise. Die eher fluide Zuordnung von Personen und Lehrtätigkeiten zum Feld der Weiterbildung auch an Universitäten entspricht diesem Sachverhalt. Immerhin: Ein Kerngerüst ist über die bestehenden Strukturen der Studiengänge und weiterführenden Studienangebote gegeben.

Auch dies befindet sich derzeit aber – wie in anderen disziplinären Feldern auch – in Bewegung: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die generelle Verschränkung von neuen Berufsfeldern mit interdisziplinären Ausbildungsstrukturen verweisen auf den Prozess, in dem die hier vorliegende Erhebung Transparenz schafft. Es ist eine Transparenz, die nur mit begrenzter Dauer gültig ist, die aber wesentliche Voraussetzungen dafür bietet, sich des Gegenstandes einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaften klarer bewusst zu werden und zielgerichtet Diskussionen über die Entwicklung dieser akademischen Ausbildung zu führen. Dazu sind auch diejenigen Aspekte der Erhebung hilfreich, die sich auf Forschungsschwerpunkte und Kooperationen beziehen.

Ein weiterer Aspekt des Prozesses, in dem sich die Studien zur Erwachsenenbildung an den Hochschulen befinden, ist die Internationalisierung. Sie hängt mit dem Lehrgegenstand, aber auch mit den Studiengängen zusammen. So hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit in- und ausländischen Universitäten ein Programm aufgelegt, das im Ergebnis zu einem gemeinsam verantworteten und durchgeführten Europäischen Master in Erwachsenenbildung führt. Dieser „Master of Adult Education“, in englischer Sprache realisiert, besteht aus Lehrmodulen, die arbeitsteilig entwickelt und auf einem gemeinsamen europäischen Ausbildungsstandard geführt werden.

Es ist zu hoffen, dass Diskussionen über die weitere Entwicklung der Ausbildung für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), insbesondere der dortigen Kommission „Erwachsenenbildung“, die vorliegenden Daten einbeziehen, damit eine mögliche Reform im Blick auf neue und neuartige Abschlüsse an Vorhandenes anknüpft und in der Substanz die Ausbildung zur Erwachsenenpädagogik an Hochschulen sicherstellt.

Der vorliegende Text ist somit eine Momentaufnahme in einem dynamischen Prozess, der gerade derzeit erkennbar bewegt ist. Er ist auch nur ein Teilergebnis dessen, was bei dem Versuch entstand, erneut Transparenz in die Studiengänge zur Weiterbildung in Deutschland zu bringen. Die Erhebung an den deutschen Universitäten ist eine kooperative Arbeit gewesen, kooperativ zwischen dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Eingebunden und vermittelt über den Kontext der Kommission „Erwachsenenbildung" der DGfE haben AUE und DIE einen Fragebogen entwickelt, an die Universitäten gesandt, den Rücklauf ausgewertet und die erhobenen Daten gesichert. Der hier vorliegende Text fasst die hochschulbezogenen Daten zusammen, die im Internet unter *www.die-bonn.de/service/hochschulen* einseh- und abrufbar sind. Dieses frei zugängliche Datengerüst wird durch das DIE in Kooperation mit AUE und DGFE auch weiterhin aktualisiert und steht der Selbstverständigung und Reformdiskussion der Disziplin zur Verfügung.

Für das DIE sind dies wichtige Dienstleistungen für die Wissenschaft, welche Transparenz schaffen und auch praktisch verwendbar sind.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1 Ausgangssituation

Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung war – allen hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Irritationen zum Trotz – eine Erfolgsgeschichte. Der Studiengang Diplom-Pädagogik mit seinen verschiedenen Schwerpunkten ist hinsichtlich der Studierendenzahlen in die Spitzengruppe der bundesdeutschen Diplomstudiengänge aufgerückt. Wir belegen in unserer hier vorgestellten Erhebung 41 Angebote von grundständigen Studiengängen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung – davon 34 mit dem Abschluss Diplom-Erziehungswissenschaft sowie 25 Angebote von weiterbildenden Studien in diesem Bereich.

Hintergrund für diese Angebote mit dem Schwerpunktprofil Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die Expansion des Tätigkeitsfeldes. Dies liegt zum einen am Umfangswachstum des Teilarbeitsmarktes für personenbezogene Dienstleistungen insgesamt, zu dem die Bildungsberufe gehören. Gleichzeitig weist besonders das Beschäftigungssegment der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialberufe schon seit längerem eine stetige Steigerung auf. Die Daten des Statistischen Bundesamtes belegen (vgl. Krüger/Rauschenbach 2003, S. 13), verglichen mit 1950, um 500 Prozent gewachsene Beschäftigungszahlen in diesem Sektor.

Zum anderen hat sich das Bildungswesen in Richtung auf eine Aufwertung der Weiterbildung restrukturiert. Bezogen auf die Organisation von Lernen finden Prozesse der Entgrenzung und der Deinstitutionalisierung statt. Das Modell Schule als geschlossene Anstalt gerät zunehmend in Legitimationsprobleme. Die negativen Konsequenzen erstarrter Lernformen sind zwar nicht neu, werden aber zunehmend – besonders nach PISA – dramatisiert. Zu der Entgrenzung traditioneller pädagogischer Institutionen tritt die Tatsache, dass immer mehr Bereiche gesellschaftlicher Praxis pädagogische Elemente einbeziehen. Von der Vorschulerziehung über die betriebliche Weiterbildung bis zur Altenbildung sind expandierende Arbeitsfelder entstanden, welche Institutionalisierungs- und Professionalitätsformen von „Lernvermitteln“ hervorgebracht haben. Lernorte sind schon lange nicht mehr nur Schulanstalten. Pädagogen sind schon lange nicht mehr nur Belehrer.

Berufliche Tätigkeiten im Bildungswesen konzentrieren sich nicht mehr ausschließlich auf Schule und Unterricht. Fast unbemerkt ist die Erwachsenenbildung, gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen, zum größten Bildungsbereich geworden. Das Berichtssystem Weiterbildung weist aus, dass mittlerweile jährlich etwa 20 Millionen Deutsche im Alter von 19 bis 64 Jahren an Weiterbildung teilnehmen (BMBF 2003). Der Weiterbildungsumfang expandierte – belegt durch die Repräsentativumfragen – von 23 Prozent der 16- bis 64-jährigen im Jahr 1979 auf 48 Prozent im Jahr 1997. Für das Jahr 2000 ist

zwar ein Rückgang auf 43 Prozent zu verzeichnen, doch in der längerfristigen Betrachtung bleibt Weiterbildung ein stark wachsender Bereich. Seit der ersten Erhebung im Jahr 1979 hat sich die Teilnahmequote nahezu verdoppelt (BMBF 2003). Die Aufwendungen wurden in der letzten vorliegenden Gesamtdarstellung auf über 100 Milliarden DM geschätzt (BMBF 1996, S. 317).

Entsprechend ist auch die Zahl der Personen, die ihr Haupteinkommen in der Erwachsenenbildung verdienen, erheblich gestiegen. Auf der Grundlage – zugegebenermaßen waghalsiger – Hochrechnungen von institutionenspezifischen und regionalen Erhebungen kann man von 80.000 bis 100.000 Personen sprechen, die in der Erwachsenenbildung – außerhalb der betrieblichen Weiterbildung, für die es gar keine Statistiken gibt – ihrer hauptsächlichen Erwerbsarbeit nachgehen (Faulstich 1996 a, S. 59). Dazu kommen etwa zehnmal so viele Nebenberufliche oder Ehrenamtliche. Erwachsenenbildung ist damit zu einem wichtigen und wachsenden Tätigkeitsfeld geworden.

Seit nun mehr als 30 Jahren gibt es die Möglichkeit, an den Hochschulen Erwachsenenbildung zu studieren. Auf der Grundlage der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 20.3.1969 beschlossen wurde, haben etwa 40 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge in Diplom-Pädagogik mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet. Man kann die Einführung des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft – wenn man von den Eigeninteressen der lehrerbildenden Institutionen absieht – begreifen als einen Versuch, auf die Ausdifferenzierung und gesonderte Institutionalisierung pädagogischer Praxisfelder zu reagieren. Dabei geht es zum einen um die Konzentration auf einen bildungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang und zum anderen um die Konkurrenz zu Absolvierenden anderer wissenschaftlicher Disziplinen wie Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, usw.

Ein Grundmerkmal des Diplomstudiengangs ist, die vielfältigen Tätigkeitsfelder auf ein gemeinsames bildungswissenschaftliches Fundament zu stellen. Dies ist der Versuch, eine Handlungskompetenz zu vermitteln, die eine breite Basiskompetenz mit der berufsspezifischen Kompetenz des Erwachsenenbildners kombiniert. Das hat dazu geführt, dass Absolvierende trotz verschiedener Arbeitsfelder eine gemeinsame Grundlage und Einsatzfähigkeit finden. Zunächst war die Studienrichtung Erwachsenenbildung auf erhebliche Vorbehalte gestoßen und als „akademisch“, „praxisfern“ und „realitätsfremd“ kritisiert worden. Es wurde vor allem skeptisch eingewandt, dass der Praxisbezug im Hinblick auf die anfallenden Funktionen fraglich sei, dass aber auch die Fachkompetenz für lehrende Tätigkeiten fehle. Besonders die potentiellen Anstellungsträger zeigten eine deutliche Zurückhaltung bei der Rekrutierung.

Die Diskussion um eine Revidierung der Studienrichtung Erwachsenenbildung drehte sich zunächst hauptsächlich um den Versuch einer Verbesserung der

Berufschancen für die Absolvierenden durch ein praxisbezogeneres Studium. Anregungen dazu wurden vor allem vom Arbeitskreis universitärer Erwachsenenbildung (AUE) und von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vorgelegt. Trotz der anfänglichen Skepsis und einer ersten Problemphase, in der der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang als Stiefkind der Bildungsreform erschien, hat dieses Studienangebot eine erstaunliche Entwicklungsdynamik entfaltet (vgl. Krüger/Rauschenbach u. a. 2003, S. 14). Nach der ersten Expansion in den 1980er Jahren auf etwa 25.000 stieg die Zahl der Immatrikulierten stetig an und betrug Ende der 1990er Jahre rund 40.000 Studierende in Deutschland.

Mittlerweile ist die Tendenz zu einem deutlicheren Berufsfeldbezug wieder rückläufig, und die Flexibilität von Einsatzmöglichkeiten wird betont. Dies hat dazu geführt, dass bei der Einrichtung von einschlägigen Studien in den neuen Bundesländern vor allem die Möglichkeit des Magister-Abschlusses berücksichtigt wurde. Die Hauptfachangebote zum Magister in Erziehungswissenschaft ermöglichen eine Schwerpunktbildung im Bereich Erwachsenenbildung. Wenig vorangekommen ist allerdings eine Integration in das Studium zum Lehramt.

Mit der neuen Diskussion um Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) bricht das ganze Feld der Studiengangsstrukturen in nahezu allen Disziplinen auf. Es wird ein Modell angezogen, das in Deutschland so keine Tradition hat und sich an angelsächsichen Hochschulstrukturen zu orientieren sucht. Kern der neuen Strukturen ist die Modularisierung des Studiums. Dies ermöglicht einerseits eine stärkere Flexibilisierung und Individualisierung der Lernmöglichkeiten, erzwingt aber andererseits eine Bürokratisierung der Prüfungen, damit Zertifizierungen im Kredit-Punkt-System vergleichbar und anrechenbar sind.

Wie sich das Hochschulsystem und die Studienangebote insgesamt weiter entwickeln werden, ist kaum abzusehen. Feststellbar ist aber ein massiver politischer Druck gepaart mit ökonomischen Restriktionen, welche die Hochschulen in die BA-/MA-Strukturen treiben. Argumente hinsichtlich wissenschaftlicher Dignität oder arbeitsmarktbezogener positiver Resultate einzelner Studienangebote zählen kaum.

Durch die BA-/MA-Debatte ist auch die herkömmliche Unterscheidung zwischen grundständigen und weiterführenden Angeboten endgültig ins Rutschen gekommen. Besonders auf der Master-Ebene, wo bereits einige Studienangebote bestehen oder entwickelt werden, ist kaum noch festzulegen, wie entsprechende Module von ihrer Programmstruktur her eingeordnet werden können.

Zunehmend entstehen Abgrenzungsprobleme zwischen grundständigen und weiterführenden Studienmöglichkeiten. Sicherlich ist die Unterscheidung im Forschungs- bzw. Praxisbezug kein hinreichendes Kriterium. Eine genauere Betrachtung der Programmstrukturen hinsichtlich der Aspekte „vertiefend“,

„ergänzend“ und „erweiternd“ bleibt notgedrungen unscharf. Auch weitere Ersatzkriterien wie zum Beispiel Interdisziplinarität oder Finanzierungsaspekte sind wenig tragfähig.

Angesichts der Kriteriendefizite ist es möglich, als Hilfskriterium auf die alte Diskussion um „Studium neben dem Beruf“ zurück zu greifen. Insofern könnten als weiterbildende Studiengänge diejenigen eingeordnet werden, welche eine gleichzeitige Berufstätigkeit ermöglichen. Auch dies wäre allerdings eine erhebliche Ausweitung, da alle Teilzeitformen dann zum Bereich der weiterführenden Studiengänge gezählt werden müssten. Als zweites Hilfskriterium könnte die „klassische“ Definition des Deutschen Bildungsrates, Weiterbildung seien Lernbemühungen nach einer ersten Berufstätigkeit (Deutscher Bildungsrat, 1970), herangezogen werden.

Das Aktivitätenspektrum der Hochschulen in der Weiterbildung ist sehr breit. Es reicht von Einzelvorträgen und offenen Vorlesungen über das Seniorenstudium, Kooperationen mit einzelnen Unternehmen oder Verwaltungen, Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern bis hin zu eigenen systematisch geplanten weiterbildenden Studiengängen. Entsprechend müssen Anforderungen an zu entwickelnde Module wie Organisiertheit, Systematisiertheit, Zertifizierbarkeit, Kontinuität des Angebots und Profiliertheit formuliert werden.

Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem. Auch hier werden die Grenzen zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, das institutionelle Profil der Hochschulangebote zu diskutieren und zu schärfen. Nach unserer ersten Untersuchung über die Situation der grundständigen und der weiterführenden Studienangebote im Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Jahre 1995 (Faulstich/Graeßner 1995) stellen die hier zu referierenden Ergebnisse einen aktuellen Stand zum Zeitpunkt einer historischen Zäsur dar. Noch wird das Bild an den Hochschulen vorrangig geprägt durch die Einbettung des grundständigen Studiums und der weiterführenden Angebote in den Kontext des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. Doch deutet sich an, dass die politischen Entscheidungen, das Studium in Richtung auf BA- und MA-Abschlüsse zu reformieren, ihre Wirkung zeigen. Mancherorts stehen Studienangebote vor der Schließung (z. B. an der inzwischen mit Duisburg fusionierten Universität-GHS Essen). Ob damit die Studienmöglichkeiten tatsächlich reduziert werden oder ob sich eine Umorientierung auf die neuen, modularisierten Systeme durchsetzt, wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen. Dieser Bericht charakterisiert insofern einen Stand, der einen Einschnitt in die Bemühungen der Hochschulen markiert, die Professionalität ihrer Absolvierenden für das Tätigkeitsfeld Erwachsenenbildung zu fördern und zu fundieren.

2 Erhebungsansatz und -umfang

Der dieser Erhebung zugrunde liegende Fragebogen, der das Instrument der ersten Untersuchung (Faulstich/Graeßner 1995) fortschreibt, wurde im Frühjahr 2002 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) an die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verzeichneten 117 Universitäten (inklusive der sechs Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs) verschickt. Von 49 dieser Hochschulen liegen in dieser Untersuchung Daten vor. Davon antworteten 43 Hochschulen auf den Fragebogen, sechs weitere wurden mit den Daten berücksichtigt, die öffentlich zugänglich vorliegen. Damit kann gesagt werden, dass Erwachsenenbildung und Weiterbildung an etwa 42 Prozent der Universitäten und pädagogischen Hochschulen in Deutschland in grundständigen Studiengängen und als Weiterbildungsprogramme vertreten sind.

Untersucht wurden folgende Aspekte:

- Grundständiges Studium
- Wissenschaftliches Personal
- Art der möglichen Abschlüsse
- Anzahl der Studierenden
- Anzahl der Abschlussarbeiten
- Anzahl der Dissertationen
- Studienorganisation
- Schwerpunkte in der Forschung
- Schwerpunkte in der Lehre
- Wissenschaftliche Kooperationen/Mitgliedschaften
- Kooperationen mit der Praxis
- Vernetzung mit Absolventen
- Qualitätsmanagement sowie
- künftige Entwicklungsvorhaben des Bereiches Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Weiterbildende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner:

- Zielgruppen
- Inhaltliche Schwerpunkte: EB/WB
- Forschungsbezug
- Träger des Angebotes
- Kooperationen
- Teilnahmezahlen WS 2001/2002
- Rechtliche Art des Studienangebots
- Form des Studienangebots
- Zugangsvoraussetzungen

- Abschluss des Angebotes
- Teilnahmebeschränkung
- Dauer
- Gebühren/Entgelte
- Qualitätsmanagement

Dieser Sachstandsbericht legt die erhobenen Daten kommentierend dar.

3 Studienangebote insgesamt

An deutschen Hochschulen finden sich 41 grundständige Studienangebote, die ein Studium der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in systematischer Weise erlauben und zu einem berufsqualifizierenden Abschluss, meist als Schwerpunkt eines erziehungswissenschaftlichen Studiums, führen. Ein Studiengang (an der inzwischen mit der Universität Duisburg fusionierten Universität GHS Essen) läuft 2008 aus, Neueinschreibungen sind dort nicht mehr möglich.

Im Bereich der Weiterbildenden Studien treten 25 Hochschulen als Anbieter auf, teilweise mit mehreren Angeboten, die für die Zielgruppe professioneller Lernvermittler interessant sind (vgl. Tab. 1).

Seit der Untersuchung 1995 hat sich das Bild insgesamt kaum verändert: Seinerzeit wurden 40 grundständige Studiengänge erfasst, 21 Hochschulen boten 1995 Weiterbildungsangebote an. Der damals prognostizierte Ausbau von Weiterbildungsangeboten ist somit zwar zu konstatieren, hat jedoch keinesfalls ein besonderes Wachstum angenommen. Nur ca. 40 Prozent (17) der Hochschulen, die ein grundständiges Studium anbieten, offerieren zugleich auch Weiterbildungsangebote. Etwa 60 Prozent (24) beschränken sich auf die Erstausbildung. Es finden sich aber auch 8 der 49 Hochschulen, die ein weiterbildendes Angebot für Lernvermittler offerieren, ohne eine Anbindung zu einem affinen grundständigen Studium zu haben (vgl. Tab. 2).

Schwerpunkte der grundständigen Lehrangebote liegen in Nordrhein-Westfalen (9 Hochschulen), Bayern (7), Baden-Württemberg und Hessen (je 4); Weiterbildungsangebote finden sich schwerpunktmäßig an je vier Hochschulen in Baden-Württemberg und Bayern sowie in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (je drei Hochschulen) (vgl. Tab. 3).

Tab. 1: Studienangebote EB/WB	
Grundständige Studiengänge	41
Weiterbildungsangebote	25
Gesamt	66
n = 49	

Tab. 2: Studienangebote EB/WB nach Hochschulen	
nur grundständige Studiengänge (GS)	24
nur Weiterbildungsangebote (WB)	8
sowohl GS als auch WB	17
n = 49	

Tab. 3: Studienangebote nach Ländern		
	Grundständiges Studium	Weiterführendes Studium
Baden-Württemberg	4	4
Bayern	7	4
Berlin	2	1
Brandenburg	0	0
Bremen	1	1
Hamburg	2	1
Hessen	4	1
Mecklenburg-Vorpommern	1	1
Niedersachsen	2	1
NRW	9	3
Rheinland-Pfalz	3	3
Saarland	0	0
Sachsen	2	2
Sachsen-Anhalt	1	2
Schleswig-Holstein	1	0
Thüringen	2	1
Gesamt	41	25
n = 41		

4 Wissenschaftliches Personal

Die Hochschulen in Deutschland verfügen, soweit dies hier erhoben werden konnte, im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung über eine Personalzahl von insgesamt 287; davon haben 71 Personen Professuren inne; 118 wissenschaftlich Mitarbeitende sind in Forschung und Lehre tätig; 98 Mitarbeitende arbeiten (auf meist befristeten Stellen) in Drittmittelprojekten.

Vergleicht man diese Angaben mit denen des jüngsten Datenreports Erziehungswissenschaft (Merkens u. a. 2002, S. 131), so machen die 71 Hochschullehrer im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ca. 8 Prozent der dort insgesamt 905 Professuren aus, die der Erziehungswissenschaft zugeschrieben wurden. Allerdings ergibt sich eine Diskrepanz. Der Datenreport nennt lediglich 49 Professuren, die der Teildisziplin Erwachsenenpädagogik zugeschrieben werden (ebd., S. 139). Diese Differenz kann sich ergeben, weil Hochschullehrende sich über die Denomination ihrer Stelle hinaus im Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung engagieren oder weil durch Schnittmengen vor allem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ggf. auch der Medienpädagogik, ein erweitertes Verständnis des Arbeitsgebietes und des damit verbundenen Lehrangebotes entsteht.

Der Vergleich der Mitarbeitendenstellen bezieht sich auf das Jahr 1998. Für 1998 führt der Datenreport (Otto u. a. 2000, S. 77) insgesamt 1.838 Assistenten/innen, Dozenten/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auf. Setzt man die 118 Mitarbeitendenstellen unserer Untersuchung dazu in Beziehung, so ergibt sich ein Anteil von ca. sechs Prozent. Diese Zahlen sind jedoch nicht mehr als eine Annäherung, da sich unser Erhebungsinstrument eher auf die faktische Mitarbeit als auf Stellenbeschreibungen richtete.

Nach Bundesländern geordnet finden sich die meisten Professuren in Bayern (15), Nordrhein-Westfalen (12) und Hessen (11), dies spiegelt sich auch in den Mitarbeitendenstellen wider (Bayern 38, NRW 17, Hessen 14). Hervorzuheben ist, dass sich die meisten Projektstellen (Drittmittelprojekte) in Sachsen (26) finden, gefolgt von Bayern (20) und Thüringen (11) (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Personal nach Bundesländern				
	Professoren	wiss. Mitarbeiter	Drittmittel-stellen	Gesamt
Baden-Württemberg	4	7	5	16
Bayern	15	38	20	73
Berlin	3	4	7	14
Brandenburg	0	0	0	0
Bremen	4	5	0	9
Hamburg	2	3	2	7
Hessen	11	14	6	31
Mecklenburg-Vorpommern	2	1	0	3
Niedersachsen	5	11	8	24
NRW	12	17	9	38
Rheinland-Pfalz	5	4	3	12
Saarland	0	0	0	0
Sachsen	2	3	26	31
Sachsen-Anhalt	1	3	1	5
Schleswig-Holstein	4	2	0	6
Thüringen	1	6	11	18
Gesamt	71	118	98	287
n = 40				

5 Grundständiges Studium

5.1 Anzahl der Studierenden, Abschlussarbeiten, Dissertationen, Abschlussarten

Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge studieren ca. 11.216 Studierende den Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das entspricht ungefähr einem Viertel der Hauptfachstudierenden in Erziehungswissenschaft (Krüger/Rauschenbach u. a. 2003, S. 14). Schwerpunkte liegen – nicht ganz korrespondierend mit der Personalausstattung – in Bayern (3.499), Hessen (2.560), Nordrhein-Westfalen (1.495) und Baden-Württemberg (1.170). Addiert man die Angaben aus diesen vier Bundesländern, so stellen diese zusammen 8.724 Studierende – also einen Anteil von 77,8 Prozent. Vergleicht man jedoch die Personalausstattung der vier Länder, zeigen sich deutlich niedrigere Werte: Insgesamt haben diese Länder (s. Tab. 4) einen Personalanteil von 55,1 Prozent (Professoren/innen: 59,2 %, wissenschaftlich Mitarbeitende: 64,4 %, Mitarbeitende in Drittmittelprojekten: 40,1 %).

In etwa spiegeln sich diese Zahlen auch bei den Abschlussarbeiten, die zu einer akademischen Graduierung führen, wider. In Bayern wurden 285 Abschlussarbeiten verzeichnet, gefolgt von Hessen (124) und Nordrhein-Westfalen (97). Auffallend ist der relativ hohe Anteil an Abschlussarbeiten an Hochschulen in Ländern, die vergleichsweise geringe Studierendenzahlen aufweisen. Dies betrifft z. B. Berlin (25,5 % Abschlüsse pro Studierendenzahl), Rheinland-Pfalz (17,3 %) und Sachsen (16,8 %), während Bundesländer mit den höchsten Studierendenzahlen eher am unteren Ende dieser Skala rangieren (Bayern 8,1 %, Hessen 4,8 %, Baden-Württemberg 3,5 %, Nordrhein-Westfalen 6,5 %).

Die Angaben über die im Jahr 2001 laufenden Dissertationen zeigen ein uneinheitliches Bild: Während Niedersachsen mit 19 von insgesamt 54 Dissertationen nahezu ein Drittel aller Promotionsvorhaben anzeigt und Bayern (12) und Hessen (10) die nachfolgenden Plätze belegen, werden aus allen anderen Bundesländern nur ein oder zwei Vorhaben gemeldet. Gemessen an den Studierendenzahlen fällt dies besonders bei den Angaben aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen auf. Bei diesen Zahlenangaben ist zu berücksichtigen, dass sie zu einem gewissen Teil auf Schätzungen beruhen, da keine eindeutigen Statistiken vorliegen (vgl. Tab. 5).

Bei den Abschlüssen, die durch das Studium erworben werden können, liegt nach wie vor das Diplom in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung oder Weiterbildung mit einer Zahl von 34 Hochschulen an der Spitze, gefolgt vom Magister-Abschluss, der an 13 Hochschulen möglich

ist. Aber auch der Bachelor (4 Hochschulen) und der Master (5 Hochschulen) können erworben werden (vgl. Tab. 6).

Tab. 5: Studierende, Abschlüsse

	Studierende	Abschlussarbeiten	Dissertationen
Baden-Württemberg	1.170	41	1
Bayern	3.499	285	12
Berlin	180	46	2
Brandenburg	0	0	0
Bremen	400	20	0
Hamburg	445	39	6
Hessen	2.560	124	10
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0
Niedersachsen	478	40	19
NRW	1.495	97	1
Rheinland-Pfalz	301	52	0
Saarland	0	0	0
Sachsen	273	46	1
Sachsen-Anhalt	0	15	2
Schleswig-Holstein	295	24	0
Thüringen	120	15	0
Gesamt	11.216	844	54
	n = 31	*n = 38*	*n = 13*

Tab. 6: Abschlussarten

Diplom-Pädagoge/in	34
BA	4
MA	5
Magister	13
Sonstige	8
Gesamt	64
n = 41	

5.2 Studienorganisation, Forschung, Lehre, Qualitätsmanagement

In der Umfrage wurden einige Daten zur Studienorganisation erhoben. Die entsprechende Frage wurde von 38 Hochschulen beantwortet. An 34 dieser 38 Hochschulen wurden ein Feedback und ein Beratungssystem für Studierende eingeführt. An 30 Hochschulen gibt es Informationen und Beratungsmöglichkeiten für Studierende im Internet. Von 24 Hochschulen wird gemeldet, dass eine verbindliche Lektüre zu den jeweiligen Veranstaltungen („Pflichtlektüre“) üblich ist, an 13 Hochschulen werden Beurteilungskriterien für die Leistungseinschätzung der Studierenden publiziert. Acht Hochschulen haben Lehr- und Lernverträge für die Studierenden eingeführt (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Studienorganisation	
Feedback/Beratung	34
verbindliche Lektüre	24
Lehr-/Lernverträge	8
publizierte Beurteilungskriterien	13
Internet-Beratung	30
Internet-Studienmaterialien	23
n = 38	

Welche Schwerpunkte setzen die Hochschulen Deutschlands im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Forschung und Lehre? Die Rückmeldungen aus der Umfrage waren teilweise sehr differenziert und wurden für diese Auswertungen zusammengefasst. Danach ergeben sich folgende Schwerpunkte in der Forschung (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Forschungsschwerpunkte	
Teilnehmerforschung, Zielgruppenforschung	14
Theorie der EB/WB	11
Lehren/Lernen	11
Betriebliche Bildung/Unternehmen	11
Qualität, Evaluation	10
Internationale EB/WB	8
Professionalitätsforschung	8
Bildungspolitik, Institutionenforschung, Recht	7
Lebensbegleitendes und informelles Lernen	7
Geschichte der EB/WB	6
Management der EB/WB	5
Gesellschaftlicher Rahmen, Milieu, Kultur	6
Medien, E-Learning	6
Regionale EB/WB-Forschung	4
Kompetenzforschung	4
Geschichte der DDR und Ostdeutschlands	3
Methoden der EB-/WB-Forschung	3
Lernumgebung/Lernarchitektur	3
Wissenschaftstheorie	2
Selbstorganisiertes Lernen	2
Berufliche Bildung	2
Allgemeine und politische Bildung	2
Fortbildung des Weiterbildungspersonals	2
Wissenschaftliche Weiterbildung	1
Gesamt	138
n = 37	

Die Schwerpunkte im Lehrangebot sind folgendermaßen verteilt (vgl. Tab. 9):

Tab. 9: Schwerpunkte Lehre	
Lehren/Lernen	19
Geschichte der EB/WB	10
Bildungspolitik, Institutionenforschung, Recht	9
Theorie der EB/WB	9
Management der EB/WB	9
Qualität, Evaluation	9
Professionalitätsforschung	6
Betriebliche Bildung/ Unternehmen	6
Beratung	6
Medien, E-Learning	5
Teilnehmerforschung, Zielgruppenforschung	4
Gesellschaftlicher Rahmen, Milieu, Kultur	4
Grundlagen	4
Wissen	4
Biografie	4
OE, PE	3
Methoden der EB-/WB-Forschung	3
Berufliche Bildung	3
Allgemeine und politische Bildung	3
Internationale EB/WB	3
Lebensbegleitendes und informelles Lernen	1
Wissenschaftstheorie	1
Regionale EB/WB-Forschung	1
Selbstorganisiertes Lernen	1
Lernumgebung/Lernarchitektur	1
Kompetenzforschung	2
Bildungsvoraussetzungen	1
Rechtsextremismus	1
politische Partizipation	1
Interkulturelles Lernen	1
Familie	1
Kirche	1
Migration	1
Gesamt	137
n = 35	

Ein direkter Vergleich der Ergebnisse aus Forschung und Lehre kann nicht gezogen werden, da sich dies sowohl durch die inhaltliche Struktur als auch auf Grund nicht gänzlich trennscharfer und nicht übereinstimmender Kategorien verbietet. Dennoch kann eine Tendenz erkannt werden. Sowohl in der Forschung als auch in der Lehre stehen Thematiken im Vordergrund, die sich um die Prozesse des Lehrens und Lernens drehen. Einen relativ hohen Stellenwert zeigen auch Thematiken an, die mit der Theorie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu tun haben oder sich mit Fragen zu Teilnehmenden und Adressaten beschäftigen. Bildungspolitik, Institutionen und Recht sowie Fragen der Qualität der Weiterbildung und der Professionalität werden gleichfalls an vorderen Plätzen beider Tabellen verzeichnet. Dies gilt ebenso für Thematiken, die mit dem Komplex „Betriebliche Bildung/Unternehmen" zu tun haben. Es fällt auf, dass Themen, die gegenwärtig in der wissenschaftlichen Literatur intensiv diskutiert werden – wie Fragen der Lernumgebung, des selbstorganisierten Lernens, der Kompetenzforschung oder des lebensbegleitenden und des informellen Lernens – in relativ geringem Umfang explizit als Schwerpunkte in Forschung und Lehre genannt werden (vgl. Tab. 10).

27 Hochschulen geben an, ein hochschulinternes Qualitätssystem zu nutzen. Im Wesentlichen sind damit die Verfahren der akademischen Selbstverwaltung gemeint. Zwei Hochschulen haben sich den Verfahren einer externen Zertifizierung unterworfen. Damit ist eine externe Studiengangsevaluation sowie eine Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9000 gemeint.

Tab. 10: Qualitätssystem	
Zertifizierung	2
Hochschulinternes System	27
n = 25	

5.3 Wissenschaftliche Kooperationen/Mitgliedschaften, Praxis-Kooperationen, Vernetzung mit Absolventen

Auf die Frage nach Kooperationen und Mitgliedschaften antworteten 33 der Hochschulen. Alle 33 Hochschulen pflegen nationale wissenschaftliche Mitgliedschaften z. B. in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung oder Vereinigungen, die sich speziellen Fragen (z. B. der des Fernstudiums) widmen. In diese Kooperationsbeziehungen sind die häufig genannten Kontakte zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und zu anderen Forschungs- und Service-Einrichtungen auch auf Länderebene eingeschlossen. Elf Hochschulen nennen Kooperationsbeziehungen internationaler Art. Damit sind meist international agierende wissenschaftliche Zusammenschlüsse oder direkte Kooperationen mit Hochschulen

gemeint. Kooperationsbeziehungen zu den Länderadministrationen, die mitunter genannt werden, wurden in dieser Auswertung nicht berücksichtigt, da sie sich zumeist auf die Abwicklung von Drittmittelprojekten beziehen. Insgesamt wurden 121 Kooperationskontrakte mitgeteilt (vgl. Tab. 11).

Bezogen auf die Kooperation mit den für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wichtigen Akteuren der Praxis wurde von 135 Kontrakten berichtet. 25 Hochschulen nannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Kooperationspartner, die meist im regionalen Umfeld der jeweiligen Hochschule liegen. Verbände insbesondere der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden von 19 der 33 Hochschulen als Partner genannt. 20 Hochschulen gaben Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen an, wobei diese sich nicht nur regional darstellen. Kontakte zu Vereinigungen von ehemaligen Studierenden gaben 17 der 33 Hochschulen an (vgl. Tab. 12).

Tab. 11: Wissenschaftsinterne Kooperation	
National	33 Hochschulen
international	11 Hochschulen
Gesamt	121 Kontrakte
n = 33	

Tab. 12: Kooperation: Praxis	
EB-/WB-Einrichtungen	25 Hochschulen
Verbände	19 Hochschulen
Unternehmen	20 Hochschulen
Alumni-Vereinigungen	17 Hochschulen
Kontrakte gesamt	135 Kontrakte
n = 36	

5.4 Künftige Entwicklungen

Angaben zu den künftigen Entwicklungen im Bereich der akademischen Organisation der Erwachsenen- und Weiterbildung wurden von 27 Hochschulen gemacht. Diese Nennungen ergeben jedoch kein einheitliches Bild. Eine Intensivierung der Forschung auf unterschiedlichen Gebieten wird von zwölf Hochschulen angeführt, sieben Hochschulen nennen die Vertiefung und Erweiterung von Praxiskontakten einschließlich der Vernetzung mit anderen Akteuren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die weitere Entwicklung von Thematiken des Lehrens und Lernens auch in der Form von Studien- und Projektgruppen wird von drei Hochschulen betont.

Eher strukturelle Aspekte spiegeln sich in einem weiteren Teil der Antworten. Eine Hochschule plant, die Gründung eines Forschungs- und Service-Instituts mit speziellen Aufgaben für Hochschule und Weiterbildung voranzutreiben. Drei Hochschulen beabsichtigen neue Offerten im Bereich der Weiterbildungsangebote zu entwickeln, eine Hochschule nennt als Entwicklungsaufgabe, ihre internationalen Kontakte zu erweitern.

Studiengangsspezifische Entwicklungen erwarten sechs Hochschulen, die sich an einer weiteren Modularisierung der Lehre und auch an der Entwicklung neuer Studiengänge beteiligen wollen. Allerdings sehen auch drei Hochschulen die Einstellung des Schwerpunkts Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Zuge hochschulstruktureller Umorientierungen (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Entwicklungen	
Forschung	12
Praxiskontakte, Vernetzung	7
Modularisierung, BA/MA	6
evtl. Schließung	3
Lehren/Lernen	3
Neue WB-Angebote	3
Internationale Kontakte	1
Gründung Institut	1
n = 27	

6 Weiterführende Studienangebote: Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Von 25 Hochschulen wurden Angebote weiterführender Studien im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gemeldet (vgl. Tab. 1). Da eine Hochschule zwei auswertbare Programme angab, gehen in den Bericht jeweils 26 Programme ein. Bei den meisten der standardisierten Fragen waren Mehrfach-Antworten möglich. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die angegeben Fälle. In manchen Tabellen werden die Angaben auch zusätzlich auf die Grundgesamtheit der 26 erhobenen Programme bezogen.

6.1 Zielgruppen

Die Zielgruppen von Weiterbildungsangeboten sind schwerpunktmäßig pädagogisch vorgebildete Personenkreise (vgl. Tab. 14). In erster Linie sind dies gleichermaßen hauptberuflich oder nebenberuflich tätig Mitarbeitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Jeweils ca. ein Viertel der Angebote (23,9 %) zielen im Mix der Zielgruppenansprachen auf diese Gruppen. Am unteren Ende der Zielgruppenansprache liegt die spezifische Gruppe der Diplom-Pädagogen/innen (4,5 %). Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine berufsständisch angelegte Weiterbildungsstruktur, in der die Hochschulen eine Rolle spielen, nicht zu erkennen ist. Diplom-Pädagogen/innen sind allerdings auch in die Gruppe der haupt- und nebenberuflich Mitarbeitenden eingeschlossen, werden jedoch dort nicht in besonderer Weise angesprochen (vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Zielgruppen

	absolut	%	% (der 26 Programme)
Wirtschaft: Führungskräfte	8	9,1	30,7
Wirtschaft: Betriebsräte/Personalräte	6	6,8	23,1
Wirtschaft: Mitarbeiter/innen allgemein	8	9,1	30,7
Akademiker/innen (einheitlich) allgemein	13	14,8	50,0
Diplom-Pädagogen/innen spezifisch	4	4,5	15,4
Hauptberufliche Mitarbeiter/innen in der EB/WB	21	23,9	80,8
Nebenberufliche Mitarbeiter/innen in der EB/WB	21	23,9	80,8
Sonstige	7	8	27,0
Gesamt	88	100,1	[26 Programme]

n = 25

13 der 26 Programme sprechen aber auch akademisch vorgebildete Personen aus Disziplinen an, die nicht-erziehungswissenschaftlicher Provinienz sind. Dies wiederum weist auf das Interesse des Bereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Hochschulen hin, Weiterbildung multidisziplinär anzulegen und Kompetenzen unterschiedlicher Fachdisziplinen problemorientiert miteinander zu verknüpfen.

Wirtschaft und Unternehmen treten demgegenüber vergleichsweise zurück, sie liegen jeweils unter 10 Prozent der Zielgruppenansprache insgesamt. Allerdings sind sie, bezogen auf die Gesamtzahl der Programme, durchaus nennenswert inkludiert: Jeweils ca. 30 Prozent der Programme sprechen Führungskräfte und Mitarbeitende aus Unternehmen allgemein an, Betriebsräte nur etwas weniger als ein Viertel der Programme.

6.2 Inhaltliche Schwerpunkte, Forschungsbezug, Zusammenhang zum grundständigen Studium

Gegenwärtig spielen allgemein in den Diskussionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Fragen, Probleme und Konzepte des Lehrens und Lernens in einem weit verstandenen Sinne und Fragen der Didaktik und Methodik speziell eine große Rolle. Ein zweiter Diskussionskreis ergibt sich um Themen, die mit der Lernorganisation und dem Management von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu tun haben. Dies drückt sich auch in den Angaben zu den Schwerpunkten der Weiterbildungsangebote aus.

Insgesamt wurden 81 Schwerpunkte hervorgehoben. Den größten Anteil (25,9 %) macht der Bereich „Lehren, Lernen, Kommunikation“ aus, gefolgt von Themen aus dem Bereich „Management, Recht und Organisation“. Im Verhältnis der Schwerpunkte untereinander nehmen nachfolgend die Themenbereiche „Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung“, „Praxisfelder (Institutionen, Zielgruppen etc.)“ und „Theorie und Geschichte, Grundlagen“ die hinteren Plätze (jeweils 12-13 %) ein.

Bezieht man die Angaben auf die Programme, so zeigt sich, dass vier Fünftel der Angebote Themen aus „Lehren, Lernen, Kommunikation“ zum Gegenstand haben, 50 Prozent der Angebote schließen auch Fragen von „Management, Recht und Organisation“ ein. Themen aus der „Betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung“ spielen in 42,3 Prozent der Angebote eine Rolle. Explizit theoretische Fragen, geschichtliche Themen, Grundlagen und allgemeine Fragen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung finden sich zusammen in etwa der Hälfte der Angebote (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Inhaltliche Schwerpunkte: EB/WB			
	absolut	%	% (der 26 Programme)
Theorie und Geschichte, Grundlagen	10	12,4	38,5
Management, Recht, Organisation	13	16,0	50,0
Lehren, Lernen, Kommunikation	21	25,9	80,1
Praxisfelder (Institutionen, Zielgruppen, etc.)	10	12,4	38,5
Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung	11	13,6	42,3
Allgemein	4	4,9	15,4
Andere Schwerpunkte	12	14,8	46,1
Gesamt	81	100,0	26
n = 21			

21 der 25 Hochschulen machten Angaben zum Forschungsbezug ihrer Weiterbildungsangebote. Die Ergebnisse korrespondieren mit den Schwerpunkten in den Lehrangeboten. „Lehren, Lernen, Kommunikation“ stehen an erster Stelle, gefolgt von Bezügen in den Bereichen „Management, Recht, Organisation“ sowie „Theorie und Geschichte“. Insofern kann durchaus von einem Gleichklang der Thematiken gesprochen werden. Dort, wo ein Lehrangebot gemacht wird, steht auch zumeist ein Forschungskonzept dahinter. Inwieweit damit bereits ein Indikator für Forschungstransfer angezeigt ist, kann ohne weitere Untersuchungen jedoch nicht gesagt werden (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Forschungsbezug			
	absolut	%	% (der 26 Programme)
Theorie und Geschichte	7	16,7	26,9
Management, Recht, Organisation	8	19,1	30,8
Lehren, Lernen, Kommunikation	18	42,9	69,2
Praxisfelder	3	7,1	11,5
Andere Disziplinen	3	7,1	11,5
Sonstige	3	7,1	11,5
Gesamt	42	100	26
n = 21			

Der Zusammenhang zum grundständigen Studium wird weitgehend über die beteiligten Wissenschaftler/innen hergestellt. Sie als Personen repräsentieren

die Verbindung von grundständigem Studium und weiterbildenden Angeboten, wie dies durch 72,7 Prozent der Nennungen deutlich wird. Allerdings geben auch 9,1 Prozent der Antwortenden an, dass dieser Zusammenhang dadurch deutlich wird, dass Studierende als Lehrpersonal auftreten. Die Einbindung von Studierenden ist zukunftsweisend: Für die Weiterbildungsinteressierten ist es sicherlich von großem Nutzen, mit Studierenden zusammenzuarbeiten, die z. B. durch innovative Arbeiten in Verbindung mit Praxiserfahrungen (z. B. Praktika) eine gute Brücke zwischen Theorie und Praxis bieten. Umgekehrt dürfte es für die Studierenden reizvoll und nutzbringend sein, auf diese Weise aktuell in der Hochschule erworbenes Wissen und Fähigkeiten in der Konfrontation mit der Praxis zu erproben. Schließlich ist es auch für die Wissenschaftler interessant, wenn Rückmeldungen aus studentischer Sicht und Reflexionen von Teilnehmenden zu neuen Forschungsfragen führen. Zudem ist die Beteiligung von Studierenden ein Ausdruck davon, dass die Rollen von Lehrenden und Lernenden auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung einem Wandel unterliegen (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Zusammenhang zum grundständigen Studium

	WB-Angebote	%
… durch die agierenden Wissenschaftler/innen	16	72,7
… durch die Einbindung von Studierenden als Lehrpersonal	2	9,1
… durch die Verzahnung von Modulen	4	18,2
Gesamt	22	100,0
n = 21		

Die Tatsache, dass in vier Fällen der Zusammenhang zum grundständigen Studium durch verzahnte Module erfolgt (18,2 %), zeigt den zum Erhebungszeitraum beginnenden Prozess der Modularisierung des Studiums. Es ist zu erwarten, dass künftig die Hochschulentwicklung an dieser Stelle eine weitere Verzahnung ermöglichen wird. Neben den rechtlichen Entwicklungen (BA-/MA-Studiengänge) wird ein besonderes Augenmerk darauf zu legen sein, ob und inwieweit eine makro- und mikrodidaktisch sinnvolle Abstimmung von Studienangeboten gelingt.

6.3 Trägerschaft, Kooperation, Teilnehmende

Wissenschaftliche Weiterbildung wird aus rechtlichen und teilweise ökonomischen Erwägungen in unterschiedlichen Rechtsformen angeboten. Neben die Hochschulen als Anbieter treten oft Vereine, die in der Regel rechtlich getrennt sind, aber in einem engen Kommunikationszusammenhang mit den Hochschu-

len agieren. Einige Angebote werden gemeinsam verantwortet. Dann übernimmt die Hochschule in der Regel die wissenschaftliche Verantwortung (oft auch die Zertifizierung), und der Verein übernimmt die Durchführung. Bei den hier untersuchten Angeboten zeichnet sich ein klares Bild ab: 73,1 Prozent der Programme werden in alleiniger Trägerschaft der jeweiligen Hochschule angeboten, 15,4 Prozent in einer gemeinsamen Trägerschaft und insgesamt 11,5 Prozent durch einen Verein oder Akteure in anderer Rechtskonstruktion (vgl. Tab. 18).

Tab. 18: Trägerschaft

	absolut	%
Hochschule	19	73,1
Verein	2	7,7
Hochschule und anderer Träger gemeinsam	4	15,4
Sonstige	1	3,8
Gesamt	26	100

n = 25

Weiterbildungsangebote orientieren sich zumeist an Problemlagen in der Praxis und nicht an wissenschaftsinternen Grenzen der Disziplinen oder ihrer Teildisziplinen. Sofern Kooperationen bei der Durchführung von Weiterbildungsprogrammen bestehen, beziehen sich diese meist auf andere Akteure der gleichen Hochschule (über 50 %), also z. B. auf andere Fachbereiche oder auf zentrale Einrichtungen, die für die Organisation wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zuständig sind. Kooperationen mit anderen Hochschulen werden in einem Viertel der Fälle genannt, eine Kooperation mit außerhalb der Hochschule stehenden Akteuren (also z. B. Unternehmen, Kommunen, Verbände) ist in ca. einem Fünftel der Fälle (21,4 %) festzustellen. Vier Hochschulen binden auch Beiräte in die Gestaltung ihrer Aktivitäten ein. Insgesamt überwiegt also die institutionelle Referenz auf die Hochschule deutlich. Die Kooperationschancen mit Akteuren außerhalb des eigenen institutionellen Bereichs zu arbeiten scheinen demgegenüber noch nicht ausgeschöpft zu sein (vgl. Tab. 19).

Tab. 19: Kooperationen		
	absolut	%
Hochschulinterne Kooperation	15	53,6
Kooperation mit anderen Hochschulen	7	25,0
Hochschulexterne Kooperation	6	21,4
Gesamt	28	100,0
n = 21		

Wie viele Teilnehmende wurden im Wintersemester 2001/2002 bei den Weiterbildungsangeboten gezählt? 19 Hochschulen gaben Zahlen an, die sich auf Weiterbildungsprogramme bezogen. In diesen fanden sich 985 Personen, durchschnittlich hatte ein Programm also 52 Teilnehmende. Dazu wurden von fünf Hochschulen insgesamt 178 Teilnehmende an Einzelveranstaltungen angegeben. Dies entspricht einem Durchschnitt von 36 Personen pro Veranstaltung. Diese quantitativen Angaben mögen eine Tendenz andeuten, einen verlässlichen statistischen Wert haben sie nicht, da Weiterbildungsangebote an Hochschulen statistisch nicht systematisch und eindeutig erfasst werden (vgl. Tab. 20).

Tab. 20: Teilnahmezahlen WS 2001/2002			
	Teilnehmende	Hochschulen	Mittel
Am gesamten Programm	985	19	52
An einzelnen Veranstaltungen	178	5	36
n = 21			

6.4 Art und Form des Studienangebots

Die Terminologie zur Bezeichnung der Art weiterführender Studienangebote ist auf Grund der föderalen Struktur Deutschlands nicht eindeutig. Die Antworten auf diese Frage spiegeln die Einordnung der Respondenten wider. Eine rechtliche Überprüfung wurde in dieser Untersuchung nicht vorgenommen, da es eher darauf ankam, die faktischen Bezeichnungen und auch das Selbstverständnis der Anbieter abzufragen.

Als weiterbildende Studien werden in der Umfrage Angebote für Hochschulabsolventen und solche Personen bezeichnet, die die erforderliche Qualifikation im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass Teilnehmende diese Angebote aus ihrer Berufstätigkeit heraus annehmen und somit eine gewisse Zeit zwischen dem Abschluss eines Studiums und der Aufnahme eines weiterbildenden Studiums liegt. In der Gesamtbetrachtung der

Angebote macht dieser Typus ein Drittel der Angebote aus. Bezogen auf die absolute Zahl der 26 untersuchten Programme sind weiterbildende Studien eindeutig Spitzenreiter mit 53,8 Prozent. Demgegenüber fallen die anderen klassischen Arten von Studienangeboten deutlich ab. Als Aufbaustudium werden 19,2 Prozent der genannten Angebote bezeichnet. Aufbaustudien vermitteln in der Regel vertiefende oder erweiterte Qualifikationen auch in anderen Fachrichtungen. Für Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet dies z. B., dass es sich um Angebote für Personen handelt, die einen akademischen Abschluss in einer anderen Fachdisziplin als der Erziehungswissenschaft besitzen.

Zusatzstudien – in vier der 26 Programme genannt – vermitteln eine Spezialisierung im abgeschlossenen Studium der Erwachsenenbildung, während Ergänzungsstudien (zwei Nennungen bei 26 Programmen) zusätzliche Qualifikationen in der Fachrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung vermitteln, sofern ein erziehungswissenschaftliches Studium mit einer Spezialisierung in einer anderen Fachrichtung vorliegt (vgl. Tab. 21).

Tab. 21: Art des Studiums

	absolut	%	% (der 26 Programme)
Weiterbildendes Studium	14	33,3	53,8
Zusatzstudium	4	9,5	15,4
Ergänzungsstudium	2	4,8	7,7
Aufbaustudium	5	11,9	19,2
Offenes Angebot	3	7,1	11,5
Einzelveranstaltungen	7	16,7	26,9
Module	7	16,7	26,9
Gesamt	42	100	[26 Programme]
n = 25			

Es ist zu berücksichtigen, dass diese Definitionen nicht immer trennscharf gehandhabt, sondern eher als Sammelbegriffe mit besonderen Ausprägungen verwendet werden. Bei den Bezeichnungen sind mitunter nicht nur rechtliche Aspekte ausschlaggebend, sondern auch Aspekte der Vermarktung. Dennoch ist deutlich, dass sich das weiterbildende Studium als Angebotstyp durchsetzt. Seine modularisierte Form wird bei etwa einem Viertel der Angebote als kennzeichnend angegeben. Allerdings finden sich weiterbildende Angebote auch als offene Programme (z. B. Vortragsreihen) oder als Einzelveranstaltungen.

Die Weiterbildungsangebote haben nach wie vor überwiegend die Form des Präsenzstudiums. Dies gilt für 19 der 27 Angebote (70,4 %). Vier Angebote

werden als reines Fernstudium, weitere vier als eine Kombination von Fern- und Präsenzstudium organisiert. Bei vier Programmen wurde angegeben, dass Studienmaterialien auch über das Internet erhältlich sind (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Form des Studienangebotes

	absolut	%
Präsenzstudium	19	70,4
Fernstudium	4	14,8
Präsenz-/Fernstudium	4	14,8
Gesamt	27	100
n = 25		
davon Studienmaterialien im Internet	4	14,8

6.5 Organisatorischer Rahmen

Die Zugangsmöglichkeiten zu den Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden durch die gesetzlichen Bestimmungen des jeweiligen föderalen Landes definiert. Die Hochschulen haben darüber hinaus selbst auch Möglichkeiten der Steuerung des Zugangs. Die Ergebnisse zeigen, dass die Hochschulen hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen diese Möglichkeiten nutzen. Etwa ein Fünftel der Programme erfordern eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur), ohne dass ein Studium Voraussetzung der Teilnahme wäre. 30,8 Prozent der Angebote – in erster Linie die Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudien – verlangen einen Hochschulabschluss. Korrespondierend mit der Form der Studienangebote als weiterbildende Studien erfolgt der Zugang durch Qualifikationen, die durch den Beruf oder auf andere Weise erworben wurden. In der Gruppe dieser Adressaten sind allerdings zu einem großen Teil wiederum Personen vertreten, die über die Hochschulzugangsberechtigung oder auch über einen Hochschulabschluss verfügen (vgl. Tab. 23).

Tab. 23: Zugangsvoraussetzungen

	absolut	%
Hochschulabschluss	8	30,8
Hochschulzugangsberechtigung	5	19,2
Beruf oder auf andere Weise erworbener Zugang	13	50,0
Gesamt	26	100,0
n = 21		

Bei weiterbildenden Studien handelt es sich vom Charakter her um solche Programme, die problemorientiert mit wissenschaftlichen Methoden Fragen bearbeiten, die aus der beruflichen Praxis entstehen. Insofern geht es bei dem überwiegenden Teil der Programme nicht in erster Linie um den Erwerb akademischer Grade, sondern um den Nachweis einer spezifischen, wissenschaftlichen Bearbeitung der in Frage stehenden Themen. Neben dem Wunsch der Teilnehmenden ihre Leistungen angemessen zertifiziert zu bekommen, haben auch die Hochschulen ein Interesse daran Leistungszertifikate zu erstellen, um somit ihr Profil im Markt der Weiterbildung zu schärfen. Für Hochschulen kommt zusätzlich zur Marktbeobachtung hinzu, dass sie die Standards zu beachten haben, die sich für sie aus den Anforderungen an die allgemeine akademische Lehre ergeben. Insofern stellen Zertifikate in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Dokumente dar, die sich in das Verhältnis zur professionellen Wertigkeit der grundständigen Studienangebote setzen. Dies drückt sich in den Abschlüssen der Weiterbildungsangebote aus. 53,8 Prozent der Programme werden mit einem Zertifikat abgeschlossen, welches eine charakteristische Bezeichnung enthält. In 38,5 Prozent werden einfache Teilnahmebescheinigungen ausgestellt. Knapp ein Viertel der Angebote sieht ein Zeugnis mit den ausgewiesenen Leistungen der Teilnehmenden vor. Darin kommt in der Regel zum Ausdruck, welches die Gegenstände des Angebotes waren, welche Möglichkeiten aktiver Teilnahme bestanden und welche Leistungen die Teilnehmenden im Detail erbracht haben. Akademische Graduierungen können in fünf der 26 Programme (19,2 %) erworben werden (vgl. Tab. 24).

Tab. 24: Abschluss des Angebotes

	absolut	%
Förmlicher akademischer Abschluss	5	19,2
Zertifikat mit spezifischer Bezeichnung	14	53,8
Teilnahmebescheinigung	10	38,5
Zeugnis mit ausgewiesenen Leistungen	6	23,1
Gesamt	26	

n = 21

Unverkennbar ist, dass in den letzten Jahren allgemein in der bildungspolitischen Debatte die Tendenz zu einer stärken Formalisierung und einer Vergleichbarkeit von Leistungen im Bereich der Weiterbildung besteht. Auch die Frage informell erworbener Qualifikationen spielt eine Rolle. Der Erhebungszeitpunkt fällt in eine gegenwärtig durch einen starken Umbruch gekennzeichnete Situation. Die Internationalisierung akademischer Abschlüsse und damit einhergehend neue Akkreditierungsverfahren nach einer Umorganisation des grundständigen

Studiums lassen erwarten, dass die Abschlüsse von weiterbildenden Angeboten auch im Bereich EB/WB alsbald neu definiert werden.

Anders als im Bereich der grundständigen Studien können die Hochschulen in Fragen der Begrenzung von Teilnahmeplätzen für weiterführende Angebote frei entscheiden. Für eine fest begrenzte Anzahl von Teilnahmeplätzen können die räumliche Ausstattung, didaktische Erwägungen, vor allem aber auch die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen maßgeblich sein. Nahezu die Hälfte der Nennungen (46,9 %) betrifft kapazitäre Teilnahmebeschränkungen; 37,5 Prozent geben an, Teilnahmebeschränkungen aus didaktischen Gründen vorzunehmen. Bei einem Programm wurde die Beschränkung auf Grund von Kooperationsverträgen vorgenommen. Bei dieser Frage ist zu berücksichtigen, dass allerdings nur 15 der 25 Hochschulen positiv geantwortet haben. Es kann daraus geschlossen werden, dass Teilnahmebeschränkungen bei immerhin etwa zwei Dritteln der Angebote definiert werden. Insofern ist künftig darüber nachzudenken, inwieweit die Stellgröße „Kapazität“ zugunsten einer größeren Befriedigung der Nachfrage verändert werden kann (vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Teilnahmebeschränkung

	absolut	%
Keine Beschränkung	4	12,5
Beschränkung aus kapazitären Gründen	15	46,9
Beschränkung aus didaktischen Gründen	12	37,5
Beschränkung auf Grund von Kooperationsverträgen	1	3,1
Gesamt	32	100

n = 21

Bei der Frage nach der Dauer der Programme antworteten 24 Hochschulen. Die Dauer von Angeboten spielt heute allgemein eine zentrale Rolle in der Weiterbildung. Wichtig ist der Zeitfaktor zum einen aus finanziellen und (zeit-)ökonomischen Gründen, zum anderen aber auch, weil die Vermittlung von Qualifikationen möglichst „on demand“ und „just-in-time“ erwartet wird. Dabei ist die Tendenz zu immer kürzeren Veranstaltungsformen, zur Nutzung der elektronischen Medien, zur Verkürzung von Kommunikationszeiten und zu teilweise sehr individualisierten Formen des „blended learning“ unverkennbar. Diesen Tendenzen scheinen sich die untersuchten Programme weitgehend zu verschließen. Der überwiegende Teil der Programme (54,2 %) weist eine Laufzeit von ein bis zwei Jahren auf, mit einer Programmlaufzeit von unter einem Jahr kommen ein Drittel der Angebote aus. Mehr als zwei Jahre (dann erhalten die Programme Studiengangscharakter) geben drei der 24 Programme an. Mit der Dauer von Programmen ist ein kompliziertes Problemfeld angesprochen, welches teilweise

sich widersprechende Anforderungen rechtlicher, didaktischer, wissenschaftsimmanenter und ökonomischer Art in sich birgt (vgl. Tab. 26).

Tab. 26: Dauer

	absolut	%
Bis 1 Jahr	8	33,3
1-2 Jahre	13	54,2
Mehr als 2 Jahre	3	12,5
Gesamt	24	100
n = 21		

Die Frage der Finanzierung von Weiterbildungsprogrammen u. a. durch Teilnahmegebühren und -entgelte ist in sich äußerst kompliziert und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt. Die Frage, ob Gebühren erhoben werden, hängt u. a. von der rechtlichen Situation ab. Bei Studienangeboten des „konsekutiven Modells" werden bestimmte Angebote als Fortsetzung des grundständigen Studiums angesehen mit der Folge, dass in zahlreichen Bundesländern eine Erhebung von Gebühren grundsätzlich ausgeschlossen ist. In anderen Ländern bestehen auch für solche Angebote (in der bisher geltenden Terminologie sind meist die Zusatz- oder Ergänzungsstudien gemeint) durchaus Gebührenordnungen, die die Erhebung von Teilnahmebeiträgen erlauben. Im Fall von weiterbildenden Studien gibt es sowohl den Fall, dass keine Gebühren erhoben werden können, als auch dass Gebühren öffentlich-rechtlich erhoben oder dass Entgelte auf privatrechtlicher Basis verlangt werden. Die Komplexität dieser Regelungen hat u. a. auch dazu geführt, dass Hochschulen teilweise dazu übergegangen sind, eigens Vereine zur Durchführung ihrer Programme zu gründen. Im Falle der Weiterbildungsangebote im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben 17 der 25 Hochschulen angegeben, Gebühren bzw. Entgelte zu verlangen. Eine Struktur in der Gebührenpolitik ist hingegen nicht zu erkennen. Die Spannbreite der Gebühren liegt zwischen 15 und 7.000 Euro. Darüber hinaus wird von vier Programmen die Erhebung von gesonderten Beiträgen für Prüfungen angegeben (vgl. Tab. 27).

Tab. 27: Gebühren/Entgelte

	Hochschulen	Höhe von bis
Studienangebot	17	15,00 EUR bis 7.000,00 EUR
Prüfungsleistungen	4	77,00 EUR bis 164,00 EUR
n = 21		

Qualitätsmanagement hat seit etwa zehn Jahren in systematischer Weise Einzug in die Weiterbildung gehalten. Die Hochschulen haben sich, ihr Weiterbildungsengagement betreffend, weitgehend in den aufkeimenden Diskussionen um dieses Thema zurückgehalten und im Wesentlichen – mit Bezug auf die grundgesetzlich verankerte Freiheit der Lehre – auf die geübten Mechanismen der Selbstkontrolle und Selbstverwaltung verwiesen. In der Tat kann man davon ausgehen, dass nahezu alle Programme wissenschaftlicher Weiterbildung die üblichen Verfahren der Einrichtung und der Kontrolle innerhalb der Hochschulen durchlaufen und somit ihre wissenschaftliche Dignität gesichert ist. Dennoch ist allgemein zu konstatieren, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in dem Maße, in dem sie sich dem Markt der Weiterbildung öffnet, auch dessen Regularien in Fragen der Qualität zu öffnen und zu beugen hat. An einigen Stellen ist dies bereits der Fall, z. B. wenn es um die Anerkennung von Fernstudien geht, die in Vereinen (und nicht in der Hochschule selbst) durchgeführt werden. In diesen Fällen ist die Zentralstelle für Fernunterricht mit dem Hintergrund des Fernunterrichtsschutzgesetzes für die Genehmigung zuständig. Akkreditierungsregelungen treffen zu, wenn es neuerdings um die Anerkennung von Master-Abschlüssen in der wissenschaftlichen Weiterbildung geht.

Auf die Frage des Qualitätsmanagements haben 20 der 25 Hochschulen geantwortet. 18 setzen auf die gewohnten Verfahren der internen Qualitätssicherung, zwei Programme haben sich externer Zertifizierungen unterworfen. Es ist zu erwarten, dass sich dieses Verhältnis künftig zugunsten weiterer externer Zertifizierungen ändert (vgl. Tab. 28).

Tab. 28: Qualitätsmanagement

Interne Verfahren	18
Anerkannte Zertifizierungsgesellschaften	1
Akkreditierung	1
Gesamt	20

n = 19

7 Entwicklungsperspektiven

Ausgangssituation und Entwicklungsperspektiven des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft stellen sich paradox dar. Eine im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit eher relativ günstige Arbeitsmarktintegration kontrastiert mit der hochschulpolitischen Absicht fast um jeden Preis flächendeckend modularisierte BA-/MA-Studiengänge einzuführen (vgl. a. Krüger/Rauschenbach u. a. 2003, S. 299 und S. 301).

Insgesamt gerät das deutsche Hochschulsystem im Kontext des Bologna-Prozesses, der bis 2010 abgeschlossen sein soll, in eine dramatische Umbruchphase. Die Hochschulpolitik der KMK ist gekennzeichnet durch eine erschreckende Rigidität.

„Die Einführung einer gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist ein zentrales Anliegen deutscher Hochschulpolitik. Mit ihr verbindet sich eine weitreichende organisatorische und inhaltliche Reform der Studiengänge, die zu einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsangebote im Hochschulbereich führt. Gestufte Studiengänge eröffnen ein Studienangebot, das von Studienanfängern, Studierenden und bereits Berufstätigen flexibel entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen nach Qualifikation genutzt werden kann. Sie tragen damit zu kürzeren Studienzeiten, deutlich höheren Erfolgsquoten sowie zu einer nachhaltigen Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen bei. Die neue Studienstruktur gewährleistet internationale Anschlussfähigkeit und damit Mobilität der Studierenden und internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen. Klare Strukturvorgaben und eine deutliche Aussage zur Parallelität der herkömmlichen und konsekutiven Abschlüsse sind wichtige Voraussetzungen für die dringend erforderliche umfassende Akzeptanz der neuen Studienstruktur in Wissenschaft und Wirtschaft.“ (Beschluss der KMK über „Ländergemeinsame Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge gemäß § 9 Abs. 2 HRG“ vom 12.06.03)

Weil damit der Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft tendenziell eingestellt wird, droht eine nachträgliche Entwertung des Berufsprofils von etwa 50.000 Absolvierenden. Aus der Einschätzung der bildungs- und hochschulpolitischen Situation in der Bundesrepublik gibt es begründbare Impulse für eine offensive Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten. Anstöße für solche Überlegungen resultieren vor allem aus den Beschlüssen von KMK und HRK zum BA-/MA-Studium sowie aus schon erfolgten Planungen vor allem in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Es wäre gerade auch im Interesse der Studierenden nicht angebracht, auf einem Sonderweg zu beharren. Angesichts der Entwicklung im Weiterbildungsbereich lassen sich aber genügend Argumente finden, unbedingt ein bildungswissenschaftliches Hauptfachstudium zu sichern.

Solche Begründungszusammenhänge ergeben sich auf drei Ebenen:

- bildungsorganisatorisch: Lernen vollzieht sich zunehmend auch in Institutionen außerhalb von Schule,
- beschäftigungsperspektivisch: Lernen zu unterstützen, ist ein wachsendes Arbeitsfeld von Personen, die nicht Lehrer/in im herkömmlichen Sinn sind,
- wissenschaftsorientiert: die gemeinsame Basis pädagogischer, sozialpädagogischer und andragogischer Tätigkeit braucht ein zusammenfassendes wissenschaftliches Fundament.

Davon ausgehend kann die Diskussion um die Vielfalt der Zugangswege für Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung wieder aufgenommen werden. Frühzeitig hatte die Kultusministerkonferenz entsprechende Möglichkeiten – damals noch orientiert am Lehramtsstudium – gekennzeichnet:

„Die hauptberufliche Tätigkeit erfordert eine abgeschlossene, in der Regel wissenschaftliche Ausbildung; dafür bieten sich vornehmlich drei Studiengänge an:

a) ein Fachstudium, dem später ein mindest zweisemestriges Zusatzstudium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung folgt;

b) ein Fachstudium in Verbindung mit einem Begleitstudium in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung;

c) ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in Verbindung mit dem Studium eines Fachs." (Konferenz der Kultusminister der Länder, 4. März 1971)

Diese Varianten können in einem BA-/MA-Modell aktiviert werden. Dabei sollte gewährleistet werden, dass die bildungswissenschaftlichen Anteile nicht auf Zusatz- oder Begleitstudium reduziert werden. Aus dieser Einschätzung und Zielsetzung heraus kann der Vorschlag eines grundständigen bildungswissenschaftlichen Studiums begründet werden, das inhaltlich breiter angelegt ist als nur auf Fragen der Erziehung und institutionell umfassender bezogen ist als nur auf Schule.

Dies nimmt auch die Tatsache auf, dass die Themenbereiche des Studiums und besonders die der weiterbildenden Studiengänge Veränderungstendenzen im Tätigkeitsspektrum spiegeln. Aktivitäten des Personals in der Erwachsenenbildung beschränken sich nicht auf Unterricht im traditionellen Sinn, sondern bestehen im Lernvermitteln. Dies schließt Planen und Leiten sowie Beraten mit ein. Es geht dabei um den Einbezug von Qualifikationen im Management und Marketing auf der einen Seite, um Supervision und Coaching auf der anderen

Seite. Die Kompetenz der Lernvermittler hat im Rahmen der Expansion des Weiterbildungsbereichs sowohl gegenüber dem Lehramt als auch z. B. gegenüber der Betriebswirtschaft oder der Psychologie ein spezifisches Profil erreicht. Dies rechtfertigt eine darauf ausgerichtete Schwerpunktbildung im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Grundlegung.

Ein modularisiertes System von grundständigen und weiterführenden Studien für Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung könnte die Dynamik dieses Arbeitsfeldes aufnehmen. Die Diplom-Prüfungsordnung war demgegenüber relativ stabil und schrieb meist einen Stand von Mitte der 1970er Jahre fest. Gleichzeitig muss aber, wenn man sich auf ein Modulsystem einlässt, eine fundierte Basis für das Zusammenfügen der einzelnen Bausteine gelegt werden. Dazu könnten die Kultur- und Bildungswissenschaften eine theoretische Grundlage liefern. Angesichts der erzwungenen rigiden Transformation der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen könnte eine „profilorientierte Modularisierung" eine adäquate Strategie abgeben, um den Professionalisierungsanforderungen für „Lernvermittler" in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

Literatur

BMBF (Hrsg.) (1997): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn

BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn

Faulstich, Peter (1996a): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. In: GEW (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim, S. 50-80

Faulstich, Peter (1996b): Erwachsenenbildung als Beruf. In. Hessische Blätter für Volksbildung, S. 289-294

Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot (1995): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld (AUE)

Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas u. a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim

Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2002): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Opladen

Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2001): Portrait Erwachsenenbildung Deutschland. Bielefeld

Otto, Hans-Uwe u. a. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Studienangebote EB/WB 15
Tab. 2: Studienangebote EB/WB nach Hochschulen 16
Tab. 3: Studienangebote nach Ländern 16
Tab. 4: Personal nach Bundesländern 18
Tab. 5: Studierende, Abschlüsse 20
Tab. 6: Abschlussarten 20
Tab. 7: Studienorganisation 21
Tab. 8: Forschungsschwerpunkte 22
Tab. 9: Schwerpunkte Lehre 23
Tab. 10: Qualitätssystem 24
Tab. 11: Wissenschaftsinterne Kooperation 25
Tab. 12: Kooperation: Praxis 25
Tab. 13: Entwicklungen 26
Tab. 14: Zielgruppen 27
Tab. 15: Inhaltliche Schwerpunkte: EB/WB 29
Tab. 16: Forschungsbezug 29
Tab. 17: Zusammenhang zum grundständigen Studium 30
Tab. 18: Trägerschaft 31
Tab. 19: Kooperationen 31
Tab. 20: Teilnahmezahlen WS 2001/2002 32
Tab. 21: Art des Studiums 33
Tab. 22: Form des Studienangebotes 34
Tab. 23: Zugangsvoraussetzungen 34
Tab. 24: Abschluss des Angebotes 35
Tab. 25: Teilnahmebeschränkung 36
Tab. 26: Dauer 37
Tab. 27: Gebühren/Entgelte 37
Tab. 28: Qualitätsmanagement 38

Liste der 49 berücksichtigten Hochschulen

Universität Augsburg
Universität Bamberg
Freie Universität Berlin
Humboldt Universität Berlin
Universität Bielefeld
Ruhr-Universität-Bochum
Universität Bremen
Technische Universität Chemnitz
TU Darmstadt
Universität Dortmund
Technische Universität Dresden
Universität Duisburg
Universität Düsseldorf
Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universität Erfurt
Universität GHS Essen
Universität Flensburg
Universität Frankfurt
Pädagogische Hochschule Freiburg
Universität Giessen
Universität Greifswald
Universität Halle-Wittenberg
Universität Hamburg, Institut für Sozialpädagogik
Universität der Bundeswehr Hamburg / Lüneburg
Universität Hannover
Universität Heidelberg
Universität Jena
Universität Kaiserslautern
Universität Karlsruhe
Universität Koblenz-Landau
Universität zu Köln
Universität Leipzig
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Universität Magdeburg
Universität Mainz
Universität Marburg
Hochschule für Philosophie München
Universität der Bundeswehr München
Ludwig-Maximilians-Universität München
Universität Münster
ZWW Uni Oldenburg
Universität Regensburg
Universität Rostock
Universität Trier
Universität Tübingen
Hochschule Vallendar (Koblenz)
Pädagogische Hochschule Weingarten
Universität Wuppertal
Universität Würzburg

Sonderbeilage zum

REPORT

Studiengänge Weiterbildung in Deutschland

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf