

Franz Hamburger

Plädoyer für die Beibehaltung und Verbesserung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft (Referat beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 21. 11. 2003 in Frankfurt/Main)

Das Hochschulgesetz in seiner letzten Fassung sieht als Hochschulgrade (§ 18) den Diplomgrad und den Magisterabschluss vor. Darüber hinaus können Studiengänge eingerichtet werden, die zum Bachelor oder Master führen. Lediglich der Magister ist an die besondere Bedingung geknüpft, dass seine Einführung durch Landesrecht zu genehmigen ist.

Die Versuche, die konsekutiven Studiengänge des BA/MA durchzusetzen und ihnen Priorität oder eine Monopolstellung einzuräumen sind wenig oder gar nicht demokratisch legitimiert. Dies reicht von den Hochschulleitungen, die einen entsprechenden Druck ausüben bis hin zum Bologna-Prozess. Die Argumente, die insbesondere beim Bologna-Prozess verwendet werden, sind fragwürdig bis ideologisch gefärbt. Wieder einmal geht es darum, mit schönen Worten einen Markt durchzusetzen. Es ist gegenwärtig schwierig, eine Prognose zu formulieren, wie es weitergeht. In der Begründung zum Hochschulgesetz von 1998, in dem die neuen Studiengänge erstmals eingeführt wurden, wurde Wert auf den freien Wettbewerb aller Studiengänge gelegt. Der Markt sollte entscheiden, welches Konzept sich durchsetze. Der letzte Satz der 10 Thesen der Kulturministerkonferenz zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss vom 12. 6. 2003) lautet: „Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.“

In dieser Situation vertrete ich diese These, dass angesichts der zunehmenden Transformation der Lehrerbildung nach dem Bachelor-Master-System die Erziehungswissenschaft gut daran tut, den Diplomstudiengang als zentralen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang festzuhalten und zu stärken. Im Diplomstudiengang ist die selbstverständliche Gemeinsamkeit einer in einem

zentralen Studiengang aufscheinenden Struktur des Faches, wie sie andere Fächer haben, am stärksten gegeben. Deshalb sind m. E. auch die Bemühungen um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wichtig. Dieses Kerncurriculum erhält seine Qualität aber nicht vorrangig von seinen Verwirklichungen in den Lehrerstudiengängen oder in den vielen Modulen, mit denen die Erziehungswissenschaft an Bachelor- und Masterstudiengängen beteiligt sein wird, sondern von einem gut strukturierten Hauptfachstudiengang. In dieser Hinsicht muss man den akademischen Erfolg der Psychologie in Lehre und Forschung in Verbindung bringen mit einem Diplomstudiengang.

Damit verbunden ist die Orientierung am Grundtypus der natur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge, die als die Studiengänge der neuen Professionen sich entwickelt und bewährt haben. Diese Studiengänge zeichnet – in der universitären Version – eine Fundierung auf allgemeinem Theoriewissen, eine starke Forschungsmethodenorientierung, einen unmittelbaren Bezug zur Forschung in der Diplomphase und zugleich eine deutliche Berufsorientierung aus. Auch wenn es in Bezug auf diese Elemente eine gewisse Variationsbreite gibt, lässt sich der Diplomstudiengang ganz eindeutig von den staatlich regulierten Studiengängen der alten Professionen und den Magisterstudiengängen der alten Philosophischen Fakultät unterscheiden.

Die Argumente für mein Plädoyer sind vor allem die folgenden:

1. Gerade die Erziehungswissenschaft benötigt einen zentralen Studiengang, um im Grundstudium die Allgemeinheit und Breite eines philosophisch/geisteswissenschaftlich und sozialwissenschaftlich angelegten Wissens als Grundlage erhalten zu können. Wenn das Studium horizontweiternde Bildungsprozesse ermöglichen soll, was für eine pädagogische Tätigkeit notwendig ist, dann sollen dazu auch inhaltliche Grundlagen vermittelt werden, die einen anthropologisch-historischen und humanwissenschaftlichen Horizont erschließen. In einem dreijährigen BA-Studiengang wird sich genau dies nicht beibehalten lassen.

Die Disziplin braucht gleichzeitig einen forschungsmethodisch akzentuierten Diplomstudiengang, der nicht nur einübbares Wissen vermittelt, sondern einsozialisiert in einen Habitus der methodisch kontrollierten Welterfahrung.

Schließlich machen die Dynamik des Wissenszuwachses durch Forschung, die Verwissenschaftlichung der Berufstätigkeiten, die Beschleunigung des Wissenstransfers und die Veränderung von Lebensverhältnissen in sich ständig modernisierenden Gesellschaften eine zumindest punktuelle Integration aller Studierenden in den Forschungsprozess selbst (Diplomphase, Projekte) erforderlich, damit alle Absolventen und Absolventinnen Forschung „von innen her“ kennen und dadurch Kompetenzen erwerben, die für eine professionelle Tätigkeit in Wissenschaft und Praxis erforderlich sind (Das Hauptproblem aller Professionen besteht nämlich heute darin, die beruflich-professionelle Tätigkeit in Kontakt zu der Dynamik der Forschung zu halten).

Diese drei Elemente des Diplomstudiengangs lassen sich sowohl im Hinblick auf die Disziplin und ihre Reproduktion (wissenschaftlicher Nachwuchs, Vorbereitung für den Bereich Forschung und Entwicklung) als auch im Hinblick auf die Profession begründen. Beide Seiten haben aber auch die Weiterentwicklung des Status quo nötig.

2. Der Diplomstudiengang ist vergleichsweise noch jung, im Segment der Sozialen und pädagogischen Berufe noch relativ schmal wirksam geworden und genießt nur eingeschränkte Aufmerksamkeit der Disziplin. Das ist in den anderen Disziplinen mit einem solchen Studiengang selbstverständlich anders. Dennoch haben sich die Diplompädagogen im Berufsfeld gut etabliert; nach der Implementierung lassen sich selbstreproduktive Sukzession, Etablierung und Karrieremuster erkennen. Die Berufseinmündungsuntersuchungen zeigen dies übereinstimmend. Angesichts der Breite der Tätigkeiten ist es nicht überraschend, dass eine Vertiefung und Verfestigung eines bestimmten Qualifikationsprofils (außer dem Merkmal der Flexibilität, was aber immer wichtiger zu werden scheint) noch weniger zu erkennen ist. (In der Vertiefung von geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden in Verbindung mit Interaktionskompetenz könnte hier eine spezifische Chance liegen.)

Eines der Ergebnisse des Diplompädagogensurveys 2001 ist, „dass es keine sachlichen Gründe gibt, diesen Studiengang generell auf den Prüfstand zu stellen.“ (Rauschenbach 2003, S. 301)

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich knapp so zusammenfassen:

1. Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft leistet einen erheblichen Beitrag zur akademischen Qualifikation von Frauen.
2. Es handelt sich um einen sozialen Aufstiegsberuf, der Mobilitätschancen erhöht.
3. Pragmatische Nutzungsorientierung der Absolventen bestimmt die Einstellung zum Studium.
4. Der Studiengang ist Teil eines allgemeinen Wachstums der Sozialen Berufe.
5. Der Studiengang hat Teil an der weiteren Entstrukturierung von Berufsarbeit, dies ist eine generelle Tendenz.
6. Die nicht pädagogisch Tätigen haben lediglich einen Anteil von 11% der Erwerbstätigen.
7. Traditionelle Kriterien bestimmen die Bezahlung: Die Berufstätigen im Bereich Bildung/Management werden gut, die im Bereich Beziehungsarbeit/Betreuung schlecht bezahlt.
8. Es kristallisieren sich zwei typische Tätigkeitsformen heraus: Beratung in den verschiedensten Ausprägungen einerseits, Planung/Organisationsentwicklung andererseits.
9. Die Absolventen sehen sich durchweg hohen fachlich-professionellen Anforderungen und Erwartungen gegenüber und sind (deshalb) zufrieden.
10. Die Absolventen zeichnen sich durch eine ausgeprägte Erwerbsorientierung (trotz hoher Teilzeitbeschäftigung) aus. (Vgl. Rauschenbach 2003)

Der Verzicht auf das Diplom und den Diplomstudiengang würde angesichts der – im Vergleich mit den altherwürdigen Diplomstudiengängen – noch nicht weit fortgeschrittenen Etablierung der Diplompädagogen eine professionstheoretische Katastrophe bedeuten, weil ein gerade entstehendes Professionsbild aufgelöst und an seine Stelle die Diffusität als Programm treten würde. Wenn in den

beantragten Hunderten von BA- und MA-Studiengängen für Soziales unzählige Studiengangs- und entsprechenden Berufsbezeichnungen erscheinen, dann wird deutlich, dass die Bezeichnung „katastrophal“ – angesichts des Status’ der Bildungs- und Sozialberufe insgesamt – nicht zu hoch gegriffen ist.

3. Auch die Lehrerbildung braucht eine bessere, aus der Strukturierung ihres Hauptfachstudiengangs herauskommende Erziehungswissenschaft. Nur eine Disziplin, die thematisch breit und durch Forschung „tief“ ist, kann den Rahmen für ein qualifiziertes Lehramtsstudienangebot bilden. An der Fachdidaktik lässt sich heute am deutlichsten der Zusammenhang (real existierend oder fehlend) zwischen Forschung und schulischer Bildungswirklichkeit zeigen. Der Zusammenhang zwischen einer forschungskompetenten Disziplin und einem professionellen Kernstudiengang mit einer qualifizierten Lehrerbildung ist nach Pisa deutlicher denn je.
4. Die Anforderungen an die Kombination verschiedener Studiengänge werden heute vor allem mit dem Versprechen der „Modularisierung“ überspielt. Gestufte und nicht gestufte Studiengänge sind aber nur sehr begrenzt durch Modularisierung in Überschneidungen anzubieten. Der internationale Vergleich (der über den Besuch der drei berühmtesten Hochschulen eines Landes hinausgeht) stimmt da eher skeptisch. Unterschiedliche Formen des Zusammenhangs von Lehre und Forschung, die Differenzierung der Lehrfunktionen, unterschiedliche Zeit- und Prüfungsrhythmen sind zu beachten. Ein Bachelor of Education mit zwei Schul-/Hauptfächern und ein stärker forschungsmethodisch profilierter Diplomstudiengang rücken auseinander, nicht zusammen.
5. Das Schlagwort von der Internationalisierung verbirgt nur schlecht den Hintergrund des Entstehens eines globalen „Bildungs“-Raumes, den man als entgrenzten Raum des deregulierten Wettbewerbs mit Zertifikaten verstehen muss. Es geht um die entfesselte Konkurrenz, für die die WTO den geordneten Rahmen schafft. (Vgl. Kampf 2002) Wenn aber schon Wettbewerb, warum nicht mit dem qualifizierten Studiengang, den man hat? Dass man erst den BA einführen muss, um europa-/weltweit wettbewerbsfähig zu sein, das entbehrt

jeder Konkurrenzlogik. Und nicht wenige Fachvertreter der Diplomstudiengänge in Chemie, Physik, Psychologie und Volkswirtschaft haben das auch schon gemerkt.

Abschließend möchte ich auf Entwicklungen bei anderen Studiengängen hinweisen:

1. In der Psychologie ist die neue Rahmenordnung für den Diplomstudiengang gerade in diesem Jahr verabschiedet worden. Für die Vereinbarkeit der Diplomordnung mit dem BA/MA-Konzept empfiehlt die Kommission, die die Rahmenordnung ausgearbeitet hat: "Man nehme die ersten 6 Semester des Diplomstudiengangs, weise Anteile als berufsqualifizierend aus und integriere eine kleine Bachelor-Abschlussarbeit ins 6. Semester; dann wird nach 6 Semestern ein Bachelor kumulativ erworben. Das Vertiefungsstudium, 6 Monate Berufspraktikum und 6 Monate Diplomarbeit entsprechen einem Masterprogramm. So lässt sich ein RO-konformer Studiengang zu einem Bachelor/Master-Studengang umwidmen." (http://www.dgps.de/_news/details.)
2. Im Bereich der Chemie fördern die Chemieorganisationen (Stellungnahme zur Novellierung des HSchG vom November 1997) eine Regelstudienzeit von 10 Semestern für den Diplomstudiengang. Mit den Graden des BA und MA soll „insbesondere für Studierende aus dem Ausland ein Anreiz zum Studium an deutschen Hochschulen geschaffen werden.“
3. Die Konferenz der Fachbereiche Physik hat im Jahr 2000 „erneut beschlossen, keinen Bachelor als 1. berufsqualifizierenden Abschluss in Physik einzuführen.“
(Homepage der Deutschen Physikalischen Gesellschaft)

Was die gestuften Studiengänge tatsächlich bewirken werden, ist umstritten. Sicher ist allerdings, dass sie die soziale Selektivität des Bildungswesens erhöhen.

Literatur

Kampf (geb. Hahn), K.: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien. Unveröff. Diss. am

Fachbereich 12 Sozialwissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2002.

Rauschenbach, Thomas: Diplomiert in die Zukunft? Ermutigende Bilanzen und ungewisse Perspektiven. In: Heinz-Hermann Krüger u. a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München 2003, S. 299 – 304.