



Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote

CLAUDIA LOBE, MARKUS WALBER

Zusammenfassung

Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) hat durch die Einführung der gestuften Studiengänge einen deutlichen Wandel erfahren. Marginalisiert im Bachelorangebot, finden sich entsprechende Profilierungsmöglichkeiten in der Regel erst auf Masterniveau. Eine zunehmende Anzahl an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung verweist auf eine Form der nachgelagerten, handlungsfeldorientierten Professionalisierung, die möglicherweise eine schrumpfende Nachfrage nach konsekutiven Masterstudiengängen kompensiert. Der Beitrag stellt empirische Erkenntnisse aus einer Online-Befragung von Arbeitseinheiten der EB/WB in Deutschland vor und fragt danach, welche Trends und zukünftigen Professionalisierungsszenarien sich abzeichnen.

Stichworte: Professionalisierung, Studium, Studiengänge, Erwachsenenbildung, Weiterbildung

Abstract

Degree courses in adult and further education have undergone significant changes since the introduction of tiered study courses. Marginalised in bachelor courses, opportunities for professionalisation are, in general, only found at master degree level. An increasing number of academic further education opportunities point to a form of post-graduate, practice-oriented professionalisation which possibly compensates for a shrinking demand for consecutive master courses. The article presents empirical findings of an online survey conducted with operational units working in adult and further education in Germany and explores emerging trends and professionalisation scenarios.

Keywords: Professionalisation, higher education, degree courses, adult education, further education

1 Studiengänge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) im Umbruch

Mit dem KMK-Beschluss der Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft 1969 hat sich das Studienfach schnell an deutschen Universitäten etablieren können. Die Einrichtung erster Lehrstühle mit Denomination Erwachsenenbildung (1970), die Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und die Entstehung der Kommission (heute Sektion) Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 1971) trieben zugleich eine Teil- oder Subdisziplinbildung der EB/WB innerhalb der Erziehungswissenschaft voran.

Nachdem sich das Diplomstudium über mehrere Jahrzehnte hinweg etabliert hatte, stellte die Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge eine Zäsur dar, die mit unterschiedlichen Zukunftsszenarien einherging. Faulstich/Graeßner/Walber (2012) fanden anhand einer Untersuchung des Studienangebots im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE folgende Veränderungen gegenüber der vorherigen Studienlandschaft (vgl. Faulstich/Graeßner 1995, 2003, 2006):

- Marginalisierung der EB/WB durch Umfangsverluste im Bachelor
- Profilierung im Master, allerdings desintegrierte Zersplitterung in Spezialthemen
- Interdisziplinarisierung und Kommerzialisierung in weiterbildenden Masterstudiengängen

Inzwischen hat sich das Bachelor-Master-System konsolidiert, und es stellt sich die Frage, ob sich die damaligen Befunde verstetigt haben oder sich die Studienlandschaft noch immer im Wandel befindet. Zur Klärung dieser Frage hat die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2016 erneut eine Studie in Auftrag gegeben.

2 Studienangebote und Arbeitseinheiten der Erwachsenen- und Weiterbildung – empirische Ergebnisse

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse dieser deutschlandweiten Befragung zum Studienangebot und den Rahmenbedingungen im Bereich der EB/WB dargestellt. Das Ziel bestand in der Erfassung der aktuellen Situation der EB/WB in grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und darin, erste situative Veränderungen und Trends hinsichtlich des Studienangebots im Zeitverlauf anzudeuten.

2.1 Methodische Anlage der Untersuchung

Die Datenbasis der hier dargestellten Ergebnisse bildet eine Vollerhebung aller Arbeitseinheiten an deutschen Universitäten im Bereich der EB/WB. Hierzu wurden die entsprechenden Arbeitseinheiten an den Fakultäten/Fachbereichen/Instituten mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte durch ein Anschreiben der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE an alle Studiengangsverantwortlichen mit einem Studienschwerpunkt EB/WB an Universitäten in Deutschland (N = 65). Sofern in einem Fachbereich mehrere Professuren in der Arbeitseinheit der EB/WB genannt waren, wurde der Fragebogen lediglich einmal ausgefüllt. Der Fragebogen gliederte sich in drei Teile:

- Fragen zur Arbeitseinheit der EB/WB in den Fachbereichen
- Fragen zu grundständigen Studienangeboten
- Fragen zu weiterbildenden Studienangeboten im Themenfeld der EB/WB

Die Erhebung fand vom 22. Juni bis zum 15. August 2016 statt. Die Rücklaufquote lag bei 61,5 %, sodass sich eine Stichprobengröße von N = 40 ergibt. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse repräsentieren dementsprechend nicht alle, aber fast zwei Drittel der Arbeitseinheiten der EB/WB in Deutschland. Die Reichweite der Ergebnisse ist insofern auf den Kreis der Befragten begrenzt.

2.2 Quantitative Anteile der EB/WB an den Studienangeboten

In der Erhebung von 2010 lag der Anteil an EB/WB-Themen in den Bachelorstudiengängen im Durchschnitt bei 35,8 Leistungspunkten (LP). Geht man von einem regulären Umfang von 180 LP bei Bachelorstudiengängen aus, ergibt sich ein Anteil von 20 %. Hieran hat sich 2016 kaum etwas verändert; der aktuell ermittelte Anteil liegt bei 22 % (38,9 LP).

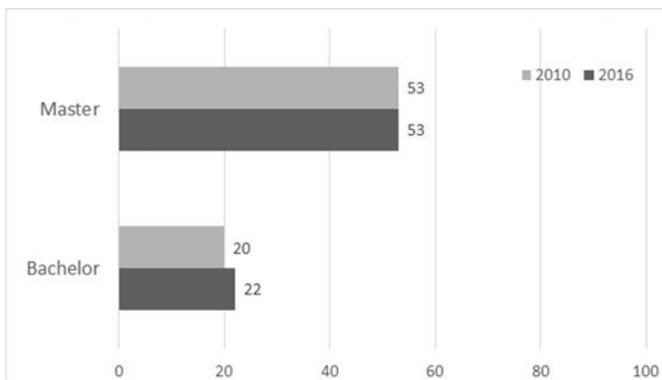


Abbildung 1: Prozentuale Anteile von EB-/WB-Themen in Bachelor- und Masterstudiengängen

Erfasst wurde dafür jeweils der Anteil an Leistungspunkten, die Studierende in Bachelorstudiengängen maximal anhand von EB/WB-Inhalten erbringen können. Es zeigt sich eine große Spannweite an den Standorten zwischen 6 und 100 LP (SD = 24,5). Die geringe Abweichung des Durchschnittswerts gegenüber 2010 könnte

sich durch Stichprobenabweichungen oder durch Veränderungen der Studiengangsstrukturen z. B. bei Reakkreditierungen erklären. Insgesamt kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Verhältnisse sich relativ stabil etabliert haben.

Auch die Analyse der Masterstudiengänge zeigt keine bedeutsamen Veränderungen im Vergleich zur Erhebung von 2010. Nach wie vor macht der maximal studierbare Anteil an EB/WB-Themen mit durchschnittlich 63,8 LP etwas mehr als die Hälfte der in der Regel 120 LP im Master aus. Auch hier variieren die Anteile stark an den Studienstandorten zwischen 6 und 120 LP (SD=30,2). Im Durchschnitt ist der Anteil der EB/WB-Themen in einem Masterstudium damit aber mehr als doppelt so hoch (53 %) wie in einem Bachelorstudium. Die These, dass es nach der Einführung gestufter Studiengänge zu einer Marginalisierung der EB/WB auf der Bachelorebene kommt, erhärtet sich.

2.3 Labels der Studiengänge

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, unter welchen Labels Themen der EB/WB innerhalb der Studiengänge subsumiert werden. Als Datenbasis für die Analyse dienen die allgemeinen Bezeichnungen der Studiengänge sowie die Titel der spezifischen Module, in denen die EB/WB verortet ist. Tabelle 1 gibt die am häufigsten genannten Labels der Studiengänge wieder, getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengängen sowie Weiterbildungsangeboten.

Tabelle 1: Labels der Studiengänge, getrennt nach BA, MA und Weiterbildung¹

Bachelor	N	Master	N	Weiterbildung	N
Erziehungswissenschaft	15	Erziehungswissenschaft	14	Erwachsenenbildung	6
Bildungswissenschaft	8	Bildungswissenschaft	9	Inklusive Pädagogik	2
Pädagogik	4	Erwachsenenbildung	4	Organisation	2
[...]		[...]		[Lifelong Learning, Inklusive Pädagogik, Moderation, Marketing, Diversity, Gender, Zielgruppen, Researching ...]	
	31		41		26

Auf der Ebene der Bachelorstudiengänge zeigt sich, dass 9 von 10 (87,1%) Studiengängen eines der drei Labels Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft oder Pädagogik tragen. Andere Bezeichnungen (z. B. Lebenslanges Lernen, Medienbildung, Sozialwissenschaften, Bildungsmanagement) findet man dagegen nur vereinzelt. Auffallend ist, dass einschlägige Begriffe wie Erwachsenen- oder Weiterbildung gar nicht vorkommen. Themen der EB/WB sind also in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen kontextualisiert. Entgegen der Forderung nach einer Berufsqualifizierung/-befähigung auf Bachelorniveau ist keine direkte Adressierung einschlägiger Professionsfelder der EB/WB auf Studiengangsebene zu beobachten.

Anders stellen sich die Labels in den Bezeichnungen der grundständigen Masterstudiengänge dar. Die Varianz der Begrifflichkeiten ist insgesamt deutlich größer

als im Bachelor. Zwar dominieren auch hier die Begriffe Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft, allerdings findet auch Erwachsenenbildung (und Weiterbildung [N = 3]) explizit Verwendung. Darüber hinaus tauchen auch spezifische Aspekte des Professionsfeldes auf (so z. B. Medienbildung, Organisation, Organisationsentwicklung, Governance, Weiterbildungsforschung). Auf der Masterebene lassen sich also subdisziplinorientierte Profilbildungen ausmachen.

Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung spielen mittlerweile eine wichtige Rolle. So sind 2016 deutlich mehr als ein Drittel (42,4%) der EB/WB-Arbeits-einheiten an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot beteiligt, 2010 machte nur jede fünfte Arbeitseinheit (21,8%) konkrete Angaben hierzu.

Wenngleich die Anzahl der angegebenen Weiterbildungsangebote² geringer ausfällt als bei den grundständigen Studiengängen, ist hier eine deutlich größere Varianz der Bezeichnungen zu beobachten. Zum einen fokussieren die Labels die Erwachsenenbildung an sich, zum anderen – vermutlich durch eine stärkere Nachfrageorientierung – spezifische Tätigkeitsfelder und Zielgruppen. Allgemeinere subdisziplinäre Kontextualisierungen in die Erziehungswissenschaft oder die Bildungswissenschaft sind nicht mehr zu beobachten. Hier stehen also Professionalisierungsprozesse für Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung im Fokus. Zum Teil werden diese auch durch interdisziplinäre Bezugnahme ergänzt.

2.4 Lehrprofile der befragten Arbeitseinheiten

Für eine Auseinandersetzung mit den Binnenstrukturen wurden anhand vorgegebener Themenfelder die Lehrprofile der Studienangebote und die Modul-Labels der spezifischen EB/WB-Module analysiert.



Abbildung 2: Lehrprofile in grundständigen (BA und MA) und weiterbildenden Studienangeboten

Unterschiede zwischen den Lehrprofilen in Bachelor- und Masterstudiengängen zeigen sich vorwiegend in der wesentlich stärkeren Bedeutung der Weiterbildungsfor- schung im Master. Darüber hinaus sind tendenziell alle Themen im Master stärker vertreten als im Bachelor. Die weiterbildenden Studienangebote weisen kein spezifi- sches Lehrprofil auf, was dafür spricht, dass die z. T. sehr spezialisierten Angebote in ihrer Gesamtheit eine breite thematische Spreizung erwachsenenpädagogischer The- men abdecken. Deutlich wird in den Lehrprofilen der weiterbildenden Studienange- bote darüber hinaus eine starke Zielgruppen- und Adressatenorientierung der Inhalte, was in handlungsfeldbezogenen Professionalisierungsangeboten (s. o.) plausibel ist.

Eine zusätzliche Analyse der Modul-Labels (offenes Antwortformat) zeigt eben- falls, dass EB/WB-Themen auf Masterebene präsenter sind. Der Anteil an Modul- titeln, die EB/WB oder Lebenslanges Lernen explizit im Titel tragen, ist zwar zu- nächst ähnlich (MA = 40 %, BA = 36 %). In Masterstudiengängen kommen allerdings noch einschlägige EB/WB-Labels (z. B. Personalentwicklung, Programme oder Ziel- gruppen) hinzu, die vermutlich auf übergeordneter Ebene (Studienprofile, Wahl- pflichtfach) als EB/WB ausgewiesen werden. In den Bachelorstudiengängen führen die übrigen Modulbezeichnungen allgemeine Titel wie bspw. „Anwendungsfelder der Bildungswissenschaft“, „Didaktisches Handeln“ oder beziehen sich auf struktu- relle Studienelemente wie Methodenausbildung, Praktika, Projekte oder Abschluss- arbeiten. Insofern ist ein expliziter EB/WB-Bezug in den Titeln der Mastermodule schon deutlicher zu erkennen.

2.5 Ausstattung der Arbeitseinheiten

Neben den Studienangeboten wurden auch die Profile der Arbeitseinheiten, die für die Realisierung der Studienangebote verantwortlich sind, untersucht. Im Vergleich der personellen Ausstattung ist die Anzahl der Professuren im Durchschnitt gleich- geblieben, während die Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen von durch- schnittlich 6,6 auf 5,37 gesunken ist.

Gegenüber den Daten aus dem Jahr 2010 wurden die Stellen im Jahr 2016 diffe- renzierter erfasst. Abbildung 3 weist unterschiedliche Stellenkategorien in Vollzeit und Teilzeit aus.

Im Durchschnitt verfügen die Arbeitseinheiten über eine (Vollzeit-)Professur (\bar{x} 1,19, Median 1), ein bis zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in Vollzeit (\bar{x} 1,91, Median 1,5), zwei bis drei (\bar{x} 2,56, Median 2) wissenschaftliche Mitarbeiter*in- nen in Teilzeit und etwa drei externe Lehrbeauftragte (\bar{x} 3,6, Median 3). Die Varianz ist bei den Professuren und Lehrkräften für besondere Aufgaben (jeweils zwischen 0 und 3) relativ gering. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und externen Lehrbeauftragten ist die Spanne an den verschiedenen Hochschulstandorten deut- lich größer (jeweils zwischen 0 und 10).

Insgesamt wird deutlich, dass die klassischen Beschäftigungsgruppen Profes- sor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Lehrbeauftragte dominieren. Dagegen spielen die relativ jungen Kategorien der Juniorprofessor*innen (\bar{x} 0,23, Median 0) sowie der Lehrkräfte für besondere Aufgaben bisher quantitativ eher eine Nebenrolle.

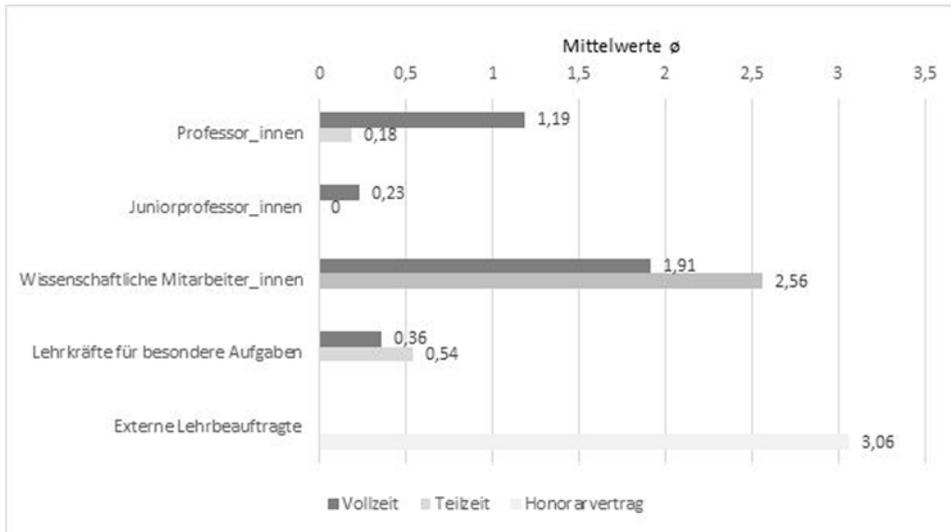


Abbildung 3: Personalausstattung 2016 im Detail (Mittelwerte)

Der gegenüber 2010 gleich gebliebene Durchschnittswert von 1,6 Professuren setzt sich in 2016 (s. Abb. 3) aus Professuren und Junior-Professuren zusammen. Dies spricht dafür, dass Junior-Professuren in den letzten Jahren nicht zusätzlich eingerichtet wurden, sondern aus dem Lehrstuhlbestand heraus generiert wurden. Eine weitere Erklärungshypothese könnte vor dem Hintergrund reduzierter Mittelbaustellen darin liegen, dass diese zur Kompensation wegfallender Professuren in Juniorprofessuren umgewandelt wurden.

Externe Lehrbeauftragte scheinen angesichts ihres zahlenmäßigen Anteils eine wichtige Rolle zur Gestaltung des Lehrangebots zu spielen und kompensieren möglicherweise den Rückgang an wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Relativierend ist allerdings anzumerken, dass Lehrbeauftragte in der Regel nur jeweils eine Veranstaltung gestalten und somit der Anteil am eingebrachten Lehrdeputat gering ist.

Die Anzahl an Abschlussarbeiten auf Bachelor- und Masterebene steigt an. Lag der Durchschnitt 2010 bei 28,5 Abschlussarbeiten pro Jahr, sind es 2015 30,6 pro Jahr. Dabei ist der Anteil an Bachelorarbeiten (16,7) etwas höher als der von Masterarbeiten (13,8). Die Varianz an den Standorten ist extrem hoch: Im Bachelor wurden zwischen 0 und 36, im Master zwischen 0 und 60 Arbeiten betreut. Die Anzahl der Promotionen liegt im Kalenderjahr 2015, das als Bezugszeitraum vorgegeben wurde, im Durchschnitt bei 1,2 Promotionen pro Arbeitseinheit (Spanne zwischen 0 und 4); deutlich niedriger als bei der Befragung von 2010 (2,6). Insgesamt deuten die Daten auf einen Rückgang des wissenschaftlichen Nachwuchses hin.

3 Status quo und Zukunftsszenarien des Studienfachs EB/WB

Nachdem seit der Einführung der gestuften Studiengänge einige Zeit vergangen ist, hat sich die neue Studienstruktur etabliert. Die „dramatische“ Umbruchphase (vgl. Faulstich/Graeßner 2003, S. 39) ist zumindest für den grundständigen Bereich damit vorerst abgeschlossen. Eine Partikularisierung in Form von hochspezifischen Studiengängen ist vor allem auf Bachelorniveau ausgeblieben. Nach wie vor sind die Themen der EB/WB überwiegend subdisziplinär in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft integriert. Dies gilt jedoch nicht für alle ehemaligen Studienrichtungen. Der Datenreport Erziehungswissenschaft zeigt, dass die Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit und insbesondere die noch relativ neue Kindheitspädagogik deutlich mehr eigene Bachelorstudiengänge hervorgebracht haben (vgl. Grunert/Ludwig 2016, S. 26). Die EB/WB wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge kaum sichtbar. Der sich 2010 schon abzeichnende Profilverlust, eine Marginalisierung auf Bachelorniveau (vgl. Faulstich/Graeßner/Walber 2011), hat sich seither verstetigt. Dabei ist es grundsätzlich nicht überraschend, dass die Bachelorstudiengänge eher generalisierend ausgerichtet sind; dies ist in der Strukturlogik der Bachelor- und Masterstudiengänge bereits angelegt. Gleichwohl waren professionelle Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft, wie die EB/WB, in den Diplomstudiengängen auch schon im Grundstudium deutlicher sichtbar als in den aktuellen Bachelorstudiengängen.

Eine subdisziplinäre Profilbildung im Bereich der EB/WB findet in der Regel erst in grundständigen Masterstudiengängen statt. Allerdings ist in der relativ kurzen Studiendauer im Master eine Professionalisierung, die Elemente der Disziplinorientierung und der Professionsfeldorientierung miteinander verknüpft, nur bedingt möglich. So sind beispielsweise Praxissemester, wie sie in den Diplomstudiengängen noch üblich waren, bei nur 4 Semestern kaum noch realisierbar. Die Nachfrage nach entsprechenden Masterangeboten gestaltet sich standortspezifisch unterschiedlich. Insgesamt ist die Zahl der erziehungswissenschaftlichen (für die Promotion qualifizierenden) Hauptfachabschlüsse (Diplom, Magister und Master) in den letzten fünf Jahren allerdings deutlich um knapp 30% gesunken (vgl. Züchner 2016, S. 102).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Bedeutung gewinnt und man hier die einschlägigen professionsfeldbezogenen Labels findet. Professionalisierungsprozesse scheinen sich stärker in diese Angebote zu verlagern.

In welche Richtung weisen die gefundenen Ergebnisse und welche zukünftigen Professionalisierungsszenarien zeichnen sich ab? Im Folgenden werden einige Zukunftsszenarien angedeutet, wobei zwischen der individuellen Professionalisierung der Studierenden und der disziplinpolitischen Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Disziplin und Profession in den Studienangeboten unterschieden wird.

3.1 Individuelle Professionalisierungsszenarien

Angesichts der empirischen Datenlage scheint sich derzeit der Bachelorabschluss als berufsfeldqualifizierender Regelabschluss durchzusetzen, mit dem erziehungswissenschaftliche Absolvent*innen sich offenbar erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt positionieren. Betrachtet man individuelle Professionalisierungsprozesse mit Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992) aus einer wissenstheoretischen Perspektive, handelt es sich bei der Entstehung von Professionswissen um Relationierungsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen. Da die Studierenden im grundständigen Studium meist noch nicht in substanziellem Umfang über berufspraktisches Erfahrungswissen verfügen, ließe sich das im Bachelorstudium erworbene wissenschaftliche Wissen als eine vorgelagerte generalisierte akademische Professionalisierung („Erziehungswissenschaftler*in“) beschreiben. Erst über ein anschließendes Masterstudium erschließt sich eine vorgelagerte profilierte akademische Professionalisierung („Erwachsenenbildner*in“); dieses Professionalisierungsszenario scheint aber rückläufig zu sein. Berufspraktisches Erfahrungswissen wird – abgesehen von Praktika und anderen studienbegleitenden Praxiserfahrungen – in diesem Szenario zeitlich erst nachgelagert zum wissenschaftlichen Wissen erworben und muss eigenständig dazu relationiert werden. Die zunehmende Entstehung weiterbildender Studienangebote deutet auf ein weiteres Szenario hin, nämlich eine nachgelagerte spezialisierte akademische Professionalisierung („Personalentwickler*in“, „Organisationsberater*in“) in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Walber/Meyer 2019, S. 7 ff. und 15 f.). In der angedeuteten theoretischen Perspektive ergibt sich im Hinblick auf die individuelle Professionalisierung hier der Vorteil, dass die eigentliche Relationierungsarbeit zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen innerhalb der Studienangebote pädagogisch zugänglich wird. Denn in der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen die Teilnehmenden üblicherweise sowohl über einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss als auch über eine mehrjährige Berufserfahrung, sodass eine pädagogisch unterstützte Relationierungsarbeit unter Berücksichtigung professionsfeldrelevanter, ggf. auch interdisziplinärer Wissensbestände, stattfinden kann (vgl. Meyer/Walber/Jütte 2019). Versteht man Professionalität als situativ immer wieder herzustellende reflektierte Beruflichkeit, sind Professionalisierungsprozesse lateral im Lebensverlauf zu denken. Es kommt zu einem Oszillieren zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen („Systemwechsler*in“, „Professionswissende*r“), für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sowohl wissenschaftliches Wissen als auch pädagogische Rahmungen bieten können.

3.2 Teildisziplinäre Angebotsszenarien

Studienangebote sind nicht statisch, sondern basieren auf Aushandlungsprozessen zwischen Disziplin und Hochschule (vgl. Ludwig/Grunert 2018). Insofern stellt sich die Frage, wie aus (teil-)disziplinärer Perspektive die aktuellen Entwicklungen zu bewerten sind und welche zukünftigen Veränderungen in der Ausrichtung von Studienangeboten der EB/WB denkbar sind.

Szenario 1: Marginalisierung im grundständigen Studium

Die aktuellen Entwicklungen deuten in Richtung einer Marginalisierung der Subdisziplin EB/WB im grundständigen Studienangebot. Im Bachelor wenig sichtbar, im Master wenig nachgefragt, läuft die Subdisziplin Gefahr, an Bedeutung innerhalb des Fachgefüges zu verlieren und von den Studierenden für ihre individuellen Professionalisierungsprozesse weniger wahrgenommen zu werden. Zugunsten einer starken disziplinären Orientierung gerät das Professionsfeld aus dem Blick. Dies wird aktuell offenbar durch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung kompensiert, die einen Raum für nachgelagerte subdisziplinäre Professionalisierungsangebote bietet. Hier wird der Professionsfeldbezug in den Studiengangsbezeichnungen deutlicher sichtbar.

Szenario 2: Spezialisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Denkt man diesen Trend weiter, könnte ein deutlicher Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der EB/WB folgen. Aus der Perspektive individueller Professionalisierungsprozesse wurde bereits auf das Potenzial dieses Professionalisierungspfad verwiesen. Aus disziplinpolitischer Perspektive handelt es sich gleichwohl um einen riskanten Weg. Die starke Orientierung an professionsfeldbezogenen Fragen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil des Weiterbildungsmarkts charakteristisch ist, birgt das Risiko eines Verlusts an wissenschaftlicher Eigenständigkeit, wenn sie nicht durch entsprechende Infrastrukturen abgesichert ist. Die wissenschaftliche Weiterbildung bietet dafür angesichts ihrer noch immer randständigen Position innerhalb der Hochschulen und auf dem Weiterbildungsmarkt sowie der Vollkostendeckung durch Teilnehmerentgelte kaum dauerhafte und sichere Beschäftigungsperspektiven, um eine nicht unmittelbar professionsfeld- bzw. angebotsrelevante Entwicklung von Theorie und Empirie der EB/WB sicherzustellen. Eher schon könnten Professuren für wissenschaftliche Weiterbildung, wie sie an einzelnen Hochschulstandorten bereits eingerichtet wurden, mit einem Doppelauftrag in Forschung und Angebotsentwicklung ein Bindeglied zwischen Disziplin und Profession darstellen.

Szenario 3: Reprofilierung im grundständigen Bachelor

Eine andere Entwicklungsrichtung könnte in einer Reprofilierung von Professionsfeldern wie der EB/WB in den grundständigen Bachelorstudiengängen bestehen. So würden Professionsfeldbezüge schon im grundständigen Studium deutlicher sichtbar. Dies kann prinzipiell sowohl innerhalb eines erziehungswissenschaftlichen Studiums als auch in Form eines eigenen spezialisierten Studienangebots erfolgen. Letzteres könnte mit Destabilisierungstendenzen für die Erziehungswissenschaft als übergeordneter Disziplin einhergehen und zu Abgrenzungsfragen zwischen den Studienangeboten von Universitäten und Fachhochschulen führen. Ersteres erscheint für eine ausgewogene Relationierung von Disziplin und Professionsfeld günstiger.

Anmerkungen

¹ Die angegebene Häufigkeit ist nicht deckungsgleich mit der Anzahl der Angebote. Die Angebotstitel setzen sich mitunter aus mehreren Labels zusammen (z. B. Erwachsenenbildung und Weiterbildung) – gezählt wurden dann die verwendeten Begriffe im Sinne von Labels, nicht die Angebote. Dargestellt sind hier aus Platzgründen nur die drei am häufigsten angegebenen Labels. Für eine ausführliche Darstellung vgl. Walber/Lobe 2018.

² Größtenteils weiterbildende Masterstudiengänge und weiterbildende Zertifikatsstudien.

Literatur

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bielefeld.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2006): Riskante Flexibilität. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden, S. 101–110.
- Faulstich, P./Graeßner, G./Walber, M. (2011): Marginalisierungs- und Desintegrations-tendenzen im Studium der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System? Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 92–96.
- Faulstich, P./Graeßner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 29–38.
- Grunert, C./Ludwig, K./Mitarb.: Radhoff, M./Ruberg, Ch. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 19–69.
- Ludwig, K./Grunert, C. (2018): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, K. et al. (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 83–105.
- Meyer, K./Walber, M./Jütte, W. (2019): Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung. ZHWB 1/2019, S. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-1570> (15.1.2020).

- Schüßler, I./Egetenmeyer, R. (2018): Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1071–1088. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53 (15.1.2020).
- Walber, M./Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1 (15.1.2020).
- Züchner, I. (2016): Abschlussprüfungen und Arbeitsmarktübergang im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 100–108.

Autorin und Autor

Claudia Lobe, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG6 Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Markus Walber, Prof. Dr., Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Wissenschaftliche Weiterbildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.