

KLAUS-PETER HORN

Professionalisierung und Disziplinbildung

Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft

Es ist nur durch persönliche Gespräche, also nicht im strengen Sinne empirisch, erwiesen, daß viele Studierende im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft folgenden Dialog in nur unwesentlich veränderten Konstellationen und mit ähnlichen Sätzen erlebt haben.

F.: Was studierst Du eigentlich?

A.: Ich studiere Pädagogik.

F.: Ach so, Du wirst Lehrer!

A.: Nein, ich mache kein Lehramtsstudium, sondern werde Diplom-Pädagoge/in.

F. (sieht recht verständnislos drein): Was macht man denn damit?

A.: Tja, also, [kurze Pause] als Diplom-Pädagoge/in kann man später, wenn man einen Job kriegt, 'mal in einem Jugendhaus oder einem Heim oder in der Erwachsenenbildung in einer leitenden Position arbeiten. Ich zum Beispiel spezialisiere mich auf ...

Verlassen wir an dieser Stelle die beiden Gesprächspartner. Regelmäßig folgen nach einer solchen Einleitung mehr oder weniger deutliche Angaben über die Studieninhalte und den Abschluß, die Dauer des Studiums und die Berufschancen. Je nach Zeitpunkt des Dialogs, in den siebziger oder seit den

achtziger Jahren, je nach Alter, Studienphase und Grad der Desillusionierung des/der Befragten werden die Antworten euphorisch, klagend oder zynisch ausfallen. Je öfter Studierende im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit solchen Fragen und solcher Unkenntnis konfrontiert werden, desto besser bereiten sie sich auf den Eventualfall vor. Man sagt dann also nicht mehr „Ich studiere Pädagogik“, sondern antwortet vielleicht mit folgendem Satz: „Ich studiere Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie und werde am Ende des Studiums den akademischen Titel ‘Diplom-Pädagoge/in’ tragen.“ Dadurch ist möglicherweise das Mißverständnis, man werde Lehrer,¹ aus dem Weg geräumt, doch ob eine solche Antwort besser geeignet ist, Unklarheiten zu beseitigen und Fragende zufriedenzustellen, ist damit noch nicht gesagt. Wie dem auch sei, offenbar bereitete und bereitet es Schwierigkeiten, Außenstehenden zu erläutern, was das denn ist: Diplom-Pädagogik. Schon die Benennungen sind nicht so einfach nachzuvollziehen: Man studiert im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und wird bei erfolgreich abgelegten Prüfungen Diplom-Pädagoge/in, ganz zu schweigen von den verschiedenen, zum Teil recht heterogenen Bezeichnungen für die Fachbereiche, Institute und Abteilungen.

Nun kann man nicht sagen, daß solche Probleme allein bei den Diplom-Pädagogen auftreten - ähnlich diffus mag es bei den Diplom-Soziologen und Diplom-Politologen zugehen -, sind sie doch hier stärker Teil des Selbst- und Fremdbildes als in anderen Disziplinen. Woher rühren aber diese Schwierigkeiten? Ist der Studiengang nicht inzwischen profiliert genug, sind nicht schon tausende Absolventen ‘produziert’ worden,

1 Dieses Mißverständnis ist keines, wenn man den Dialog in die östlichen Bundesländer der Bundesrepublik verlegt. Dort gab es zu Zeiten der DDR bekanntermaßen eine Ausbildung zum Diplom-Pädagogen lediglich als Aufbaustudiengang im Fernstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin zur Weiterqualifizierung von Lehrern für Leitungsämter (vgl. Nieke 1989, S. 529; Lüders 1994, S. 577).

haben nicht gleichfalls Tausende dieser Absolventen erfolgreich den Einstieg in das Berufsleben bewältigt? Ist also nicht eine umfassende Professionalisierung gelungen, deren Effekte heute nur mit großer Mühe rückgängig gemacht werden könnten? Und nicht zuletzt: Sind Fragen, wie sie hier gestellt werden, nicht eher als Ausdruck eines Defizits der Erziehungswissenschaft (Stichwort: „Nabelschau“) denn als Ausdruck eines Problems der Diplom-Pädagogen und Pädagoginnen zu sehen?

Die - für die Zeitzeugen vielleicht nicht gerade überraschende - These dieses Vortrags ist, daß die Antwort auf diese Fragen nur in einem entschiedenen „Ja und Nein!“ bestehen kann - und dies nicht nur, weil es modisch und scheinbar einfacher ist, Ambivalenz zu diagnostizieren. Vielmehr ist diese Sowohl-als-auch-Antwort Folge eines systematischen Problems, das mit der Einrichtung des Diplomstudienganges verbunden war, das aber durch diese Einrichtung nicht gelöst wurde, sondern sogar in gewisser Beziehung neu forciert wurde. Dieses systematische Problem wird in der Pädagogik traditionell als Problem der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis beschrieben; in etwas anderer Wendung soll es hier als Problem des Verhältnisses von Disziplin und Profession eingeführt werden, zwischen denen die Ausbildung sich in einer Vermittlerrolle befindet (vgl. Lüders 1989; Horn/Lüders 1997; Tenorth 1990 und 1994). Um die These vom erfolglosen Erfolg oder vom erfolgreichen Mißerfolg zu illustrieren und zu entfalten, werde ich zunächst etwas ausführlicher die inner- und außerpädagogischen Kontexte der Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft am Ausgang der sechziger und Beginn der siebziger Jahre skizzieren. Vor diesem Hintergrund wird dann kurz die Entwicklung des Studienganges, v.a. im Hinblick auf die Studenten- und Absolventenzahlen sowie auf die Probleme und die Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt vorgestellt. Schließlich wird auf der Basis von Forschungsergebnissen zur Ausbildung der Diplompäd-

agoginnen und -pädagogen der Frage nachgegangen, wieweit das wissenschaftliche Selbstverständnis, die Ausbildungserwartungen der Studierenden und die Erwartungen von Anstellungsträgern sowie allgemeine Praxiserfordernisse aufeinander abbildbar sind. Ein knappes Fazit verbindet den Rückblick auf die Entwicklung des Diplomstudiengangs mit den Ergebnissen neuerer Untersuchungen, die die Beziehung zwischen Disziplin/Theorie, Ausbildung und Profession/Praxis in einem anderen Licht darstellen.

In den folgenden Ausführungen, dies noch vorweg, werde ich recht pauschal über den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft sprechen, wohl wissend, daß dieser Studiengang in aller Regel mit der Sozialpädagogik verbunden wird. Hier sind neben der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht nur die meisten Studierenden des Studienganges, sondern auch die meisten Veröffentlichungen zum Diplomstudiengang zu finden. Manche meiner Argumente beziehe ich aus diesen Veröffentlichungen, ohne jeweils immer kenntlich zu machen, daß sie sich im engeren Sinne auf die sozialpädagogischen Debatten beziehen, weil ich unterstelle, daß sie auf den Studiengang insgesamt übertragbar sind. Ob diese Unterstellung stimmt, müssen Vortrag und Diskussion zeigen.

1. Kontexte und Intentionen: Die Etablierung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft

Die Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik der späten sechziger bzw. beginnenden siebziger Jahre verdankte sich der günstigen Konstellation, daß die politisch-gesellschaftliche Nachfrage nach pädagogischem Fachwissen und pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Bildungsreform und der Entwicklung des Sozial- und Wohlfahrtsstaates auf ein Angebot und Versprechen der akademischen Pädagogik traf, diese Nachfrage befriedigen zu können. Dabei wurde von der Seite der akademischen Päd-

agogik zugleich das Interesse verfolgt, die Pädagogik endgültig als anerkanntes Fach an der Universität zu etablieren. Für Nachfragende wie für Anbietende schien der Königsweg in der Verwissenschaftlichung der Ausbildung zu bestehen, die wiederum der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit zugute kommen sollte. Der daraufhin entwickelte Diplomstudiengang stand daher von Beginn an in der Spannung, tragendes Element einer eigenständigen akademischen Disziplin sein und zugleich durch wissenschaftliche Ausbildung auf eine Vielfalt pädagogischer Berufe vorbereiten zu sollen.

Bis zur Mitte der sechziger Jahre war die Erziehungswissenschaft an den deutschen Universitäten zwar fest etabliert,² doch gab es an den westdeutschen Universitäten lediglich je ein bis zwei Ordinariate für Pädagogik, zu denen gelegentlich noch Ordinariate oder Extraordinariate für Wirtschaftspädagogik hinzukamen. Insgesamt war das Fach personell also noch leicht überschaubar, litt aber auch darunter, daß es keinen eigenständigen Studiengang gab. Erst in den fünfziger Jahren wurde an einigen Hochschulen ein Magister-Studium ermöglicht, das jedoch marginal blieb und diesen Status auch bis heute nicht überwinden konnte (vgl. Gängler 1994). Die immer wieder laut gewordenen Rufe nach einem eigenständigen pädagogischen Studiengang erhielten neuen Auftrieb, als Mitte der sechziger Jahre die 1963 gegründete und 1964 mit gültiger Satzung konstituierte Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Kommission ins Leben rief, die sich mit der Frage nach einem allen pädagogischen Ausbildungsgängen gemeinsamen „Kernstudium“ der Erziehungswissenschaft befassen sollte. Im Vorfeld der Tagung, auf der dieses Thema ausführlich behandelt werden sollte, zog Hein-

2 Diese Aussage gilt für die ost- und die westdeutschen Universitäten. Die weitere Darstellung bezieht sich jedoch ausschließlich auf die westdeutschen Hochschulen, da auch nur hier der Diplomstudiengang eingeführt wurde. Vgl. dazu Helm u.a. 1989; Horn 1997; Horn/Tenorth 1998.

rich Roth in seinem Brief vom 1. Februar 1966 an den Vorsitzenden der DGfE, Otto Friedrich Bollnow, auch eine Verbindung zur Frage nach einem Diplomstudiengang: Für ihn sei, so schrieb Heinrich Roth, „noch nie die Frage beantwortet worden, wie man Pädagogik eigentlich studiert. Gäbe es einen Diplom-Pädagogen, müßte das einmal gründlich durchdacht werden. Es würden dann vermutlich die Erzieher- und die Lehrberufe nur eine Strecke gemeinsam gehen können.“³

Nachdem dieses Thema schon in den fünfziger Jahren wiederholt von den westdeutschen Universitätspädagogen behandelt worden war, ohne daß es zur Einführung eines Diplomstudien ganges kam (vgl. dazu die Darstellung bei Gängler 1994, S. 242 ff.), stand es nun also erneut auf der Tagesordnung. Bei der 14. Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen in Würzburg im April 1966 wurde im Anschluß an die Vorträge von Wilhelm Flitner und Theo Dietrich über „Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ ein „Arbeitskreis ‘Elementarstudium’“ ins Leben gerufen, der sich später als „Kommission für Fragen des pädagogischen Studiums“ mehrfach traf und 1968 seine Überlegungen zum pädagogischen „Kernstudium“ der Öffentlichkeit vorlegte (vgl. Kernstudium 1968). Parallel dazu hatte die DGfE während ihrer außerordentlichen Mitgliederversammlung im Anschluß an die Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen gemäß einer früheren Absprache - bei der Vorgängerkonferenz in Kassel war offenbar schon eine „Kommission für diese Frage“ benannt worden - den „Studiengang für Diplompädagogen“ als

3 Der Brief wird zitiert nach den Akten des Vorsitzenden der DGfE, die sich im Archiv der Abt. Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität befinden, hier: Akten der DGfE: Briefwechsel vom 23.5.1964 ff., Bl. 304.

Punkt 2 auf ihrer Tagesordnung.⁴ Hierzu hatte H. Roth, der aufgrund eines Termins im Bildungsrat nicht teilnehmen konnte, eine Vorlage erstellt, deren Diskussion ergänzt wurde von einem provisorischen Entwurf einer Diplomprüfungsordnung von Albert Reble sowie einem Kurzbericht von Hermann Röhrs über Bestrebungen in Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen, ein Diplom an den Pädagogischen Hochschulen als Ergänzung zur dortigen Lehrerbildung und zur Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen einzuführen. Hans Scheuerl erläuterte im Anschluß die aus der Sicht der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) zu berücksichtigenden rechtlichen Regelungen zum weiteren Vorgehen.

Roth betonte in seiner nicht immer systematisch verfahrenen Vorlage insbesondere den Anteil, den die Einführung eines Diplomstudienganges für die Disziplin hätte, hob aber auch die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung für die erzieherischen Berufe hervor. Im Hinblick auf die Disziplin stellte er fest, daß die

„Pädagogik dann einmal herausgefordert (wäre), in definierten Lehrgängen klarzustellen, was Pädagogik zu studieren in concreto überhaupt heißt. Der vage Begriff einer pädagogischen Bildung als Studienziel, der bestenfalls, wenn er überhaupt Substanz hatte, philologisch-historische Fähigkeiten und Fertigkeiten betraf, genügt heute nicht mehr.⁵ Ebenso auch nicht der vage Wunsch, der also Stu-

4 Vgl. Akten der DGfE: Offizielle Beschlüsse u.ä., 1964-68 I, Bl. 116-121 und 128-131. Hier das Einladungsschreiben Rebles, die Vorlagen von Roth und Reble sowie das Protokoll der Mitgliederversammlung. Vgl. auch Scheibe 1966.

5 Diese Wendung war offenbar gegen Wilhelm Flitner und die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik gerichtet. Flitner und Roth waren bei der Konferenz nicht anwesend, so daß das Protokoll leider keine Auskünfte geben kann, ob es darüber zu einem Streit gekommen ist. Zu Roths Stellung zur „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik im Kontext des Wandels

dierende möchte wünschenswerterweise über etwas Praxis im Schulehalten verfügen. ... Die Pädagogik müßte bei der Erstellung dieses Studienganges erweisen, was sie an erzieherischen Einsichten und Leistungsformen für die erzieherische Praxis tatsächlich nachweislich aus einer umfassenden Theorie und Methodik heraus zu leisten vermag. Die Lehrgänge wären aber auch als Durchgang für die Doktoranden in Pädagogik äußerst heilsam. Vor allem würden sich dann vielleicht die seltsame Angst vor Psychologie und Soziologie oder die künstliche und verkehrte Abwehr vor *deren* Erhellung des Erziehungsfeldes verlieren, zu schweigen von jener falschen Überlegenheitsattitüde, die nichts als ein Zeichen der Schwäche ist.“

Zur Weiterentwicklung der Disziplin trüge auch die Tatsache bei, daß die Absolventen eine Diplomarbeit vorzulegen hätten. Die Diplomarbeit ließe nämlich endlich zu, daß die Themen und Gegenstände der pädagogischen Untersuchungen von der Pädagogik allein bestimmt werden könnten, wodurch erst längerfristige planmäßig aufgebaute Forschungsarbeiten möglich würden und „auch die Wissenschaft selbst vorwärts“ gebracht werden könnte. Im Sinne der von ihm selbst geforderten „realistischen Wendung“ schien H. Roth durch den Diplomstudiengang eine Abkehr von der „bloßen Text-Pädagogik“ hin zu „Forschungsgruppen“ möglich.

Im Hinblick auf die Leistungen und den Zweck der wissenschaftlichen Ausbildung betonte Roth aber auch den Berufsbezug und die Idee, daß die so Ausgebildeten Leitungsfunktionen übernehmen sollten:

„Die Pädagogik als Wissenschaft hat auch Erzieherausbildung zu leisten. Um diese geht es vorzüglich beim Diplom-Pädagogen. ... Die weitschichtige Erziehungspraxis schreit

von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in den sechziger Jahren vgl. Lüders 1989, S. 53 ff., und Müller/Tenorth 1979, S. 857 f.

nach akademisch ausgebildeten Pädagogen, die erziehen und Erzieher umfassend anleiten können, ist aber gegen ihre eigene Überzeugung und Erfahrung gezwungen, vielfach an Stelle von Pädagogen Psychologen und Soziologen zu berufen. Der Student, der heute Sozialpädagogik studiert, bewegt sich als einzelner oft relativ hilflos zwischen einer theoretischen Pädagogik, einer unpädagogischen Psychologie und einer pädagogikfeindlichen Soziologie. Der Diplom-Pädagoge ist in erster Linie als leitende Kraft innerhalb institutionalisierter Erziehungsbereiche gedacht.“

Dieser Sicht stimmten die meisten der anwesenden „Universitäts pädagogen“ zu, für die stellvertretend H. Röhrs die Forschungsorientierung und die absehbare Konsolidierung der Erziehungswissenschaft durch die Einführung des Diploms analog zur Psychologie und Soziologie als zentrale Argumente für den Diplomstudiengang noch einmal hervorhob.

Nach eingehender Diskussion der Vorlagen und Vorträge kam man überein, „die Einführung eines pädagogischen Diploms einer wissenschaftlichen Hochschule gemäß den bestehenden allgemeinen Bestimmungen für Diplomordnungen an wissenschaftlichen Hochschulen bei den dafür zuständigen Instanzen zu beantragen“. Für den notwendigen Fachausschuß wurden seitens der DGfE Carl-Ludwig Furck, Hans Hermann Groothoff,⁶ Marian Heitger, Hartmut von Hentig, Heinrich Roth und Klaus Schaller nominiert. Der Fachausschuß tagte nach Anerkennung des Antrags durch die WRK und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zum ersten Mal im Februar 1967 und entwickelte die erste „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, die im März 1969 von der KMK beschlossen wurde (Rahmenordnung 1969, vgl. dazu Lüders 1989).

6 Groothoff gehörte zugleich der Kommission für das „Kernstudium“ an.

Bei ihrer ersten Zusammenkunft verständigten sich die Mitglieder des Fachausschusses darauf, „daß das Diplom im Gegensatz zum MA oder zum Doktorat durch enge Berufsbezogenheit gekennzeichnet werden muß“ (vgl. Akten der DGfE: Offizielle Beschlüsse u.ä., 1964-68 I, Bl. 191v.). Dieser Vereinbarung lag die Unterstellung eines Bedarfs an wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen zugrunde, den schon Heinrich Roth beschrieben, aber wohl kaum geprüft hatte, als er schrieb, daß die „weitschichtige Erziehungspraxis ... nach akademisch ausgebildeten Pädagogen“ schreie. Allerdings war der Wunsch nach berufsständischer Aufwertung durch eine Akademisierung der Ausbildung von seiten der Praktiker nicht zu übersehen. Diese berufsständischen Ambitionen waren neben dem Wunsch der universitären Fachvertreter nach einer Aufwertung der Disziplin und größerer Eigenständigkeit durch einen eigenen Studiengang ein weiterer, nicht zu unterschätzender Faktor für die relativ rasche Einführung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft. Diese Wünsche wurden Ende der sechziger Jahre schließlich im Rahmen der staatlichen Reformbestrebungen im Bildungs- und im sozialen Sektor aufgenommen und - wie es im nachhinein scheint, fast zu schnell - in die Realität umgesetzt. Weder die Konsolidierungswünsche der Disziplin noch die Bedürfnisse der Praktiker nach Aufwertung ihres Berufsstandes je für sich allein hätten das gewünschte Ergebnis herbeiführen können. Dazu bedurfte es der staatlichen Zustimmung und Mitwirkung, die aufgrund der in jenen Jahren einsetzenden sozialstaatlichen Modernisierung in Verbindung mit einer durch Strukturpolitik und Wissenschaftseuphorie gekennzeichneten Bildungsreform rasch zustande kam (vgl. Lüders 1989, bes. S. 109 ff.).⁷ Es

7 Letztlich war eine solche Gemengelage von Wünschen und Bedürfnissen der Disziplin, von staatlicher Funktionalisierung und berufsständischer Profilierung, auch für die rasche Karriere des Diplomstudiengangs im

kam zu einem Prozeß, der in der Wissenschaftsforschung als Professionalisierung von oben oder auch als „palliative Professionalisierung“ beschrieben wird (vgl. Weingart 1976).

Der „normale“ Verlauf von Professionalisierungsprozessen ist dadurch gekennzeichnet, daß ein Bestand an systematischem Wissen aufgebaut wird, der sich vermittelt durch Ausbildung und Zertifikate sowie durch die soziale Organisation der Anwendung dieses Wissens praktische Anwendungsbereiche erschließt. Die „palliative“ Professionalisierung hingegen setzt in der Mitte zwischen der Wissenschaft und der Berufspraxis an; das bedeutet, daß Ausbildungsgänge und Zertifikate aufgrund staatlich-strategischer Überlegungen zur Steuerung der Nachfrage nach akademischer Ausbildung eingeführt werden, ohne Rücksicht darauf, ob das dazugehörige Fach die nötigen inhaltlichen und organisatorischen Ressourcen aufbieten kann, und ohne Rücksicht darauf, ob Berufsfeld und Berufsbild klar konturiert sind. Die Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft ist ein Exempel für eine solche „palliative“ Professionalisierung, durch die das Fach an den Universitäten und die Berufspraxis aufgewertet wurden.⁸ Die Erziehungswissenschaft hatte allerdings ihren Teil, nämlich die Forderung Roths nach einer Klarstellung, „was Pädagogik zu studieren in concreto überhaupt“ heiße, längst noch nicht erfüllt - und bis heute kann man angesichts der geringen Bindungskraft der Rahmenordnungen daran zweifeln, ob diese Aufgabe erfüllt ist.

Fach Psychologie in der Zeit des Nationalsozialismus verantwortlich, vgl. Geuter 1984.

8 Lüders 1989 hat dies insbesondere am Beispiel der Sozialpädagogik detailliert gezeigt. Seine Ergebnisse können auf den Diplomstudiengang insgesamt übertragen werden. Vgl. auch Münchmeier/Thiersch 1976.

2. Expansion und Beschäftigungsrisiko

Die Einrichtung des Diplomstudienganges zeitigte schnell nicht prognostizierte Folgen. Innerhalb weniger Jahre stiegen die Studierendenzahlen rapide an.⁹ Im Wintersemester 1972/73 waren bereits mehr als 13.000 Studierende zu verzeichnen, seit Mitte der 70er Jahre sind relativ konstant etwa 25.000 bis 30.000 Studierende im Diplomstudiengang immatrikuliert, seit Einführung des Diplomstudienganges in den neuen Bundesländern ist ein weiterer Zuwachs festzustellen. Der Diplomstudiengang ist damit in der Bundesrepublik zum „größten sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengang aufgestiegen“ (Rauschenbach 1994, S. 282). Jährlich beginnen inzwischen mehr als 7.000 Studienanfänger und -anfängerinnen ein Studium im Bereich der Erziehungswissenschaft.¹⁰ Die Zahl der jährlichen Absolventen des Diplomstudienganges bewegte sich seit dem Ende der 70er Jahre auf einem Niveau zwischen 2.000 und 2.700, seit Beginn der 90er Jahre jedoch ist ein Rückgang auf etwa 1.500 bis 1.600 Diplomprüfungen jährlich festzustellen. Die Diskrepanz zwischen den Anfänger- und den Absolventenzahlen läßt auf eine hohe Abbruch- und Studienfachwechselquote schließen, die allerdings noch nicht genauer untersucht wurde.

Die Erziehungswissenschaft war angesichts dieser explosionsartigen Expansion der Studierendenzahlen seit 1970 schnell überfordert und bot, wie es Hans Thiersch 1974 formulierte, das „Bild einer nicht hinreichend strukturierten und überlaste-

9 Für die Studierendenzahlen vgl. Langenbach/Leube/Münchmeier 1974, S. 40 ff.; Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen 1988; Rauschenbach 1993, 1994; Zentralstelle 1997.

10 Die genannten Zahlen umfassen Studierende beider Hauptfachstudiengänge in Erziehungswissenschaft, da in den offiziellen statistischen Quellen die Diplom- und die Magisterstudierenden nicht (immer) gesondert ausgewiesen sind. Den Löwenanteil machen jedoch die Diplomstudierenden aus.

ten Disziplin, die infolgedessen nur bedingt arbeitsfähig und dringend auf Ausbau angewiesen“ (Thiersch in: Langenbach u.a. 1974, S. IX) war. Diese Überlastungs-Diagnose wurde in der Folgezeit immer wieder vorgetragen und ist zum geläufigen Topos in der Geschichte des Diplomstudiengangs geworden.¹¹ Trotz des für die Begründung des Studienganges immer wieder unterstellten Bedarfs war die universitäre Erziehungswissenschaft dann aber offensichtlich völlig überrascht von der realen hohen Nachfrage nach dem Diplomstudiengang, deren Folgen die Universitätspädagogen schnell zu spüren bekamen.

Wurde die Überlastung anfangs v.a. im Hinblick auf fehlendes Hochschulpersonal zu einer Stützung von Bedarfsargumenten im Hochschulbereich, denen damals von den Wissenschaftsverwaltungen im Rahmen der Hochschulexpansion noch weitgehend entsprochen wurde,¹² geriet mit der Zeit die ungenügende konzeptionelle Vorbereitung des Diplomstudienganges in den Vordergrund der Debatte (vgl. Münchmeier/Thiersch 1976, S. 228 ff.). Die (Selbst-)Kritik an der ungenügenden inhaltlich-konzeptionellen Vorbereitung des Diplomstudiengangs wurde extern von kritischen Einschätzungen der beruflichen Einsetzbarkeit von Diplompädagoginnen und -pädagogen und nicht minder kritischen Prognosen des zukünftigen Bedarfs an Diplompädagoginnen und -pädagogen begleitet.¹³

11 Vgl. Münchmeier/Thiersch 1976, S. 229; Thiersch 1985, S. 483; Thiersch 1989, S. 19 f.; Busch/Hommerich 1991, S. 1045. Daß der Verweis auf die „Überlastung“ auch eine entlastende Funktion hatte, zeigt Lüders 1989, S. 23 f.

12 Die Zahl der Hochschullehrenden stieg zwischen 1966 und 1980 um mehr als das Fünffache an, was einerseits auf die Einrichtung des Diplomstudienganges, andererseits auf die zur selben Zeit stattfindende Expansion der Lehrerbildung zurückzuführen ist. Vgl. Müller/Tenorth 1979, v.a. S. 863 ff.; Baumert/Roeder 1994; Rauschenbach/Christ 1994, S. 73 ff.

13 Schon 1977 hat z.B. der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge in scharfen Wendungen zur 'Misere' der Diplompädagogenausbil-

Die langsam in Gang gekommenen Untersuchungen über den beruflichen Verbleib der Diplompädagoginnen und -pädagogen boten dagegen jedoch ein anderes Bild. Im Verhältnis zu Absolventen anderer sozialwissenschaftlicher Studiengänge setzten sich die Diplompädagoginnen und -pädagogen relativ gut auf dem Arbeitsmarkt durch, und während die Arbeitslosenzahl aller Universitätsabsolventen seit 1991 im Ansteigen begriffen ist, hielt sich die Arbeitslosenzahl der Diplompädagoginnen und -pädagogen seitdem relativ konstant mit leicht rückläufiger Tendenz und erreichte 1995 einen Wert, der deutlich niedriger lag als etwa zehn Jahre zuvor.¹⁴ Diese Entwicklung verdankt sich auch dem trotz aller skeptischen und warnenden Stimmen weiterhin expandierenden pädagogischen Arbeitsmarkt und den zwischenzeitlich zu verzeichnenden Erfolgen der Diplompädagoginnen und -pädagogen in außerpädagogischen Feldern (Personalberatung u.ä.).

Insgesamt macht sich daher inzwischen eher eine gemäßigt positive Einschätzung der beruflichen Chancen von Diplompädagoginnen und -Pädagogen breit. Ihre Beschäftigungssituation sei „besser als ihr Ruf“, das Risiko, arbeitslos zu werden, vergleichsweise gering und nicht wesentlich unterschieden von dem anderer Sozialwissenschaftler (Krüdener/Schulze 1993; Rauschenbach 1994, S. 281 ff.). Von Interesse sind hier aber nicht so sehr die Zahlen als solche, sondern vielmehr die Tatsache, daß die Frage nach den beruflichen Möglichkeiten oft unter Hinweis auf die Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt beantwortet wird - zumindest im ersten Zugriff. Doch ist das Marktargument allein - nach dem bekannten Motto: Was gut

dung Stellung genommen und sich „verpflichtet“ gefühlt, „Studenten vor der Aufnahme eines Diplomstudiums und Hochschulen vor einer Vergrößerung der Studentenzahlen im Diplomstudiengang zu warnen“ (vgl. DGfE-Akten, Diplomstudiengang etc., 1974-78, I, Bl. 86-89, hier Bl. 86).

14 Vgl. die zusammenfassenden Übersichten von Busch/Hommerich 1991, Krüdener/Schulze 1993 und Rauschenbach 1994. Neue Zahlen liegen vor bei Schulze-Krüdener 1997 und Zentralstelle 1997.

ist, setzt sich durch - nicht schlüssig und beweiskräftig (vgl. dazu auch Lüders 1997). Der Umkehrschluß, daß, was sich durchsetzt, auch gut sei, muß erst noch geprüft werden. Betrachtet man nämlich die Ausgangsintentionen des Diplomstudienganges im Hinblick auf die Berufsfelder und Berufstätigkeiten seiner Absolventen, kehrt doch eher Ernüchterung ein. Angetreten als Studiengang, der insbesondere künftiges Leitungspersonal in pädagogischen Einrichtungen ausbilden sollte, dessen tarifliche Bezahlung sich am höheren Dienst, also an BAT II a, orientierte, kann angesichts der vielfach untertariflichen Einstufung, der vielen Teilzeit- und Honorarstellen und der häufig zu findenden unmittelbaren pädagogischen Tätigkeiten nur von einem Teilerfolg gesprochen werden. Die Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen haben sich zwar auf dem Arbeitsmarkt durchgesetzt, aber offenbar nur unter Zurücknahme des Anspruchs auf die unmittelbar mit der Berufseinmündung schon verbundene Besetzung von Leitungsstellen (Lüders 1997; Busch/Hommerich 1991, S. 1047).¹⁵ Dieses Faktum scheint auf den ersten Blick lediglich unter berufspolitischen Gesichtspunkten interessant zu sein. Bei näherem Hinsehen wird aber deutlich, daß die Frage, warum die Besetzung von Leitungsstellen nicht im intendierten Maße geglückt ist, auch im Rückblick auf die Ausbildung und die durch sie vermittelten und erworbenen Qualifikationen von Belang ist.

3. Professionalisierung durch Handlungskompetenz?

Es stellt sich dann nämlich die Frage, ob der Diplomstudiengang in der Ausbildung gehalten hat, was er versprochen hat. Schon früh wurde diese Frage auch von Fachvertretern negativ

¹⁵ Daß dieser Anspruch eher rhetorischer Natur denn realistisch war, kann nicht darüber hinwegsehen lassen, daß viele Studierende schon bei Beginn ihres Studiums mit diesem Anspruch konfrontiert wurden.

beantwortet. Der Anspruch der Vermittlung berufsrelevanter und praxisbezogener Qualifikation müsse als „äußerst mangelhaft eingelöst“ bezeichnet werden, konstatierten Richard Münchmeier und Hans Thiersch sechs Jahre nach der Einführung des Diplomstudienganges (Münchmeier/Thiersch 1976, S. 229).¹⁶ Neben mangelhafter Organisation sei „insbesondere die Beziehung zwischen Ausbildung und Praxis“ ungeklärt, sowohl hinsichtlich der von der Praxis erwarteten Qualifikationen als auch hinsichtlich des Verhältnisses von Ausbildungsangebot und Berufsmöglichkeiten (Münchmeier/Thiersch 1976, S. 230). Statt aber die fehlenden Berufsfeld- und Bedarfsanalysen als Grundlage für die weitere Diskussion, was denn ein professioneller Diplom-Pädagoge können müsse, abzuwarten, verlegten sich Münchmeier/Thiersch und andere Autoren - auch im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung - auf allgemeine Überlegungen zum Thema Professionalisierung. Um die „im Kontext des hochindustrialisierten Spätkapitalismus“ immer wichtiger werdenden pädagogischen Aufgaben erfüllen zu können, forderten sie eine Professionalisierung der Erziehungswissenschaft (sic!), deren grundlegender Gedanke war, daß Erziehung parteilich sein solle: Parteilichkeit müsse gesehen werden „als spezifische Form von Professionalisierung, die sich ... nicht mit der Institution um deren Status und Eigenheit willen identifiziert, sondern die ihren Status, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Institution für die Adressaten einsetzt“, nötig sei „fachliche Kompetenz für einen parteilich aufgeklärten Alltag“ (Münchmeier/Thiersch 1976, S. 231 und 240 ff.).

Indem sie Professionalität primär auf der Ebene eines beruflichen Ethos thematisierten, bewegten Münchmeier/Thiersch

16 Ich greife diese Abhandlung heraus, weil an ihr m.E. typische Merkmale der Diskussion gezeigt werden können, ohne behaupten zu wollen, daß alle Beiträge zum Diplomstudiengang diesem Argumentationsmuster folgten.

sich freilich auf einem hohen normativen Niveau, das die Fragen nach den tatsächlich notwendigen Qualifikationen im Diplomstudium weitgehend ausblendete und in letzter Konsequenz als Moment einer nur „technische(n) Effizienzsteigerung des Handelns“ in der Tendenz der „Monopolisierung ... durch Spezialisten“ und in „Abgrenzung gegenüber der Alltagswelt“ sogar ablehnte.

Der Ruf nach einer so verstandenen Professionalisierung erscheint sehr stark normativ aufgeladen, eher sozial- und reformpolitischen Imperativen folgend als einer durch die wissenschaftliche Ausbildung aufgeklärten Handlungsperspektive, die auch die methodische und „technische“ Kompetenz der pädagogisch Handelnden ernst nimmt.¹⁷ Die notwendige Aufklärung über die Rolle und Funktion des Diplom-Pädagogen und die Ausbildung eines eigenen (Standes-)Bewußtseins standen im Vordergrund der Debatten um die Professionalisierung, die methodische Seite des pädagogischen Handelns wurde eher am Rande und unscharf, dann aber auch wieder normativ im Verwissenschaftlichungsdiskurs mitthematisiert, wenn „nur theoriefundiertes und methodisches Arbeiten (als) erfolversprechend und verantwortbar“ (Pfaffenberger 1966, zitiert nach Lüders 1989, S. 156) bezeichnet wurde.

Die Professionalisierungsdebatte verding sich allerdings immer mehr in der Gegenüberstellung einer abgelehnten „Expertokratie“ und einer Orientierung an Konzepten der Selbsthilfe, die bei genauer Betrachtung die eigenständige professionell-pädagogische Praxis grundsätzlich in Frage stellten. Aus diesem Dilemma versprach die Hinwendung zum Konzept der wissenschaftlich fundierten Handlungskompetenz Befreiung. Handlungskompetenz wurde dann auch zum Leitbegriff der Studienreform, konnte aber die schon in den Debatten über die

17 Zum Professionalisierungsdiskurs in der Sozialpädagogik der 60er bis 80er Jahre vgl. Lüders 1989, S. 151 ff.

Professionalisierung sichtbar gewordene „Widersprüchlichkeit zwischen normativ-reformpolitischen und analytisch-kategorialen Momenten nicht aufheben, sondern nur verlängern“ (Lüders 1989, S 177). Dennoch ist nicht zu übersehen, daß die Handlungskompetenzdebatte den Zusammenhang von erziehungswissenschaftlicher Ausbildung und pädagogischer Praxis deutlicher in den Mittelpunkt stellte als dies die Professionalisierungsdebatte geleistet hatte. Die Rahmenordnung von 1989 gewichtet denn auch die Studienanteile zur allgemeinen und zu speziellen pädagogischen Handlungskompetenzen relativ stark und stellt ihre Bedeutung für den Berufsbezug des Studiums heraus.

Mit der Festlegung von Handlungskompetenzen ist jedoch das Problem der Beziehung zwischen Disziplin und Profession nicht geklärt. Handlungskompetenz ist nämlich weder eine Alternative zur Theorieorientierung noch kann sie in der Ausbildung die Erfahrungen und Sicherheiten des praktischen Handelns vermitteln, sie ist lediglich klärende und vorbereitende Einübung im Schutz der Ausbildung, nicht Handlungsvollzug unter den zur Handlung zwingenden Bedingungen der Berufspraxis (Thiersch 1990, S. 718 f.). Sie ist Teil der Ausbildung, die entlastet von Handlungsdruck eher den Prämissen und der Logik der wissenschaftlichen Arbeit folgen kann, als daß sie die Praxisbedingungen vollständig antizipieren könnte. So kann also auch der Rekurs auf Handlungskompetenzen und deren Einübung während des Studiums nicht per se die professionelle Kompetenz sichern, die sich als Versprechung des Studienganges in den Köpfen festgesetzt hat. Dagegen spricht nicht nur die hohe Bedeutung, die Praxiserfahrungen durch Praktika und ehren-/nebenamtliche Tätigkeiten bei der Besetzung von Stellen zukommt. Dagegen sprechen auch die anhaltenden Bemühungen von Studierenden, durch meist außeruniversitäre Kurse zusätzliche Qualifikationen, v.a. im therapeutischen Bereich, zu erwerben, worin man ein Äquivalent für die Forderung nach einem Zusatzfach bei den Erwach-

senen- und Weiterbildnern oder bei den Sonder- und Heilpädagogen sehen kann. Jedenfalls wird u.a. dieser Tatsache, daß viele Diplompädagoginnen und -pädagogen solche Zusatzqualifikationen vorweisen können, auch der relative Erfolg der Diplompädagoginnen und -pädagogen auf dem Arbeitsmarkt zugeschrieben (vgl. Schulze-Krüdener 1997, S. 90). Nicht zuletzt erhält die erste Beschäftigung bei Diplompädagoginnen und -Pädagogen einen ähnlichen Status wie das im Verhältnis zu den Lehrern und Lehrerinnen fehlende Referendariat.

4. Vom Nutzen und Nachteil des Studiums der Erziehungswissenschaft

In den letzten knapp dreißig Jahren wurde also ein Studiengang erfolgreich implementiert, der zwar seine Versprechen auf eine Professionalisierung der Praktiker durch die verwissenschaftlichte Ausbildung nicht ohne Verwerfungen und Brüche einlösen konnte, dessen Absolventen sich aber relativ erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen konnten. Dies konstatierend stellt sich die Frage, ob sich der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt trotz oder wegen der Ausbildung ergeben hat.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll zum Abschluß dieses Vortrags eine Annäherung an eine Erklärung dieses Sachverhalts versucht werden. Mein Erklärungsversuch geht triviale Weise zunächst einmal davon aus, daß zwischen Theorie bzw. Disziplin und Praxis bzw. Profession eine grundlegende und für die Ausbildungsproblematik konstitutive Differenz besteht (vgl. hierzu Horn/Lüders 1997). Aus dem Blickwinkel dieser Unterscheidung von Disziplin/Theorie einerseits und Profession/Praxis andererseits nimmt die Ausbildung eine vermittelnde Position ein, sie stellt als „bewußte Inszenierung der Koppelung beider Praxen“ (Tenorth 1990, S. 94) eine Art Interface zwischen ihnen dar und findet in einer von den jeweiligen Imperativen entlasteten Ausnahmesituation statt: Die im

Studium zu leistenden Vermittlungsprozesse sind nämlich weder der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung noch den Imperativen alltagspraktischen bzw. verberuflichten pädagogischen Handelns je für sich allein verpflichtet. Stattdessen stehen Transformationsprozesse im Mittelpunkt, mit deren Hilfe systematisiertes disziplinäres Wissen in berufsqualifizierendes Wissen umgewandelt werden soll. In dieser Perspektive sind sowohl Forderungen nach einer rein praxisbezogenen¹⁸ als auch solche nach einer rein wissenschaftlichen Ausbildung verfehlt, weil sie bloß die jeweiligen Imperative und Logiken absolut setzen, statt nach der Logik ihrer Relationierung zu fragen. Als eine erfolgversprechende Form der Relationierung dieser beiden Wissensformen mit ihren je eigenen Logiken werden die Ausweitung der begleiteten und reflektierten Praxisanteile im Studium und Fallanalysen in Kasuistikseminaren empfohlen, die es in einem geschützten Raum ermöglichen sollen, ohne den unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis das disziplinäre wissenschaftliche Wissen und das Praxiswissen miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Jakob 1994).

Eine pädagogische Kasuistik empfiehlt sich auch deshalb, weil die Diffusität, oder positiver ausgedrückt, die Offenheit des Berufsfeldes sich günstig auf die Plazierungsmöglichkeiten der Berufsanfänger und -anfängerinnen auszuwirken scheint, solange diese eben flexibel und breit ausgebildet werden. Da es unmöglich ist, die künftige vielfältige Berufspraxis zu antizipieren ist lediglich an eine exemplarische Spezialisierung zu denken (Nieke 1989, S. 532), zu der kasuistische Projekte

18 Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, aber auch Studierende votieren in der Regel für eine stärkere Praxisorientierung in der Ausbildung und erhoffen sich davon eine Reduktion der Probleme beim Einstieg in den Berufsalltag, bleiben jedoch in der Bestimmung von „Theorie“ und „Praxis“ meist vage und ungenau und verlängern das Problem nur, das sie durch mehr Praxisorientierung lösen wollen (vgl. Horn 1991; Sturzenhecker 1993).

ihren Teil beitragen können. Vor diesem Hintergrund ist auch die Warnung vor einer Orientierung an engen Berufsprofilen zu verstehen, die eben auch die Berufschancen einengen würden, wenngleich hervorzuheben ist, daß die Diskussion über Berufsprofile für die interne curriculare Planung der Ausbildung notwendig ist (vgl. Hörster/Müller/Siepe 1987).

Eine neuere Studie über die prospektiven und retrospektiven Bewertungen des Nutzens des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die pädagogische Berufstätigkeit führt die Autoren zu ähnlichen Ergebnissen, die sie aber weitergehend interpretieren. Als Kennzeichen pädagogischer Tätigkeit werden von Keiner u.a. „geringe Regelbindung und Handeln unter Ungewißheit“ angenommen. Die spezifische Profilierung der pädagogischen Tätigkeit finde überwiegend erst im Praxisfeld statt. „Für das erziehungswissenschaftliche Studium bedeutet dies, weniger die Praxis- und Berufsorientierung zu betonen, sondern das Studium als einen zuschreibungsoffenen Raum von Aneignungsmöglichkeiten zu interpretieren, der der Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheit dient“ (Keiner u.a. 1997, S. 803).

Auf die Frage, warum die Absolventen des Diplomstudienganges auf dem Arbeitsmarkt so erfolgreich waren und sind, kann man mit einer Umkehrung dieser Argumentation antworten, daß sie die wichtigste Grundlage der professionellen Tätigkeit, nämlich das Handeln unter der Bedingung der Ungewißheit, durch das Studium selbst kennengelernt haben. Ein nicht zu vernachlässigender Baustein des Erfolgs der Ausbildung liegt offenbar gerade in ihrer Diffusität, die die Diffusität der Berufspraxis vorwegnimmt und dadurch den Absolventen die „Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheit“ ermöglicht. Die Permanenz des Problems der Berufsbezogenheit, der Vermittlung von Theorie und Praxis, der Professionalität oder wie immer dieses Problem jeweils benannt wird, ist, so scheint es, zugleich ein Grund für den

relativen Erfolg des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft.¹⁹

E. Keiner u.a. ziehen daraus den Schluß, nicht so sehr den Studienabschluß zu zertifizieren als vielmehr „die verbrachte Studienzeit beschreibend zu bestätigen, die Frage nach dem Nutzen des erziehungswissenschaftlichen Studiums offen zu lassen und den Prozeß forschenden Lernens als das zu benennen, was er augenscheinlich ist: die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewißheiten und in der Konstruktion von Gewißheiten.“ (Keiner u.a. 1997, S. 822) Verlagert man allerdings in der Wendung von einer empirischen Aussage zu einer Empfehlung die Vermittlungsleistung vom Fach und den Lehrenden hin zu den Studierenden, dann wird nicht nur das „Maß für die Bewertung des Studienerfolgs“ fraglich, sondern es wird auch aus einer vielleicht notwendigen, aber sicherlich allein nicht hinreichenden Bedingung für den Studien- und Berufserfolg eine zentrale Prämisse, dergegenüber die vermittelten Inhalte, Methoden und Techniken tatsächlich tendenziell beliebig werden (Keiner u.a. 1997, S. 822). Damit wird das Problem aber offensichtlich wieder dadurch gelöst, daß man es nicht löst.

Während Keiner u.a. die Offenheit zum Programm machen, zieht J. Kade aus dem mit Blick auf die Erwachsenenbildung gewonnenen Befund einer „relative(n) Unabhängigkeit pädagogischen Könnens von seiner Erzeugung durch das Diplomstudium Pädagogik“ einen anderen Schluß. Er sieht in dieser Abkopplung nämlich die Chance, „sich entschiedener als bisher der Aufgabe der wissenschaftlichen Analyse der Bil-

19 In dieser Hinsicht mag sich die Erziehungswissenschaft nicht grundsätzlich von anderen Sozialwissenschaften unterscheiden. Nicht zu übersehen ist allerdings, daß der argumentative Rekurs auf die Theorie-Praxis-Problematik bei (Diplom-)Pädagogen und Pädagoginnen geradezu zum Habitus gehört, während Absolventen und Lehrende anderer sozialwissenschaftlicher Fächer ihre Kompetenzen bei der Lösung fachlicher Probleme viel stärker in den Vordergrund stellen.

dungs- und Lernpraxis ... in unterschiedlichen institutionellen, medialen und lebensweltlichen Kontexten“ zuzuwenden (Kade 1996, S. 33; vgl. auch Kade/Lüders 1996).

Angesichts der grundlegenden Differenz von Theorie und Praxis und im Hinblick auf die Pluralität pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände ist Offenheit in der Ausbildung gar nicht zu vermeiden. Orientierung ist in dieser Situation vielleicht davon zu erwarten, daß der analytische Umgang mit pädagogischem Wissen und Handeln geübt wird. Damit ist das Ausbildungsdilemma zwar nicht behoben, sondern lediglich reformuliert - aber eine Lösung des Problems wird hoffentlich hier niemand von mir erwartet haben.

Meine folgenden Schlußüberlegungen gelten daher auch weniger den Grundlagen des Faches als solchen, als vielmehr der wissenschafts- und disziplinpolitischen Frage nach der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsfach an den Universitäten. In dieser Perspektive kann man festhalten, daß eine Disziplin, die sich unter Hinweis auf die notwendige Offenheit von der Bearbeitung der Frage nach ihren Grundlagen und deren Vermittlung in der Ausbildung verabschiedete, bald mit der Frage nach der Notwendigkeit ihrer Existenz konfrontiert werden würde. Die Erziehungswissenschaft wird also nicht umhin kommen, ihre Grundlagen auch im Hinblick auf die universitäre Ausbildung weiter zu diskutieren. Ohne in das Wehklagen über die Spezialisierungstendenzen der modernen Wissenschaften einstimmen zu wollen, scheint es mir hierbei angebracht, die Debatte über die Einheit der Erziehungswissenschaft unter Ausbildungsgesichtspunkten erneut aufzunehmen, denn die Frage nach der Einheit der Disziplin ist auch für die Ausbildung relevant.²⁰ Wenn die Vermutung zutrifft, und

20 D. Lenzen Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als „Lebenslaufwissenschaft“ ist ein neuerer Ansatz zur Diskussion der Einheit der Disziplin (vgl. Lenzen 1997). Ob dieser Vorschlag weit trägt, ist angesichts seiner recht weit ausgreifenden Ansprüche allerdings fraglich.

manche Indizien und Untersuchungen sprechen dafür, daß Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge am gleichen bzw. an verschiedenen Studienorten kaum mehr auf gemeinsame Wissensbestände rekurrieren können (vgl. Vogel 1994, S. 380), dann stellt sich die Frage nach der Identität und Einheit der Disziplin neu. Welche sind die Wissensbestände, die Methoden und Techniken, die die Disziplin ausmachen? Was sollen Studierende lernen, um mehr als nur den Titel Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin gemeinsam zu haben? Wie lassen sich angesichts der weiteren Auffächerung der Disziplin Gemeinsamkeiten herstellen? Bei der Beantwortung solcher und weiterer Fragen kann es selbstverständlich nicht darum gehen, daß alle Studierenden lernen sollen, wie, um zwei Protagonisten gegensätzlicher Auffassungen zu nennen, z.B. Klaus Mollenhauer oder wie Wolfgang Brezinka zu denken. Es kann freilich auch nicht darum gehen, Praxisbezug gegen Theorieorientierung auszuspielen - et vice versa. Wofür ich plädieren würde, wäre ein stärkere Vereinheitlichung der erziehungswissenschaftlichen Grundausbildung, ein an Grundproblemen orientiertes und analytisch ausgerichtetes und für alle Studierenden gemeinsames Grundcurriculum der Erziehungswissenschaft. Auf der fundierten Einführung in die Grundfragen und Grundprobleme der Disziplin und ihre Bearbeitung, in der die Pluralität des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens in systematischer Weise zum Tragen kommt, könnte ein differenziertes Schwerpunktstudium mit entsprechenden Praxisanteilen folgen. Die Bezeichnung Grundcurriculum wird vielleicht Abwehr hervorrufen, weil sie Assoziationen an eine Verschulung des Studiums weckt. Wenn man aber das erziehungswissenschaftliche Studium nicht mit dem Hinweis auf die notwendige Pluralität in Beliebigkeit enden lassen will, ist eine stärkere Strukturierung unumgänglich.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Roeder, Peter M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger; Thomas Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa 1994, S. 29-47.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V. (Hg.): Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine Dokumentation der Studiengangsprofile bundesdeutscher Hochschulen. Bearb. v. Alfred Knieriem und Wolfgang Trede. Essen: Druckwerkstatt Münster 1988.
- Busch, Dirk; Hommerich, Christoph: Diplompädagoge/Diplompädagogin. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hrsg. von Leo Roth. München: Ehrenwirth 1991, S. 1044-1052.
- Gängler, Hans: Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger; Thomas Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa 1994, S. 229-252.
- Geuter, Ulfried: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- Helm, Ludger; Tenorth, Heinz-Elmar; Horn, Klaus-Peter; Keiner, Edwin: Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 19-49.
- Hörster, Reinhard; Müller, Burkhard; Siepe, Albert: Berufsqualifikation und Wissenschaftlichkeit. Zum beruflichen

Einsatz wissenschaftlicher Qualifikationen des Diplom-Pädagogen. In: *bag-mitteilungen* (1987) 28, S. 12-27.

- Horn, Klaus-Peter: „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischen und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: *Pädagogisches Wissen*. Hrsg. von Jürgen Oelkers; Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim, Basel: Beltz 1991, S. 193-209.
- Horn, Klaus-Peter: Deutsche Erziehungswissenschaft 1919 bis 1970. Zur fachlichen Rekrutierung und Reproduktion der Disziplin. In: Peter Drewek/Christoph Lüth (eds.) in cooperation with Richard Aldrich, Harald Scholtz, Jürgen Schriewer, Heinz-Elmar Tenorth: *History of Educational Studies. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des Sciences de l'Education*. 1997 (im Druck).
- Horn, Klaus-Peter; Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 759-769.
- Horn, Klaus-Peter; Tenorth, Heinz-Elmar: Der akademische Nachwuchs der Erziehungswissenschaft 1926 bis 1955. In: *Politische Reformpädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers; Tobias Rülcker. Bern u.a.: Lang 1998.
- Jakob, Gisela: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Untersuchungsergebnisse und daran anschließende Überlegungen zur Integration von Fallanalysen in das Curriculum. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 17 (1994) 29, S. 47-56.
- Kade, Jochen: Zwischen Diffusität und Universalität. Pädagogisches Können in der Erwachsenenbildung. In: *Der pädagogische Blick* 5 (1996), S. 26-34.
- Kade, Jochen; Lüders, Christian: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der All-

gegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hrsg. von Arno Combe; Werner Helsper. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996, S. 887-923.

Keiner, Edwin u.a.: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von PädagogInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 803-825.

Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 386-390.

Krüdener, Bettina; Schulze, Jörgen: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen. In: Der pädagogische Blick 1 (1993) 1, S. 19-31.

Langenbach, Uwe; Leube, Konrad; Münchmeier, Richard: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Wintersemester 1972/73. Weinheim: Beltz 1974.

Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung - Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8 (1997) 15, S. 5-22.

Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. v. Friedrich Rost. Reinbek: Rowohlt 1994, S. 568-591.

- Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Diplom-PädagogInnen im Qualitätstest. In: Der pädagogische Blick 5 (1997), S. 4-11.
- Müller, Sebastian F.; Tenorth, Heinz-Elmar: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progreß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853-881.
- Münchmeier, Richard; Thiersch, Hans: Die verhinderte Professionalisierung - Zwischenbericht zu Ausbildungsproblemen im erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudium. In: Lehrjahre der Bildungsreform - Resignation oder Rekonstruktion? Hrsg. von Hans-Dieter Haller; Dieter Lenzen. Stuttgart: Klett 1976, S. 225-246.
- Nieke, Wolfgang: Erziehungswissenschaft (Studium). In: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. v. Friedrich Rost. Reinbek: Rowohlt 1989, S. 525-535.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 209-220.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft beschlossen von der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 04. Juli 1988 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 25./26. Januar 1989. Bonn 1989.
- Rauschenbach, Thomas: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 5-18.
- Rauschenbach, Thomas: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und

konzeptionelle Perspektiven. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger; Thomas Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa 1994, S. 275-294.

Rauschenbach, Thomas; Christ, Bettina: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger; Thomas Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa 1994, S. 69-92.

Scheibe, Wolfgang: Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen 1966. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 269-273.

Schulze-Krüdener, Jörgen: „Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich“ - Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der pädagogische Blick 5 (1997), S. 88-101.

Sturzenhecker, Benedikt: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.

Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Hrsg. von Heiner Drerup; Ewald Terhart. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990, S. 81-97.

Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger; Thomas Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa 1994, S. 17-28.

- Thiersch, Hans: Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit - eine uneingelöste Hoffnung? Beobachtungen und Fragen zu 15 Jahren Diplomstudiengang. In: Neue Praxis 15 (1985), S. 478-487.
- Thiersch, Hans: Der Diplomstudiengang zwischen Wissenschaft, Theorie und Praxis: Plädoyer für eine wissenschaftlich aufgeklärte Praxis. In: bag-mitteilungen 12 (1989), H. 35, S. 18-29.
- Thiersch, Hans: „Aschenputtel und ihre Schwestern“. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 711-727.
- Vogel, P.: 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 1994, S. 371-387.
- Weingart, Peter: Wissensproduktion und Bildungsnachfrage - Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. In: Weingart, Peter: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976, S. 205-234.
- Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit - Arbeitsmarktinformationsstelle AMS: Arbeitsmarkt-Information Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen und Magister der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1997.