

Ruhloff, Jörg

## Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

*Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 51-56*



Quellenangabe/ Citation:

Ruhloff, Jörg: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung - In: Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 51-56 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10855 - DOI: 10.25656/01:1085

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10855>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:1085>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **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

## Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

1. Ich verstehe meine Aufgabe dahingehend, aus der doppelten Perspektive der Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Zugehörigkeit zur Gesamtdisziplin zu sprechen. Bildungsforschung ist darin stillschweigend eingeschlossen, insoweit sie Fragen der Ausrichtung der gesamten Disziplin berührt, wird aber von mir nicht eigens thematisiert; denn das würde in Probleme hineinführen, die nicht der Hauptgegenstand unseres Gesprächs sind. Mein Beitrag bewegt sich weitgehend auf einer formalen Ebene von Strukturfragen und geht davon aus, dass die Umstellung auf das neue Studiensystem in nächster Zeit irreversibel ist.

Nach den Befunden, die die Kollegen Horn, Wigger und Züchner im *Datenreport Erziehungswissenschaft* von 2004 vorgelegt haben, ist die Einführung der Bachelor-Master-Struktur mit Entwicklungen verbunden, die für die Gesamtdisziplin als katastrophal bezeichnet werden können: Das Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft weicht nach seinem Umfang an verschiedenen Standorten weit voneinander ab. Der „ortsübergreifende gemeinsame [inhaltliche] Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums“ schrumpft auf eine Einführung in die Erziehungswissenschaft oder in Forschungsmethoden zusammen (Horn/Wigger/Züchner 2004, 26). „In manchen BA-Studien- bzw. Prüfungsordnungen verschwindet die Erziehungswissenschaft in anderen Bereichen“ (ebd., 29). Die Mobilität der Studierenden wird bereits „innerhalb eines Bundeslandes eher erschwert als erleichtert“ (ebd.) und auf nationaler und internationaler Ebene „eher behindert als gefördert“ (ebd., 37). In den neuen Lehramtsstudiengängen sind allgemeine erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zum Teil nicht mehr sichtbar oder fehlen vielleicht auch völlig. Resümierend wird festgehalten, dass die Erziehungswissenschaft in den Hauptfach- ebenso wie in den Lehramtsstudiengängen „amorph“ (ebd., 38) wird. Unter dem Druck einer möglichst raschen Einführung der Bachelor-Master-Struktur haben sich die Studienordnungen offensichtlich „am Personalbestand der jeweiligen Hochschulen und an den Schwerpunkten

der Hochschullehrer“ orientiert, „so dass es [...] eher zu einer Reproduktion der standortbezogenen Spezifika kommt als zu einer zumindest im Kern noch universitätsübergreifend erkennbaren Disziplin“ (ebd., 38).

Die vergleichenden Befunde, die der *Datenreport 2006* durch die Kolleginnen Grunert und Rasch beisteuert, bestätigen diese Tendenzen auf ihre Weise: Sie enttäuschen die Vermutung, dass es sich vielleicht nur um Anfangsschwierigkeiten handeln könnte. Das erziehungswissenschaftliche Studium in den Referenzländern für die Bachelor-Master-Struktur - USA und Großbritannien - ist sowohl auf der BA- als auch auf der MA-Ebene hochgradig heterogen. Als Muster für eine europäische Studienstruktur, die den Wechsel von Studienorten und die problemlose Anerkennung von Studienleistungen über nationale Grenzen hinweg gewährleistet oder auch nur erleichtert, taugt es damit nicht. Eher drängt sich der Eindruck auf, dass es sich um einen bloß einheitlich benannten formalen Rahmen handelt, der einer zunehmenden Fragmentierung, „Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Studienprofilen und Studieninhalten“ (Grunert/Rasch 2006, 35) keinen Widerstand entgegen setzt.

Damit ist jedoch nicht entschieden, dass der Rahmen vielleicht auch eine andere Füllung erlaubt als die für irgendwelche Modul-Aggregationen mit mehr oder weniger umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Anteilen, die auf wechselnde Beschäftigungsmöglichkeiten verweisen. Faktisch ist die Bachelor-Master-Struktur jedoch anscheinend gleichgültig gegen ein „generalistisch angelegtes, disziplinbezogenes Studium“ (ebd.), oder sie lässt sich zumindest auch so auslegen, dass „eine □ vom aktuellen Markt abhängige □ Studienlandschaft“ entsteht (ebd.). Die Autorinnen der vergleichenden Studie halten ausblickend fest, dass die im Gang befindliche überhastete flächendeckende Einführung „der neuen Graduierungssysteme [...] einen verantwortungsvollen Umgang mit den Berufsbiographien der Studierenden vermissen lässt“ (ebd.).

Das gleiche kann man für die Berufsbiografien der Lehrenden und Forschenden sagen. Bei unveränderten oder sogar verschlechterten kapazitären Bedingungen werden sie nicht nur vorübergehend durch die *Einführung* der neuen Struktur, sondern dauerhaft durch deren Folgen beschädigt. Zu den nächsten Folgen zählt vor allem der aus dem Modulsystem herrührende, ausufernde Prüfungs-, Korrektur- und Verwaltungsaufwand, der die primären Aufgaben des Forschens und Lehrens beschneidet und der zurückgenommen werden muss, wenn die neue Struktur nicht an ihren eigenen Implikationen ersticken will.

2. Die Implementierung der neuen Studienstruktur stellt generell vor die Frage, welches Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft wir in der Lehre verfolgen. Dasjenige Selbstverständnis, das in der Bereitschaft zu einer immer stärkeren Fragmentierung erziehungswissenschaftlicher Studien hervortritt, scheint dahin zu gehen, sie als berufsvorbereitende und begleitende Dienstleistung für einen wechselnden Problembearbeitungs- und Problemlösungsbedarf zu verstehen, der von Anforderungen und Angeboten des Beschäftigungssystems vorgegeben wird. In dieser Grundeinstellung ist keine Grenze der Diversifizierung, Fragmentierung und modularen Kombination der wissenschaftlichen Ausbildung absehbar. Der pädagogische Anspruch könnte in der Konsequenz dieser Ausrichtung auf mehr oder weniger klein zugeschnittene Hilfsfunktionen eindampfen, für Lebensbedingungen fit zu machen, die anderweitig gesetzt sind und die als hinreichend legitimiert unterstellt werden. Dem kann ich nicht folgen.

Ein alternatives Selbstverständnis geht davon aus, dass die Erziehungswissenschaft eine Disziplin mit eigenen Problemstellungen und Rationalitätsformen ist. Auf dem Boden zusammengehöriger Theorie- und Erkenntnistraditionen verfolgt sie anderswo nicht angegangene Fragestellungen und bringt ein spezifisches Wissen hervor. Disziplinäre erziehungswissenschaftliche Problemstellungen und das aus ihnen hervorgehende Wissen binden das professionelle pädagogische Handeln und Urteilen an Kategorien, Relationen, Verfahrensweisen, Reflexionsformen, Begründungsansprüche und Forschungslagen, die nicht zur Disposition stehen und deren Verständnis bestimmte Studienumfänge erfordert. Der Gesamtumfang der Disziplin sowie ihre innerwissenschaftlichen Differenzierungen und Spezialisierungen verstellen aber die Möglichkeit, von einem erziehungswissenschaftlichen Studium den Durchgang durch das gesamte Disziplinwissen zu verlangen. Es muss eine Auswahl getroffen werden, und die Frage ist, nach welchen Gesichtspunkten.

Wenn der Gedanke der disziplinären Identität einen Sinn haben soll, dann müsste die Auswahl einen gemeinsamen Kern von Fragestellungen und Begriffen enthalten. Dieser kann den besonderen Rationalitätsbedürfnissen spezieller Berufsfelder und darauf bezogener Teildisziplinen nicht entnommen werden. Seine Identifizierung ist angewiesen auf eine Verständigung über allgemeine Strukturen erziehungswissenschaftlicher Rationalität. Die Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft repräsentiert die Konzentration auf derartige Grundstrukturen, die als Problemhorizont in die anderen Teildisziplinen mitgenommen werden, dort aber nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Generelle



Aspekte von pädagogischen Praktiken und deren wissenschaftlicher Durchdringung können ihrerseits zum Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Studien werden. Dazu gehört die Kategorialanalyse und Methodenreflexion forschungsabhängigen Wissens. Darin geht die Thematik Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft aber nicht auf. Sie umfasst auch die Analyse und das kritische Durchdenken von pädagogischen Aufgabenentwürfen und gibt damit für eine voraussetzungsbewusste Entwicklung neuer Ideen und Konzepte frei. Unabhängig von einer schwerpunktmäßigen Ausrichtung darauf erfüllt das Studium allgemeiner Fragen, beispielsweise die Reflexion auf Kategorien wie Erziehung, Bildung, Lernen, Lehren und deren theoretische Einbettung, auf gegenständliche und methodologische Erkenntnisvoraussetzungen und Forschungsperspektiven, auf geschichtliche, biografische, politische, rechtliche und ökonomische Bedingungen pädagogischen Agierens, die Funktion, ein Bewusstsein für den Zusammenhang erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Praktiken auszubilden. Das ist die Voraussetzung für eine sinnvolle Wahl von Spezialisierungen. In dieser Hinsicht haben die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studien einen grundlegenden und einführenden Charakter. Das ist aber zugleich eine bleibende Voraussetzung für die Kommunikation der Spezialisten und über diese für den Zusammenhalt der Gesamtdisziplin. Mit zunehmender Spezialisierung im Studienverlauf verschwinden die allgemeinen Fragen der Erziehungswissenschaft nicht, sondern sie stellen sich mitlaufend auf einem veränderten gedanklichen Differenzierungsniveau. Dem entsprechen die leitenden Gesichtspunkte unserer Gesellschaft für ein Kerncurriculum des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft, wenn sie die gemeinsamen Studieneinheiten ausdrücklich über alle Studienphasen verteilt wissen möchten.

3. Die Einpassung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Themen und Funktionen in eine Bachelor-Master-Struktur kommt nicht um eine Festlegung ihres Studienvolumens herum. Geht man von dem Gedanken aus, dass die wissenschaftlichen Spezialisierungen im Fragehorizont einer Disziplin zusammengehören und dass auch die professionellen pädagogischen Praktiken diesen übergreifenden Fragehorizont mit sich führen und damit mehr sind als nur in sich abgeschottete Spezialistik, dann scheint mir der Vorschlag vertretbar zu sein, etwa die Hälfte des erziehungswissenschaftlichen Studienvolumens für die Ausrichtung auf das Allgemeine und auf die gemeinsamen Probleme der Gesamtdisziplin vorzusehen, während die andere Hälfte einem partialen erziehungswissen-

schaftlichen Wissen und professionsbezogenen Können gewidmet ist. In der Realisierung kann das vermutlich nur dann gelingen, wenn auch die nicht auf Allgemeine Erziehungswissenschaft spezialisierten Kolleginnen und Kollegen bestimmte Anteile ihres Lehrangebots ausdrücklich auf den disziplinübergreifenden Fragehorizont zurückbeziehen, beispielsweise auf die Reflexion des Ortes und der Grenzen des Beitrages ihrer Teildisziplin im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Differenzierungen.

Die ungeklärten Berufsaussichten von erziehungswissenschaftlichen BA-Absolventen bei gleichzeitiger Vorgabe eines berufsqualifizierenden Charakters dieses Studiums lassen es nahezu aussichtslos erscheinen, von daher konkret orientierende Hilfsgesichtspunkte für den Aufbau der Studien zu gewinnen. Ausschlaggebend kann man zum jetzigen Zeitpunkt wohl nur auf das Experiment vertrauen, durch einen breiten Einblick in die erziehungswissenschaftliche Thematik und die Vertiefung in ausgewählte Bereiche von ein oder zwei Teildisziplinen *den* Grad an selbständiger fachlicher Urteilsfähigkeit zu erreichen, der es erlaubt, ein pädagogisches Berufsbild mittlerer Komplexität aufzubauen, etwa mit Assistenzfunktionen unter der Leitung eines höheren akademisch-fachlichen Ausbildungsniveaus. Die Anbahnung einer forschersichen Haltung scheint mir auch unter den zeitlich beengten Bedingungen des BA nicht grundsätzlich unmöglich zu sein, wenn die Relation zwischen Lehrenden und Studierenden angemessen ist. Zwei nicht erziehungswissenschaftliche Nebenfächer zu studieren, die dann je ein Viertel des erziehungswissenschaftlichen BA-Studiums einnehmen oder auch anders verteilt sein könnten, sind m. E. erwägenswerte Varianten. Sie brauchten nicht nur mit Rücksicht auf eine vielleicht größere berufliche Beweglichkeit, die aus der Kenntnis anderer Sachbereiche entspringt, konzipiert zu werden. Sie könnten bereits aus dem Interesse am interdisziplinären Verweisungszusammenhang wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens und an der Relativierung fachtypischer Denkmuster und Stile gerechtfertigt werden.

Das erziehungswissenschaftliche Masterstudium wirft mit Blick auf die Berufseinmündung geringere Probleme auf, insofern es zusammen mit erziehungswissenschaftlichen BA-Studien als Äquivalent der bisherigen pädagogischen Diplom- und Magisterstudiengänge angesehen werden kann. Erziehungswissenschaftlichen Mastertitel, die deren fachliche Gesamtanforderungen unterbieten oder die im Studienumfang wesentlich voneinander abweichen, sollte es auf nationaler und internationaler Ebene nicht geben. Andernfalls wird die Zielsetzung der formalen Angleichung der Bildungssysteme bedeutungslos. Für ein Hauptfachstudium wird min-

destens die Hälfte der gesamten Studienzeit angesetzt werden müssen. Die curricularen Konstruktionsschwierigkeiten des Masterstudiengangs liegen dann hauptsächlich in den Zugangsvoraussetzungen, wenn studienverlängernde zusätzliche Anforderungen und Brückenkurse zwischen BA und MA ausgeschlossen werden. Unter diesen Prämissen sehe ich für den MA folgende Möglichkeiten:

1. Die sehr problematische Zugangsmöglichkeit zum erziehungswissenschaftlichen MA-Studium *ohne* fachlich einschlägige Voraussetzungen ist entweder überhaupt auszuschließen oder sie kommt nur bei Nutzung der gesamten Master-Studienzeit für die Erziehungswissenschaft in Frage. Auf ein Studium von Nebenfächern müsste verzichtet werden.
2. Der Zugang aus einem erziehungswissenschaftlichen BA-Studium mit Nebenfächern zieht die Konstruktion eines erziehungswissenschaftlichen MA nach sich, in dem etwa die Hälfte des Studiums auf das Hauptfach entfällt.
3. Bei einem Zugang aus BA-Studien mit Nebenfach Erziehungswissenschaft oder anerkannten Äquivalenten aus der Berufstätigkeit müsste die MA-Konstruktion durch Einschränkung von Nebenfachstudien vorsehen, dass der Gesamtumfang von Hauptfachstudien erreicht wird.
4. Der Zugang aus einem eventuellen, aber faktisch wohl unwahrscheinlichen BA-Studium ohne Nebenfächer, wobei durch einen MA-Abschluss insbesondere die Erhöhung des Erkenntnisniveaus angestrebt wird, erscheint mir unproblematisch, würde aber wiederum andere curriculare Konstruktionsaufgaben stellen, die zu klären bleiben.

## Literatur

- DGFE-VORSTAND (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 84-88.
- HORN, K.-P./WIGGER, L./ZÜCHNER, I. (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-38.
- GRUNERT, C./RASCH, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-40.