zwischen sehr allgemeinen theoretischen Überlegungen und den konkreten empirischen Ergebnissen mitzuvollziehen. Außerdem wäre es hilfreich gewesen, etwas deutlicher zu machen, dass sich alle eigenen Ergebnisse auf die empirische Analyse von Volkshochschulen beziehen, denn von diesen – wenn auch sehr wichtigen – Weiterbildungsinstitutionen lassen sich nicht umstandslos Verallgemeinerungen für alle Weiterbildungseinrichtungen ableiten.

C. S.

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach u. a.
Diplom-Pädagogen in Deutschland
Survey 2001
(Juventa Verlag) Weinheim 2003, 335 Seiten, 22,50 Euro, ISBN: 3-7799-1654-1

Seit mehr als 30 Jahren gibt es die Möglichkeit, an den Hochschulen Erziehungswissenschaft im Hauptfach zu studieren. Nach der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft", die von der Kultusministerkonferenz am 20.3.1969 beschlossen worden ist, haben 42 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge zum Diplom-Pädagogen eingerichtet. Dies wird nun bilanziert.

„Als Ende der 1960er-Jahre, Anfang der 1970er-Jahre die ersten pädagogischen Diplomstudiengänge an den damaligen Pädagogischen Hochschulen sowie zunächst nur an einigen wenigen Universitäten eingerichtet wurden, konnte noch niemand ahnen, wie sich dieses neue Qualifikationsprofil einmal entwickeln würde" (S. 9). Krüger u. a. unternehmen eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer von der DFG finanzierten bundesweiten postalischen Befragung von Absolvent/inn/en der Examensjahrgänge 1996 und 1997 des Diplomstudiengangs. Die Befragten wiesen zum Erhebungszeitpunkt 2001 eine Nachstudienphase von mindestens 2,5 und höchstens 5,5 Jahren auf. Erfasst wurden 5.706 Absolvent/inn/en und im Rücklauf erreicht 3.233 auswertbare Fragebögen, was einer hohen Quote von 61 % der Befragten entspricht. Hervorstechendes sozialstatistisches Merkmal ist: „Der Frauenanteil beträgt in der Stichprobe insgesamt 79 %" (S. 24).

Erfragt und in einzelnen Beiträgen aufgearbeitet wurden: Motive, Verläufe und Zufriedenheit für das Studium; Mehrfachqualifikationen; Arbeitsmarktsituation; Teilarbeitsmärkte; Berufsverläufe; Selbstständigkeit; Berufserfolg; Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse; berufliche Selbstbilder; Leitbilder professionellen Handelns; wissenschaftliches Wissen; Ost-West-Vergleich und Geschlechter-Vergleich.

Der vorliegende bundesweite Diplom-Pädagogen-Survey liefert zum ersten Mal ein repräsentatives quantitatives Material über die Erfahrungen, Einschätzungen und Erwartungen der Absolvent/inn/en des Hauptfachs Erziehungswissenschaft. Der umfangreiche Fragebogen hat zu den genannten Problemkomplexen interessante Statistiken produziert. Manches allerdings wäre zwingend qualitativ genauer nachzufragen. So könnte einiges, wie z. B. die „Motive für die Wahl des Studienfachs" (Tab. 2.1, S. 43) durch die Methode, nämlich die anzukreuzenden Vorgaben („Wollte mit Menschen zu tun haben", „Entsprach meiner Begabung" usw.), produzierte Artefakte bzw. Wiederholungen der Erwartungen der Forschenden darstellen. Wenn man dies nicht relativiert und vertiefende Nachfolgeuntersuchungen anschließt, könnte man szientifischen Illusionen unterliegen.

Deutlich wird dies z. B. auch bei der Zuordnung der Arbeitsfelder, welche in „pädagogische" und „nicht-pädagogische" unterschieden werden. Dabei fällt auf, dass die „Erwachsenenbildung" im Vergleich zur „Sozialen Arbeit" wenig differenziert ist – die Erhebung ist insgesamt im Vergleich mit anderen Arbeitsfeldern durch ein sozialpädagogisches Bias gekennzeichnet; ebenso ist bemerkenswert, dass „Personalwesen" zu „Sonst. nichtpäd. Arb.-felder" gerechnet wird (Abb. 4.1, S. 77). Für die Absolvent/inn/en aus diesem Schwerpunkt war dies in den letzten Jahren eine der wichtigsten Perspektiven.

Kennzeichnend für die Einmündungsprozesse der Diplom-Pädagogen ist gerade eine „aktive Professionalisierung", indem berufliche Positionen, die vorher so nicht ausgewiesen waren, besetzt werden. Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung war eben deshalb – 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.
Hintergrund ist die Expansion des Tätigkeitsfeldes. Dies liegt auch am Umfangswachstum des Teilarbeitsmarktes für personenbezogene Dienstleistungen insgesamt, zu dem die Bildungsberufe gehören. Gleichzeitig weist besonders das Beschäftigungssegment der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialberufe langfristig eine stetige Steigerung auf.
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 (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.
„Der vorliegende Diplom-Pädagogen-Survey ist der erste seiner Art" (S. 21). Dies ist sein Verdienst und seine Schwäche. Es lassen sich in einer solchen Erhebung nur punktuelle Daten kompilieren. Es kann sein, dass sich z. B. alle Aussagen über Arbeitsperspektiven, die 2001 gut waren, zwei Jahre später ganz anders darstellen. Dies könnte nur eingeordnet werden, wenn der Survey auf Kontinuität gestellt würde. Möglicherweise wird er aber auch der letzte sein. Mit der neuen Diskussion um Bachelor- und Master-Studiengänge bricht das ganze Feld der Studiengangstrukturen in nahezu allen Disziplinen auf. Ausgangssituation und Entwicklungsperspektiven des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft stellen sich somit paradox dar: Eine im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit relativ günstige Arbeitsmarktintegration kontrastiert mit der hochschulpolitischen Absicht, fast um jeden Preis flächendeckend modularisierte BA/MA-Studiengänge einzuführen (S. 299, 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, eine grundlegende Transformation der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen zu erzwingen. Wie dann ein Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft aussehen kann, ist offen.

Peter Faulstich

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.)
Die Bildung des Erwachsenen
Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2003, 316 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN: 3-7639-3102-3

Diese Festschrift zum 60. Geburtstag von Jochen Kade ist in der neuen Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen" (Hrsg. R. Brödel und D. Nittel) erschienen. Der Titel dieser Festschrift erinnert an die frühe Publikation von J. Kade und Kh. Geißler „Die Bildung Erwachsener" (1982), in der J. Kade sein Verständnis von Subjektivität, lebensweltlicher Erfahrung und Aneignung erörtert hat.
D. Nittel und W. Seitter knüpfen in ihren Beiträgen an diesen subjektorientierten Aneignungsbegriff an, wobei sie angesichts der „Entgrenzung der Erwachsenenbildung" nach der „Einheit des Pädagogischen" fragen. Die „Bildung des Erwachsenen" ist – so Nittel und Seitter – in J. Kades Werk „ein ständig wiederkehrender Bezugspunkt seines Denkens und Forschens, ein gleichsam latenter oder manifester Ankerungspunkt" (S. 8). Der Bildungsbegriff, der lange Zeit als überholt galt, scheint – auch auf Grund der „empirischen Analysen subjektiven Aneignungsverhaltens" – wieder aktuell und ergiebig zu sein. Zwar ist ein normativ überlasteter Bildungsbegriff problematisch geworden, „gleichwohl bleibt auch im Konzept der Bildung Erwachsener ‚Bildung' als Fluchtpunkt und normativer Einheitsbezug des Aneignungshandelns erhalten" (S. 15). W. Seitter versucht so, den Bildungsbegriff von seinem idealistischen Pathos zu befreien und seine Brauchbarkeit für eine biografische Orientierung zu betonen. Empirisch lässt sich eine „Bildungsrationalität" in dem Aneignungshandeln Erwachsener aufzeigen, die allerdings in der „Erwachsenenbildung als Bildungssituation" nur eingeschränkt erkennbar wird. Konkret: Bildungsaktivitäten finden überwiegend außerhalb der Bildungseinrichtungen statt.