

Grunert, Cathleen

"Arbeit an den Grenzen" – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess

Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 29-39



Quellenangabe/ Reference:

Grunert, Cathleen: "Arbeit an den Grenzen" – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess - In: Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 29-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262405 - DOI: 10.25656/01:26240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262405>

<https://doi.org/10.25656/01:26240>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess

Cathleen Grunert

Einleitung

Für das Symposium zum DGfE-Kongress bin ich um einen Beitrag zur Frage gebeten worden, wie sich die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (AEW) im Feld der Lehre im Kontext hochschulpolitischer Wandlungsprozesse der letzten Jahre verändert hat. Im Abstract zur Einreichung fand sich u. a. die Frage, „wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf der Ebene von Studienordnungen, Denominationen und Forschungsprofilen spezifische Aufgaben zugewiesen werden, die ihr disziplinäres Profil verändern und möglicherweise auch marginalisieren“. Darin steckt nicht nur eine eigentümlich passive Perspektive, die ‚die AEW‘ in einer möglichen Akteursposition eher ausblendet, sondern sie wird auch als Gemeinschaft imaginiert, die sich über „innovative Theoriebildung und eine Öffnung für empirische Zugänge“ eint. Weder eine Passivität der AEW im Studienreformprozess noch eine einheitliche Sichtweise darauf, was AEW sein kann, ließ sich ungebrochen im DFG-Projekt „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“ (Grunert/Ludwig 2016a, 2016b, 2020, 2021; Ludwig 2019a, b; Ludwig/Grunert 2020) rekonstruieren, das zum einen nach der inhaltlichen Ausrichtung erziehungswissenschaftlich verantworteter Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen gefragt hat. Zum anderen lag der Fokus über eine Perspektive auf Curriculumentwicklung als soziale Praxis auf der Frage, wie Studienprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaftsdisziplin und Hochschule als Organisation allererst hergestellt werden.

AEW soll im Folgenden im disziplinären Sinne als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft gefasst werden, das generelle, querliegende Fragen der Disziplin bearbeitet und „sich nicht den anderen, jeweilig an pädagogischen Handlungsfeldern orientierten Teildisziplinen [...] zurechnen lässt“ (Ricken 2010, S. 16). Um sich der Frage nach dem Stellenwert der AEW im Kontext hochschulpolitischer Transformationen zu nähern, wurde das im Projekt erhobene Material daraufhin befragt, wie sie zum einen in die kerncurricularen Empfehlungen der Fachgesellschaft eingelassen ist und wie sie zum anderen an den Hochschulstandorten selbst in ihrer Relevanz verhandelt wird.

Studiengänge als umkämpftes Gut

Studiengangsentwicklung ist vor dem Hintergrund der Theorie strategischer Handlungsfelder (Fligstein/McAdam 2011, 2012), die neo-institutionalistische Perspektiven mit Bourdieus Kapital- und Feldtheorie verbindet, nicht allein als isomorphe Anpassung an äußere Zwänge oder Prozess paradigmatischer Aushandlungen zu sehen, sondern immer an Akteure gebunden, die darin externe Erwartungen, disziplinäre Überzeugungen und eigene Handlungsspielräume übersetzen, vermitteln und machtvoll aushandeln. Studiengänge lassen sich deshalb als Ausdruck disziplinärer Grenzziehungsarbeit (Gieryn 1994) von Akteuren wissenschaftlicher Disziplinen fassen, die in je spezifische Akteurskonstellationen eingebettet sind und in denen sich sowohl Anforderungen von außen, etwa der Berufsfelder oder der Hochschule als Organisation als auch individuelle und kollektive Interessen der Durchsetzung von Positionen und Deutungshoheiten niederschlagen.

Studiengänge als institutionalisierte Form disziplinärer Selbstreproduktion (Stichweh 1993) zeigen damit nicht nur auf, was an disziplinären Wissensbeständen tradierungswürdig ist, sondern sind immer auch symbolischer Ausdruck von Grenzziehungsprozessen, die auf innerdisziplinäre Entwicklungsdynamiken verweisen und gleichzeitig ein umkämpftes Gut, das akademische Sichtbarkeit, disziplinäre Positionierungen und deren Weitergabe ermöglicht und nicht zuletzt einen Großteil des personellen Bestandes einer Disziplin sichert (Rieger-Ladich 2009).

Mit Fligstein und McAdam (2011, S. 9) lässt sich die durch die Bologna-Erklärung ausgelöste Reform der europäischen Hochschulbildung als „exogene Erschütterung“ fassen, die das akademische Feld in Bewegung versetzt und neue Handlungsspielräume in der Curriculumgestaltung auch für kollektive Akteure aus bislang eher randständigen Bereichen eröffnet. Im Fall der Erziehungswissenschaft trifft die damit verbundene Anforderung, kollektiv bindende Entscheidungen in kollektiven Prozessen zu treffen, auf eine Disziplin, die als fragmentiert bezeichnet werden kann (Keiner/Schauffler 2014), in der der Korpus des für die disziplinäre Selbstreproduktion relevanten Wissens kaum konsensualen Grenzziehungen unterliegt. Damit weist sie einerseits wenig Verbindlichkeit im Hinblick auf standortübergreifende Curricula auf, ist aber andererseits in der Lage, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren. Gleichzeitig verfügt sie so aber auch über eine eher geringe „Brechstärke“ gegenüber Anforderungen von außen (Bourdieu 1998). In der Folge ist die Curriculumgestaltung seit Einführung des Diplomstudiengangs ein vielfältig umkämpftes Gebiet, bei dem immer auch die Platzierung und Gewichtung teildisziplinärer Anteile auf dem Spiel stehen (Rieger-Ladich 2009).

Die Positionierung der AEW im Kerncurriculum

Ausdruck findet dieses Ringen nicht zuletzt in verschiedenen Entwürfen eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 1968, 2001, 2004, 2008, 2010). Kerncurricula können als Produkte von Fachgesellschaften als kollektive Akteure einer Wissenschaftsdisziplin betrachtet werden, in denen sich Grenzziehungsarbeit symbolisiert und innerdisziplinäre Ordnungsentwürfe widerspiegeln (Ludwig/Grunert 2020). Bis heute ringen diese mit der Pluralität von Wissenschaftsbezügen in der Erziehungswissenschaft und betonen gleichzeitig deren systematische Notwendigkeit (DGfE 1968) mit der Folge, dass Studieninhalte nur abstrakt bestimmt werden können.

Der systematische Ort der AEW wird im Kernstudium von 1968 zunächst ebenso wenig definiert wie der anderer Disziplinen und Teildisziplinen. Die Rahmenprüfungsordnung von 1989 unterscheidet dann begrifflich streng zwischen AEW, Studienrichtungen und Nachbardisziplinen und weist konkrete Anteile und Positionen zu. AEW wird mit 20 Semesterwochenstunden im Grund- und 8 Semesterwochenstunden im Hauptstudium als Grundlagenvermittlungsinstanz markiert, an die sich die handlungsfeldbezogenen Studienanteile anschließen. Im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) von 2001 wird „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ explizit als Bezeichnung für das Modul 1 verwendet, das Geschichte, Grundbegriffe und Handlungsformen integriert, während die anderen Module zwar allgemeine Themen in sich bergen, jedoch begrifflich nicht auf fachliche Zuständigkeiten verweisen. In folgenden KCEs wird die Zuschreibung dann vollends aufgegeben.

Im aktuellen KCE (DGfE 2010) für den Bachelor finden sich noch drei Studieneinheiten, von denen eine als Einführung in die Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft dient und in die auch Forschungsmethoden integriert sind. Zuständigkeiten werden lediglich diffus über die Formulierung benannt, dass diese Studieneinheiten „von den entsprechenden Professuren abgedeckt“ (ebd., S. 46) werden sollen. Angesichts der zunehmend sich abzeichnenden Diffusität von Denominationen (Gerecht et al. 2020), kann dies wohl auch nur im Vagen bleiben. Allerdings wird über beide Prozesse – das Diffuswerden von Denominationen und curricularen Zuständigkeiten – die AEW immer weniger konturiert und sichtbar.

Für den Master wird neben handlungsfeldbezogenen Studiengängen, in denen allgemeinpädagogische Anteile nur marginal vorkommen, auch einer für Allgemeine Pädagogik ausgewiesen. Dies bedeutet aber, dass die AEW implizit in eine starke, auch Nachwuchs generierende Position v. a. dann gesetzt wird, wenn es ihr gelingt, eigene Masterstudiengänge zu etablieren.

Insgesamt zeigt der knappe Blick auf die kerncurricularen Entwürfe, dass die AEW über die Zeit hinweg an Kontur zu verlieren scheint. Es stellt sich dabei die Frage, wie Akteure des Fachs mit diesen Unbestimmtheiten in kol-

lektiven Prozessen der Studiengangsgestaltung umgehen bzw. diese auch selbst mit hervorbringen.

Grenzziehungsarbeit im Studienreformprozess – qualitative Befunde

Im DFG-Projekt konnte auf Basis eines quantitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens bereits anhand von Modulhandbüchern gezeigt werden, dass sich nicht nur die erziehungswissenschaftliche Studiengangslandschaft stark ausdifferenziert hat, sondern damit plurale Gewichtungen von Studienanteilen einhergehen und beides in der Regel zugunsten der handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen verläuft (Grunert/Ludwig 2016; Grunert/Ludwig/Hüfner 2020). Die quantitative Analyse diente der kontrastiven Auswahl von zehn Hochschulstandorten, an denen Gruppendiskussionen mit Fachvertretenden geführt wurden, die an Studiengangsentwicklungsprozessen beteiligt waren, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden (Grunert/Ludwig 2016; Ludwig/Grunert 2018; Ludwig 2019).

Unter der Frage, wie die AEW im Diskurs um die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge verhandelt wird, zeigt sich, dass disziplinäre Unbestimmtheit v. a. auf die AEW projiziert und gerade um *deren* Position in den Studienprogrammen gerungen wird, sodass dies als eine zentrale Orientierungsproblematik gefasst werden kann, für die sich vier Muster des Umgangs abzeichnen.

Gemeinsame Aushandlung von Inhalten und Positionierungen der AEW

Im ersten Muster wird die Studiengangsentwicklung als gemeinsamer Aushandlungsprozess des Stellenwertes der AEW auf einer inhaltlich-fachlichen Ebene verhandelt, über die sich gleichzeitig Kämpfe um Anteile von AEW und anderen Teildisziplinen abzeichnen. Darin wird in einem Fall die Vertreterin der AEW als relevante und durchsetzungsstarke Akteurin mit einer klaren Positionierung zu dem, was als Kern der Erziehungswissenschaft zu verstehen ist, entworfen. Entlang durchaus als krisenhaft, aber notwendig erlebter Aushandlungen wird die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses vom Studiengang als gelungener Prozess markiert.

EW: wir haben darüber nachgedacht [...], was gehört sozusagen zum erziehungswissenschaftlichen Wissen und Können [...], ich erinnere mich genau noch an Diskussionen und Begrifflichkeiten gehört ein Sozialisationsbegriff dazu oder gehört er nicht dazu, ist der Erziehungsbegriff ein veralteter oder steht er im Herz, ist er der zentrale Begriff unserer Disziplin [...], es war ein Ringen, natürlich es war ein Ringen (D-Standort)

AEW wird hier als die Instanz verhandelt, die die Aufgabe hat, an einem pädagogischen Grundgedankengang zu arbeiten, der auch die Teildisziplinen zusammenhält und eine disziplinäre Identität gewährleistet, die im Studium vermittelt werden muss. Sie wird so vor allem in ihrer „intra- wie interdisziplinären Vermittlungs- und Diskursfunktion“ (Ricken 2010, S. 24) wahrgenommen.

In einem anderen Fall steht ein inhaltlicher Austausch zwischen AEW und Teildisziplinen ebenso im positiven Horizont, jedoch wird hier noch stärker um die Frage gerungen, wo AEW-Anteile im Studium ihren Ort haben sollen. Einher geht dies mit einer Kritik an der Positionierung der AEW als normierende Leitdisziplin (Lenzen 1998), von der man sich künftig lösen möchte.

Neubesetzungen machen es möglich, über eine solche Positionierung miteinander ins Gespräch zu kommen und zu fragen, ob die AEW der „*Sockel ist, auf dem alles ruht*“ oder eine Säule neben anderen. Die Aufgabe der AEW wird v. a. in ihrer Scharnierfunktion gesehen und damit im Einbringen von Grundlagentheorien und „*neueren Diskursen*“, die auch für die Teildisziplinen relevant sind, ohne dies übergreifend für alle zu bestimmen.

Cm: wie viel Spezifisches ist es und wie viel Pädagogisches ist da, also wenn außerschulisch heißt in der Formulierung jetzt immer gleich Sozialpädagogik und nicht Allgemeine Pädagogik, obwohl die Allgemeine Pädagogik Themen anspricht [...], die auch für außerschulische wichtig sind (P-Standort)

In den Studienprogrammen bildet sich dies darin ab, dass die AEW breit über alle Studienphasen im Bachelor und Master vertreten ist.

Infragestellen der Relevanz der AEW

Während sich das erste Muster durch eine kollektive Arbeit an der Positionierung der AEW in den Studiengängen bestimmt, wird in einem weiteren Muster ihre Relevanz stark infrage gestellt. Zum einen ist dies eingebettet in subdisziplinäre Autonomiebestrebungen, die sich mit der Anforderung der Gestaltung neuer Studiengänge und einer schwachen AEW etwa aufgrund von Nichtbesetzung oder Personalfluktuationen ihren Weg bahnen können und in eine deutliche Reduktion von AEW-Anteilen münden.

Dm: deshalb sind wir auch in der Allgemeinen Pädagogik ganz weit runtergefahren, weil wir damals so gut wie nicht besetzt waren in der Allgemeinen Pädagogik, war uns aber recht [...], weil wir dadurch praktisch die gesamte [Teildisziplin], die wir im Diplom drin hatten, zumindest formal rüber retten konnten (Z-Standort)

Begründet wird dies zum einen etwa mit dem Zwang, den die Bachelor-/Masterstruktur auferlegt, verkürzte Studiengänge zu entwickeln, die dennoch zu professionellem pädagogischem Handeln befähigen sollen. Damit kann die Reduktion von AEW-Anteilen als Konsequenz aus äußeren Zwängen verhan-

Cm: das halt ich für eines der größeren Disziplinprobleme [...], weil ich nicht sehe, dass wir eine Allgemeine Erziehungswissenschaft haben, die Entwicklungen des Faches überhaupt noch in einem allgemeinen Sinne begleitet und rahmt

Cm: $\mathbb{L}[\dots]$ was für einen Stellenwert hat das in der Erziehungswissenschaft [...], da würde ich im Grunde auch so etwas sehen wie eine Relevanz von Allgemeiner Erziehungswissenschaft, das einmal zu umreißen, was wir fassen wollen unter institutionalisierten Bildungsprozessen [...], das sehe ich aber nicht, dass das geleistet wird (S-Standort)

Relevanzverluste der AEW werden auch aus dem disziplinären Innen heraus konstatiert, indem ihre schwachen Grenzziehungen als ‚hausgemachte‘ Probleme verhandelt werden. Die AEW wird dabei als Feld der unbestimmten Profilbildungen markiert, das permanente Grenzverschiebungen erzeugt, die die Identifikation eines zusammenhaltenden Allgemeinen sogar für die Akteure der Disziplin selbst erschweren und innerdisziplinäre Zurechnungsprobleme aufwerfen.

Aw: Lja die heißen alle Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt, wir sind also alle Allgemeine Erziehungswissenschaft

Marginalisierungstendenzen werden in den Fällen, die die AEW dazu von innen her problematisieren, auch mit Blick auf machtvoll agierende Hochschul-

leitungen verhandelt. Thematisiert werden dabei die stärkere Gewichtung der Lehrkräftebildung sowie Einflussnahmen auf die Profilbildungen der Hauptfachstudiengänge oder gar ihrer Studienfachbezeichnungen.

Allen vier Fällen dieses Musters ist gemeinsam, dass der konstatierte Relevanzverlust der AEW in eine Phase der hohen Personalfluktuation bzw. eines Generationenwechsels eingebettet ist, was zusammen mit der Aufgabe, neue Studiengänge zu entwickeln, zu einer Schwächung der vormals etablierten Positionierung der AEW an den Standorten führt und Handlungsspielräume für andere Akteure eröffnet.

Separierungsprozesse und Etablierung der AEW in eigenen Studiengängen

Im dritten Muster wird die AEW als Akteurin in der Studiengangsgestaltung verhandelt, die sich eigene Räume schafft, indem ihre Vertretenden an den Standorten eigene Studiengänge entwickeln oder starke Schwerpunkte verantworten. Dabei werden Inhalte und Positionierungen der AEW nicht im fachlichen Diskurs ausgehandelt, sie wird aber auch nicht in ihrer Relevanz infrage gestellt. Vielmehr wird sie als Akteurin markiert, die nicht nur Lieferantin für die Grundlagenausbildung sein will, sondern eigenständige Profilbildung beansprucht.

Am: natürlich gab es ein Interesse bei allen Beteiligten, Pfunde zu sichern und dafür zu sorgen, dass in dem Masterstudiengang eben nicht nur der Berufsfeldbezug eine Rolle spielte, sondern eben auch die Wissenschaftsorientierung, und da haben sich natürlich auch die Interessen etwa der Allgemeinen Pädagogik widerspiegelt, die im Gegensatz zu vielen anderen Universitäten gesagt haben, wir wollen die Allgemeine Pädagogik als einen Studienschwerpunkt haben (Q-Standort)

Während dies in einem Fall als aktive Strategie einer durchsetzungsstarken AEW verhandelt wird, erscheint es im anderen Fall zunächst als Folgereaktion auf Separierungsbewegungen anderer, zuvor gemeinsam am Master beteiligter Einheiten. Insofern deuten sich hier auch konflikthafte, machtvoll ausgehandelte Prozesse an, die aber als Möglichkeit der eigenen Profilbildung und Nachwuchsgewinnung kollektiv positiv gerahmt werden.

Dw: das war dann wie so ein Katalysator, aha da gibt es einen eigenen Studiengang mit diesem klaren teildisziplinären Profil und [...] dann haben die anderen Abteilungen quasi auch erwogen, welche Vorteile da vielleicht entstehen könnten (X-Standort)

Während im ersten Fall dieses Musters ein eher separiertes teildisziplinär organisiertes Verständnis der AEW aufscheint, wird sie hier mit bestimmten Teildisziplinen am Standort „stark verklammert“ markiert und auch als Verbindungsglied zu anderen Teildisziplinen entworfen.

In einem vierten Muster, das hier nur kurz erwähnt werden soll, wird die AEW in ihrem Stellenwert selbst kaum verhandelt, sondern unhinterfragt als

selbstverständlicher Bestandteil erziehungswissenschaftlicher, auch teildisziplinärer Studiengänge gesetzt.

Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass die Anforderung, neue Studiengänge zu entwickeln, die Fachvertretenden vor die Herausforderung stellt, differente disziplinäre Orientierungen in kollektiven Prozessen zu vermitteln. Dies geschieht jedoch nicht unter Rückgriff auf einen „akzeptierten, kodifizierten lehrbaren Korpus wissenschaftlichen Wissens“ (Stichweh 1994, S. 17), sondern je nach Standort wird nach einem solchen gesucht bzw. dieser über unterschiedliche Strategien neu verhandelt oder machtvoll gesetzt. Das KCE wird dabei zwar erwähnt, spielt aber nur eine marginale Rolle und scheint kaum das Potenzial eines Leitmediums zu haben, an das in mimetischen Prozessen angeschlossen werden kann. Insofern bleibt das, was als Curriculum zum Tragen kommt, fast gänzlich standortindividuellen Verteilungskämpfen um die Machtressource Studiengang in historisch-kontingenten Akteurskonstellationen überlassen. Insbesondere die AEW wird dabei – nicht nur in der subdisziplinären Außenadressierung, sondern auch in Selbstadressierungen der sich in der AEW verortenden Fachvertretenden – als unbestimmt und hoch dynamisch markiert, während die Teildisziplinen kaum als in sich heterogene Teilgebiete verhandelt werden. Was infrage gestellt wird, ist in erster Linie die Möglichkeit, von *einer* AEW zu sprechen und sie in ihrem Kern zu identifizieren, um sie in ihrer Relevanz für die Studiengänge übergreifend bestimmen zu können.

Was nicht infrage gestellt wird, ist, dass eine AEW in einem arbeitsteilig organisierten Bachelorstudium an den Anfang gehört. An allen Standorten finden sich zumindest geringe Anteile im ersten oder den ersten beiden Semestern und Professuren, die dies verantworten. Aushandlungsbedürftig ist eher die weitere Integration in die Studienprogramme vor allem auch im Master. Dies erfährt ganz unterschiedliche Realisierungsformen und verweist auf die Gleichzeitigkeit differenter Ordnungsformationen der AEW, deren Aushandlungen sich um die Frage ranken, ob sie als Sockel oder separate Säule oder auch als „Scharnier“ oder „Fundament“ (Ricken 2010, S. 23) im Studiengang zum Tragen kommen soll und wo und in welchem Umfang entsprechende Anteile zu platzieren sind.

Die Frage, welche Position wie und warum Diskursmacht erhält, ist dabei an plurale Bedingungen gekoppelt. Neben sachbezogenen sind darin personale und organisationale Dimensionen ineinander verschränkt. So steht die Position der AEW vor allem dann infrage, wenn es an kollektiv geteilten disziplinären Orientierungen am Standort fehlt und vor allem, wenn Studiengangsentwicklung mit Personalfluktuations zusammenfällt. Dies führt zu einer Schwächung der bislang etablierten Positionierungen der AEW im Feld und eröffnet neuen

disziplinären Akteuren, aber auch Hochschulleitungen eine Einflussnahme auf die Gestaltung der Studiengänge.

Die AEW befindet sich damit in einem Verteilungskampf mit anderen Teildisziplinen, den sie zum Teil erfolgreich führen kann, in dem sie aber auch ihre ehemals hegemoniale Stellung einbüßt und sich nur standortindividuell positionieren kann. Die eigene innere Fragmentierung, fehlende gesamtdisziplinäre Standards für Studiengänge und deren Ausstattung, die als Kapital an den Standorten eingesetzt werden könnten, erzeugen eine Legitimations- und Machtlucke. Dies macht zudem anfällig für dezentrale New Public Managementstrukturen, die weniger an disziplinären als an standortbezogenen Ordnungen der Ausbildung und „Wissensproduktion, -distribution und -rezeption“ orientiert sind (Keiner 2015, S. 24). Hier stellt sich, bei aller Problematik, in einer pluralen, hoch dynamischen und interdisziplinär ausgerichteten Disziplin konsensfähige Lösungen auszuhandeln, künftig nicht nur, aber vielleicht vor allem für die AEW die Frage, wie dennoch sichergestellt werden kann, dass sie auch über eine propädeutische Funktion hinaus als forschende Disziplin erkenn- und identifizierbar bleibt (Bünger/Jergus 2021, S. 87) und ihre Position in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen nicht allein individuellen Zufälligkeiten überlassen ist. Das Beschwören der Differenz und das Ansinnen, die Frage nach der Einheit der Differenz mit Differenz zu beantworten (Keiner 2020), mögen in wissenschaftsdisziplinärer und -theoretischer Perspektive angemessen und nachvollziehbar sein. Im Kontext von Hochschule als Organisation, in dem Curricula gestaltet und durchgesetzt werden müssen und Ressourcen umkämpft sind, wirft dies jedoch explizit Handlungsprobleme auf und eröffnet Legitimationslücken, die zum Einflussverlust der AEW beitragen können. Vielmehr scheint es geboten, den Faden der wechselseitigen Verständigung der Teildisziplinen aufzunehmen oder weiterzuspinnen, anzuerkennen, dass Theorie- und Grundlagenarbeit nicht nur Sache der AEW sind und die Synergieeffekte einer Integration von allgemeinpädagogischen und handlungsfeldbezogenen Anteilen in den Studiengängen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung in der Erziehungswissenschaft systematisch weiter auszuloten.

Cathleen Grunert, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz: UVK.
Fligstein, Neil/McAdam, Doug (2011): Toward a General Theory of Strategic Action Fields. In: Sociological Theory 29, 1, S. 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>.

- Fligstein, Neil/McAdam, Doug (2012): *A Theory of Fields*. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199859948.001.0001>.
- Gieryn, Thomas F. (1994): *Boundaries of science*. In: Jasanoff, Sheila/Markle, Gerald E./Petersen, James C./Pinch, Trevor (Hrsg.): *Handbook of Science, Technology and Society*. Thousand Oaks: Sage, S. 393-443.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016a): *Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 6, S. 886-908.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016b): *Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform*. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2021): *Academic Reform in Fractured Disciplines – On the Interaction of Bologna, New-Public-Management and the Dynamics of Disciplinary Development*. In: *Minerva* 60, S. 57-80. <https://doi.org/10.1007/s11024-021-09452-7>.
- Keiner, Edwin (2015): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft*. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-34.
- Keiner, Edwin (2020): *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft?* In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36-64.
- Keiner, Edwin/Schauffler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer, S. 269-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- Lenzen, Dieter (1998): *Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?* In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Donauwörth: Auer, S. 32-54.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2020): *Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse?* In: Binder, Uwe/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-124.
- Ludwig, Katja (2019a): *„Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479 <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja (2019b): *Studiengangsgestaltung im Spannungsfeld von Disziplin, Bologna und Hochschule: Empirische Analysen zu disziplinären Veränderungsprozessen der Erziehungswissenschaft*. Dissertation. Hagen:

- FernUni Hagen. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001514. [Zugriff: 18. Oktober 2022].
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In: Glaser, Edith/Andresen, Sabine (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen u. a.: Budrich, S. 15-27. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201df.4>.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin/Charle, Christophe (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt am Main: Lang, S. 235-250.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.