

Deutschland – Bildungs-Entwicklungsland?

- Hatte der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen Prof. Vernor Muñoz Villalobos ausreichend Material zur Verfügung, um das komplexe deutsche Bildungssystem zu verstehen?
- Ist seine Kritik an Deutschlands Schulsystem berechtigt?
- Was ist zu tun?

Mit diesen und ähnlichen Fragen setzen sich die namhaften AutorInnen dieses Bandes auseinander.

Bernd Overwien, Annedore Pregel (Hrsg.) Recht auf Bildung

Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland
2007. 328 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A), 50,50 SFr
ISBN 978-86649-076-5

Dokumente zu diesem Band finden Sie auf der Internetseite des Verlages
www.budrich-verlag.de

Die Herausgeberin und der Herausgeber:

Prof. Dr. Annedore Pregel,
Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für
Grundschulpädagogik,

Prof. Dr. Bernd Overwien,
TU Berlin, Gastprofessur für die Didaktik der Sozialkunde und Leitung der
Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation.

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich

Barbara Budrich Publishers



Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen. Deutschland
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de



Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial 5

Beiträge

Stefan Koch / Heinz-Hermann Krüger / Andreas Krapp
Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die
DFG – Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums .. 7

Peter Faulstich
Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im
BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung 16

Ewald Terhart
Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen
Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre 23

Sabine Schmidt-Lauff
Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen
in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft 38

Jürgen Helmchen
Kontaktaufnahme zwischen der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft und der *Association des Enseignants
et Chercheurs en Sciences de l'éducation* (Frankreich) 61

Mitteilungen des Vorstandes

Wichtige Hinweise des Vorstandes 63

Mitteilungen des Vorstandes 69

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung 87
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) 97

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft 98
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie105
Kommission Pädagogische Anthropologie110

Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	111
<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	115
<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i>	
Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)	118
<i>Sektion Schulpädagogik</i>	
Kommission Schulforschung und Didaktik	119
<i>Sektion Sonderpädagogik</i>	122
Arbeitskreis Internationale Heil- und Sonderpädagogik	125
<i>Sektion Erwachsenenbildung</i>	127
<i>Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik</i>	
Kommission Pädagogische Freizeitforschung	131
Kommission Sportpädagogik	135
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	138
<i>Sektion Medien- und Umweltpädagogik</i>	
Kommission Medienpädagogik	141
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	142
Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“	143

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	147
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	163
<i>Ausschreibungen</i>	172
<i>Tagungskalender</i>	175
<i>Personalia</i>	184

EDITORIAL

In der Redaktion des Mitteilungsblattes der DGfE vollzieht sich ein fließender bruchloser Wechsel. Da ich in einem knappen Jahr aus dem Vorstand ausscheiden werde, übernimmt Frau Ingrid Lohmann die Redaktion der EW mit dem nächsten Heft. Ich werde bei den beiden nächsten Heftausgaben weiter mitarbeiten. Frau Barbara Platzer, die für ca. fünf Jahre alle organisatorischen, koordinativen Aufgaben erledigt hat und die Hauptlast der Korrekturen sowie der Qualitätskontrolle zu tragen hatte, scheidet aus. Sie wechselt zur Universität Dortmund. Der Vorstand dankt Ihr an dieser Stelle ausdrücklich für die gute professionelle Arbeit – sie war für fünf Jahre die Seele der Redaktion.

Im vorliegenden Mitteilungsblatt stellen Koch, Krüger und Krapp den Stand der Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte bei der DFG dar. Dabei wird vor allem auch das vor zwei Jahren geänderte Begutachtungsverfahren erläutert und an den damit verbundenen Intentionen und Zielen gemessen. Schließlich werden auch die Hauptgründe für das Scheitern von Projektanträgen genannt. Es erscheinen sodann drei Beiträge, die ihren Fokus bzw. Ausgang im Bolognaprozess haben, so dass man schon fast von einem Themenheft sprechen kann. Schmidt-Lauff thematisiert in ihrem Beitrag die Momente der Internationalität und Internationalisierung: Internationalität als Vergleichbarkeit der europäischen Studiengänge und die damit verbundene Mobilität sowie Internationalisierung der einzelnen Studiengänge nach innen – gewissermaßen als Förderung und Forderung der Mobilität. Terhart reflektiert die vielfältigen Folgen der Modularisierung für die akademische Lehre – die Veränderung des Verhältnisses von Lehre und Forschung durch die standardisierten Lehrinhalte, die Steigerung der quantitativen und qualitativen Komplexität beim Leistungsnachweis, die Änderungen im Studierverhalten u. a. m. Faulstich zeigt die Gefährdungen des Faches und der Disziplin auf, die durch den Umwandlungsprozess der Studiengänge zu BA und MA sowie die damit aufkommende Knappheit von Ressourcen gegeben sind. Im Zentrum steht dabei die Gefahr, dass der erfolgreiche Hauptfachstudien-gang marginalisiert oder gar wegrationalisiert wird. Zum Abschluss des Beitragssteils berichtet Helmchen von den ersten Kontakten, die zwischen

der DGfE und der französischen Fachgesellschaft AESCE geknüpft worden sind.

Im Rahmen der Mitteilungen des Vorstandes erscheint das Kerncurriculum für die Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Es ist der fruchtbaren Zusammenarbeit der Sektion Erwachsenenbildung mit der Strukturkommission zu verdanken, dass dieses erste Kerncurriculum für eine Studienrichtung so zügig erarbeitet werden konnte.

Besonders möchte ich die Leser noch auf die Ausschreibungen des DGfE-Förderpreises für Nachwuchswissenschaftler sowie des Dissertationsswettbewerbs durch den Barbara Budrich Verlag hinweisen.

Die Redaktionsadresse der EW ändert sich wegen der oben genannten Verlagerung der Zuständigkeiten zu Frau Lohmann und lautet nun:

Susanne Spieker M.A. oder
Prof. Dr. Ingrid Lohmann,
Universität Hamburg, Fakultät IV, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Tel.: 040-428 38-7935 (Spieker), 4749 (Lohmann)
E-Mail: MitteilungsblattDGFE@erzwiss.uni-hamburg.de

Der nächste Redaktionsschluss ist am 15. Juni 2007. Wer also einen Beitrag im nächsten Mitteilungsblatt veröffentlichen will, möge sich rechtzeitig melden und Kontakt aufnehmen.

Für die aktuelle Ausgabe des Mitteilungsblattes ‚Erziehungswissenschaft‘ wünsche ich – wie immer – viel Spaß beim Lesen!

Norbert Meder

Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger & Andreas Krapp

Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG – Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums

1. Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft und seine Arbeitsweise

Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft ist das zuständige Gremium der Deutschen Forschungsgemeinschaft für alle fachlichen Fragen der Förderung in der Erziehungswissenschaft mit all ihren Teildisziplinen. Es ist damit an die Stelle des früheren Fachausschusses getreten, von dem sich seine Aufgaben und seine Arbeitsweise jedoch deutlich unterscheiden. Wie zuvor sind die acht Mitglieder des Gremiums – im September 2003 – direkt durch die promovierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gewählt, die in Deutschland in der Forschung tätig sind. Die Gliederung und gegenwärtige Zusammensetzung des Fachkollegiums (bis zur Neuwahl im November 2007) ist wie folgt:

1. Allgemeine und Historische Pädagogik (2 Fachvertreter: Dieter Lenzen und Heinz-Elmar Tenorth, beide Berlin)
2. Allgemeine und fachbezogene Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung (3 Fachvertreter: Andreas Krapp, München; Detlev Leutner, Essen; Renate Valtin, Berlin)
3. Sozialisations-, Institutions- und Professionsforschung (3 Fachvertreter: Hannelore Faulstich-Wieland und Ingrid Gogolin, beide Hamburg; Heinz-Hermann Krüger, Halle)

Der neu geschaffene Gremientypus des Fachkollegiums ist das Ergebnis einer Reform des Begutachtungssystems der DFG (Koch 2006). Sie reagierte auf tiefgreifende Veränderungen in der Wissenschaft, denen das über Jahrzehnte unveränderte Begutachtungsverfahren nur noch bedingt folgen

konnte. Die wichtigsten Reformgründe waren – über alle Fächer gesehen – eine annähernde Verzehnfachung der Antragszahlen, das Absinken der Bewilligungsquoten sowie die wachsende Internationalisierung, Spezialisierung und Interdisziplinarität der Wissenschaft. Die große Zahl und die Spezialisierung der Anträge hatten dazu geführt, dass die Begutachtung zunehmend weniger von den gewählten Fachgutachtern geleistet werden konnte, sondern Sondergutachter eingesetzt werden mussten. Die Reform des Begutachtungssystems hatte folgende Ziele:

- Die fachliche Begutachtung der Anträge, ihre vergleichende Bewertung für eine Förderempfehlung und die Förderentscheidung selbst sollten funktional getrennt werden.
- Über alle Förderverfahren und Fächer hinweg sollten möglichst vergleichbare Beurteilungsmaßstäbe und Qualitätsstandards etabliert werden.
- Die durch Wahl legitimierten Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft sollten durch eine zentrale Rolle in allen Begutachtungsverfahren gestärkt und von Routineaufgaben entlastet werden.

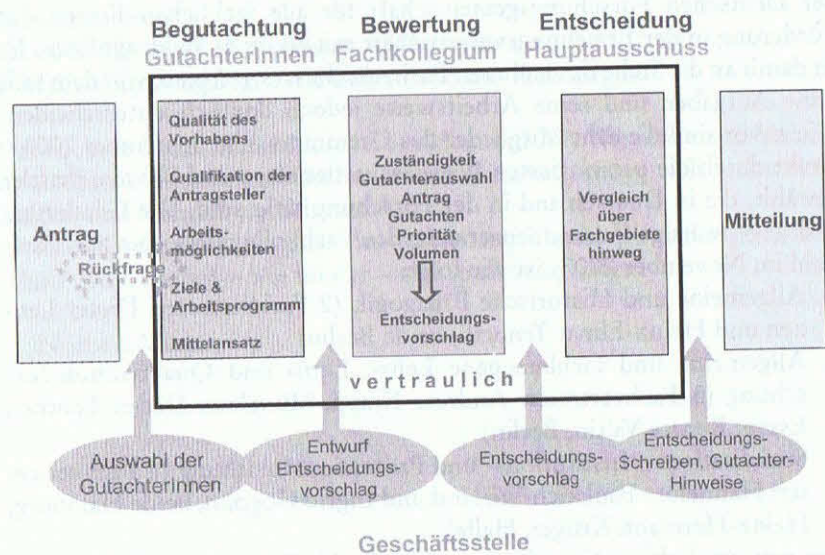


Abb. 1: Begutachtungsverfahren der DFG in der Einzelförderung (Sachbeihilfen, Stipendien)

Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft ist eines von 48 Gremien dieser Art. Es tagt viermal jährlich in der Geschäftsstelle der DFG und behandelt bei diesen Sitzungen alle vorliegenden Anträge in der Einzelförderung, dem sogenannten Normalverfahren. Seine wichtigste Aufgabe in diesem Verfahren besteht darin, den Prozess und die Ergebnisse der Begutachtung für jeden individuellen Antrag zu bewerten und eine Empfehlung über die Förderung abzugeben. Das Begutachtungsverfahren in der Einzelförderung zeigt Abbildung 1.

Die Satzung der DFG regelt seit Einführung der Fachkollegien auch die Kompetenzen der Geschäftsstelle, das Begutachtungsverfahren vorzubereiten und zu koordinieren. Die fachlich Zuständigen in der Geschäftsstelle wählen primär nach fachlicher Expertise zum Gegenstand des Antrags in der Regel zwei Gutachterinnen oder Gutachter aus. Weitere Auswahlkriterien sind deren Arbeitsbelastung und – sehr wichtig – der Ausschluss von Befangenheiten, deren Anschein u. a. durch eine Tätigkeit an derselben Universität, Lehrer-Schüler-Verhältnisse oder Kooperationsbeziehungen entsteht. Nach Eingang der schriftlichen Gutachten legt die Geschäftsstelle dem Fachkollegium einen zusammenfassenden Entscheidungsvorschlag vor. Zwei seiner Mitglieder fungieren als sogenannte Berichterstatter, kennen den gesamten Antrag samt Gutachten und nehmen in der Sitzung zum Antrag Stellung. Eine Berichterstatterin oder ein Berichterstatter stammt nach Möglichkeit aus dem engeren Fachgebiet des Antrags. Alle anderen Mitglieder erhalten jeweils die Zusammenfassung des Antrags, die anonymisierten Gutachten und den Entscheidungsvorschlag. Das Fachkollegium bewertet und gewichtet die Gutachten und deren Argumente, um zu seiner abschließenden Empfehlung über die Förderung und deren Umfang zu gelangen. Die Entscheidungsfindung wird in einem Votum zusammengefasst, das als endgültiger Entscheidungsvorschlag an den Hauptausschuss geht. Dieser stimmt – sofern kein Einspruch erhoben wird – in aller Regel im schriftlichen Verfahren zu. Daraufhin kann der Bewilligungs- oder Ablehnungsbescheid an die Antragsteller ausgefertigt werden.

Laut Satzung der DFG ist das Fachkollegium für die wissenschaftliche Bewertung aller Anträge verantwortlich und wird dabei von den Gutachterinnen und Gutachtern unterstützt. Mit seiner Tätigkeit ist die in der DFG schon immer praktizierte Trennung von Begutachtung und Entscheidung um eine dritte Ebene erweitert worden, die der wissenschaftlichen Bewertung und Qualitätssicherung. Das Fachkollegium soll nach der schriftlichen Begutachtung sicherstellen, dass eine tragfähige, dem

Stand der wissenschaftlichen Diskussion entsprechende Grundlage für die Förderentscheidung vorhanden ist, und dazu ggf. korrigierend eingreifen. Dies kann durch – in der Sitzung vorgetragene – gutachterliche Stellungnahmen von Fachkollegiatinnen und Fachkollegiaten oder seltener durch die Einholung weiterer schriftlicher Gutachten erfolgen. Das Fachkollegium kann bei seiner Empfehlung von den Gutachten mit entsprechender Begründung abweichen. Die Funktion der Fachkollegien ist im Kontext des Peer Review in etwa mit den Herausgebergremien führender wissenschaftlicher Zeitschriften zu vergleichen. Die endgültige finanzwirksame Förderentscheidung ist nach wie vor dem Hauptausschuss der DFG vorbehalten.

Das Fachkollegium ist auch an allen Begutachtungen beteiligt, bei denen eine Gutachtergruppe ein größeres Forschungsvorhaben mit einem erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt beurteilt. Dies betrifft koordinierte Programme wie Schwerpunktprogramme, Forschergruppen oder Graduiertenkollegs. Diese systematische Beteiligung wirkt dem Einwand entgegen, im Normal- und koordinierten Verfahren gälten unterschiedlich strenge Kriterien für die Förderung. Das Mitglied des Fachkollegiums, das in der Gutachtergruppe vertreten ist, berichtet darüber in der nächsten Sitzung. Die Arbeitsweise des Kollegiums ist darauf ausgerichtet, gemeinsame und vergleichbare Standards der Beurteilung von Anträgen zu entwickeln und anzuwenden. Aus diesem Grund hat sich das Fachkollegium Erziehungswissenschaft auch entschieden, jeden Einzelantrag in einer Sitzung zu diskutieren und von der vorhandenen Möglichkeit eines schriftlichen Verfahrens nur sehr selten Gebrauch zu machen. Ferner befasst sich das Kollegium in seinen Sitzungen mit allgemeinen Fragen von Bedeutung für die Disziplin und aktuellen Entwicklungen in den Verfahren der DFG.

2. Entwicklung des Antragsaufkommens und der Förderquote seit 1996

Ein Arbeitsschwerpunkt des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft liegt im Bereich der Einzelförderung, die zum größten Teil Anträge auf Sachbeihilfen und Forschungsstipendien umfasst. Ebenfalls in den Sitzungen behandelt werden Heisenbergstipendien, Emmy Noether-Nachwuchsgruppen und Anträge auf Publikationsförderung. Eine Auswertung des DFG-Förderhandels in der Einzelförderung zeigt, dass die Zahl der

gestellten und bewilligten Anträge in der Erziehungswissenschaft seit über zehn Jahren mit einigen Schwankungen konstant geblieben ist. Eingereicht wurden jährlich etwa zwischen 100 und 170 Anträge (im Durchschnitt 140), davon gefördert wurden etwa zwischen 50 und 80 (im Durchschnitt 61, Abbildung 2). Hinzu kommen die Anträge in Schwerpunktprogrammen, die in diesen Zahlen nicht enthalten sind (siehe unten). Die Quote der geförderten Anträge ist gesunken, die höchsten Werte über 50 % wurde in den Jahren 1995-97 und 1999 erreicht, die niedrigsten unter 40 % in den Jahren 1998, 2000 und 2003-2005. Der abwärtsgerichtete Trend ist nicht fachspezifisch und entspricht einer allgemeinen Entwicklung in der DFG-Förderung. Hier sank die Förderquote über alle Fächer hinweg von 70 % in 1995 bis auf 51 % in 2003 und hat sich bis 2006 auf 56 % erholt. Auch die Ausschläge der Quote um die Jahrtausendwende sind nicht spezifisch für die Erziehungswissenschaft, sondern bilden DFG-weite Schwankungen ab.

Anträge in den Erziehungswissenschaften 1996-2006
(Einzelförderung ohne Schwerpunktprogramme)

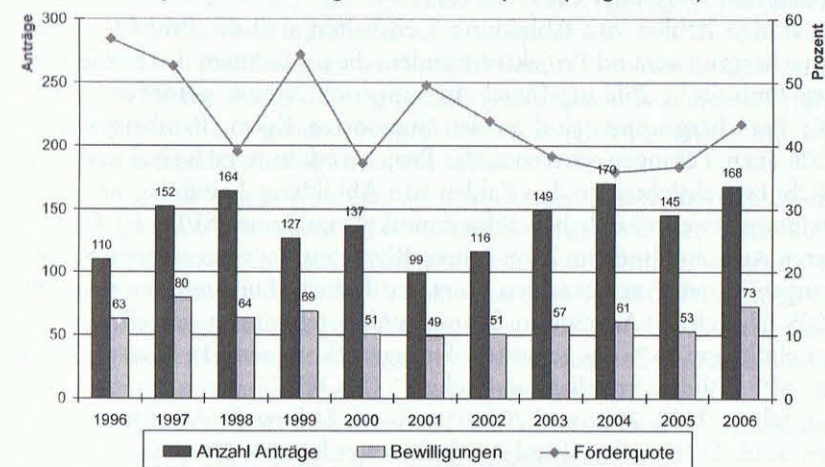


Abb. 2: Anträge in der Erziehungswissenschaft 1996-2006 (Einzelförderung ohne Schwerpunktprogramme)

Insgesamt gibt es keine auffälligen Veränderungen in der Antragsaktivität und der Förderung innerhalb der letzten Dekade, allerdings auch keine Anzeichen für eine zunehmende Forschungsaktivität. Ins Auge fällt, dass

die Quote der geförderten Anträge in der Erziehungswissenschaft seit jeher deutlich niedriger ist als im DFG-Durchschnitt und in den Sozial- und Geisteswissenschaften insgesamt. Dieser Befund ist nicht dadurch zu erklären, dass für die Erziehungswissenschaft relativ weniger Fördermittel zur Verfügung stünden als für andere Fächer. Vielmehr besteht schon seit längerem ein Mangel an erfolgversprechenden, förderungsfähigen Anträgen in diesem Fach. Diese Tatsache hat sich mit der Reform des Begutachtungssystems und der Einführung des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft nicht verändert und wurde schon früher berichtet (Nießen 1996).

Eine entscheidende Ursache für das verhältnismäßig geringe Antragsvolumen des Faches Erziehungswissenschaft bei der DFG ist sicherlich der Umstand, dass weit über 80 % der Drittmittel für erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte von anderen Förderinstitutionen (Bundesministerien, Landesministerien, Kommunen und Stiftungen) kommen. Dies gilt teilweise für Projekte im Bereich der Schulforschung/Schulpädagogik und insbesondere für Projekte in den Teildisziplinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik und Medienpädagogik (Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004, S. 116).

In den Zahlen von Abbildung 2 enthalten sind die Projekte aus den Forschergruppen und Projektverbänden, die im Rahmen der Förderinitiative Empirische Bildungsforschung eingerichtet bzw. gefördert wurden. Die Forschergruppen sind an den Standorten Essen, Bamberg und seit 2006 auch Tübingen vertreten, die Projektverbände in Kassel und Halle. Nicht berücksichtigt in den Zahlen von Abbildung 2 sind dagegen die erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktprogramme (SPP) der DFG, da deren Ausschreibung im Zwei-Jahres-Rhythmus zu verzerrenden Schwankungen in den Antragszahlen führt. Im Durchschnitt wurden von 1995-2005 jährlich 21 Anträge in Schwerpunktprogrammen gestellt, das entspricht knapp 15 % des gesamten Antragsaufkommens. In jüngster Zeit ist das SPP „Bildungsqualität von Schule“ (BIQUA) zu nennen, zu dem in den Jahren 2000, 2002 und 2004 jeweils 64, 34 bzw. 29 Anträge eingegangen sind. In den drei Förderperioden wurden 18, 23 bzw. 22 Anträge gefördert. Im Jahr 2006 wurde ein neues Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ eingerichtet und ausgeschrieben. Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft ist seit seinem Bestehen systematisch mit mindestens einem Mitglied in den Gutachtergruppen vertreten, die über Forschergruppen sowie Projekte in Schwerpunktprogrammen befinden.

3. Fazit der bisherigen Arbeit und Erfahrungen

Nach den Erfahrungen der ersten zwei Jahre hat sich die Einrichtung des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft insgesamt bewährt. In dem Gremium findet ein intensiver Austausch zwischen den Teildisziplinen des Faches statt. Es ist gelungen, gemeinsame Standards für die Beurteilung und Förderung von Projekten herauszubilden, wenngleich die Diskussion darüber nie abgeschlossen sein kann. Die Empfehlungen zur Förderung werden ganz überwiegend im Konsens beschlossen. Es besteht allgemein der Eindruck, dass sich die Transparenz der Förderentscheidungen nach innen und außen erhöht hat.

Als deutlich unbefriedigend wird die relativ kleine Zahl von förderungsfähigen Anträgen empfunden. Es ist leider häufig zu beobachten, dass sich Projekte viel zu viel vornehmen, dass die relevante Literatur noch nicht aufgearbeitet ist, dass relevante Forschungsansätze in Nachbardisziplinen nicht zur Kenntnis genommen werden und dass kein ausgearbeiteter, für die Gutachter nachvollziehbarer Arbeitsplan vorgelegt wird. Offenbar wird von vielen Antragstellerinnen und Antragstellern unterschätzt, dass ein Forschungsantrag kein Startpunkt für ein *Work in Progress* sein kann, sondern dass im Vorfeld bereits die Weichen für eine erfolgreiche Projektdurchführung gestellt sein müssen. Aus diesen Erfahrungen können die folgenden Empfehlungen abgeleitet werden, wie ein erfolgversprechender Antrag aussehen sollte.¹

- Die Ziele und Fragestellungen des Projektes sind deutlich fokussiert und eingegrenzt. Es wird klar, dass diese im Projektrahmen tatsächlich bearbeitet werden können. Daraus wird auch ersichtlich, welcher Erkenntnisgewinn am Ende des Projektes zu erwarten ist. Wenn möglich, sollten bei quantitativen Forschungsprojekten Hypothesen formuliert und ein Untersuchungsmodell dargestellt, bei qualitativen Forschungsprojekten heuristische Annahmen skizziert werden.
- Der internationale Forschungsstand zur untersuchten Fragestellung wurde rezipiert und ist in den Antrag eingeflossen.
- Relevante Forschungsergebnisse zur untersuchten Fragestellung in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und in Nachbardisziplinen (z. B. Soziologie, Psychologie) wurden berücksichtigt.
- Das (empirische) Arbeitsprogramm ist so konkret und detailliert beschrieben, dass die Gutachter beurteilen können, wie dieses im Antragszeitraum erfolgreich durchgeführt werden kann. Dies ist besonders wichtig, wenn (Nachwuchs-) Antragstellerinnen und Antragstel-

ler bislang noch keine vergleichbaren Untersuchungen durchgeführt und publiziert haben.

- Das Projekt schließt an Forschungserfahrungen und Vorarbeiten der Antragsteller im jeweiligen Forschungsfeld und in der verwendeten Methodik an. Insbesondere bei umfangreicheren Anträgen ist dies eine wichtige Voraussetzung. Andernfalls empfiehlt es sich, zunächst einen kleineren Antrag für eine überschaubare Pilotstudie zu stellen.
- Die Antragstellerinnen haben schon gezeigt oder machen zumindest deutlich, dass sie ihre Forschungsergebnisse für eine breitere Fachcommunity veröffentlichen wollen, und dies in nationalen oder internationalen Fachzeitschriften mit *Review*verfahren.

Die für Erziehungswissenschaft zuständigen Ansprechpartner in der Geschäftsstelle der DFG betrachten es als ihre Aufgabe und sind gerne bereit, interessierte Personen im Vorfeld der Antragstellung über geeignete Antragsformen und -strategien zu beraten.

Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft und die DFG sind sich aber dessen bewusst, dass ihre Rolle bei der Förderung von Forschungsaktivitäten in der Disziplin nur eine recht begrenzte sein kann. Der eigentliche Schlüssel liegt bei der Ausbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht sowie bei der Besetzung von Stellen in den Universitäten und Forschungseinrichtungen. In diesen Bereichen müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Forschung auf internationalem Niveau konkurrenzfähig ist und dass ihre Forschungsansätze und Befunde auch außerhalb der eigenen Disziplin wahrgenommen und rezipiert werden. Erziehungswissenschaftliche Forschung dieser Art muss gefordert und vor allem honoriert werden – z. B. bei Stellenbesetzungen, aber auch bei der Verteilung von Mitteln. Angesprochen sind in diesen Bereichen an erster Stelle die Fachgesellschaften und die Universitäten selbst. Die DFG kann dabei unterstützend wirken, indem sie z. B. Sommerschulen für den fortgeschrittenen Nachwuchs finanziert oder Rundgespräche veranstaltet, in denen Forschungsinitiativen in bestimmten Bereichen gebündelt und vorangetrieben werden können. Solche Initiativen können jedoch nicht von der DFG ausgehen, sondern müssen von den aktiven Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selbst kommen. Das Fachkollegium Erziehungswissenschaft sieht sich hier in einer Vermittlerfunktion.

Anmerkung

- 1 Allgemeine Hinweise für Forschungsanträge bei unterschiedlichen Drittmittelgebern hat Menck (2005) bereits im Heft Nr. 31 dieser Mitteilungen formuliert. Mit Blick speziell auf Anträge bei der DFG ist die Aussage von Menck, Ausgangspunkt eines Forschungsprojektes sei ein „praktisch bedeutsames Problem, das noch nicht gelöst ist“ (S. 7), zu ergänzen. Da die DFG reine und anwendungsorientierte Grundlagenforschung fördert, reicht die praktische Relevanz des zu untersuchenden Problems nicht als alleinige Begründung eines Forschungsantrags aus. Vielmehr sollte die Lösung des Problems auch methodisch oder theoretisch bedeutsam sein und einen generalisierbaren Erkenntnisgewinn für die Erziehungswissenschaft versprechen. Für eine ausführliche Diskussion des Verhältnisses von Anwendungsorientierung und Grundlagenforschung in der Psychologie, aber auch in der Bildungsforschung, siehe Brüggemann/Bromme (2006).

Literatur

- BRÜGGEMANN, A. / BROMME, R. (Hrsg.) (2006): Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Berlin: Akademie Verlag.
- KOCH, S. (2006): Die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Reform ihres Begutachtungssystems: Zur Einführung der Fachkollegien. In: *Wissenschaftsrecht* 39, S. 25-47.
- KRAUL, M. / SCHULZECK, U. / WEISHAUPT, H. (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-120.
- Menck, P. (2005): Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten. In: *Erziehungswissenschaft* 16. Jg., H. 31, S. 6-15.
- Nießen, M. (1996): Die Erziehungswissenschaft in der Förderung durch die DFG. In: *Erziehungswissenschaft* 7. Jg., H. 14, 56-62.

Peter Faulstich

Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung

Jedesmal, wenn eine Reorganisation der Lehrerbildung und/oder der Hochschulen ansteht und damit eine Destabilisierung des Kontexts erfolgt, wird das Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer wieder neu und grundsätzlich in Frage gestellt. Dies geschieht gegenwärtig sogar dreifach: durch Problematisierung der Organisation hin zu neuen Fakultäten, durch Streichung von Personal und durch die Planungen des BA-/MA-Studiums, die auch für die Lehrerbildung durchgezogen werden.

Die Debatte um die Reform der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge bezieht sich in der dominanten Sicht hauptsächlich auf Lehramt und Schule. Dies ist sicherlich einerseits der Tradition der Zusammensetzung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und seiner Herkunft aus den Pädagogischen Hochschulen bzw. der universitären Gymnasiallehrerbildung geschuldet, andererseits verhält sich eine Mehrheit der beteiligten Hochschullehrenden nach wie vor skeptisch gegenüber den Perspektiven des eigenen Hauptfachs. In der Sicht der Präsidien und der Behörden und Ministerien hat das Problem sowieso keinen hohen Stellenwert. Das Hauptfachstudium wird vor allem als Kapazitätspuffer und Polyvalenzgenerator gesehen. Aber auch vielen Erziehungswissenschaftlerinnen -wissenschaftlern ist eben ihr eigener Hauptfachstudiengang noch fremd. Demgegenüber meint man sich mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf der sicheren Seite. Es scheint ein überschaubares Arbeitsfeld – eben die Schule – zu geben und damit einen zumindest ansatzweise überschaubaren und voraussehbaren Arbeitsmarkt.

Spätestens nach dem Desaster der immer wieder gescheiterten Lehrerbearbedarfsprognosen hätte man Zweifel entwickeln können. Gegenwärtig wird wieder von einem prognostisch entstehenden – sogar in Teilarbeitsmärkten als dramatisch dargestellten – Lehrbedarf geredet. Dieser kann

aber – wie schon oft erlebt – durch minimale Eingriffe in Schulstrukturen und Klassenfrequenzen ad absurdum geführt werden.

Allerdings reichen solche problematisierenden Anfragen bezogen auf die Quantitäten des Arbeitsmarkts Schule sicher nicht aus, um die Sinnhaftigkeit des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu begründen. Es müssen auch positive Argumente rekapituliert bzw. erneuert werden. Solche Begründungszusammenhänge ergeben sich auf drei Ebenen:

- bildungsorganisatorisch: Lernen vollzieht sich zunehmend auch in Institutionen außerhalb von Schule,
- beschäftigungsperspektivisch: „Lernen zu vermitteln“ ist ein wachsendes Arbeitsfeld von Personen, die nicht Lehrer im herkömmlichen Sinn sind,
- wissenschaftsorientiert: die gemeinsame Basis pädagogischer, sozialpädagogischer und andragogischer Tätigkeit braucht ein zusammenfassendes wissenschaftliches Fundament.

Darüber hinaus liefert der Hauptfachstudiengang Unterstützung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung. Die Hochschulrektorenkonferenz fasst dies allerdings eng unter den Begriff Polyvalenz: „Angesichts der schwankenden und kaum langfristig zu prognostizierenden Nachfrage des Staates nach Lehrkräften ist Polyvalenz nicht nur wegen der Logik der Studienreform geboten, sondern auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master“ (HRK 20006, 9).

Gleichzeitig hat das Hauptfachstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft aber einen eigenständigen Stellenwert durch den Bezug zu wachsenden außerschulischen Tätigkeitsfeldern. Es geht dann auch darum, Durchlässigkeiten zwischen verschiedenen bildungswissenschaftlichen Studiengängen zu ermöglichen.

1. Erosion und Expansion von Lehr-/Lern-Institutionen und Professionalität

Bezogen auf die Organisation von Lernen finden Prozesse der Entgrenzung und der Deinstitutionalisierung statt. Das Modell Schule als „geschlossene Anstalt“ gerät zunehmend in Legitimationsprobleme. Die negativen Konsequenzen erstarrter Lehrformen sind zwar nicht neu, werden

aber zunehmend dramatisiert. Die Frage, inwieweit ein Aufbrechen „kontaminierter Lernarrangements“ durch ein „Haus des Lernens“ gelingen kann, stellt sich in einer langen Tradition reformpädagogischer Impulse. Zumindest ist breit akzeptiert, dass sich Schule gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen und insofern „außerschulisches“ Lernen ermöglichen, anstoßen und einbeziehen muss. Spätestens für die Ganztagschulen wird dies selbstverständlich. Um eine Lernschule zukunftsfähig zu machen, darf sie nicht Lehranstalt sein. Lernen ist dann nicht mehr nur „unterrichtet werden“. Lehrerbildung meint immer schon mehr als Befähigung zur „Unterrichtsvorbereitung“. Sie muss Bezüge zu außerschulischen Tätigkeitsfeldern herstellen. Wenn man das Postulat „lebenslangen Lernens“ ernst nimmt, braucht dies auch professionelles Personal zur Unterstützung und Vermittlung von Lernen über die Schule hinaus.

Zu der Entgrenzung traditioneller Lehr-/Lern-Institutionen tritt die Tatsache hinzu, dass immer mehr Bereiche gesellschaftlicher Praxis pädagogische/andragogische Elemente einbeziehen. Von der Vorschulerziehung über die betriebliche Weiterbildung bis zur Altenbildung sind expandierende Arbeitsfelder entstanden, welche Institutionalisierungs- und Professionalitätsformen von „Lernvermitteln“ hervorgebracht haben. Lernorte sind schon lange nicht mehr nur Schulen. „Pädagogen“ sind schon lange nicht mehr nur Lehrer: In den Schulen arbeiten insgesamt fast 800 000 Lehrerinnen und Lehrer, in der Kinderbetreuung ungefähr 370 000 Erzieherinnen und Betreuerinnen; der 12. Kinder- und Jugendbericht zählt rund 36 000 Beschäftigte in 31 000 Einrichtungen meist mit pädagogischer Ausbildung auf; die vom BMBF veranlasste „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage“ geht für 2006 von 505 000 in der Weiterbildung tätigen Personen aus (Überblick bei: Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 186-241).

Grundsätzlich ist das berufliche Spektrum sehr breit. Das bedeutet zum einen eine Vielzahl an beruflichen Feldern, in die man einmünden kann (Überblick bei Otto/Rauschenbach/Vogel 2002a). Zum anderen heißt es aber auch, dass es keine „exklusiven“ Arbeitsplätze – wie für die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen – gibt. In den genannten Feldern arbeiten auch Psychologen, Soziologen, u. a.. Kernbereiche der Beschäftigung liegen einerseits in der sozialen Arbeit – in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – andererseits in der Erwachsenenbildung. Weiterhin bietet der Hochschul- und Forschungssektor Arbeitsmöglichkeiten. Schließlich finden sich auch Beschäftigungsverhältnisse in sonder- und berufspädagogischen Feldern, in der Personalentwicklung, im Journalismus und z. B. im Tourismus. In einer mehrere Jahre umfassenden

Absolventenstudie für das Hauptfach Erziehungswissenschaft fanden sich 32 % in Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit, 20 % in den Bereichen Gesundheit/Rehabilitation, 17 % in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4 % im Bereich der Wissenschaft. 13 % der Absolventinnen und Absolventen waren aus dem engeren Bereich der Pädagogik „ausgewandert“, 10 % sind in einer freiberuflichen oder selbstständigen Beschäftigung (Rauschenbach/Züchner 2004, S. 54). Anstellungsträger sind überwiegend Wohlfahrtsverbände, kirchliche Träger, Vereine und Initiativen sowie schließlich der öffentliche Dienst.

2. Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft als studienorganisatorischer Zusammenhalt pädagogischer, sozialpädagogischer und andragogischer Arbeitsfelder

Man kann die Einführungen des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft – wenn man einmal von den Eigeninteressen der lehrerbildenden Institutionen absieht – als einen Versuch begreifen, auf die Ausdifferenzierung und gesonderte Institutionalisierung „pädagogischer Praxisfelder“ zur reagieren. Dabei geht es zum einen um die Konzentration auf einen bildungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang und zum anderen um die Konkurrenz zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, Soziologie usw.

Nachdem die Pädagogik traditionell ihren Schwerpunkt in der Lehrerausbildung hatte, haben – 1970 anlaufend – über 30 Hochschulen in der Bundesrepublik auf der Grundlage des Beschlusses der KMK am 20.3.1969 Studiengänge der Diplompädagogik eingerichtet. 35 Jahre lang gab es die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft mit einem Abschluss Diplom zu studieren. Seitdem wurden an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen über 40.000 Diplompädagogen und -pädagoginnen ausgebildet.

Kennzeichnend für die Einmündungsprozesse der Absolventen war eine „aktive Professionalisierung“, indem berufliche Positionen, die vorher so nicht ausgewiesen waren, besetzt werden. Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft war eben deshalb – allen hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Irritationen zum Trotz – eine Erfolgsgeschichte. Der Studiengang Diplom-Pädagogik mit seinen verschiedenen

Schwerpunkten ist hinsichtlich der Studierendenzahlen in die Spitzen-
gruppe der bundesdeutschen Diplomstudiengänge aufgerückt.

Hintergrund ist die Expansion des Tätigkeitsfeldes: Dies liegt zum ei-
nen am Umfangswachstum des Teilarbeitsmarktes für personenbezogene
Dienstleistungen insgesamt, zu dem die Bildungsberufe gehören. Gleich-
zeitig weist besonders das Beschäftigungssegment der Erziehungs-, Bil-
dungs- und Sozialberufe schon seit längerem eine stetige Steigerung auf.
Die Daten des Statistischen Bundesamtes belegen (vgl. Krüger/Rauschen-
bach 2003, S. 13) verglichen mit 1950 um 500 Prozent gewachsene Be-
schäftigungszahlen in diesem Sektor.

Von Anfang an ist das Studium „Diplom-Erziehungswissenschaft“ auf
erhebliche Vorbehalte gestoßen und als „akademisch“, „praxisfern“ und
„realitätsfremd“ kritisiert worden. Es wurde skeptisch eingewandt, dass
sowohl Praxisbezug im Hinblick auf anfallende Funktionen fraglich sei, als
auch dass Fachkompetenz für lehrende Tätigkeiten fehle. Besonders die
potentiellen Anstellungsträger zeigten eine deutliche Zurückhaltung bei
den Rekrutierungsstrategien.

Diese Skepsis bezogen auf die Chancen der Berufseinmündung ist,
wenn man auf die vorhandenen Statistiken blickt, deutlich zu relativieren.
Die Berufsaussichten der Diplompädagoginnen sind wesentlich besser als
ihr Ruf. So sind die Arbeitsmarktrisiken im Vergleich zu Psychologinnen
und Soziologinnen geringer, wenn man die Zahl der Absolventinnen mit
den arbeitslos gemeldeten Personen vergleicht. Gerüchte über schlechte
Chancen der Berufseinmündung entbehren der empirischen Grundlage,
besonders sind sie zu relativieren in Bezug auf andere Disziplinen.

Allerdings dauert der Berufseinmündungsprozess bei Diplomabsol-
venten häufig etwa ein bis zwei Jahre, bevor eine längerfristige Anstellung
gefunden wird. Dabei beweist sich aber auch gleichzeitig ein hoher Flexi-
bilitäts- und Mobilitätsgrad. Offensichtlich ist das Ausbildungsprofil für
verschiedene Tätigkeitsschwerpunkte geeignet. Es ist nicht so hoch spezi-
alisiert, dass die potentiellen Einsatzbereiche zu eng geschnitten wären.
Der Grundansatz des „Diplompädagogen“ als Versuch, eine Handlungs-
kompetenz zu erwerben, welche eine bildungswissenschaftliche Basis-
kompetenz mit tätigkeitsfeldspezifischen Fähigkeiten kombiniert, hat sich
in der Tendenz bewährt.

Die dann durch die „Bolognarisierung“ erfolgte Destabilisierung des
Hauptfachstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist äußerst ris-
kant (Faulstich/Graeßner 2006). Strategisch käme es, um das Risiko des
Verschwindens eines durchaus erfolgreichen Modells zu verringern, darauf

an, einen Konsens an den beteiligten Hochschulstandorten herzustellen,
dass es für die Entwicklung der Disziplin unabdingbar ist, ein Haupt-
fachstudium zu sichern. Dies kann nicht mehr im Festhalten an einem
Diplom erfolgreich sein, sondern nur im Rahmen eines strategisch genutz-
ten BA-/MA-Konzepts. Dabei ist es sinnvoll, in der BA-Phase eine breite
Grundlage zu schaffen, welche zwar die einzelnen Tätigkeitsschwerpunk-
te berücksichtigt, diese aber nicht zu sehr ausdifferenziert. Sonst ist eine
kapazitäre Sicherung kaum zu leisten. In der MA-Phase könnten dann ver-
schiedene Modelle je nach dem Profil der einzelnen Hochschule entwick-
elt werden. Wie man aus der Jahrhunderte langen Tradition der deutschen
Universität weiß, ist die Stabilität einer Disziplin aber unabdingbar an die
Möglichkeit gebunden, den eigenen Nachwuchs zu generieren. Insofern
sollte notwendigerweise die Promotionsphase überlegt und entwickelt
werden.

3. Ausdifferenzierung der Praxisfelder und Einheit der Disziplin

Ein Grundmerkmal dieses Studienkonzepts ist es, die verschiedenen Tä-
tigkeitsfelder auf ein gemeinsames bildungswissenschaftliches Fundament
zu stellen. Dies hat dazu geführt, dass die Absolventinnen und Absolven-
ten in den verschiedenen Praxisfeldern eine Tätigkeitsperspektive finden
können.

Gerade der Kerngedanke des Studiengangs Hauptfach Erziehungs-
und Bildungswissenschaft, nämlich die gemeinsame bildungswissenschaft-
liche Grundlegung der verschiedenen Tätigkeitsfelder, würde durch eine
wieder dominant werdende, ausschließende Orientierung an der Schulpäd-
agogik destruiert. Noch immer stehen für die Lehrerausbildung die
Unterrichtsfächer im Vordergrund und deren mächtige Vertreter sehen in
dem Anspruch bildungswissenschaftlicher Grundlegung eher eine Kon-
kurrenz. Daraus resultiert aber eine hochriskante Situation, indem näm-
lich zum einen die gemeinsame Konzeptualisierung eines die Ausbildungs-
prozesse konzentrierenden Gegenstandsbereichs und des entsprechenden
Entwicklungsfeldes gefährdet würde. Es droht ein Ausgliederungsprozess
in spezifische, instrumentalisierte „Pädagogiken“. Zum anderen wächst
damit die Gefahr, aus dem Kontext von Wissenschaft und Universität her-
ausgedrängt zu werden. Lehrerausbildung in einem reduzierten Sinn

könnte – wie vom Wissenschaftsrat öfters angedeutet – wissenschaftsfernen Trainingsinstitutionen übereignet werden.

Insofern ist eine langfristige Entwicklung der Disziplin in der Institution Fachbereich darauf angewiesen, die Einheit pädagogischer, sozialpädagogischer, andragogischer Praxis und Theorie herzustellen. Die studienorganisatorische Form dafür ist ein gemeinsames, zumindest überschneidendes Kerncurriculum für das Lehramtsstudium und den Hauptfachstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Dies vorausgesetzt, ist es dann eine Frage der Gewichtung, welche Anteile an Kapazitäten und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Argumente für eine Ausweitung der Hauptfach-Anteile lassen sich aus der Entwicklung der Tätigkeitsfelder und aus der Diskussion um das Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin gewinnen. Es ist jedenfalls fatal – besonders wenn gleichzeitig das Postulat vom „Lebenslangen Lernen“ hochgehalten wird –, wenn der Hauptfachstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft nur als nachgeordnete Größe gegenüber der Lehrerbildung erscheint und als Lückenfüller in die Kapazitäten geschoben wird.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2006): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung, Bonn, Berlin.
- FAULSTICH, PETER / GRAEßNER, GERNOT (2005a): Studiengänge Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Umbruch. In: *Bildung und Erziehung*, 58. Jg., Heft 2/Juni 2005, S. 173- 81.
- FAULSTICH, PETER / GRAEßNER, GERNOT (2005b): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Schwerpunkt Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf.
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE / FAULSTICH, PETER (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Reinbek.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2006): Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Bonn.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN / RAUSCHENBACH, THOMAS U. A. (2003): *Diplompädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim.
- OTTO, HANS-UWE / RAUSCHENBACH, THOMAS / VOGEL, PETER (Hrsg.) (2002): *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen.

Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre

Die Umorganisation der Lehre an den Hochschulen gemäß den Erfordernissen der Modularisierung breitet sich zunehmend aus und verändert die Situation und den Arbeitsalltag aller Lehrenden in gravierender Weise. Im Folgenden will ich nicht auf die damit verbundenen Umstellungen und administrativen Mehrbelastungen im Bereich des Prüfungswesens eingehen (z. B. studienbegleitende Prüfungen, durchgängige Zertifizierung von Leistungen etc.). Diese Mehrbelastungen könnten bei Vorhandensein von ausreichenden Personalressourcen und einem klug gewählten und dann streng durchgehaltenen administrativen Regime im Prinzip bewältigt werden. Ebenso möchte ich die konkreten Organisations- und Steuerungsprobleme bei der Konstruktion eines adäquaten Lehrangebotes außer Acht lassen: Auch das ist im Prinzip zu schaffen. Es geht mir stattdessen um die Folgen der Modularisierung für Inhalte und Form der akademischen Lehre der einzelnen Hochschullehrenden. Dabei kann ich natürlich nur für die Situation in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sprechen.¹

Lehre und Forschung?

Zunächst einmal wird durch Modularisierung eine bestimmte Tendenz, die schon seit Jahren deutlicher geworden ist, noch verstärkt: Die Lehre und ihre Inhalte lösen sich sehr stark von den eigenen Forschungsthemen und -aufgaben ab. Aufgrund des – zu Recht – ausgeübten mehr oder weniger sanften Drucks in Richtung auf die Eingliederung der eigenen Lehre in die Pflichtstruktur sind zunehmend nur noch große Übersichtsvorlesungen und immer wiederkehrende Standardseminare durchzuführen. Auch in

