

Nieke, Wolfgang

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 25-37

urn:nbn:de:0111-opus-10828

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 6

Beiträge

Rudolf Tippelt

Zur Einführung 8

Klaus-Jürgen Tillmann

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

Wolfgang Nieke

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft 25

Peter Vogel

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte 38

Lutz R. Reuter

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 42

Jörg Rubloff

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 51

Karin Böllert

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen 57

Birgit Herz

BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik 63

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule‘ 73

Helmut Johannes Vollmer

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen 85

Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:

*Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)101*

<i>Dorit Gerkens</i>	
Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN	104
<i>Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth</i>	
Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen	108

Weitere Beiträge

<i>Lutz R. Reuter</i>	
Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme	116
<i>Christoph Wulf</i>	
Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit	126
<i>Hermann Lange</i>	
Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik	137

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	165
--	-----

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	172
Arbeitskreis Historische Familienforschung	174
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte	180
<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	181
Kommission Wissenschaftsforschung	193
<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	195
<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i>	197

<i>Sektion Schulpädagogik</i>	
Kommission Schulforschung und Didaktik	198
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe ..	200
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	201
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie	206

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	209
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	226
<i>Ausschreibungen / Preise</i>	232
<i>Tagungskalender</i>	234
<i>Personalia</i>	246
<i>Hinweise für Autorinnen und Autoren</i>	254

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft

1. Fortschritt durch Innovation

Wenn gegenwärtig Innovationen in irgendeinem Entscheidungsfeld eingefordert werden, geht das stets mit der Suggestion einher, dass die damit angesprochene Veränderung fraglos besser sei als der bisherige Zustand. Das drückt sich dann in dem oft gehörten Slogan aus, Stillstand sei Rückschritt. Nun haben jedoch für die Bildungswissenschaft Harm Paschen und Lothar Wigger in ihren Analysen pädagogischer Argumente und Argumentationen (1992) deutlich gemacht, dass in der Rhetorik über pädagogische Innovationen jeweils genau geprüft werden müsse, ob durch den vorgeschlagenen neuen Weg zur Lösung eines pädagogischen Problems dieses besser als durch die bisherige Praxis geschehe und welche unbeabsichtigten Nebenfolgen dabei auftreten können und voraussichtlich werden. Es kann hilfreich sein, sich daran auch bei dem hier in Rede stehenden Thema zu erinnern. Der den Hochschulen durch den so genannten Bologna-Prozess, also die staatliche Vorgabe der Umstellung des Studiengangsystems in Deutschland auf ein dreistufiges System mit international geläufigen Abschlüssen nach angelsächsischem Vorbild, verordnete Reformprozess ist eine solche pädagogische Innovation; denn das Studium ist ein organisierter und didaktisierter Lehr-Lernprozess, der von einer Hochschuldidaktik analysiert wird, die systematisch der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft zuzuordnen ist.

2. Die Ausgangslage: zwei Typen von Hauptfachstudiengängen mit den Abschlüssen Diplom und Magister Artium

Bisher hat es zwei Typen von Hauptfachstudiengängen in der Erziehungswissenschaft mit folgenden Abschlüssen gegeben: (1.) den Diplom-Studiengang mit den beiden Pflichtnebenfächern Psychologie und Soziologie, einer institutionsbezogenen Schwerpunktrichtung – Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik (und weiteren, quantitativ gering ausgeprägten örtlichen Sonderentwicklungen wie Berufspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Frühpädagogik) und Wahlpflichtfächern entweder aus Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft oder aus relevanten Bezugsdisziplinen wie Politologie, Philosophie, Kriminologie etc.; (2.) den Studiengang mit dem Abschluss *Magister Artium* mit Pädagogik als Hauptfach, kombinierbar mit zwei aus dem Kanon der philosophischen oder der sozialwissenschaftlichen Fakultäten frei wählbaren Nebenfächern oder mit einem zweiten Hauptfach.

Der Diplomstudiengang hat sich in der Praxis bewährt, wie die empirischen Befunde dazu überzeugend ausweisen (Krüger/Rauschenbach 2003, Tippelt u. a. 2004, Kraul u. a. 2006). Die Berufseinmündung ist eher erfolgreicher als in vergleichbaren Studiengängen, die Zufriedenheit der AbsolventInnen mit dem Studium hoch, die Quote der Promotionen liegt im Durchschnitt vergleichbarer Fächer. Die Bekanntheit und Akzeptanz des Berufsbildes in der Öffentlichkeit und bei den potentiellen Anstellungsträgern ist hoch. Deshalb muss genau geprüft werden, wie diese gute Ausbildungspraxis im neuen Studiengangsystem bewahrt werden kann, um keine Verschlechterung der Ausbildungslage für die außerschulischen pädagogischen Tätigkeitsfelder zu riskieren.

Der Magisterstudiengang unterliegt den Problemen aller Magisterstudiengänge: Es gibt eine hohe Abbruchquote aus ungeklärten Gründen, da die Studienverlaufsstatistik in diesem Punkt nicht aussagekräftig ist und aktuelle tieferegehende Studien zu dieser Frage fehlen. Die Absorption auf dem Arbeitsmarkt gelingt nur zögerlich und hängt oft von Zufällen und außerfunktionalen Qualifikationen ab. Deshalb kann durch die Einführung eines gestuften Systems mit Blick auf diesen Magisterstudiengang mit denselben Vermutungen eine Verbesserung erwartet werden wie für die Magisterstudiengänge insgesamt.

3. Der Bologna-Prozess in Deutschland

3.1 Die Einführung eines dreistufigen Studiensystems

Der schon angesprochene *Bologna*-Prozess zielt auf eine Vereinheitlichung der Hochschulabschlüsse für den europäischen Binnenmarkt und auf eine Erleichterung des Studienortwechsels innerhalb Europas ohne Studienzeitverluste. Das dafür zwischen den Bildungsministern der Europäischen Union verabredete Instrument ist die Einführung von drei einheitlich ausgestalteten Studienabschlüssen, die aufeinander aufbauen, so dass die Studien konsekutiv durchlaufen werden sollen:

Die erste Stufe soll nach drei oder vier Jahren mit einem ersten, grundsätzlich berufsqualifizierenden Abschluss beendet werden, der in Übernahme der angelsächsischen Tradition als *Bachelor* bezeichnet wird, für die Geistes- und einen Teil der Sozialwissenschaften als *Bachelor of Arts*. Die Bachelor-Studiengänge können grundsätzlich aus nur einem Fach bestehen, kombiniert mit Studienanteilen aus Bezugsdisziplinen – so etwa in den Naturwissenschaften, aber auch in der Psychologie – oder aus einer Kombination von einem Haupt- und einem oder auch mehreren Nebenfächern. Meist werden diese Fachstudien noch ergänzt durch *general studies*, die entweder aus anderen Disziplinen genommen werden können (und damit dem auch in Deutschland lange Zeit geläufigen *studium generale* entsprechen und so etwas wie eine Bildungsperspektive von Interdisziplinarität anstreben) oder berufsbezogene Fähigkeiten grundlegen sollen (Fremdsprachen, Informations- und Kommunikations-Technologie, aber auch so etwas wie Sozialkompetenz und Kreativität etc.).

Darauf baut eine zweite Stufe auf, die nicht selbstverständlich eine Fortsetzung der Studien aus der ersten Stufe ermöglicht, sondern durch definierte und geprüfte Eingangsbedingungen nur einem Teil der Bachelor-Absolventen das Weiterstudium ermöglichen soll. Diese zweite Stufe mit einem Abschluss als *Master* – für die Erziehungswissenschaft als *Master of Arts* oder als *Master of Education* in der Lehrerbildung – vertieft entweder das Hauptfach aus dem Bachelor-Studium in Richtung auf den Aufbau von Forschungskompetenz in diesem Fach oder bietet eine neue Fächerkombination an, die das Kompetenzprofil eher ins Interdisziplinäre erweitert, und dies entweder forschungsorientiert oder für anspruchsvolle Anwendungen in der Berufspraxis für innovative Entwicklungsaufgaben dort. Oft liegt das Kompetenzprofil für diese beiden Anwendungsfelder

so eng beieinander, dass dafür keine studienorganisatorische Differenzierung benötigt wird.

Die dritte Stufe soll aus einem formalisierten *Promotionsstudium* bestehen, das an die Stelle der auch in der Erziehungswissenschaft bisher praktizierten informellen Betreuung von oft berufstätigen Doktoranden treten soll. – Zur erleichterten Anerkennung von Studienleistungen in Ländern der Europäischen Union wurde ein Beschreibungssystem für erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen verabredet, das *European Credit Transfer System* (ECTS), das sich in den Grundkategorien ebenfalls am angelsächsischen Vorbild orientiert.

3.2 Die Modularisierung nach dem Vorbild der britischen Berufsbildung

Aus der britischen Berufsbildung – die dort in großen Teilen mit Bachelor-Abschlüssen an Hochschulen erworben wird, die eher den deutschen Berufsfachschulen als Fachhochschulen entsprechen – wurde in Deutschland zusätzlich das Verfahren der Modularisierung übernommen, mit dem einzelne Studienteile in geschlossenen Formationen so gestaltet und geprüft werden sollen, dass sich aus der Kombination dieser Module beliebig neue Kompetenzprofile bilden lassen. Überdies soll auch diese Form der Standardisierung die internationale Anerkennung erleichtern. Dieses Studienorganisationssystem ist für deutsche Universitäten systemfremd, und deshalb richtet sich der Widerstand gegen den Bologna-Prozess auch hauptsächlich hiergegen (vgl. Terhart 2007).

3.3 Die Akteure im Hintergrund mit partikularen Interessen

Die Rahmenvorgaben für den Bologna-Prozess an die Hochschulen kommen von der Kultusministerkonferenz (KMK) und treten damit an die Stelle der bisherigen Rahmenprüfungsordnungen, die von Studienreformkommissionen bei der KMK ausgearbeitet wurden. Die Hochschulrektorenkonferenz unterstützt den Reformprozess, wenngleich sie in manchen Detailfragen andere Positionen vertritt als die KMK. Deutlich spürbar ist bei beiden Akteuren der Einfluss des im Hintergrund wirkenden *Centrums für Hochschulentwicklung* (CHE) der Bertelsmann-Stiftung, das zum Teil von den beiden Akteuren mit der Ausarbeitung von Vorschlägen direkt beauftragt wird, zum Teil aber auch eigenständig Reformvorschläge entwickelt und über Berater direkt an den Hochschulen umzusetzen ver-

sucht. In diesem Dreieck wirken Interessen in den Umstellungsprozess hinein, die grundsätzlich nichts mit dem zuvor skizzierten Bologna-Prozess zu tun haben. Davon sollen hier nur auszugsweise drei angesprochen werden: (1.) Verkürzung der Studienzeit für die Mehrzahl der Studierenden mit entsprechender Einsparung von Ausbildungskapazität und staatlicher Studienförderung, und dies durch die Selektionsverfahren beim Übertritt von der Bachelor- zur Master-Stufe; erhofft wird die Verkürzung auch durch die konkretere Studiengestaltung in Modulen mit absichtendem Prüfungsverfahren, also durch Ersatz der Endprüfung durch ständige abschlussnotenrelevante Teilprüfungen am Ende der Modulstudien; (2.) Verlagerung von Ausbildungskapazität auf die preiswerter auszubildenden Fachhochschulen durch eine Angleichung des Bachelor-Profiles; (3.) Aushebelung des Rechtsanspruchs auf einen Studienplatz in einem Langzeitstudienangang durch konkurrierende Bewerbungen um zu knappe Studienplätze im Masterteil.

4. Probleme für die Erziehungswissenschaft bei der Umstellung

Bei dieser Umstellung treten einige bisher ungelöste Probleme auf, deren Auswirkungen auf die disziplinäre Identität und damit auf die Position der Erziehungswissenschaft als Fach im Spektrum der Universitätsfächer gravierend werden können, wenn es nicht gelingt, Lösungen zu präsentieren und durchzusetzen, die den durch die Einführung des Diplomstudienanges erreichten Grad an Professionalität und Akzeptanz erhalten.

(1) Der von der KMK geforderte Berufsbezug eines BA-Abschlusses in der Erziehungswissenschaft steht im Widerspruch zur Theorie- und Forschungsorientierung der Universität.

Die Forderung nach einem Berufsbezug des BA-Abschlusses ist keineswegs zwingend und unumstritten, ist nicht in den Bologna-Dokumenten festgelegt und entspricht durchaus nicht der Referenzpraxis in Großbritannien und in den USA, wo es viele BA-Programme mit allgemeinbildenden Zielsetzungen gibt, die eher den Zielsetzungen des zentraleuropäischen Abiturs entsprechen als einem Universitätsabschluss. Sie werden ja auch in *colleges* vergeben, die zwar oft Bestandteil von *universities* sein können, aber innerhalb dieser ihren eigenen Bildungscharakter haben.

Wofür könnte ein Kurzstudium der Erziehungswissenschaft, kombiniert mit einem Nebenfach, beruflich qualifizieren? Diese Frage stellte sich schon beim alten Magister-Studiengang und konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Eben deshalb wurde ja in den 1960er Jahren nach dem Vorbild von Psychologie, Soziologie und Politologie das Diplom in Erziehungswissenschaft eingeführt. Klar ist, dass der im bisherigen Diplomstudiengang – auch durch lange Praxisphasen und Praxissemester – erreichte Berufsbezug in den Studienrichtungen in einem dreijährigen Studium eines auf die Hälfte des Gesamtumfangs der drei Studienjahre geschrumpften Studienvolumens nicht erreicht werden kann, wenn man die Kompetenzstruktur des Diplomstudienganges zu Grunde legt. Diese Struktur hat sich in den Verbleibsuntersuchungen als offensichtlich praxistauglich erwiesen, ist also weder zu anspruchsvoll noch zu theoretisch angelegt gewesen.

Denkbar wäre eine Reduktion des Kompetenzniveaus auf institutionenbezogene Fähigkeiten, wie sie bisher auf dem Niveau von Berufsfachschulen (Erzieher, Heilpädagoge) oder Fachhochschulen (Sozialarbeiter) erworben werden, aber das wäre nicht die Aufgabe von Universitäten, die forschungsbezogen ausbilden sollen. Hier liegt ein nicht auflösbarer Widerspruch der eigenwilligen Konkretisierungen der Bologna-Dokumente durch die KMK. Eine manchmal geäußerte Konsequenz aus diesem Befund ist die Überlegung, die Bachelor-Ausbildung in Erziehungswissenschaft ganz an die Fachhochschulen zu delegieren. Das ist derzeit aber etwa für Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik gar nicht realisierbar und sinnvoll, weil es entsprechende Fächerstrukturen dort gar nicht gibt.

(2) Wegen der Kapazitätsbeschränkung und -konkurrenz gerät die Erziehungswissenschaft in Gefahr, in der Bachelor-Stufe auf das Zweitfach abgedrängt zu werden.

Wegen der Kapazitätsprobleme in Konkurrenz zu den Verpflichtungen in der Lehrerbildung und wegen der oben beschriebenen Problemlage lässt sich gegenwärtig an vielen Universitäten beobachten, dass Erziehungswissenschaft nur noch als Zweitfach auf der Bachelor-Stufe realisiert wird oder werden soll, um den eindeutig bisher gar nicht berufsqualifizierend ausgerichteten Fächern des historisch-philologischen Spektrums durch eine Kombination mit einem auf Erwachsenen- und Jugendbildung und Mediendidaktik eingegengten Zweitfach Erziehungswissenschaft eben diesen Berufsbezug zu ermöglichen. Hinzu kommt die Gefahr eines vollständigen Verschwindens des Hauptfaches auf der Bachelor-Stufe, weil in Fachbereichen, die von den Philologien dominiert werden, ein Modell von

Haupt- und Nebenfach präferiert wird, so dass Studiengänge, die nur in einem einzigen Fach betrieben werden, wie das für Psychologie und Pädagogik bisher üblich gewesen ist, in die Not der Inkompatibilität mit solchen formalen Vorgaben geraten.

(3) Der staatlich gelenkte Übergang von der Bachelor-Stufe auf die Master-Stufe durch Selektion

Die KMK gibt vor, dass nicht alle AbsolventInnen aus der Bachelor-Stufe auf die Master-Stufe übergehen sollen. Die Kapazitäten und der neu einzuführende Selektionsmodus sollen diesen Übergang auf etwa ein Drittel begrenzen. Die grundgesetzlich garantierte Berufsfreiheit wird also auf den Bachelor-Abschluss begrenzt und die Weiterführung zu höherwertigen Abschlüssen nur scheinbar von höheren Leistungsansprüchen, faktisch jedoch von Kapazitätsbeschränkungen abhängig gemacht. Die Universitäten müssen deshalb den Eintritt in einen Master-Studiengang durch bestimmte Zugangsvoraussetzungen definieren. Das kann ein Notendurchschnitt der geeigneten Bachelor-Abschlüsse sein oder eine selbst gestaltete Eingangsprüfung unter Berücksichtigung fachspezifischer Erfordernisse des Master-Studiengangs. Damit finden sich die Betreiber der Master-Studiengänge in Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der gleichen Situation wieder wie schon lange die Anbieter von zulassungsbeschränkten Studiengängen – Medizin, Psychologie, Architektur, Kunst, Biologie. Die bisherigen Erfahrungen mit Eingangsprüfungen sind eher negativ, weil die Ergebnisse solcher punktuellen Prüfungen zu einem frühen Zeitpunkt der Lebensgeschichte eine nur geringe prognostische Validität für den Studienerfolg und den späteren Berufserfolg aufweisen. Da die Korrelationen zwischen Abiturnotendurchschnitt und Zwischenprüfungs-Notendurchschnitt mit den Examensnoten bisher zwar schwach, aber immerhin positiv sind – auch in der Erziehungswissenschaft – ist es also nicht falsch, weiterhin auf den Notendurchschnitt zu setzen und von selbst gebastelten Eignungsverfahren ohne systematische Prüfung der prognostischen Validität Abstand zu nehmen. In einigen Fächern – etwa in der Physik und Chemie, der Psychologie und in den Ingenieurwissenschaften – mehren sich die Widerstände gegen diese verordnete Selektion. Es wird argumentiert, dass der Arbeitsmarkt überwiegend die über beide Stufen hinweg aufgebaute Fachkompetenz benötige, so dass diese Selektion unzweckmäßig und dysfunktional sei. Es ist zu überlegen, ob dieses Argument nicht auch für die AbsolventInnen der Erziehungswissenschaft in bestimmten Tätigkeitsfeldern gelten muss.

(4) *Master of Arts in Educational Science: disziplinäre Identität oder Hybridqualifikationen?*

Für die Master-Studiengänge bilden sich derzeit zwei Konzepte heraus: Zum einen eine Orientierung an der disziplinären Identität mit Berücksichtigung aller wesentlichen Disziplinstrukturen, oft realisiert als Hauptfachstudium ohne Nebenfächer. Damit ist die von der KMK für diese Studienphase vorgeschriebene Forschungsorientierung zu gewährleisten und eine Reproduktion des disziplinären Nachwuchses zu ermöglichen; eine Qualifizierung für eine künftige Berufspraxis außerhalb der Universität bieten solche Programme explizit nicht; zum anderen phantasievolle neue Fächer- und vor allem Modulkombinationen mit Blick auf praktische Anwendungen. Damit kann unter Umständen auch eine Forschungsfähigkeit verbunden sein; oft jedoch ergibt sich daraus nur so etwas wie eine akademische Weiterbildung der Bachelor-AbsolventInnen für ein weiteres Anwendungsfeld. Jedenfalls zeigt sich in diesen Konzepten fast immer ein Verlust der disziplinären Identität: Erziehungswissenschaft ist nur noch eine Disziplin unter anderen, die auch quantitativ nicht mehr dominiert. Gerade von Vertretern der Wirtschaft und der Anstellungsträger wird jedoch eine klare professionelle Identität für die AbsolventInnen eingefordert, die sich bisher immer an einer akademischen Disziplin orientiert hat. Dies sei für die interdisziplinäre Kooperation in Arbeitsteams unerlässlich. – In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die englische Bezeichnung des neuen Abschlusses noch nicht genau geklärt ist: Eindeutig ist, dass die Bezeichnung *Master of Education* exklusiv für die Lehramtsstudiengänge reserviert werden soll. In den angelsächsischen Ländern variiert die Bezeichnung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, so dass man sich hier nicht an einer einheitlichen Disziplinbezeichnung orientieren kann. Für Deutschland vorgeschlagen wird die Bezeichnung *Master of Arts in Educational Science*. Das betont den empirischen, d. h. sozialwissenschaftlichen Charakter des entsprechenden Master-Studienganges.

(5) *Wo bleiben die bisherigen Nebenfächer im Kampf um Kapazitäten?*

Bei der bisherigen Konstruktion einer bundesweit geltenden Rahmenprüfungsordnung waren die dort bestimmten Pflichtnebefächer verpflichtet, bei Einrichtung eines Diplomstudienganges der Erziehungswissenschaft die von ihnen eingeforderten Serviceleistungen zu erbringen. Jetzt muss zwischen den Fächern jeweils ein Vertrag über solche Inputs abgeschlossen werden. Vor allem die Erfahrungen mit der Psychologie zeigen, dass

diese wegen ihrer Verpflichtungen im stark nachgefragten eigenen Hauptfachstudiengang diese bisherige Serviceleistung verweigert. Es ist also zu befürchten, dass sich dadurch das bisherige disziplinäre Profil der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge verändern wird, sei es in Richtung auf eine zwangsweise einzurichtende monodisziplinäre Ausrichtung, sei es in Richtung auf beliebige Kombinationen, vor allem mit bisher unausgelasteten Fächern.

(6) *Die Kapazitätskonkurrenz mit der Lehrerausbildung*

Das derzeit gravierendste Problem bei der Umstellung der bestehenden Hauptfachstudiengänge in das neue gestufte Studiensystem ist die Gleichzeitigkeit mit einem Stellenabbau in der Erziehungswissenschaft als Folge einer zurückgenommenen Staatsfinanzierung in den Einrichtungen der öffentlichen Daseinsvorsorge, wozu die Universitäten bisher gerechnet worden sind. Dazu kommt die Gleichzeitigkeit mit – im Gefolge des PISA-Diskurses über die mangelhafte Qualität des deutschen Schulsystems – erhobenen Forderungen nach einer quantitativen Ausweitung der berufswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung, also der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft einschließlich der Psychologie. Da hierfür nun nicht mehr, wie bisher bei der Definition neuer Aufgaben, von den Landesregierungen entsprechend erforderliche zusätzliche Stellen zur Verfügung gestellt werden, weil die Universitäten in eine von ihnen selbst stark gewünschte Haushaltsautonomie entlassen worden sind, müssten diese Stellen durch Umwidmung aus anderen Bereichen innerhalb einer Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Dazu fehlen aber zumeist die Macht und der Wille der Entscheidungsgremien.

So wird auf das Naheliegende zurückgegriffen und für diese zusätzlichen Kapazitäten in der Lehrerbildung die Kapazität im Hauptfach der Erziehungswissenschaft abgewrackt und umgewidmet. Dabei wird die Argumentationslage für die betroffenen Fachvertreter schwierig: Niemand von ihnen wird mit guten Gründen gegen eine quantitative Auswertung der berufswissenschaftlichen Qualifizierung von LehrerInnen sein können, aber diese Qualitätssteigerung auf der einen Seite geht zu Lasten der Hauptfachstudiengänge auf der anderen, bis hin zur Schließung und zur Reduktion der Erziehungswissenschaft auf die Servicefunktion in der Lehrerbildung. Die mit dem Hauptfachstudiengang erreichte Forschungsfähigkeit der Erziehungswissenschaft ginge damit an vielen Universitäten verloren, und das bedeutet einen Rückschritt in die Zeit vor 1967 – vor der

Einrichtung und der damit einhergehenden personellen Verstärkung der Erziehungswissenschaft in Deutschland.

(7) Das Promotionsstudium zwischen notwendiger Forschungsqualifikation und Verlust von berufs begleitender Qualifizierung

Unzweifelhaft stellt die Einrichtung formalisierter Promotionsstudiengänge für die Qualität erziehungswissenschaftlicher Dissertationen eine wichtige Qualitätsförderung dar, denn die Ausbildung in Forschungsmethoden stand bisher nicht im Zentrum des Studiums im Diplomstudengang, da die weitaus meisten AbsolventInnen nicht in der erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig geworden sind. In dem Maße jedoch, in dem die Teilnahme an solchen Präsenzstudienformen zur Voraussetzung für die Zulassung zu einer Promotion gemacht wird, entstehen unlösbare Probleme für die berufs begleitend Promovierenden – und das sind in vielen Fächern der Erziehungswissenschaft bisher die meisten. Hier wird man also über entsprechende angemessene Studien- und Qualifizierungsformen nachdenken müssen, die diese Gruppe nicht von vornherein ganz von der dritten Studienphase ausschließen.

(8) Die Anerkennung von Studienleistungen zwischen den Universitäten wird durch das neu eingeführte System erschwert statt erleichtert.

Die Einführung eines einheitlichen, dreistufigen Systems sowie die studententechnische Gestalt der Module, die an die Stelle der bisherigen Curricula der Studienordnungen treten, soll eine europaweit erleichterte Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienleistungen ermöglichen. In Deutschland wurde die Anerkennbarkeit von Studienleistungen bei einem Hochschulortwechsel bisher durch die von der KMK erlassenen Rahmenordnungen für die Studiengänge ermöglicht. Diese Vereinheitlichung ist nun entfallen. Die Universitäten erfinden phantasievolle neue Studieninhalte und Kombinationsmöglichkeiten derselben und werden dazu mit dem Zauberwort des Alleinstellungsmerkmals von Hochschulpolitikern und ihren Hochschulleitungen auch aufgefordert. Faktisch sind dadurch in der Erziehungswissenschaft nun Studiengänge entstanden, die von Ort zu Ort ziemlich inkompatibel geworden sind, so dass ein Studienortwechsel jetzt sogar innerhalb eines Bundeslandes von einer Universität zur benachbarten faktisch nur mit erheblichem Studienzeitverlust möglich ist. Entsprechendes gilt übrigens auch für die Anerkennung im europäischen Hochschulraum: Die Anerkennungsprobleme sind durch das neue Studiensystem keineswegs geringer geworden.

(9) *Wer bestimmt über die Standorte der Erziehungswissenschaft in Deutschland?*

Sowohl die ausgeweitete Servicefunktion für die modernisierte Lehrerbildung als auch die höhere Lehrintensität eines modularisierten Studiensystems mit abschichtendem Prüfungsverfahren absorbieren so viel Lehrkapazität, dass voraussichtlich nicht mehr an jedem der bisherigen Standorte der Erziehungswissenschaft die erforderliche Mindestausstattung für einen Hauptfachstudiengang erhalten werden kann. Das hat gravierende Folgen für die Weiterentwicklung der Disziplin in der Forschung. Der Diplomstudiengang wurde 1967 unter anderem mit der Begründung eingeführt, dass nur dadurch die notwendige personelle Infrastruktur für eine empirische Forschung hergestellt werden könne (Nieke 1978). Die disziplinäre Ausdifferenzierung erfolgte dann tatsächlich genau entlang der in der Rahmenordnung für diesen neuen Studiengang vorgegebenen Studienrichtungen und Studienabteilungen. Die Entwicklung der Disziplin wurde dadurch also wesentlich stärker gesteuert als durch die Bildung von Forschungsschwerpunkten auf der Basis örtlicher Kooperation oder Akkumulation von Drittmittelprojekten. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, weil der Aufbau eines Forschungsschwerpunktes stets eine Infrastruktur von Planstellen für Professoren voraussetzt und diese bisher ganz überwiegend nach Lehrerfordernissen eingerichtet werden, und dies keineswegs nur in der Erziehungswissenschaft.

Ausgehend von der bisher noch weitgehend konsensuellen Anforderung, dass eine ProfessorIn an einer Universität nicht nur lehren, sondern immer gleichgewichtig auch forschen soll, muss also gewährleistet sein, dass auch an solchen Hochschulen, an denen ein Hauptfachstudiengang wegen der hohen Serviceverpflichtung für die Lehrerbildung nicht aufrechtzuerhalten oder einzurichten ist, auf jeden Fall die erforderliche Kapazität für die dritte Phase, nämlich das Graduiertenstudium, zur Verfügung stehen muss. Die Studierenden für dieses Studium werden an solchen Standorten dann allerdings nicht mehr aus eigenen Hauptfachstudiengängen kommen können, sondern müssen von anderen Hochschulen angeworben werden. Da die wirksame Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses jedoch erfahrungsgemäß schon während der Hauptstudienphase beginnt und auch beginnen muss, ist eigentlich auch die Installation einer Master-Stufe an allen Standorten dringend geboten, an denen HochschullehrerInnen der Erziehungswissenschaft tätig sind.

Zur Lösung dieses inzwischen an den betroffenen Standorten erkannten Problems werden zwei Wege diskutiert und praktiziert: Zum einen

versuchen die Betroffenen eine Kooperation mit Vertretern benachbarter Disziplinen in ähnlicher Lage und konstruieren dafür pluridisziplinär zusammengesetzte neuartige Studiengänge. Hierbei besteht die Gefahr des Verlusts einer disziplinären Perspektive, was weder von der Berufspraxis für förderlich erachtet wird noch eine Forschungsfähigkeit ausbilden kann, die unvermeidlich auf eine kompetente, disziplinär gebundene Analysefähigkeit angewiesen ist. Zum anderen wird eine standortübergreifende Zusammenarbeit empfohlen. Das erfordert ein Reisen von Lehrenden oder Studierenden, was grundsätzlich einen Zeitaufwand erfordert, welcher der Arbeitszeit abgeht. Die Kooperation mit Neuen Medien ist noch zu unerprobt, als dass hier schon begründete Bewertungen abgegeben werden könnten (vgl. Nieke 2007).

Als besonders misslich erweist sich, dass die Entscheidungen über die Standorte der Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft derzeit in Deutschland ganz und gar unkoordiniert von den einzelnen Hochschulleitungen nach jeweils sehr partikularen Kriterien getroffen werden. Das ist die Folge der Freisetzung der Hochschulen in eine von ihnen selbst sehr gewünschte Autonomie von den bisherigen staatlichen Vorgaben. Jedoch ist das hier zumeist bemühte Marktmodell theoretisch und praktisch ziemlich unzutreffend, weil die Entscheidung über die Einrichtung von Studiengängen, etwa zur Herstellung einer Forschungsinfrastruktur, nicht durch identifizierbare Marktteilnehmer mit ihren jeweiligen Entscheidungen für Angebot und Nachfrage, orientiert an einem Tauschpreis des gehandelten Produkts, getroffen werden kann. Hier geht es vielmehr um die Bereitstellung einer Infrastruktur der öffentlichen Daseinsvorsorge, und diese lässt sich grundsätzlich marktförmig nur schwer organisieren.

Eigentlich müsste es eine Entscheidung auf Bundesebene darüber geben, wie viel Kapazität in Erziehungswissenschaft es mindestens geben sollte und in welchen disziplinären Ausrichtungen. Da aber die Zuständigkeit der Bundesebene in solchen Fragen durch den weit getriebenen Föderalismusgedanken in Deutschland derzeit mehr eingeschränkt als ausgeweitet wird, bleibt als mögliche Entscheidungsträgerin die Kultusministerkonferenz. Ihr sollte vielleicht durch die Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dafür ein nachvollziehbarer Vorschlag unterbreitet werden.

Literatur

- KRAUL, M./MERKENS, H./TIPPELT, R. (Hrsg.) (2006): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. u. a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa.
- NIEKE, W. (1978): Der Diplom-Pädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektive. Weinheim: Beltz.
- NIEKE, W. (2007): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation. (im Erscheinen)
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- TERHART, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: Erziehungswissenschaft, 18. Jg., 23-37.
- TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, TH./WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.