„Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?“

Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Cathleen Grunert & Katja Ludwig

Die Umstellung des Studiensystems auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen hat in den letzten 15 Jahren vieles verändert. Nicht nur die Studienstrukturen, sondern mit ihnen haben sich auch die Profile und inhaltlichen Ausrichtungen an den einzelnen Studienstandorten gewandelt, sind differente Bachelor- und Mastermodelle entstanden und haben sich im Feld der Erziehungswissenschaft zum Teil sehr spezifische Studienprofile entwickelt. Gleichzeitig hat sich im Zuge der Einführung des New Public Managements an deutschen Hochschulen auch die Position von Hochschulleitungen verändert, die mittlerweile einen deutlich stärkeren Einfluss auch auf Studienangebote und -gestaltung haben. Während diese Veränderungsprozesse zum Teil sehr kritisch, zum Teil aber auch befürwortend aus unterschiedlichen Perspektiven heraus diskutiert werden, stellt sich die Frage, welche Herausforderungen diese Entwicklungen für das Fach Erziehungswissenschaft selbst haben und was sich daraus an Handlungsanforderungen auch für das Agieren der DGfE als Fachgesellschaft ergeben kann. Auf der Basis der Befunde des DFG-Projektes „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess“ wollen wir dem in fünf Punkten, die sich für diese Frage als zentral herauskristallisiert haben, etwas genauer nachgehen.¹

Das Projekt, das hier nur kurz vorgestellt werden soll, liefert zum einen in quantitativer Hinsicht auf der Basis einer Analyse der Studienprogramme und Modulhandbücher Einsichten in die aktuelle Struktur der Studiengänge sowie in ihre inhaltlichen Ausrichtungen auch im Vergleich mit dem Fach Soziologie (vgl. Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016).² Zum anderen geht es im qualitativen Teil um die Frage, welche leitenden Orientierungen für die Akteure und

---

1 Diese fünf Punkte wurden in einem gemeinsamen Workshop mit Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle) und Prof. Dr. Ivo Züchner (Universität Marburg) herausgearbeitet, diskutiert und als wichtige Anforderungen markiert, die sich aus dem Projektmaterial an die DGfE ergeben.

2 Untersucht wurden alle Studienprogramme im Wintersemester 2014/15 im Hauptfach, die von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten hauptsächlich verantwortet wurden.

Akteurinnen der Studiengangsgestaltung von Bedeutung waren und welche Rolle dabei die standortbezogenen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Studiengängen spielen. Die Materialbasis hierfür bilden zehn Gruppendiskussionen mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern an zehn unterschiedlichen Hochschulstandorten (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Ludwig/Grunert/Hoffmann 2018; Ludwig/Grunert 2018a, 2018b, Ludwig 2019). Mit diesem Beitrag möchten wir versuchen, eine neue Diskussion darüber anzuregen, was denn eigentlich „die Ansprüche der Fachcommunity“ in diesem Prozess sind, wie es einer der Gesprächspartner der Gruppendiskussionen im Projekt formuliert hat.

Positionierung zur Ausdifferenzierung und zur Sichtbarkeit des Faches

Im quantitativen Teil des Projektes wurde deutlich, dass sich im Zuge der Bologna-Reform die Studiengangslandschaft in der Erziehungswissenschaft deutlich ausdifferenziert hat und dies zunächst auf zwei Ebenen: Erstens wurden aus dem Modell des Diplomstudiengangs heraus nicht nur etablierte Teildisziplinen, sondern auch ehemalige Studienschwerpunkte in eigenständige Studiengänge überführt oder auch neuere Gegenstandsfelder zu Studienprofilen erhoben. Zweitens wurden diese neuen Studiengänge mit sehr unterschiedlichen Fachbezeichnungen versehen, die auch innerhalb einer ähnlichen thematischen Ausrichtung deutlich variieren. Nicht nur werden Begriffe wie Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Orientierungen gebraucht, auch werden teildisziplinär ausgerichtete Studiengänge kaum mit einheitlichen Fachbezeichnungen versehen (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Grunert et al. 2016).

Für die Fachgesellschaft stellt sich hier die Frage, wie sie sich zu dem durchaus hohen Grad der Ausdifferenzierung der Studiengänge positioniert, auch wenn eine Ausweitung der Handlungsfelder, für die die Erziehungswissenschaft zuständig ist (oder sich zumindest zuständig fühlt), möglicherweise zu begrüßen ist. Die Frage bleibt dennoch, was eine derartige Heterogenität an Konsequenzen für das Fach nach sich zieht, sowohl im Hinblick auf die Sichtbarkeit als Fach an den Hochschulen als auch in Bezug auf die Anschlussfähigkeit für Studierende in einem konsekutiven Studiengangssystem. Ein Verweis auf Informationen auf der Internetplattform studium.org (vgl. Koller et al. 2016, S. 11) reicht hier sicher nicht aus, da mit der Frage nach den Fachbezeichnungen auch disziplinpolitische Herausforderungen und mit der Frage nach der Anschlussfähigkeit auch konzeptionelle Problematiken angesprochen sind, die im Folgenden weiter diskutiert werden.

Stärkere Strukturierung des Kerncurriculums

Heterogenität bildet sich nicht nur an äußerlichen Kriterien der Fachbezeichnungen ab. Auch bezogen auf die inhaltliche Ausgestaltung wurde einerseits deutlich, dass sich die neuen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge sehr stark bzgl. der Anteile unterscheiden, die sie für Grundlagen, Forschungsmethoden und studienrichtungsbezogene Inhalte sowie Praktika veranschlagen (vgl. Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016b). Andererseits wird bis auf eine Ausnahme in allen Gruppendiskussionen das Kerncurriculum der DGfE (KCE) als Orientierungsgröße im Implementationsprozess benannt. Dies wirft die Frage auf, warum die Studiengänge, wie wir sie heute vorfinden, trotz Empfehlungen des KCE, derart heterogen ausgestaltet sind. Sieht man sich das KCE an, wird deutlich, dass dieses sowohl inhaltlich als auch v. a. strukturell sehr im Vagen bleibt und allenfalls grobe Linien vorgibt, die sehr viel Spielraum lassen (vgl. DGfE 2010).

In allen Gruppendiskussionen wird vor diesem Hintergrund deutlich, dass das KCE zwar irgendwie als Orientierungsfolie zu dienen scheint, dass es die Standorte aber eher allein lässt mit der Frage der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der Studiengänge. Sieht man sich die Strukturempfehlungen des KCE an, bestehen die eigenen Fachanteile insgesamt aus 52 LP Erziehungswissenschaft und 36 LP Studienrichtung. Zieht man die Abschlussarbeit hinzu, dann käme ein BA-Studiengang mit drei Semestern Fachanteilen aus, der Rest sind Praktika, Nebenfächer und Studium Generale. Das erscheint auf den ersten Blick recht bescheiden. Zudem machen innerhalb der 52 LP Erziehungswissenschaft 26 LP einen Wahlpflichtbereich aus, während nur 26 LP das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in seiner gesamten Breite abbilden sollen, das neben Grundbegriffen und Theorien auch Forschungsmethoden, gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung und Erziehung sowie eine Einführung in die Studienrichtungen enthält. Anteilsmäßige Relationierungen zwischen diesen Themen werden dabei nicht vorgenommen.

Hier stellt sich, bei aller Problematik, in einer pluralen und interdisziplinär ausgerichteten Disziplin konsensfähige Lösungen auszuhandeln, die Frage, was dennoch Standards eines Faches sein sollen, die dieses als Fach erkenn- und identifizierbar machen. Zu überdenken wäre, ob diese Vagheit wirklich im Sinne der Disziplin sein kann und ob nicht, zunächst jenseits von inhaltlichen Aspekten, zumindest eine deutlichere Relationierung und eine Stärkung der Fachanteile am Gesamtstudium auszuloten wären.

Leitorientierungen für die Begutachtung von Studiengängen

In anderen Disziplinen, auch in einer ähnlich heterogenen Disziplin wie der Soziologie, wird deutlich, dass sich verbindlichere Empfehlungen in Kerncurri-

cula, die gleichzeitig auf konsensfähigeren fachlichen Identitätsauffassungen aufrufen, durchaus in einer vergleichbaren Studiengestaltung niederschlagen (vgl. Grunert/Ludwig 2016b). Standardisiertere Disziplinen, wie die Psychologie, gehen sogar so weit und erwägen ein eigenes Gütesiegel für psychologische Studiengänge und richten über ihre Fachgesellschaft eine Kommission für Studium und Lehre ein, die die Veränderungen in den Studienprogrammen dauerhaft beobachtet, um eine Einheit des Faches zu gewährleisten (Abele-Brehm et al. 2014). Auch wenn es vor dem Hintergrund der Heterogenität der Disziplinen nicht um unhinterfragte Nachahmung gehen kann und unter „Einheit“ des Faches durchaus Unterschiedliches verstanden werden kann, zeigt dies dennoch, dass differente Bezugnahmen einer Fachgesellschaft auf die Herausforderungen der Bolognaform denkbar sind und dass gerade vor dem Hintergrund der hohen Dynamik in den Studiengängen und den begleitenden Akkreditierungs- und Reakkreditierungsprozessen eine kontinuierliche Beobachtung der Entwicklungen und darauf reagierende Anpassungen des KCE notwendig erscheinen.

Gleichzeitig stellt dies Fragen an die Akkreditierungsverfahren und den Umgang mit den fachlichen Gutachterinnen und Gutachtern. Auch hier wäre die Fachgesellschaft gefragt, gemeinsam mit den Gutachterinnen und Gutachtern die fachlichen Lektororientierungen zu diskutieren und mit ihnen in einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu treten, um Akkreditierungsverfahren nicht allein an individuelle Perspektiven zu binden und der Gefahr zu entgehen, die ein Diskussionsteilnehmer so formuliert: „Wir karnibalisieren uns wechselseitig durch die Art und Weise wie wir in Begutachtungsprozesse reingehen“.

Antworten auf die Übergangsproblematik im Master

In allen Gruppendiskussionen wurde der Übergang der Studierenden vom Bachelor in den Master als problematisch markiert. Spätestens hier macht sich dann die große Heterogenität in den Bachelorstudiengängen auch als praktisches Problem in der Lehre bemerkbar. War standortbezogene inhaltliche Heterogenität auch ein Merkmal in den Diplomstudiengängen (vgl. Vogel 1994), so wird dieses vor dem Hintergrund der Bachelor-/Masterstruktur als Übergangsproblem virulent. Die verschieden ausgerichteten Bachelorstudiengänge erzeugen eine „Heterogenität ... bei den Masterstudiengängen, die nicht mehr produktiv ist und die ganz ganz schwer aufzufangen ist“, wie es eine Diskussionsteilnehmerin zusammenfasst. Standortfremde Studierende, die einen Master beginnen, werden mehrheitlich als problematisch adressiert und müssen, nach Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmern, zunächst auf den jeweiligen fachlichen Standard am Standort gebracht werden. Dass dies für alle Beteiligten nicht zufriedenstellend sein kann, liegt auf der Hand; dass diese Schwierigkeiten eigentlich nur bearbeitet werden können, wenn man ein standortübergreifend verbindlicheres Bachelorstudium initiiert,

ist eher ein Dilemma. Und auch für diese Problematik werden mit Übergangseminaren, Wiederholungen der Bachelorinhalte zu Beginn des Masters etc. wiederum standortspezifische Lösungen gesucht, die eher „frustrierend“ als produktiv sind und die den wissenschaftlichen und weiterführenden Charakter des Masterstudiums zum Teil infrage stellen.

Auch hier könnte eine Fachgesellschaft mit einem reformulierten KCE für die Ausbildung im Bachelor, auf das dann Spezialisierungen im Master aufbauen können, zu einer Entschärfung beitragen. Darüber hinaus wäre auch zu hinterfragen, inwiefern spezialisierte Studiengänge, die kaum noch grundlagenbezogene Inhalte im Sinne des KCE enthalten, überhaupt noch als erziehungswissenschaftlich gelten und damit für einen Master qualifizieren können (vgl. Grunert/Ludwig 2016c). Dies sowie ein Austausch über Erfahrungen und mögliche Empfehlungen zu Übergangsregelungen wären Herausforderungen, die es anzugehen gilt, um zukünftig Anschlussprobleme für Lehrende und Studierende zumindest zu verringern.

Stärkung der Position der Fachvertreterinnen und Fachvertreter

Die Analysen der Gruppendiskussionen machen insgesamt sehr deutlich, dass in den letzten Jahren nicht nur ein Wandel der Studienstrukturen, sondern auch eine Verschiebung der Machtverhältnisse an Hochschulen stattgefunden hat. Im Gegensatz zum „Diplomzeitalter“, in dem die Rahmenkonzeption für die Studiengänge noch eher fachintern ausgehandelt und in erster Linie mit Ministerien verhandelt wurde, haben mittlerweile die Hochschulleitungen einen sehr starken Einfluss nicht nur auf strukturelle, sondern auch auf inhaltliche Fragen der Studiengänge. Die Gruppendiskussionen konnten zeigen, dass solche Einflussnahmen bis auf die Ebene der Fachbezeichnungen und der Profilbildungen reichen, dass aber auch über strukturelle Entscheidungen fachliche Möglichkeiten begrenzt werden (etwa wenn nur 2-Fach-Modelle angeboten werden dürfen). Im Spagat zwischen Disziplin und Organisation haben v. a. diejenigen Standorte schlechte Karten, an denen eine hohe Personalfluktuations herrscht oder an denen die disziplinären Orientierungen im Kollegium sehr heterogen sind. Auch in der Bearbeitung dieser Problematik können Fachvertreterinnen und Fachvertreter disziplinäre Standards nicht wie andere als Kapital einsetzen und müssen je standortindividuelle Wege der Aushandlung suchen (vgl. Ludwig/Grunert/Hoffmann 2018; Ludwig/Grunert 2018a; Ludwig 2019).

Auch hier wäre die Frage zu stellen, welche Rolle die DGfE in der Vermittlung zwischen Disziplin und Organisation spielen und was sie den Fachvertreterinnen und Fachvertretern vor Ort an die Hand geben kann, um auch gegenüber Hochschulleitungen fachangemessen, unter Berufung auf disziplinäre Standards im Hinblick auf Inhalt, Struktur und Ausstattungsnotwendigkeiten agieren zu können und dies nicht individuellen Zufälligkeiten zu überlassen.

Fazit

Studiengänge zu entwickeln und zu etablieren ist immer Aufgabe der Fachvertreterinnen und Fachvertreter an den jeweiligen Standorten. Es ist aber auch eine Anforderung an eine Disziplin insgesamt, kann sie sich doch v. a. darüber reproduzieren, weiterentwickeln und auch legitimieren. Studiengänge und deren Ausgestaltung sollten deshalb nicht nur Sache einzelner Standorte sein und je nach Personal- und Standortsituation Standards individuell ausgehandelt und gegenüber Hochschulleitungen verteidigt werden müssen. Bei aller Anerkennung inhaltlicher Heterogenität und der Schwierigkeit der Konsensfindung in einer pluralen Disziplin erscheint in Anbetracht der Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses eine Verständigung über Standards in unserer Disziplin und die Frage, was einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang ausmachen soll, als notwendiger Bestandteil fachgesellschaftlichen Engagements. Aktuell ist diese Perspektive kaum etabliert. Diese Diskussion anzugehen und Strukturen für einen dauerhaften Austausch über Fragen von Studium und Lehre in der Erziehungswissenschaft zu schaffen, sollte zukünftig noch stärker im Fokus der DGfE stehen.

Cathleen Grunert, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

Katja Ludwig, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

Literatur

- Abele-Brehm, Andrea/Bühner, Markus/Deutsch, Roland/Erdfelder, Edgar/Fydrich, Thomas/Gollwitzer, Mario/Heinrichs, Markus/König, Cornelius/Spinath, Birgit/Vaterrodt, Bianca/Heinke-Becker, Jesco (2014): Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. In: *Psychologische Rundschau* 65, 4, S. 230-235. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000226>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2., erweiterte Auflage*. Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016a): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016b): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 6, S. 886-908.

- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016c): Educational Science in Germany: Changes in the Mode of Studying and in the Status of the Discipline as a Result of the Bologna Reform. In: *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 2, 3, S. 180-198.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 19-70. <https://doi.org/10.3224/84740777A>.
- Koller, Hans-Christoph/Hascher, Tina/Zeuner, Christine (2016): Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 9-17.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018a): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Bers, C./Brauns, J./Horn, K.-P./Stisser, A./Vogel, K.: *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-106.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018b): Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder – Neue Verhältnisbestimmungen im Zuge der Bologna-Reform? In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 26, 4, S. 202-216.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen/Hoffmann, Nora Friederike (2018): Herausforderungen rekonstruktiver Hochschulforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 18, 2, S. 297-314. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.08>.
- Vogel Peter (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 371-387.