

Faulstich, Peter

**Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im
BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung**

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 34, S. 16-22

urn:nbn:de:0111-opus-10786

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	5
-----------------	---

Beiträge

<i>Stefan Koch / Heinz-Hermann Krüger / Andreas Krapp</i> Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG – Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums ..	7
--	---

<i>Peter Faulstich</i> Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung	16
--	----

<i>Ewald Terhart</i> Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre	23
---	----

<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft	38
---	----

<i>Jürgen Helmchen</i> Kontaktaufnahme zwischen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der <i>Association des Enseignants</i> <i>et Chercheurs en Sciences de l'éducation</i> (Frankreich)	61
--	----

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Wichtige Hinweise des Vorstandes</i>	63
---	----

<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	69
--	----

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	87
--	----

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)	97
--	----

<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	98
--	----

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie	105
--	-----

Kommission Pädagogische Anthropologie	110
---	-----

Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	111
<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	115
<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i> Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)	118
<i>Sektion Schulpädagogik</i> Kommission Schulforschung und Didaktik	119
<i>Sektion Sonderpädagogik</i>	122
Arbeitskreis Internationale Heil- und Sonderpädagogik	125
<i>Sektion Erwachsenenbildung</i>	127
<i>Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik</i> Kommission Pädagogische Freizeitforschung	131
Kommission Sportpädagogik	135
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	138
<i>Sektion Medien- und Umweltpädagogik</i> Kommission Medienpädagogik	141
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	142
Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“	143

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	147
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	163
<i>Ausschreibungen</i>	172
<i>Tagungskalender</i>	175
<i>Personalia</i>	184

Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung

Jedesmal, wenn eine Reorganisation der Lehrerbildung und/oder der Hochschulen ansteht und damit eine Destabilisierung des Kontexts erfolgt, wird das Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer wieder neu und grundsätzlich in Frage gestellt. Dies geschieht gegenwärtig sogar dreifach: durch Problematisierung der Organisation hin zu neuen Fakultäten, durch Streichung von Personal und durch die Planungen des BA-/MA-Studiums, die auch für die Lehrerbildung durchgezogen werden.

Die Debatte um die Reform der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge bezieht sich in der dominanten Sicht hauptsächlich auf Lehramt und Schule. Dies ist sicherlich einerseits der Tradition der Zusammensetzung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und seiner Herkunft aus den Pädagogischen Hochschulen bzw. der universitären Gymnasiallehrerbildung geschuldet, andererseits verhält sich eine Mehrheit der beteiligten Hochschullehrenden nach wie vor skeptisch gegenüber den Perspektiven des eigenen Hauptfachs. In der Sicht der Präsidien und der Behörden und Ministerien hat das Problem sowieso keinen hohen Stellenwert. Das Hauptfachstudium wird vor allem als Kapazitätspuffer und Polyvalenzgenerator gesehen. Aber auch vielen Erziehungswissenschaftlerinnen -wissenschaftlern ist eben ihr eigener Hauptfachstudiengang noch fremd. Demgegenüber meint man sich mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf der sicheren Seite. Es scheint ein überschaubares Arbeitsfeld – eben die Schule – zu geben und damit einen zumindest ansatzweise überschaubaren und voraussehbaren Arbeitsmarkt.

Spätestens nach dem Desaster der immer wieder gescheiterten Lehrbedarfsprognosen hätte man Zweifel entwickeln können. Gegenwärtig wird wieder von einem prognostisch entstehenden – sogar in Teilarbeitsmärkten als dramatisch dargestellten – Lehrbedarf geredet. Dieser kann

aber – wie schon oft erlebt – durch minimale Eingriffe in Schulstrukturen und Klassenfrequenzen ad absurdum geführt werden.

Allerdings reichen solche problematisierenden Anfragen bezogen auf die Quantitäten des Arbeitsmarkts Schule sicher nicht aus, um die Sinnhaftigkeit des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu begründen. Es müssen auch positive Argumente rekapituliert bzw. erneuert werden. Solche Begründungszusammenhänge ergeben sich auf drei Ebenen:

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

Darüber hinaus liefert der Hauptfachstudiengang Unterstützung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung. Die Hochschulrektorenkonferenz fasst dies allerdings eng unter den Begriff Polyvalenz: „Angesichts der schwankenden und kaum langfristig zu prognostizierenden Nachfrage des Staates nach Lehrkräften ist Polyvalenz nicht nur wegen der Logik der Studienreform geboten, sondern auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master“ (HRK 20006, 9).

Gleichzeitig hat das Hauptfachstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft aber einen eigenständigen Stellenwert durch den Bezug zu wachsenden außerschulischen Tätigkeitsfeldern. Es geht dann auch darum, Durchlässigkeiten zwischen verschiedenen bildungswissenschaftlichen Studiengängen zu ermöglichen.

1. Erosion und Expansion von Lehr-/Lern-Institutionen und Professionalität

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 Lehrformen sind zwar nicht neu, werden

aber zunehmend dramatisiert. Die Frage, inwieweit ein Aufbrechen „kontaminierter Lernarrangements“ durch ein „Haus des Lernens“ gelingen kann, stellt sich in einer langen Tradition reformpädagogischer Impulse. Zumindest ist breit akzeptiert, dass sich Schule gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen und insofern „außerschulisches“ Lernen ermöglichen, anstoßen und einbeziehen muss. Spätestens für die Ganztagschulen wird dies selbstverständlich. Um eine Lernschule zukunftsfähig zu machen, darf sie nicht Lehranstalt sein. Lernen ist dann nicht mehr nur „unterrichtet werden“. Lehrerbildung meint immer schon mehr als Befähigung zur „Unterrichtsvorbereitung“. Sie muss Bezüge zu außerschulischen Tätigkeitsfeldern herstellen. Wenn man das Postulat „lebenslangen Lernens“ ernst nimmt, braucht dies auch professionelles Personal zur Unterstützung und Vermittlung von Lernen über die Schule hinaus.

Zu der Entgrenzung traditioneller Lehr-/Lern-Institutionen tritt die Tatsache hinzu, dass immer mehr Bereiche gesellschaftlicher Praxis pädagogische/andragogische 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 Schulen. „Pädagogen“ sind schon lange nicht mehr nur Lehrer: In den Schulen arbeiten insgesamt fast 800 000 Lehrerinnen und Lehrer, in der Kinderbetreuung ungefähr 370 000 Erzieherinnen und Betreuerinnen; der 12. Kinder- und Jugendbericht zählt rund 36 000 Beschäftigte in 31 000 Einrichtungen meist mit pädagogischer Ausbildung auf; die vom BMBF veranlasste „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage“ geht für 2006 von 505 000 in der Weiterbildung tätigen Personen aus (Überblick bei: Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 186-241).

Grundsätzlich ist das berufliche Spektrum sehr breit. Das bedeutet zum einen eine Vielzahl an beruflichen Feldern, in die man einmünden kann (Überblick bei Otto/Rauschenbach/Vogel 2002a). Zum anderen heißt es aber auch, dass es keine „exklusiven“ Arbeitsplätze – wie für die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen – gibt. In den genannten Feldern arbeiten auch Psychologen, Soziologen, u. a.. Kernbereiche der Beschäftigung liegen einerseits in der sozialen Arbeit – in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – andererseits in der Erwachsenenbildung. Weiterhin bietet der Hochschul- und Forschungssektor Arbeitsmöglichkeiten. Schließlich finden sich auch Beschäftigungsverhältnisse in sonder- und berufspädagogischen Feldern, in der Personalentwicklung, im Journalismus und z. B. im Tourismus. In einer mehrere Jahre umfassenden

Absolventenstudie für das Hauptfach Erziehungswissenschaft fanden sich 32 % in Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit, 20 % in den Bereichen Gesundheit/Rehabilitation, 17 % in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4 % im Bereich der Wissenschaft. 13% der Absolventinnen und Absolventen waren aus dem engeren Bereich der Pädagogik „ausgewandert“, 10 % sind in einer freiberuflichen oder selbstständigen Beschäftigung (Rauschenbach/Züchner 2004, S. 54). Anstellungsträger sind überwiegend Wohlfahrtsverbände, kirchliche Träger, Vereine und Initiativen sowie schließlich der öffentliche Dienst.

2. Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft als studienorganisatorischer Zusammenhalt pädagogischer, sozialpädagogischer und andragogischer Arbeitsfelder

Man kann die Einführungen des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft – wenn man einmal von den Eigeninteressen der lehrerbildenden Institutionen absieht – als einen Versuch begreifen, auf die Ausdifferenzierung und gesonderte Institutionalisierung „pädagogischer Praxisfelder“ zur reagieren. Dabei geht es zum einen um die Konzentration auf einen bildungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang und zum anderen um die Konkurrenz zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, Soziologie usw.

Nachdem die Pädagogik traditionell ihren Schwerpunkt in der Lehrerausbildung hatte, haben – 1970 anlaufend – über 30 Hochschulen in der Bundesrepublik auf der Grundlage des Beschlusses der KMK am 20.3.1969 Studiengänge der Diplompädagogik eingerichtet. 35 Jahre lang gab es die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft mit einem Abschluss Diplom zu studieren. Seitdem wurden an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen über 40.000 Diplompädagogen und -pädagoginnen ausgebildet.

Kennzeichnend für die Einmündungsprozesse der Absolventen war eine „aktive Professionalisierung“, indem berufliche Positionen, die vorher so nicht ausgewiesen waren, besetzt werden. Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft 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 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.

Von Anfang an ist das Studium „Diplom-Erziehungswissenschaft“ auf erhebliche Vorbehalte gestoßen und als „akademisch“, „praxisfern“ und „realitätsfremd“ kritisiert worden. Es wurde skeptisch eingewandt, dass sowohl Praxisbezug im Hinblick auf anfallende Funktionen fraglich sei, als auch dass Fachkompetenz für lehrende Tätigkeiten fehle. Besonders die potentiellen Anstellungsträger zeigten eine deutliche Zurückhaltung bei den Rekrutierungsstrategien.

Diese Skepsis bezogen auf die Chancen der Berufseinmündung ist, wenn man auf die vorhandenen Statistiken blickt, deutlich zu relativieren. Die Berufsaussichten der Diplompädagoginnen sind wesentlich besser als ihr Ruf. So sind die Arbeitsmarktrisiken im Vergleich zu Psychologinnen und Soziologinnen geringer, wenn man die Zahl der Absolventinnen mit den arbeitslos gemeldeten Personen vergleicht. Gerüchte über schlechte Chancen der Berufseinmündung entbehren der empirischen Grundlage, besonders sind sie zu relativieren in Bezug auf andere Disziplinen.

Allerdings dauert der Berufseinmündungsprozess bei Diplomabsolventen häufig etwa ein bis zwei Jahre, bevor eine längerfristige Anstellung gefunden wird. Dabei beweist sich aber auch gleichzeitig ein hoher Flexibilitäts- und Mobilitätsgrad. Offensichtlich ist das Ausbildungsprofil für verschiedene Tätigkeitsschwerpunkte geeignet. Es ist nicht so hoch spezialisiert, dass die potentiellen Einsatzbereiche zu eng geschnitten wären. Der Grundansatz des „Diplompädagogen“ als Versuch, eine Handlungskompetenz zu erwerben, welche eine bildungswissenschaftliche Basiskompetenz mit tätigkeitsfeldspezifischen Fähigkeiten kombiniert, hat sich in der Tendenz bewährt.

Die dann durch die „Bolognarisierung“ erfolgte Destabilisierung des Hauptfachstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist äußerst riskant (Faulstich / Graeßner 2006). Strategisch käme es, um das Risiko des Verschwindens eines durchaus erfolgreichen Modells zu verringern, darauf

an, einen Konsens an den beteiligten Hochschulstandorten herzustellen, dass es für die Entwicklung der Disziplin unabdingbar ist, ein Hauptfachstudium zu sichern. Dies kann nicht mehr im Festhalten an einem Diplom erfolgreich sein, sondern nur im Rahmen eines strategisch genutzten BA-/MA-Konzepts. Dabei ist es sinnvoll, in der BA-Phase eine breite Grundlage zu schaffen, welche zwar die einzelnen Tätigkeitsschwerpunkte berücksichtigt, diese aber nicht zu sehr ausdifferenziert. Sonst ist eine kapazitäre Sicherung kaum zu leisten. In der MA-Phase könnten dann verschiedene Modelle je nach dem Profil der einzelnen Hochschule entwickelt werden. Wie man aus der Jahrhunderte langen Tradition der deutschen Universität weiß, ist die Stabilität einer Disziplin aber unabdingbar an die Möglichkeit gebunden, den eigenen Nachwuchs zu generieren. Insofern sollte notwendigerweise die Promotionsphase überlegt und entwickelt werden.

3. Ausdifferenzierung der Praxisfelder und Einheit der Disziplin

Ein Grundmerkmal dieses Studienkonzepts ist es, die verschiedenen Tätigkeitsfelder auf ein gemeinsames bildungswissenschaftliches Fundament zu stellen. Dies hat dazu geführt, dass die Absolventinnen und Absolventen in den verschiedenen Praxisfeldern eine Tätigkeitsperspektive finden können.

Gerade der Kerngedanke des Studiengangs Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft, nämlich die gemeinsame bildungswissenschaftliche Grundlegung der verschiedenen Tätigkeitsfelder, würde durch eine wieder dominant werdende, ausschließende Orientierung an der Schulpädagogik destruiert. Noch immer stehen für die Lehrerausbildung die Unterrichtsfächer im Vordergrund und deren mächtige Vertreter sehen in dem Anspruch bildungswissenschaftlicher Grundlegung eher eine Konkurrenz. Daraus resultiert aber eine hochriskante Situation, indem nämlich zum einen die gemeinsame Konzeptualisierung eines die Ausbildungsprozesse konzentrierenden Gegenstandsbereichs und des entsprechenden Entwicklungsfeldes gefährdet würde. Es droht ein Ausgliederungsprozess in spezifische, instrumentalisierte „Pädagogiken“. Zum anderen wächst damit die Gefahr, aus dem Kontext von Wissenschaft und Universität herausgedrängt zu werden. Lehrerausbildung in einem reduzierten Sinn

könnte – wie vom Wissenschaftsrat öfters angedeutet – wissenschaftsfernen Trainingsinstitutionen übereignet werden.

Insofern ist eine langfristige Entwicklung der Disziplin in der Institution Fachbereich darauf angewiesen, die Einheit pädagogischer, sozialpädagogischer, andragogischer Praxis und Theorie herzustellen. Die studienorganisatorische Form dafür ist ein gemeinsames, zumindest überschneidendes Kerncurriculum für das Lehramtsstudium und den Hauptfachstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Dies vorausgesetzt, ist es dann eine Frage der Gewichtung, welche Anteile an Kapazitäten und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Argumente für eine Ausweitung der Hauptfach-Anteile lassen sich aus der Entwicklung der Tätigkeitsfelder und aus der Diskussion um das Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin gewinnen. Es ist jedenfalls fatal – besonders wenn gleichzeitig das Postulat vom „Lebenslangen Lernen“ hochgehalten wird – , wenn der Hauptfachstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft nur als nachgeordnete Größe gegenüber der Lehrerbildung erscheint und als Lückenfüller in die Kapazitäten geschoben wird.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2006): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung, Bonn, Berlin.

FAULTSICH, PETER / GRAEßNER, GERNOT (2005a): Studiengänge Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Umbruch. In: Bildung und Erziehung, 58. Jg., Heft 2/Juni 2005, S. 173- 81.

FAULTSICH, PETER / GRAEßNER, GERNOT (2005b): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Schwerpunkt Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf.

FAULTSICH-WIELAND, HANNELORE / FAULTSICH, PETER (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Reinbek.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2006): Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Bonn.

KRÜGER, HEINZ-HERMANN / RAUSCHENBACH, THOMAS U.A. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim.

OTTO, HANS-UWE / RAUSCHENBACH, THOMAS / VOGEL, PETER (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen.