

Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug? Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess

Cathleen Grunert

Eine wissenschaftliche Disziplin präsentiert und reproduziert sich in der Hochschullandschaft zumindest bislang noch in erster Linie durch ihre universitären Ausbildungsmodelle. Dies gilt vor allem dann, wenn man unter einer Disziplin eben nicht nur eine Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaft fasst, die sich durch ähnlich gelagerte Frage- und Problemstellungen definiert, sondern gleichzeitig in Anschlag bringt, dass eine solche Disziplin immer auch Strukturen der Weitergabe des produzierten Wissens und der Sozialisation benötigt, um generationenübergreifend sichtbar zu bleiben (vgl. etwa Stichweh 1993).

Die Frage, die sich aktuell stellt ist nun, ob und wie sich vor dem Hintergrund des Hochschulreformprozesses, der für alle Disziplinen zunächst einen primär von außen angelegten Umwandlungsprozess der Studienstrukturen darstellt, nicht nur die Studienlandschaft als solche, sondern mit ihr auch das Gesicht der Disziplinen selbst, hier natürlich vor allem der Erziehungswissenschaft, gewandelt hat und weiterhin wandeln wird. Veränderungen in der institutionellen Organisation einer Disziplin in Form ihrer Hauptfachstudiengänge können – so die Annahme – auch Veränderungen auf der Ebene der disziplinären Kommunikation hervorrufen, die Zuschreibungen von Aufgaben und Problemstellungen neu verhandeln und Machtverschiebungen möglich werden lassen. Dies – so meine These – gilt insbesondere dann, wenn es sich wie im Fall der Erziehungswissenschaft um eine Disziplin handelt, in der die Suche nach der eigenen Identität auf Dauer gestellt zu sein scheint und die aus diesem Grund – im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen – eine geringe Brechungsstärke (Bourdieu 1998) gegenüber äußeren Anforderungen aufweist (vgl. etwa Rieger-Ladich 2009).

Was geschieht aber mit einer solchen Disziplin im Zuge der aktuellen Veränderungen der im Rahmen des Prozesses, der mit dem Begriff »Bologna« knapp umschrieben ist und doch weitreichende Veränderungen in das Hochschul- und Wissenschaftssystem als Ganzes hineingetragen hat.

Schaut man sich die aktuelle Ausbildungslandschaft im Fach Erziehungswissenschaft an, dann fällt es bereits schwer, eindeutige Zuordnungen vorzunehmen und Studiengänge als erziehungswissenschaftliche zu fassen. Konzentriert man sich aber auf die Fakultäten und Fachbereiche selbst, die sich selbst als erziehungswissenschaftliche etikettieren, dann fällt auf, dass sich das Spektrum an Hauptfachstudiengängen, die sich in erziehungswissen-

schaftlicher Verantwortung präsentierten, sehr deutlich von dem unterscheidet, was vor der Reform die Diplom- und Magisterstudiengänge ausgemacht hat. Ganz klar betrifft dies natürlich die formale Struktur der Studiengänge, die nun eben nicht mehr als Langzeitstudiengänge studiert werden können, sondern im Bachelor-/Mastersystem in mehrere Kurzzeitstudiengänge zerfallen, die auf Seiten der Studierenden oft auch von Hochschulwechseln durchbrochen sind. Schon dies allein erscheint in vielen Fällen die disziplinäre Selbstreproduktion problematisch zu machen, da eine Sozialisation in das wissenschaftliche Feld und ganz besonders in die konkrete Fachkultur nur noch zerstückelt oder eben nur über kurze Zeiträume erfolgen kann und sich die Frage stellt, wie in diesem System wissenschaftlicher Nachwuchs nachhaltig rekrutiert werden kann.

Dazu gesellt sich die Tatsache, dass auf der Bachelorebene weniger als die Hälfte der Studiengänge in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung aus nur einem Fach bestehen, sondern mehrheitlich als Zwei-Fachstudiengänge konzipiert sind, die dann auch mit einem geringeren Anteil erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte einhergehen¹. Problematisch aus der Perspektive der Disziplin ist dies vor allem, da mit dieser strukturellen Umstellung im Prinzip auch ein Abbau von Standorten verbunden ist, an denen eine – inhaltlich wie auch immer geartete – erziehungswissenschaftliche Hauptfachausbildung in einem fachdienlichen Umfang stattfindet. Verglichen mit der Situation vor der Studienreform macht dies in etwa ein Fünftel aus, wenn man eben auch diejenigen Standorte ausklammert, die Studiengänge mit einem allenfalls marginalisierten Anteil an erziehungswissenschaftlichen Inhalten anbieten.

Noch deutlicher treten die Veränderungsprozesse aber zutage, wenn man neben diesen formalen Kriterien – die natürlich immer auch mit einer Veränderung des Studienablaufs, der Studienqualität oder etwa der Prüfungsanforderungen einhergehen (vgl. etwa Terhart 2009) – danach fragt, durch welche Studienprofile und -schwerpunkte die aktuelle Ausbildungslandschaft in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung geprägt ist. Dabei kann einem allein schon bei der Betrachtung der unterschiedlichen Labels, mit denen sich die Studiengänge schmücken, durchaus etwas schwindlig werden, so vielfältig ist mittlerweile das Angebot an Hauptfachstudiengängen, die von erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen konzipiert wurden.

Während vormals die Studiengänge unter ein und derselben Fachbezeichnung, nämlich Diplom-Pädagogik oder Erziehungswissenschaft (M.A.) firmierten und Profilbildungen über standortspezifische Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden, sehen wir uns aktuell einem stark ausdifferenzierten

1 Ausführlich wird die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess anhand einer Datenerhebung über alle erziehungswissenschaftlichen Hochschulstandorte hinweg in Heft 3 der ZfE von 2012 dargestellt und diskutiert (siehe Grunert 2012).

Spektrum an unterschiedlichen Fachbezeichnungen gegenüber, die sich in vielen Fällen von dem Label »Erziehungswissenschaft« verabschiedet haben und nun eigene Schwerpunktbildungen bereits über die Benennung der Studiengänge deutlich zum Ausdruck bringen. Dabei lässt sich nicht nur eine Ausrichtung von Studiengängen entlang der etablierten Teildisziplinen, wie etwa Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik erkennen, sondern auch eine themenspezifische bzw. problemorientierte Profilbildung findet Eingang in die Bezeichnung von Studiengängen, die sich dann zumeist fernab der Differenzierung in generalisierte und teildisziplinenorientierte Studiengänge in einem schwer zu verortenden Feld unikativer Ausbildungsmodelle bewegen (vgl. Grunert 2012).

Und selbst die – zumindest über die Labelwahl – eher generalisierten Studiengänge erscheinen nicht auf eine konkrete Fachbezeichnung bezogen, sondern changieren zwischen den Begriffen Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik und Bildungswissenschaft (en) oder einer Kombination aus diesen Bezeichnungen hin und her. Während wir im Bachelorbereich unter den Studiengängen mit einem angemessenen Anteil an erziehungswissenschaftlichen Inhalten ein gutes Drittel spezialisierter, d. h. teildisziplin- und themenspezifischer Studiengänge finden, machen diese im Master mehr als die Hälfte aus. Bezogen auf die Standorte mit erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ist dann auch das Modell einer möglichen generalisierten Langzeitausbildung, in der sowohl ein Bachelor- als auch ein Masterstudiengang mit der Fachbezeichnung Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Bildungswissenschaft angeboten wird, nur an knapp der Hälfte der insgesamt 62 Hochschulen mit erziehungswissenschaftlicher Hauptfachausbildung zu finden. An allen anderen haben sich teildisziplin- oder themenspezifische Ausbildungsmodelle durchgesetzt.

Dass diese Veränderungen nicht nur auf der Ebene der Labels stattfinden ist evident. Schaut man sich Modulhandbücher und Studienprogramme an, dann wird schnell deutlich, dass diese »Profilbildung« natürlich auch inhaltliche Veränderungsprozesse nach sich zieht. Diese werden vor allem in einer Reduzierung und zum Teil auch Marginalisierung erziehungswissenschaftlicher Grundlagenausbildung deutlich und setzen sich in einer Verminderung oder sogar Ausblendung forschungsmethodischer Inhalte fort – Tendenzen, die sich insbesondere bei den spezialisierten, aber durchaus auch in eher generalisierten Studiengängen offenbaren (vgl. Grunert 2012).

Was bedeuten aber diese Entwicklungstendenzen für die Erziehungswissenschaft insgesamt und ihre Stellung im Hochschulsystem?

Offensichtlich fordert der Hochschulreformprozess die Fachbereiche heraus, aktiv zu werden und neue Wege zu gehen. Die erziehungswissenschaftlichen Akteure an einer Reihe von Standorten scheinen in diesem Prozess aber kaum standortübergreifende, disziplinkoordinierte Wege zu beschreiten, sondern agieren – aus welchen Gründen auch immer – als Einzelakteure, die in

diesem Prozess jeweils eigenkreative Wege entwickeln müssen. Disziplinbezogene Orientierungsfolien, die es ja – etwa in Form des Vorschlags für ein Kerncurriculum der DGfE (DGfE 2004, 2008) durchaus gibt – scheinen in vielen Konzeptionen kaum eine Rolle zu spielen. Die Ursachen für diese Entwicklung erscheinen vielfältig und bedürften gesonderter systematischer Untersuchungen. In Anschlag gebracht werden müssen dabei sicher die jeweiligen lokalen Gegebenheiten, die angefangen von der konkreten Personalsituation über die Stellung der Hauptfachstudiengänge gegenüber den meist prioritären Lehramtsstudiengängen bis hin zu einer Konkurrenz etwa zu Fachhochschulstudiengängen in regionaler Nähe eine Rolle bei der Ausgestaltung und den Ausgestaltungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge spielen. Orientierungsfolien sind dann aber eben nicht mehr disziplinäre Erfordernisse, sondern diese werden den Bedingungen des Marktes untergeordnet, indem (vermeintlich) attraktivere Studienprofile entwickelt werden oder müssen sich äußeren Vorgaben und kapazitären Notwendigkeiten beugen.

Neben diesen disziplinexternen, eher hochschulpolitischen und marktbezogenen Aspekten spielen hier aber auch – und dies darf nicht vergessen werden – disziplininterne Faktoren eine Rolle, die die zunehmende Ausdifferenzierung der Ausbildungslandschaft in der Erziehungswissenschaft vorantreiben. In diesem Prozess scheinen sich bereits im Vorfeld zu Bologna vorhandene Unbestimmtheiten im disziplinären Selbstverständnis Bahn zu brechen, die sich nun u. a. in einer institutionellen Platzierung der Teildisziplinen in Form von eigenständigen Hauptfachstudiengängen niederschlagen. Gleichzeitig verhilft dieser von außen initiierte und disziplinär nicht koordinierte Reformprozess lokalen Wissenschaftskulturen zu einem Aufschwung, der sich in unikaten Studiengangsmodellen entlädt, die im Gegensatz zu den etablierten Teildisziplinen zunächst die Frage offen lassen, was denn die konkrete Theorie- und Methodenbasis ist, auf die sich eine wissenschaftlich aufgeklärte Rationalität gründen kann.

Für die Frage nach disziplinärer Selbstreproduktion und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung erscheint darüber hinaus vor allem die Konzentration einer Reihe von Studiengängen vor allem auf die berufsfeldbezogenen Anteile oder kleinere thematische Ausschnitte pädagogischer Handlungsfelder und der damit einhergehende Verzicht auf oder zumindest die Marginalisierung von Grundlagen- und Forschungsmethodenausbildung problematisch. Der damit einhergehende Abbau von Strukturen der disziplinären Sozialisation verleiht wissenschaftlichen Karrieren wenig Orientierung und macht diese im Verbund mit den neuen zeitlichen Strukturen des Studiums zumindest problematisch.

Deutlich wird in dieser Entwicklung aber auch die Unsicherheit darüber, ob die Disziplin selbst überhaupt »richtig« bezeichnet ist² oder ob nicht Begriffe wie Pädagogik oder Bildungswissenschaft den Gegenstand – wie auch immer dieser umrissen ist – besser beschreiben.

Damit verliert sich die Erziehungswissenschaft bereits über diese begrifflichen Unbestimmtheiten und wird – so meine These – im Hochschulsystem immer weniger sichtbar. Gerade diese Entwicklung entpuppt sich in einem Vergleich mit anderen Fächern als ein scheinbares Spezifikum der Disziplin, da es neben den klassischen Disziplinen z. B. auch der Soziologie oder der Psychologie allein über die Wahl der Fachbezeichnungen weitaus besser gelingt, im Hochschulsystem identifizierbar zu bleiben und sich eine disziplinuniverselle Ausbildung zu erhalten. Ob sich die Erziehungswissenschaft damit zunehmend aus dem Hochschulsystem verabschiedet – zumal sich auch in der Lehrerbildung der disziplinäre Einfluss der Erziehungswissenschaft zu reduzieren scheint (vgl. etwa Casale u. a. 2010) und vor allem die unikaten Studiengangsmodele gerade in Konkurrenz zum Lehramt am ehesten bedroht sind, verordneten Sparzwängen anheim zu fallen – muss sich erst noch zeigen. Die Reduktion allgemeiner und forschungsmethodischer Inhalte zugunsten berufsfeldbezogener und teildisziplinspezifischer Studienanteile weist zumindest auf eine radikale Veränderung in der Landschaft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge hin, die auch das Gesicht der Disziplin entscheidend verändern wird.

Cathleen Grunert, Dr. PD, ist Leiterin des Arbeitsbereiches »Qualitative und Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft« im Institut für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Literatur

- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungslandschaft. In: Erziehungswissenschaft, 21. Jahrgang, S. 43-66.

2 Vgl. etwa das Protokoll der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE von 2011: »Um die plurale und ausdifferenzierte Architektur unseres Fachs nach innen und außen zum Ausdruck zu bringen, schlagen wir der DGfE eine Namensänderung vor ... in Deutsche Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungswissenschaft«.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf. Zugriff am: 20. 08. 2011.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Grunert C. (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jahrgang, S. 1-24.
- Rieger-Ladich, M. (2009): Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In: Glaser, E./Andresen, S. (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-28.
- Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 235–250.
- Terhart, E./Baumgart, F./Meder, N./Sychowski v., G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft, 20. Jahrgang, S. 9-36.