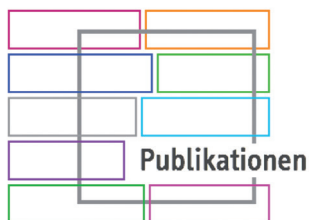


IfE



Erziehungswissenschaftliche  
Studien  
Band 8

Johanna Brauns

Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher  
Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien-  
und Prüfungsordnungen

Inhalte und Lernziele im Spannungsfeld von  
Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung

**Bologna-Prozess**  
**Studiengangsentwicklung**  
**Disziplin**  
**Erziehungswissenschaft**  
**Kompetenz**  
**Wissenschaftsforschung**  
**Ausdifferenzierung**  
**Dokumentenanalyse**  
**Studien- und Prüfungsordnungen**  
**Kerncurriculum**



Universitätsverlag Göttingen



Johanna Brauns

Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel  
ihrer Studien- und Prüfungsordnungen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons  
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen als Band 8 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“  
im Universitätsverlag Göttingen 2021

---

Johanna Brauns

Die Entwicklung  
erziehungswissenschaftlicher  
Fachstudiengänge im Spiegel  
ihrer Studien- und  
Prüfungsordnungen

Inhalte und Lernziele im  
Spannungsfeld von Heterogenität,  
Pluralität und Ausdifferenzierung

Erziehungswissenschaftliche  
Studien  
Band 8



Universitätsverlag Göttingen  
2021

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeberinnen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,  
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,  
Prof. Dr. Tobias C. Stubbe, Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Waldweg 26  
37073 Göttingen  
(<http://www.uni-goettingen.de/ife>)

### *Kontakt*

Johanna Brauns  
E-Mail: [johanna.brauns@gmx.de](mailto:johanna.brauns@gmx.de)

*Der größte Dank gilt R.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter dem gleichen Titel als Dissertation angenommen.

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Johanna Brauns  
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

© 2021 Universitätsverlag Göttingen  
<https://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-86395-512-0  
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1766>  
ISSN: 2199-5133  
eISSN: 2512-6024

# Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	9
1. Einleitung.....	11
2. Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Spiegel der Forschung .....	15
2.1 Das Studium der Erziehungswissenschaft seit 1969 .....	16
2.1.1 Erste Bemühungen um ein Kernstudium .....	20
2.1.2 Die Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Ein Blick auf die empirische Lage.....	21
2.1.3 Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Diskussion um einen gemeinsamen Wissenskanon .....	29
2.1.4 Die Neuentdeckung der Kompetenzorientierung.....	31

2.2	Ausgewählte Studien im Spiegel ihrer theoretischen Grundlagen und Methodik .....	36
2.2.1	Der Bologna-„Mythos“ aus Perspektive des Neo-Institutionalismus (Schriewer 2007).....	38
2.2.2	Governanceanalytische Betrachtungen von Hochschulen im Wettbewerb (Krücken 2005).....	42
2.2.3	Die Akteure der Studiengangsgestaltung im Blick (Ludwig und Grunert 2018).....	45
2.3	Zusammenfassung und Ausarbeitung der eigenen Fragestellung.....	48
3.	Methodisches Vorgehen und Datenkorpus.....	53
3.1	Methodisches Vorgehen .....	53
3.1.1	Dokumentenanalyse .....	54
3.1.2	Inhaltsanalyse.....	55
3.1.3	Konkretes Vorgehen .....	59
3.2	Datenkorpus und Dokumenttyp .....	61
3.2.1	Studien- und Prüfungsordnungen als Dokumente des intendierten Curriculums .....	61
3.2.2	Ausgewählte Standorte und ihre Dokumente .....	63
4.	Analysen und Ergebnisse.....	67
4.1	Formal-strukturelle Annäherungen an erziehungswissenschaftliche Studiengänge.....	69
4.1.1	Struktur und Aufbau der Studiengänge.....	69
4.1.2	Frequenzanalyse der Lernzielsegmente .....	74
4.1.3	Kategorisierung von Lernzielverben.....	77
4.1.4	Die Entwicklung einer Lernzielmatrix.....	81
4.2	Verortung und Vergleich aktueller Bachelorstudiengänge im Spiegel ihrer Lernziele.....	87
4.2.1	Verortung von Modulen und Modularten .....	90
4.2.2	Verortung von Studiengängen .....	95
4.3	Profilveränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium .....	117
4.3.1	Diplomstudiengänge im Spiegel ihrer Struktur.....	118
4.3.2	Veränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium .....	126
4.3.3	Ursachenforschung: Vier Studiengänge im zeitlichen Verlauf .....	136



---

4.4 Implementationsanalysen .....	147
4.4.1 Vorgaben der Rahmenordnung für Diplomprüfungen .....	148
4.4.2 Vorgaben des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft .....	154
5. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse.....	165
5.1 Zentrale Ergebnisse.....	166
5.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Diskussion .....	173
5.3 Fazit .....	181
Abbildungsverzeichnis.....	185
Tabellenverzeichnis.....	189
Literaturverzeichnis.....	191
Verzeichnis der Ordnungen .....	207
Anhang.....	213
1. Kurzcharakteristika der untersuchten Studiengänge, nach Abschluss ....	214
1.1 Diplomstudiengänge.....	214
1.2 Bachelorstudiengänge.....	225
2. Auszüge aus dem Codesystem.....	242
2.1 Liste aller codierten Lernzielverben, sortiert nach Modus.....	242
2.2 Liste der Lernziele, die gesondert codiert wurden (Sonderfälle)....	244



## Abkürzungsverzeichnis

APH	Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz
CP	Creditpoints
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HQR	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
KCE	Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LP	Leistungspunkte
MHB	Modulhandbuch
PO	Prüfungsordnung
QDA	Qualitative Datenanalyse
StO	Studienordnung
StPO	Studien- und Prüfungsordnung
SWS	Semesterwochenstunden



# 1. Einleitung

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet eine irritierende Beobachtung: Das erziehungswissenschaftliche Fachstudium gehört zu den am stärksten frequentierten Fächern an deutschen Hochschulen und scheint gleichzeitig, mit Blick auf den innerdisziplinären Diskurs, ein *Sorgenkind* der Disziplin- und Wissenschaftsforschung zu sein. Das Studium einschlägiger Studien zur Konstitution der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin erzeugt schließlich ein überraschend negativ konnotiertes Bild: Die Rede ist von einer fragmentierten Disziplin (Keiner und Schaufler 2013), die sich insbesondere in Hinblick auf ihr Studienangebotsangebot zwischen Pluralisierung und Diversifizierung (Horn 2005) auf dem Rückzug zu befinden scheint (Grunert 2012b), die mit Ausdifferenzierung und Kapazitätsproblemen zu kämpfen hat (Nieke 2007) und deren inhaltliche Schnittmenge geteilter Wissensbestände „im Extremfall gegen Null tendiert“ (Vogel 2009).

Diese Selbstbeobachtung ist dabei alles andere als neu. Schon der alte Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft zeichnete sich durch eine umfassende Pluralität aus, die sich in „Bezug auf die Gewichtung, Ausgestaltung und Ausdifferenzierung von Studienrichtungen, Wahlpflichtfächern, Praxisanteilen usw. als deutliches Manko herausstell[t]“ (Homfeldt et al. 1997, S. 845). Gleichzeitig ist der Studiengang Erziehungswissenschaft von Beginn an als Erfolgsmodell zu bezeichnen, blickt man auf die Studierenden- bzw. Absolvent\*innenzahlen und die Quote erfolgreicher Berufseinstiege nach dem Studienabschluss.

Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung haben den Erfolg des Diplomstudiengangs nicht eingeschränkt. Mit der Bologna-Reform zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde dementsprechend die Sorge groß, dass dieses Erfolgsmodell durch die Modularisierung und Einführung der neuen Bachelor- und Masterabschlüsse gefährdet wird. Doch gemessen an den Absolvent\*innenzahlen ist der Erfolg weiterhin gegeben – die Studiengänge als Orte disziplinärer Selbstreproduktion *funktionieren*.

Und dennoch, die disziplinäre Selbstbeobachtung zeichnet weiterhin ein besorgtes Bild, blickt man auf die Ergebnisse des aktuellen Datenreports Erziehungswissenschaft (Abs et al. 2020) in seinem Selbstverständnis als Organ des „indikatorenbasierten Monitorings der Disziplin“:

*„Insgesamt zeigt sich [...] eine große Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Wenn davon ausgegangen wird, dass Disziplinen eine Funktion für die Entwicklung von Studiengängen besitzen, so stellt die Heterogenität, die sich aus der Differenzierung ergibt, eine Herausforderung für die Disziplin dar.“* (Abs und Kuper 2020, S. 12)

Die vorliegende Arbeit schließt an diese empirische Beobachtung an und nimmt die zentralen Dokumente der Studiengangsgestaltung zum Ausgangspunkt für eine differenzierte Analyse des Status Quo sowie der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in den vergangenen 50 Jahren. Mit Verfahren der Dokumenten- und Inhaltsanalyse werden im Folgenden die Studien- und Prüfungsordnungen als konstitutive Dokumente der Studiengangsgestaltung untersucht. Insgesamt 13 deutsche Hochschulstandorte, die ein erziehungswissenschaftliches Fachstudium anbieten, werden sowohl synchron miteinander verglichen als auch diachron in ihrer standortspezifischen Entwicklung analysiert.

Dabei wurde zunächst der Zugang über eine in der Forschung bisher nur wenig beachtete Analyseeinheit gewählt: die in den Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Modulhandbüchern formulierten Lernziele respektive Kompetenzen. Denn: Mit der Bologna-Reform vollzog sich auch für den Hochschulsektor ein paradigmatischer Wandel in der Logik der Studiengangsplanung. Während in den konstitutiven Dokumenten der Diplom- und Magisterstudiengänge noch ausschließlich inhaltliche Vorgaben das zu erlangende Wissen der Studierenden festlegten, wird heute für jedes Modul zusätzlich festgelegt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden sollen.

Die folgende Analyse nimmt diese Lernziele zum Ausgangspunkt für die Prüfung der disziplininternen Beobachtung (zunehmender) Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung in (und durch) erziehungswissenschaftliche(n) Studiengänge(n). Dabei – darauf sei an dieser Stelle bereits hingewiesen – kommt die Studie nicht umhin auch die Inhalte respektive das zu erwerbende Wissen der Studierenden hinzuzuziehen. Damit berührt die Arbeit auch die vielfach diskutierte Frage nach einem Kanon erziehungswissenschaftlichen Wissens (und Könnens) und greift die Diskussionen zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft auf.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte: Kapitel 2 erhebt zunächst den Anspruch einen umfangreichen Einblick in die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Spiegel der Forschung zu geben. Dabei werden einerseits, ausgehend von der Einführung des Diplomstudiengangs, zentrale Diskurse der Disziplin referiert: von den ersten Bemühungen um ein Kernstudium, über die Auswirkungen der Studienreform für die Erziehungswissenschaft bis hin zur aktuell anhaltenden Debatte um ein fachliches Kerncurriculum. Abschließend werden einige Bemerkungen zur ‚Neuentdeckung‘ der Kompetenzorientierung anhand jüngerer Forschungszugänge diskutiert. Diese Rekapitulation zentraler Diskurse wird andererseits ergänzt durch einen theoretischen Rahmen, der die Arbeit anhand von drei Studien exemplarisch im Feld verschiedener Perspektiven der Hochschulforschung verortet. Auf Grundlage der Zusammenfassung dieser Erkenntnisse zur Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wird abschließend die eigene Fragestellung ausgearbeitet.

Kapitel 3 stellt das methodische Vorgehen sowie das Datenkorpus vor. Hier werden zentrale Annahmen der Dokumenten- und Inhaltsanalyse dargelegt und die Adaption einzelner Schritte für die folgenden Analysen exemplifiziert. Studien- und Prüfungsordnungen werden als Dokumente des intendierten Curriculums theoretisch verortet und die Auswahl der Standorte begründet.

Die Analysen und ihre Ergebnisse des Korpus werden in Kapitel 4 ausführlich referiert. In insgesamt vier Teilanalysen werden dabei die zentralen Forschungsfragen der Studie bearbeitet. Im Mittelpunkt steht zunächst die methodische Herausforderung einer vergleichenden Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen anhand ihrer Lernzielformulierungen (4.1). Über formal-strukturelle Analysen der Dokumente wird eine Lernziel-Matrix entwickelt, die in den folgenden Teilkapiteln als Grundlage für die grafische Darstellung und Interpretation genutzt wird. Hier steht dann zunächst die Verortung von Modulen und Modularten sowie der Vergleich aktueller Bachelorstudiengänge insgesamt im Vordergrund (4.2), bevor im Anschluss die Frage nach den Profilveränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium ausführlich bearbeitet wird (4.3). Im Anschluss daran wird die Wirkungsmacht konstitutiver Rahmendokumente für das erziehungswissenschaftliche Studium anhand einer Implementationsanalyse der Rahmenordnung für Diplomprüfungen sowie des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft überprüft (4.4).

Kapitel 5 dient abschließend der Zusammenführung und Diskussion der Resultate. Neben der Zusammenfassung und Engführung zentraler Ergebnisse und Erkenntnisse aus den vorangegangenen Analysen, erfolgt eine diskursive Rückbindung an die in Kapitel 2 referierten theoretischen Modelle zur Studiengangsentwicklung. Die Ergebnisse werden damit abschließend in den Kontext neo-institutionalistischer Denkfiguren und ihrer akteurszentrierten Weiterentwicklung eingeordnet und in ihrer Tragweite diskutiert.





## **2. Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Spiegel der Forschung**

Die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen hinsichtlich der formulierten Lernziele respektive Kompetenzen von Studierenden der Erziehungswissenschaft stellt in der vorliegenden Form ein Desiderat der aktuellen Forschungslandschaft dar. Gleichzeitig berührt die Forschungsfrage Themen, die in den vergangenen Jahren vielfach diskutiert und empirisch erforscht wurden. Der Forschungsstand teilt sich im Folgenden in zwei Abschnitte: Kapitel 2.1 rekonstruiert die Entwicklung des Studiums der Erziehungswissenschaft seit Einführung des Diplomstudiengangs Ende der 1960er Jahre und greift dabei zentrale, für das Thema dieser Arbeit relevante Entwicklungen auf. Von der Einführung des Diplomstudiengangs, seiner Entwicklung bzw. Expansion und damit verbundenen Problemen bis hin zum Bologna-Prozess und seinen Konsequenzen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge, wird diachron die Disziplingeschichte der vergangenen 50 Jahre rekonstruiert. Zentrale Themen sind dabei die Entwicklung des Kernstudiums bzw. -curriculums Erziehungswissenschaft, die Folgen der Studienreform zu Beginn des 21. Jahrhunderts sowie die Forschung zu Kompetenzen Studierender in den vergangenen Jahren. Im Spiegel disziplinärer Selbstbeobachtung wird damit das Themenfeld der Arbeit umrissen, womit nicht zuletzt verdeutlicht werden kann, dass die seit der Bologna-Reform wieder neu entfachte Debatte über Ziele und Inhalte des Studiums

in Anbetracht zunehmender Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Studiengängen die Disziplin bereits seit Einführung des Diplomstudiengangs begleitet. In Kapitel 2.2 wird die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums dann ausgewählten Ergebnissen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung gegenübergestellt. Hier wurden drei einschlägige Studien ausgewählt, die sich insbesondere mit den Dynamiken von Studiengängen und Hochschulprogrammen im Zuge der Bologna-Reform auseinandersetzen. Neben einem Einblick in die aktuelle empirische Forschung zu Studiengängen im Diskurs der Hochschul- bzw. Studiengangsentwicklung bieten diese hinsichtlich ihrer theoretischen Perspektive bzw. ihres methodischen Vorgehens eine geeignete Vergleichsfolie für die in Kapitel 3 folgende Ausformulierung der eigenen Methodik.

## 2.1 Das Studium der Erziehungswissenschaft seit 1969

Die Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft Ende der 1960er Jahre gilt gemeinhin als wesentlicher Schritt hin zur Etablierung der Disziplin im Wissenschaftssystem (vgl. Horn 1999; Otto und Rauschenbach 2002, S. 21; Züchner und Rauschenbach 2016). Ihr vorangegangen war eine intensive Diskussion darüber, was „Pädagogik zu studieren in concreto überhaupt heißt“ (Roth 1966, zit. nach Berg et al. 2004, S. 147). Zwischen dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit bzw. Forschungsorientierung und der gleichzeitigen Ausbildung angehender Praktiker\*innen entwickelte ein von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eingesetzter Fachausschuss – unter dem Vorsitzenden Carl-Ludwig Furck – die erste „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, die 1969 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen wurde. Grundlegend hierfür waren die Kritik an den bereits bestehenden Magisterstudiengängen als „sehr wenig berufsfeldorientiert“ und die Absicht die Erziehungswissenschaft „als Hauptfachdisziplin mit allen Lehr- und Forschungsmöglichkeiten einschließlich der Möglichkeiten zur Selbstrekrutierung des akademischen Nachwuchses an den Hochschulen fest zu verankern“ (Busch und Hommerich, S. 70). Die Rahmenordnung legte fünf wählbare Studienrichtungen fest, die gleichzeitig mögliche Berufsfelder abdecken sollten: Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, Betriebliches Ausbildungswesen und sonderpädagogische Einrichtungen. Neben allgemeinen Kenntnissen in den historischen, systematischen und institutionellen Voraussetzungen des Fachs, sollten die Studierenden also auch auf die konkrete Berufspraxis abzielende Handlungskompetenzen erwerben, sodass mit dem Abschluss *Diplom-Pädagog\*in* eine doppelte Qualifikation einherging (vgl. auch Lüders 1989; Horn und Lüders 1997).

Das Konzept ging zumindest hinsichtlich der Ausbildungszahlen auf: Bereits im Jahr 1980 belief sich die Zahl immatrikulierter Studierender im Fach Erziehungswissenschaft auf 24.170 und stieg bis zu Beginn der Bologna-Reform auf knapp 50.000<sup>1</sup> eingeschriebene Studierende an (Züchner und Rauschenbach 2016, S. 129).<sup>2</sup>

Mit der rasanten Expansion gingen neben der beabsichtigten Etablierung des Fachs jedoch auch zahlreiche Probleme einher, die mit Bezug auf Weingart (1976) als Ergebnis „palliativer Professionalisierung“ beschrieben werden können. Hierbei werden Ausbildungsgänge und Zertifikate „aufgrund staatlich-strategischer Überlegungen zur Steuerung der Nachfrage nach akademischer Ausbildung eingeführt [...], ohne Rücksicht darauf, ob Berufsfeld und Berufsbild klar konturiert sind“ (Horn 1999, S. 302). Die Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft kann als Paradebeispiel für solch eine palliative Professionalisierung herangezogen werden: Indem der Diplomstudiengang innerhalb kürzester Zeit zu dem am stärksten nachgefragten sozialwissenschaftlichen Studiengang avancierte, mussten die Hochschulen teils ein „Notprogramm unter Massenbedingungen“ anbieten, was zu vergleichsweise hohen Studienabbruchquoten führte (Otto und Rauschenbach 2002, S. 22). Insbesondere die schlechten Arbeitsmarktbedingungen für Absolvent\*innen sowie ein für die Praxisanforderungen untaugliches Studienprogramm wurden immer wieder angeprangert<sup>3</sup> und führten beispielsweise zu drastisch anmutenden Appellen aus der Berufspraxis: Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge warnte 1977 „Studenten vor der Aufnahme eines Diplompädagogenstudiums und Hochschulen vor einer Vergrößerung der Studentenzahlen im Diplomstudiengang Pädagogik“, und in einer Entschließung der kommunalen Spitzenverbände heißt es ebenfalls 1977, dass „Diplom-Pädagogen nicht erforderlich seien, da diese als universitär Ausgebildete keine oder kaum Vorstellungen von der Praxis haben und es für sie praktisch keine adäquaten Einsatzmöglichkeiten gibt“ (zit. nach Homfeldt und Schulze 1995, S. 16–17). Die Realität, so konnten teils umfangreiche Absolvent\*innenstudien im Laufe der folgenden Jahre allerdings zeigen, sah weitaus weniger schlecht aus. Rauschenbach (1994) bilanziert angesichts der bis dato nachzuvollziehenden Verbleibsstudien, dass „von einer irgendwie *besonders* gelagerten Dramatik in Sachen Arbeitslosigkeit für Diplom-PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen [...] keine Rede sein“ könne (S. 285, Hervorh.

---

<sup>1</sup> Die Zahlen beziehen ab 1993 auch die ostdeutschen Hochschulen mit ein.

<sup>2</sup> Für den anfänglichen Boom war u.a. das große Interesse der Anfang der 1970er Jahre noch flächendeckend verbreiteten Pädagogischen Hochschulen entsprechende Studiengänge einzuführen, mitverantwortlich (Langenbach et al. 1974, S. 63–66).

<sup>3</sup> Auch DER SPIEGEL machte bspw. 1985 auf die vermeintliche Problematik aufmerksam: „Trotz des bekannten Debakels mit dem praktisch wertlosen ‚Diplompädagogen‘ liefert auch heute jede größere deutsche Hochschule Beispiele solch praxisferner Experimente mit angeblich berufsgerechten Studiengängen.“ (Mit Volldampf in die Sackgasse. Arbeitslose Akademiker (V): Geistes- und Sozialwissenschaftler. In: DER SPIEGEL 39, 1985 (24), S. 164).

im Orig.).<sup>4</sup> Obwohl die Beschäftigungssituation nicht so schlecht war, wie gemeinhin angenommen wurde, stand es um die *Ausbildungssituation* im Diplomstudien-gang aus fachinterner Sicht deutlich kritischer.

Eine im Wintersemester 1972/73 durchgeführte Studie zur Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft (Langenbach et al. 1974) zeigte deutliche Missstände auf:

- Die von der Rahmenordnung vorgesehenen Studienrichtungen wurden von einzelnen Standorten (vornehmlich den PHen) um weitere Schwerpunkte ergänzt (z.B. Vorschulerziehung, Pädagogische Psychologie, Medienpädagogik, Vergleichende Pädagogik etc.), womit die Frage nach Einheitlichkeit bzw. Verbindlichkeit bereits von Beginn an in den Fokus rückte.
- Die vorgesehenen Nebenfächer Psychologie und Soziologie wurden ebenfalls vor allem von den Pädagogischen Hochschulen von Beginn an bemängelt und in den standortspezifischen Prüfungsordnungen teilweise umgangen.
- Die Studierendenzahlen schwankten teils stark zwischen den verschiedenen Standorten (elf Hochschulen mit weniger als 100 Studierenden gegenüber acht Hochschulen mit mehr als 500 immatrikulierten Studierenden).
- Die Verteilung von Semesterwochenstunden (SWS) auf die einzelnen Studienbereiche variierte teils stark, sodass bei der Berechnung des gesamten Ausbildungsbedarfs durch z.B. die Präsenz der Studienschwerpunkte Sozialpädagogik (gerade an Universitäten) und Schulpädagogik (an den PHen) fast ein Drittel der gesamten Lehrpersonenkapazität hätte zur Verfügung stehen müssen, um diese Schwerpunkte bedienen zu können.

Hans Thiersch, der die Einleitung zu der genannten Studie verfasste, zeigte sich angesichts dieser Ergebnisse alarmiert: „Sie zeigen das Bild einer nicht hinreichend strukturierten und überlasteten Disziplin, die infolgedessen nur bedingt arbeitsfähig und dringend auf Ausbau angewiesen ist“ (Thiersch 1974, S. XIX).

Während die Zahl der immatrikulierten Studierenden im Fach Erziehungswissenschaft trotz der Probleme an den Hochschulen konstant stieg und spätestens in den 1990er Jahren eine gewisse Stabilität erreicht hatte, die den Diplomstudien-gang „mehr als je zuvor zu einem festen Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Univer-sitätsstudiengänge“ werden ließ, wurde an der Konzeption des Fachs auch seitens der Kultusministerkonferenz gearbeitet. Die neue „Rahmenordnung für die Dip-lomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft“ (KMK 1989) behielt die Un-terteilung des Studiums in einen allgemein-fachlichen Teil (EW I) und eine zu wäh-lende Studienrichtung (EW II)<sup>5</sup> sowie die Nebenfächer Soziologie und Psychologie

---

<sup>4</sup> Weiterführende Literatur zu Verbleib und Arbeitsbedingungen von Diplom-Pädagog\*innen: Bahn-müller et al. 1988; Krüger et al. 2003; Krüger und Rauschenbach 2004.

<sup>5</sup> Die Rahmenordnung empfiehlt weiterhin fünf Studienrichtungen: Erwachsenenbildung/Weiterbil-dung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit und Schulpädagogik. Der Schwerpunkt ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘ trat neu hinzu, während sich die Schwerpunkte ‚Er-wachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung‘ sowie ‚Betriebliches Ausbildungswesen‘ in den Studienrichtungen Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. Sozialpädagogik wiederfinden.

bei, allerdings wurden die inhaltlichen Vorgaben nun detaillierter ausformuliert. Maßgebliche Neuerung war das Konzept der *Allgemeinen pädagogischen Handlungskompetenz*, das für jede Studienrichtung spezifiziert wurde und den Anforderungen der Berufspraxis angehender Pädagog\*innen (endlich) Rechnung tragen sollte.

So heißt es in den „Erläuterungen zur Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft“ im Abschnitt ‚Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz‘:

„Das Studium der Pädagogik als handlungsorientierender Sozial- und Humanwissenschaft kann nicht nur Bemühen um Theorien und wissenschaftliche Verfahren sein, sondern muß auch zum Erwerb der Fähigkeit zu beruflichen pädagogischen Handeln führen. Eine solche Fähigkeit wird als pädagogische Handlungskompetenz bezeichnet.“ (KMK 1989, S. 25)

Dieser Anspruch wird in den folgenden Abschnitten für jede Studieneinheit spezifiziert, unterteilt wird die allgemeine pädagogische Handlungskompetenz allerdings stets in die drei Grundlagenbereiche

- a) Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren
- b) Kooperieren, Interagieren
- c) Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren, Kritisieren (ebd.).

Darauf aufbauend soll im Weiteren eine der folgenden Handlungsmodalitäten „in ihren Bedingungen, Verfahren und Zielen studiert und praktisch erprobt werden“:

- a) Erziehen, Beraten, Helfen
- b) Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln
- c) Organisieren, Verwalten, Planen (ebd.).

Damit erhebt die Rahmenordnung von 1989 nun den Anspruch nicht nur wissenschaftlich ausgebildete Praktiker\*innen auszubilden (Lüders 1989), sondern bereits im Studium zentrale Handlungskompetenzen zu vermitteln. Die von Beginn an auf Dauer gestellte Debatte um Sinn und Zweck von praktischen Inhalten im Studium der Erziehungswissenschaft und die damit verbundene Frage, inwieweit dies zu einer gezielten berufsfeldspezifischen Ausbildung beiträgt, wurden mit der Rahmenordnung allerdings nicht beigelegt.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Lüders (1989) verweist zudem auf die einseitig geführte Debatte zum Diplomstudiengang, die stets „in hohem Maße auf die berufliche Situation der Diplom-Pädagogen fixiert“ war (S. 26) und lediglich Arbeitsmarkt und Berufsaussichten fokussierte. Er konstatiert ein „umfangreiches Reflexionsdefizit bezüglich der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftshistorischen Bedeutung des Diplomstudienganges für die Erziehungswissenschaft“ (S. 27; Hervorh. im Orig.).

### 2.1.1 Erste Bemühungen um ein Kernstudium

Parallel zur Diskussion über das angemessene Verhältnis zwischen allgemeinen theoretischen Grundlagen und praxisorientierter Spezialisierung im Diplom-Studiengang verläuft die bis heute andauernde Debatte über ein (verbindliches) Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft. Noch unter dem Begriff *Kernstudium* legte die DGfE bereits 1968 – begleitend zur Einführung des Diplomstudiengangs – eine erste Entschließung vor, die den Anspruch erhebt, den gemeinsamen *Kern* für jedes erziehungswissenschaftliche Studium zu formulieren, und damit Fragestellungen, Methoden und Kenntnisse zu enthalten, „die später in allen pädagogischen Berufsfeldern in variiert Form wiederkehren“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1968, S. 9). Gleichzeitig wurde betont, dass es sich um ein *Minimum* jener Fragestellungen, Methoden und Kenntnisse handelt und das Kernstudium einen „Consensus verschiedener Institutionen, Teildisziplinen und persönlicher Auffassungen“ widerspiegelt (ebd., S. 11).

Dementsprechend vage und auf nur knapp zwei Seiten werden stichpunktartig die Inhalte des Kernstudiums beschrieben: Fünf *Problembereiche*<sup>7</sup>, die sowohl methodisch als auch im Hinblick auf eine „pädagogische Theoriebildung“ gerahmt werden, sowie vier *Gesichtspunkte*, die Wolfgang Klafki im Anhang zum Kernstudium anhand eines „Strukturschema[s] der Fragerichtungen und der Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft“ erläutert (Klafki 1968). Aus den angehängten „Voten und Gutachten zum Kernstudium“ gehen dann weiterführende Erläuterungen hervor, die auch die (kontroverse) Debatte zwischen den Fachvertreter\*innen widerspiegeln. In Auseinandersetzung mit der Diskussion um ein Kernstudium hat Horn (1995) drei zentrale Aspekte herausgearbeitet, die er gleichzeitig für die mangelnde Wirksamkeit des Kernstudiums verantwortlich macht: „1. der zwar beanspruchte, aber nicht realisierte Allgemeinheitsgrad, 2. der Verzicht auf eine systematische Grundlegung, und 3. der Verzicht auf eine curriculare Festlegung“ (Horn 1995, S. 755–757). Ähnlich bemerkt auch Lenzen (1989), dass es „keinen Konsens über die fundamentalen Begriffe und Methoden der Erziehungswissenschaft und erst recht über einen fundamentalen Kanon an Theorien und ein daraus resultierendes Kernstudium“ gibt (S. 1223).

Die in den 1970er Jahren umfänglich betriebene Curriculumforschung setzte sich mit Fragen der Kanonisierung und Strukturierung intensiv auseinander. Zwar ist die Mehrheit der Publikationen der Schulforschung zuzuschreiben, doch haben sich zum Beispiel Forscher\*innen der Universität Kiel in einem Forschungsprojekt 1976 mit Aussageanalysen in der Curriculumforschung auseinandergesetzt und dabei die Hochschulcurricula aller Pädagogischen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen un-

---

<sup>7</sup> Diese sind: Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter; Erziehen; Lehren, Lernen, Unterricht; gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht; Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen (DGfE 1968, S. 12).

tersucht (Haft 1976). Haft bestimmt das Curriculum „als die systematische Darstellung des beabsichtigten Lehrens und Lernens über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Komponenten“ (S. 33) und untersucht sein Datenmaterial anhand der Kategorien „Grad der Verbindlichkeit der Ziele und Inhalte“, „Grad ihrer Abstraktion“, „Grad ihrer Evaluation“ sowie „Curriculare Bezogenheit“ (S. 43). Am Ende seiner Ausführungen folgert er über die Inhalte erziehungswissenschaftlicher Hochschulcurricula, dass diese „wenig transparent“, „konstant und wenig dynamisch“, „relativ zusammenhanglos und inhomogen“, „wenig strukturiert“, „kaum interdisziplinär“ und „zu wenig praxisorientiert“ seien (S. 111–115). Liest man die Ergebnisse der Curricula-Analyse parallel zu oben zitierter Diagnose Thierschs einer „nicht hinreichend strukturierten und überlasteten Disziplin“, so sind die Beschreibungen Hafts wenig überraschend. Das Studiengangangebot der Erziehungswissenschaft hat sich im Laufe der 1980er und 90er Jahre zwar stabilisiert, und im Hinblick auf die steigenden Studierendenzahlen sowie aussichtsreichen Berufseinstiege der Absolvent\*innen kann es zu Recht als Erfolgsmodell bezeichnet werden, doch fachintern ist die Disziplin nach wie vor von einer kontroversen Debatte um die Heterogenität und unzureichende Strukturierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an deutschen Hochschulen gekennzeichnet ist; dies schlägt sich auch in den Curricula nieder.

### 2.1.2 Die Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Ein Blick auf die empirische Lage

Der 1999 von den europäischen Bildungsministern initiierte Bologna-Prozess zielte zwar nicht direkt auf die Verbesserung dieser mangelnden Strukturierung (die nicht nur für die Erziehungswissenschaft galt), doch hätte die umfassende Reform des europäischen Hochschulraums durchaus Anlass geboten auch innerfachliche Problemlagen reformorientiert anzugehen.<sup>8</sup> In der *Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister* (Europäische Bildungsminister 1999) wurden die folgenden Ziele festgelegt:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement). [...]
- Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). [...]
- Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden.

---

<sup>8</sup> „Die neue Studienstruktur bietet zugleich eine Reformchance, mit der aktuelle Probleme der Studiengänge angegangen werden können, wie etwa lange Studienzeiten, späte Abschlüsse (besonders auch in den Geisteswissenschaften) oder hohe Drop-Out-Quoten.“ (Expertenrat 2001, S. 130).

- Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen. [...]
  - Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
  - Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Neben den Änderungen, die sich konkret an den Hochschulen mit der Einführung von Bachelor- bzw. Masterabschlüssen und ECTS-Punkten sowie der Modularisierung von Studiengängen ergeben haben, begann auch eine intensive Forschung zu Umsetzung, Erfolg und Problemen dieses Reformprozesses (vgl. z.B. Nickel 2011; Winter und Anger 2010; Claus und Pietzonka 2013; Arnold 2015). Während die Befürworter\*innen die Möglichkeiten von Individualisierung und Flexibilisierung von Bildungsgängen, die Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die Erhöhung von Transparenz im Sinne der Steigerung der Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums in den Mittelpunkt stellen (vgl. Pechar 2016, S. 139), lässt sich die Debatte der Kritiker\*innen anhand von Schlagworten wie „Desaster“ (Pletl 2006) und „Versagen“ (Fischer 2016) über das „Scheitern“ (Müller 2016a) eines „Mythos“ (Schriewer 2007) bis hin zu „Irrwegen“ (Redecker und Klein 2013) und „Bachelor Bolognese“ (Liesner und Lohmann 2009) verfolgen.

Gerade in den Reihen der Erziehungswissenschaftler\*innen finden sich viele Fachvertreter\*innen, die durch die Bologna-Reform die disziplinären Strukturen gefährdet sahen bzw. sehen. Die oben beschriebenen Probleme des Diplomstudiengangs rückten angesichts der drohenden Einführung von Bachelor und Master schnell in den Hintergrund und wurden durch ein nostalgisch anmutendes Loblied auf die beispiellos erfolgreiche Geschichte des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft ersetzt (Brämer 2004; Hamburger 2004; Schramm 2007).

Mit Einführung der Bologna-Reform machte sich daher zunächst vor allem fachinternes Unbehagen breit. Die bereits zitierte Empirie zur Zufriedenheit der Studierenden und dem Verbleib der Absolvent\*innen des Diplomstudiengangs im Rücken, wurden die nun angekündigten Reformbestrebungen vor allem skeptisch aufgenommen. So stellt Oelerich (2001) bspw. die wichtigsten Vorgaben von KMK und Hochschulrahmengesetz vor, um die möglichen Folgen und Optionen für Standorte mit einem erziehungswissenschaftlichen Fächerangebot zu formulieren. Die zukünftige Akzeptanz der Arbeitswelt hinsichtlich der neuen Abschlüsse beschreibt die Autorin 2001 als ungewiss und „in beide Richtungen offen“ (S. 176). Die Sorge, dass mit dem geringeren Studiumumfang eines Bachelorstudiums auch



eine „qualitativ geringere fachwissenschaftliche Vertiefung“ einhergeht und der Zugang zum Masterstudium die reglementierte Ausnahme bleibt, führt sie zu der Schlussfolgerung, dass „eine weitere[.] Professionalisierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums“ durch die Zielvorgaben der Bologna-Reform „eher skeptisch beurteilt werden“ muss (S. 181). Ein Argument, das nicht erst seit *Bologna* die erziehungswissenschaftliche Disziplindebatte prägt, mit ihr jedoch erneut Fahrt aufgenommen hat, wird auch von Oelerich genannt, und ist bis heute zentral für die Bologna-Kritik aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Studiengangsgestaltung: Die drohende und heute weiter ausufernde Ausdifferenzierung der Disziplin, die Pluralisierung und zunehmende Diversität des Studienangebots, kurzum: der Identitätsverlust qua Aufweichung jedweder disziplinärer Grenzen (vgl. auch Nieke 2007; Grunert 2004, 2012b). Diese Befürchtung scheint sich mit Blick auf die einschlägige Literatur durchaus zu bestätigen. Erste Auswirkungen der Bologna-Reform werden im Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 benannt: „Nach vielen Jahren der ‚Ruhe‘ prägen Diplom- und Magisterstudiengänge zwar nach wie vor die erziehungswissenschaftliche Hochschullandschaft, zunehmend werden jedoch an immer mehr Standorten studienorganisatorische Reformen diskutiert und erprobt (vgl. Horn et al. 2004). Die Autoren des Datenreports diagnostizieren eine „große Diversität“ von Studiengangsprofilen (S. 24), „große Unterschiede in dem Anteil der Erziehungswissenschaft an der Ausbildung“ – gemessen an den Leistungspunkten (S. 25) – und stellen für die B.A.-Abschlüsse fest, dass sie „hinsichtlich Dauer und Art völlig heterogen“ sind (S. 26). Unter der Überschrift des Abschlusskapitels „Neue Beliebigkeit?“ heben die Autoren demzufolge „ein irritierendes, teilweise widersprüchliches Bild“ der Studienlandschaft (S. 37) kritisch hervor. Insbesondere die „inhaltlichen Aspekte [sind es], die beunruhigen“, da mit der „Loslösung von der Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft [...] die Hauptfachstudiengänge untereinander noch weniger vergleichbar [werden] als dies ohnehin bisher der Fall war“ (ebd.). Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten bei einem Wechsel des Studienstandorts werden ebenso wie die grundsätzlich fehlende einheitliche Orientierung am Kerncurriculum der Fachgesellschaft moniert. Anstelle eines gemeinsamen „Kerns“ erziehungswissenschaftlicher Inhalte, reproduzieren sich an den Hochschulen eher „standortbezogene Spezifika“, sodass die Autoren feststellen: „[Die] Erziehungswissenschaft bleibt bzw. wird in den Studiengängen amorph“ (S. 38).

Horn (2005) veröffentlicht ein Jahr später einen Artikel, der bereits im Untertitel die Schlagworte erneut aufgreift: *Studienreform in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinbeitlichung*. Er betrachtet die Studiengangsprofile jener sieben Standorte, die bis dato einen modularisierten Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft eingeführt haben (HU Berlin, Bochum, Braunschweig, Erfurt, Greifswald, Hildesheim und Karlsruhe) und stellt fest, dass „der Überblick über die Entwicklungen [...] ein irritierendes, teilweise widersprüchliches Bild [ergibt]“ (S. 84). Insbesondere die inhaltliche Analyse der Studienprofile

macht die titelgebende Diversifizierung deutlich, sodass auch die standortübergreifende Zuordnung der Vorgaben des Kerncurriculums kaum möglich ist, womit Probleme „im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Angebote und die Mobilität der Studierenden“ einhergehen (S. 83). Auch wenn die „Konsequenzen dieser Studienreform [...] bislang nur annähernd erkennbar [sind]“ (ebd.), schlussfolgert Horn, dass das Fach in Zukunft „über einen Standort hinaus kaum mehr als Einheit wahrnehmbar“ sein wird (S. 85).

Ähnliche Diagnosen trifft Nieke (2007), der die Probleme der Umstellung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess zum Ausgangspunkt seiner Kritik am Bachelor/Master-Konzept nimmt und den Verlust des Diplomstudiengangs moniert<sup>9</sup>:

*„Bei dieser Umstellung treten einige bisher ungelöste Probleme auf, deren Auswirkungen auf die disziplinäre Identität und damit auf die Position der Erziehungswissenschaft als Fach im Spektrum der Universitätsfächer gravierend werden können, wenn es nicht gelingt, Lösungen zu präsentieren und durchzusetzen, die den durch die Einführung des Diplomstudienganges erreichten Grad an Professionalität und Akzeptanz erhalten.“* (S. 29)

Nieke sieht aber vor allem schwerwiegende Kapazitätsprobleme auf die Standorte zukommen und fürchtet, „dass voraussichtlich nicht mehr an jedem der bisherigen Standorte der Erziehungswissenschaft die erforderliche Mindestausstattung für einen Hauptfachstudiengang erhalten werden kann“ (S. 35). Der Datenreport aus dem Jahr 2008 zeigt allerdings, dass die Standorte durchaus in der Lage waren, ihr Diplom- bzw. Magisterangebot auf die neue Struktur umzustellen: Der Bachelorstudiengang kann nun als „flächendeckend eingeführt“ gelten, ist jedoch bereits auf Ebene der standortspezifischen Bezeichnungen durch große Heterogenität charakterisiert, sodass erneut die Ausdifferenzierungsproblematik im Zentrum der Analysen steht (Horn et al. 2008). Die Autoren konstatieren, „dass der Wegfall der Rahmenordnung zu einer Diversifizierung der Studiengänge geführt hat, deren Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft noch nicht absehbar sind“ (S. 38), und betonen die offensichtlich „auf die lokalen Gegebenheiten“ bezogene und nicht am Kerncurriculum orientierte Entwicklung der B.A.- und M.A.-Studiengänge, wodurch eine gemeinsame disziplinäre Identität weiter in den Hintergrund zu rücken droht (S. 40).

Auch Cathleen Grunert (2012b) befasst sich mit den Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess und fragt, ob sich die Disziplin auf dem Rückzug befände. Neben einem allgemeinen Abbau von Standorten und der Marginalisierung erziehungswissenschaftlicher Inhalte, beo-

---

<sup>9</sup> Auch Grunert (2004) plädiert dafür, die „neuen Studiengänge zunächst intensiv zu erproben, ohne damit eine voreilige Abschaffung der etablierten Studienangebote heraufzubeschwören“, denn „der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft [sei] zwar nicht frei jeglicher Reformbedürftigkeit, kann jedoch als etabliertes und anerkanntes Studienprofil charakterisiert werden.“ (S. 275).

bachtet sie vor allem die Entwicklung eines immer stärker ausdifferenzierten Spektrums an unterschiedlichen Fachbezeichnungen, „die sich in vielen Fällen von dem Label »Erziehungswissenschaft« verabschiedet haben und nun eigene Schwerpunktbildungen bereits über die Benennung der Studiengänge deutlich zum Ausdruck bringen“ (S. 42). Aber auch klassische Hauptfachstudiengänge firmieren nicht mehr ausschließlich unter dem Label *Erziehungswissenschaft*; stattdessen finden sich zunehmend Studiengänge der *Bildungswissenschaft*, *Bildungs- und Erziehungswissenschaft* oder *Pädagogik*.<sup>10</sup> Diese Beobachtungen konkretisiert Grunert in einem anderen, ebenfalls 2012 erschienenen Artikel und vertritt (erneut) die These, dass sich diese verstärkte Ausdifferenzierung von Hauptfachstudiengängen „sowohl auf die Stellung der Disziplin im Wissenschaftssystem als auch auf die disziplinäre Selbstreproduktion auswirken kann“ (Grunert 2012c, S. 573). Dass die Analyse der Konstitution von Studiengängen ein geeignetes Mittel für die Betrachtung disziplinärer Wandlungsprozesse darstellt, begründet Grunert u.a. in Bezug auf Stichweh (1994) und Rothland (2008) wie folgt:

*„Insbesondere die Universitäten und die hier angesiedelten Ausbildungsmodelle sind dabei – und dies gilt trotz Studienreform noch heute – der zentrale Ort der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit der Selbstreproduktion einer wissenschaftlichen Disziplin. [...] Insofern erscheint der Blick auf die Verfasstheit universitärer erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge als ein möglicher Indikator disziplinärer Wandlungsprozesse durchaus geeignet zu sein, um zumindest einige Trendaussagen im Hinblick auf die Entwicklung der Disziplin in ihrer institutionellen Organisation zu formulieren. Studiengänge sind damit nicht nur ein Teil institutioneller Organisation, der mit der wissenschaftlichen Disziplin, die etwa in wissenschaftlichen Publikationsorganen, Gremien und Forschungszusammenhängen ihren Ausdruck findet, nichts zu tun hat. Vielmehr drückt sich in ihnen auch das Selbstverständnis einer Disziplin aus, für die – will sie über einzelne Forschergenerationen hinweg als solche erkennbar sein – insbesondere die Hauptfachstudiengänge ein zentrales Element der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses darstellen.“* (S. 576)

Die Grunert'schen Analysen beruhen auf einer Erhebung aller Studien- und Prüfungsordnungen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und ermöglichen der Autorin (1.) eine Übersicht der Studienlandschaft anhand von Strukturdaten und (2.) Aussagen über die inhaltliche Ausrichtung – die Studiengangsprofile – der untersuchten Standorte. Der erste Teil der Analysen reproduziert zunächst

<sup>10</sup> Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Label *Bildungswissenschaft* und seiner Konjunktur findet sich bei Terhart (2012). Im Gegensatz zu Grunert sieht er in der wachsenden Popularität des Begriffs keine akute Gefährdung für die Disziplin: „Mit ihrer Einordnung in die übergeordnete Disziplinen-Gruppe der Bildungswissenschaften (Plural) konnte und kann die Erziehungswissenschaft genauso gut leben wie beide – Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften – mit ihrer Einordnung in die Sozialwissenschaften“ (S. 35); und weiter heißt es: „so ist daran zu erinnern, dass sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft bis heute eigentlich nie randscharf definiert worden sind“ (S. 36).

die Ergebnisse des im selben Jahr erschienenen Datenreport Erziehungswissenschaft (Thole et al. 2012; darin: Stisser et al. 2012), um im Anschluss mit Hilfe einer Gruppierung in *generalisierte* und *spezialisierte* Studienprofile die Etiketten und Fachbezeichnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge genauer zu untersuchen<sup>11</sup> (Grunert 2012c, S. 582–587).

Diese Gruppierung ergibt bereits ein „sehr heterogenes Bild, wenngleich der Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ [unter den Bachelorstudiengängen] der dominanteste ist“. Immerhin 35 % der Bachelor- und sogar 50 % der Masterstudiengänge ordnet Grunert den spezialisierten Studiengängen zu und verweist darüber hinaus auf die „Vielzahl an möglichen Schwerpunktsetzungen in wiederum stark differierenden Umfängen“ (S. 586). Der Versuch, in einem zweiten Schritt, die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge anhand der Vorgaben in Modulhandbüchern den Studieneinheiten des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2004) zuzuordnen, lässt auch hier eine große Heterogenität erkennbar werden: „Aufgrund der Uneinheitlichkeit in der Ausgestaltung der jeweiligen Modulhandbücher erwies es sich teilweise als schwierig, entsprechende Zuordnungen eindeutig vorzunehmen“ (Grunert 2012c, S. 578).<sup>12</sup>

Die „unkontrollierte[ ] Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlich verantworteter Hauptfachstudiengänge“ sowohl hinsichtlich der Studiengangsbezeichnungen als auch der inhaltlichen Profilierung veranlasst Grunert dazu dem allgemeinen Spezialisierungs- und Ausdifferenzierungstrend in der Erziehungswissenschaft mit Skepsis zu begegnen und abschließend zu mahnen:

*„Angesichts der skizzierten disziplinschwächenden Prozesse von innen sowie der mehrfach bestehenden Drucksituation durch äußere Faktoren, wäre ein Besinnen auf das Gemeinsame in der Vielfalt dringend geboten, sollen nicht Akkreditierungsagenturen und Hochschulpolitik die Definitionsmacht darüber erhalten, was die Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge sein sollen.“* (S. 593)

Die Diagnose des bereits erwähnten sechsten Datenreports Erziehungswissenschaft (Thole et al. 2012) fällt ähnlich skeptisch aus: Die in den Jahren zuvor konstatierte zunehmende Heterogenität zeigt sich auch 2012 deutlich im Hinblick auf den Umfang des fachwissenschaftlichen Studienanteils, wodurch weiterhin ein

<sup>11</sup> Unter *generalisierten Studiengängen* fasst Grunert jene, die die Fachbezeichnung Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungswissenschaft oder Erziehungs- und Bildungswissenschaft tragen, und als *spezialisierte* der Rest, der wiederum nach ähnlichen Profilen zusammengefasst wurde (Grunert 2012c, S. 582–583).

<sup>12</sup> Allerdings bleibt die Beschreibung des methodischen Vorgehens hier relativ vage: „In einem zweiten Schritt erfolgte dann eine inhaltliche Durchsicht der Studienprogramme und Modulhandbücher vor dem Hintergrund der empfohlenen Strukturierung der Studiengänge durch das im Jahre 2004 von der DGfE vorgeschlagene ‚Kerncurriculum Erziehungswissenschaft‘ (KCE)“ (Grunert 2012c, S. 578). Meint eine „inhaltliche Durchsicht“ die Zuordnung nach Schlagworten in den Inhaltsbeschreibungen? Wurden Module anhand ihrer Titel zugeordnet? Konnten Module auch zu mehreren Studieneinheiten zugeordnet werden? Wurden die Kompetenzanforderungen berücksichtigt? Diese Fragen bleiben offen und verhindern eine fundierte Einschätzung der Ergebnisse.

„vollumfänglich abgeschlossenes B.A.-Studium im Hauptfach Erziehungswissenschaft [...] nicht notwendigerweise dem Umfang eines solchen Studiums an einem anderen Standort“ entsprechen muss und damit das Postulat der studentischen Mobilität weiterhin in Frage gestellt werden muss (Stisser et al. 2012, S. 23–25).

So fordern die Autor\*innen angesichts des weiterhin bestehenden Problems der strukturellen Heterogenität ein Nachdenken über eine stärkere Standardisierung des B.A.-Studiengangs (S. 44) und kommen nicht umhin auch in diesem Datenreport auf die „Auswirkungen der Diversifizierung der Studiengänge auf die Disziplin Erziehungswissenschaft im Gefolge der Studienreformen“ aufmerksam zu machen (S. 67).

Für das Wintersemester 2012/13 hat Stisser (2013) ebenfalls den Stand erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge erhoben und bestätigt abermals „eine große Varianz in allen Punkten, die Probleme im Bereich der Studierendenmobilität, der Übergänge und der Passung zu Masterangeboten verursachen könnte und Fragen nach disziplinärer Einheit und fachlicher Differenzierung evoziert“ (S. 3). Im Gegensatz zu Grunert unterscheidet Stisser disziplinentorientierte von teildisziplinären Studiengängen und zählt für erstere zudem 89 Umfangsvarianten, in denen Bachelorstudiengänge studiert werden können (S. 15). Auch auf die „wenig einheitliche Bezeichnung disziplinentorientierter Bachelor- und Masterangebote“ verweist die Autorin und betont das Ergebnis des Datenreports 2012, dass „[e]ine Unterscheidung etwa zwischen Berufs- oder Forschungsorientierung [...] aufgrund der Etikettierung eines Studiengangs nicht möglich [ist]; die Begriffe werden synonym verwendet“ (ebd.). – Dieses Ergebnis hinterfragt die Diagnose Grunerts, wenn sie in ihrer Analyse der Etikettierung von Studiengängen, das Label ‚Erziehung‘ problematisiert, da dieser Begriff „mit der zunehmenden Ausdifferenzierung auf Studieninhalte trifft, die mit diesem Begriff nicht mehr angemessen zu fassen sind“ (Grunert 2012c, S. 583).

2016 erschien der fünfte Datenreport, der im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erneut eine empirische Dokumentation der erziehungswissenschaftlichen Hochschullandschaft liefert (Koller et al. 2016). Erneut wurden die existierenden Studiengänge verschiedenster Label für das Wintersemester 2014/15 erhoben, dabei zeigten sich folgende Veränderungen: An 63 Standorten wurden insgesamt 190 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten (BA: 86, MA: 104), „die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden“ (Grunert et al. 2016, S. 20). Nach wie vor gibt es große Unterschiede hinsichtlich Studienfachbezeichnungen, studierbaren Varianten und Schwerpunkten, sowie der Anteile von Leistungspunkten. Im Vergleich zum vorherigen Datenreport 2012 „lässt sich vorrangig im Masterbereich ein weiterer Ausbau nachzeichnen“ und an 16 Standorten ergeben sich Veränderungen bei insgesamt 22 Studiengängen (S. 23).

Die Autorinnen haben darüber hinaus, wie bereits Grunert (2012c), versucht die Studieninhalte anhand der Vorgaben des in zweiter und aktualisierter Auflage erschienenen Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2008) einzuordnen

und unterteilen diese grob in grundlagen-, forschungsmethoden-, studienrichtungs- und praktikumsbezogene Inhalte (Grunert et al. 2016). Die Ergebnisse bestätigen erneut den Trend der Ausdifferenzierung respektive Pluralisierung: 18 % der Studiengänge folgen den Empfehlungen des KCE nicht und sehen keine grundlagenbezogenen Inhalte vor (S. 29). Hierunter fallen u.a. Studiengänge der Rehabilitations- bzw. Sonderpädagogik, die selbst im Bachelor nur in marginalem Umfang Grundlagen der Erziehungswissenschaft vorsehen. So fragen die Autorinnen folgerichtig, „inwieweit die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt noch als Referenzpunkt zur Ausgestaltung der Studienprogramme dient und inwiefern sie sich als erziehungswissenschaftliche Studiengänge verstehen“ (ebd.). Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch für die Bereiche Forschungsmethoden und Studienrichtung. Lediglich in Bezug auf die Gestaltung von Praktika sprechen die Autorinnen von „vergleichsweise homogen“ erscheinenden Studiengängen (S. 35). Die inhaltliche Analyse diente im Weiteren als Basis für eine Clusteranalyse, aus der sich fünf Studiengangsmuster ergaben: (1.) paritätisch-ausgewogen, (2.) stark grundlagenbezogen, (3.) stark forschungsmethodenbezogen, (4.) stark studienrichtungsbezogen und (5.) studienrichtungs- und praxisbezogen (S. 35–41). Die Zuordnung ergibt – wenig überraschend –, dass „Bachelorstudiengänge in der Erziehungswissenschaft bzw. ihren Teildisziplinen [...] strukturell wie auch inhaltlich in hohem Maße heterogen ausgestaltet“ sind (S. 37). Dennoch findet sich eine relativ klare Trennlinie zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen in den Clustern, die bei den Masterstudiengängen allerdings aufgeweicht wird (S. 40).<sup>13</sup>

Der Vollständigkeit halber sei auf den zuletzt erschienenen sechsten Datenreport verwiesen (Abs et al. 2020). Da sich die Studiengangslandschaft für das Fach Erziehungswissenschaft allerdings seit dem Wintersemester 2014/15 kaum verändert hat (die Anzahl der Bachelorstudiengänge blieb gleich, fünf Masterstudiengänge traten hinzu), sei an dieser Stelle lediglich aus dem Fazit zitiert:

*„In der Zusammenschau macht auch der aktuelle Stand des Angebotes an erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland deutlich, dass der Dauerbefund der disziplinären Selbstbeobachtung der letzten Jahre nach wie vor seine Gültigkeit besitzt: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden [...] und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten.“* (Grunert et al. 2020, S. 46)

<sup>13</sup> Grunert und Ludwig setzen sich im Rahmen des DFG-Projektes ‚Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess. Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge‘ in weiteren Publikationen auch mit den zugrundeliegenden Akteurskonstellationen im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und Prozessen disziplinärer Grenzziehungen auseinander (vgl. Grunert und Ludwig 2016a, 2016b; Ludwig 2018; Ludwig und Grunert 2018; Ludwig et al. 2017; Ludwig 2019).

Die Empirie zu erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zeigt also seit Jahren einen immer weiter fortschreitenden Trend: Die Teildisziplinen weiten ihr Fächerangebot aus, indem sich die ehemaligen Studienrichtungen des Diplomstudiengangs zunehmend als eigenständige Fachangebote etablieren; die Studiengangsbezeichnungen werden diverser, während unter dem vermeintlich generalisierten Label *Erziehungswissenschaft* – betrachtet man die inhaltlichen Vorgaben – immer weniger ein disziplinärer Wissenskern erkennbar ist. Die Befürchtungen von Grunert (2004), Horn (2005) und Nieke (2007) können auf den ersten Blick 15 Jahre später also als bestätigt angesehen werden. Ähnlich wie die Diskussion um die Probleme des Diplomstudiengangs in den 1970er Jahren, gilt allerdings auch für die Bachelor- und Masterstudiengänge, dass die Empirie zur Entwicklung von Studierenden- und Absolvent\*innenzahlen im Fach Erziehungswissenschaft nach wie vor die Bezeichnung *Erfolgsmodell* erlaubt.<sup>14</sup> Die disziplininternen Diskussionen um ihre Identität, die Grenzen ihrer Teildisziplinen und das Ringen um einen gemeinsamen Wissenskanon scheinen also zumindest keine Auswirkungen auf die Fachwahl von Studienanfänger\*innen zu haben.

### **2.1.3 Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Diskussion um einen gemeinsamen Wissenskanon**

Neben der empirisch fundierten Forschung zur Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge wird die Diskussion um die disziplinäre Identität auch an anderen Schauplätzen geführt. Die bereits mehrfach erwähnte Diskussion um Gestalt, Sinn und Zweck sowie Wirkungskraft eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft begann bereits mit Einführung des Diplomstudiengangs und der oben skizzierten Formulierung eines Kernstudiums. 2004, auch dies wurde bereits thematisiert, veröffentlichte die DGfE dann erneut einen Vorschlag für die gemeinsamen, alle Teildisziplinen umfassenden „Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens“ (DGfE 2008, S. 84)<sup>15</sup>, dem wiederholt eine kontroverse Diskussion vorangegangen war (vgl. u.a. Vogel 1999; Wigger 2000; Horn

---

<sup>14</sup> Für das Wintersemester 2019/20 gibt das Statistische Bundesamt an, dass im Fach Erziehungswissenschaft (Pädagogik) 60.727 Studierende eingeschrieben sind, davon 15.002 im ersten Fachsemester, womit das Fach auf Platz 13 der 20 am stärksten besetzten Studienfächer rangiert (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020, S. 31).

<sup>15</sup> Zuvor veröffentlichte die DGfE (2001) bereits „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ und begründete diesen Vorstoß wie folgt: „Angesichts der heutigen Ausdifferenzierung und Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sowie ihrer wachsenden Verflechtung mit anderen Fachgebieten, die mit der Diversifizierung pädagogischer Berufe zusammenhängt, erwächst das größere Gefährdungspotential heute jedoch daraus, die verbindliche Festlegung gemeinsamer Inhalte zu unterlassen. Insofern ist das Kerncurriculum eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Erziehungswissenschaft als gemeinsames wissenschaftliches Bezugsfeld der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge und Begleitstudien sowie pädagogischen Berufe dauerhaft reflektiert und weiterentwickelt werden kann“ (S. 21-22).

und Wigger 2002).<sup>16</sup> In der Präambel zum KCE heißt es seitens des DGfE-Vorstands:

*„Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist der verbindliche Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft. Das Kerncurriculum lässt Gestaltungsspielraum für die je spezifischen Profile der Universitäten und für eine individuelle Schwerpunktbildung der Studierenden. [...] Angesichts der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Verwendungs- und Berufsbezüge ist es für die weitere Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums unumgänglich, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens auszuweisen. [...] Das Kerncurriculum enthält keine Präferenz für bestimmte theoretische oder methodische Ansätze, in denen die zentralen Begriffe, Fragestellungen und Probleme konstituiert sind.“ (DGfE 2004, S. 84)*

Das KCE ist dabei in vier inhaltliche Studieneinheiten aufgeteilt: (1.) Grundlagen der Erziehungswissenschaft, (2.) Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte, (3.) Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen und (4.) Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen.

Obwohl hier von einem verbindlichen Mindeststandard gesprochen wird, zeigen die oben zitierten Versuche von Grunert (2012c) die Vorgaben der formulierten Studieneinheiten in den Modulhandbüchern erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge wiederzufinden, dass die Hochschulen das Kerncurriculum nur in geringem Maße als verbindlichen Standard anerkennen. So resümiert auch Vogel (2009),

*dass die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens von Absolventen des gleichen erziehungswissenschaftlichen Studiums an verschiedenen Hochschulstandorten im Extremfall gegen Null tendiert, dass man diplomierte Erziehungswissenschaftler/innen vor allem an ihrem pädagogischen Engagement und guten Willen erkennt und weniger an wissenschaftlicher Analysekompetenz und strukturiertem disziplinären Fachwissen, und dass die Arbeitsbelastung der Studierenden im Vergleich zu anderen Diplomstudiengängen eher mäßig ist. (S. 288)*

Dieser Eindruck dürfte sich auch mit der Neuauflage des KCE im Jahre 2008 und der erweiterten Auflage 2010 nicht verändert haben. Hier werden nun Studieneinheiten für Bachelor- und Masterstudiengänge formuliert, sodass sich eine neue Aufteilung der Inhalte ergibt. Die Studieneinheit 3 „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ wird beispielsweise in das Masterstudium verschoben und findet sich in den Empfehlungen für das Bachelorstudium nur als Unterpunkt

---

<sup>16</sup> Die Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE veranstaltete beispielsweise im Juni 1999 in Vechta eine Tagung zum Thema „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, deren Beiträge in einem Sammelband, herausgegeben von Lothar Wigger (2000), dokumentiert wurden.



in der Studieneinheit 1 „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“. Der Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Bachelor-KCE reduziert sich insgesamt auf drei Einheiten. Hinzukommen zwei weitere Studieneinheiten, die dezidiert auf die gewählte Studienrichtung bezogen sind: „Theoretische und historische Grundlagen“ sowie „Arbeitsfelder und Handlungskompetenzen“ der Studienrichtung (DGfE 2008, S. 44–46; auch DGfE 2010, S. 46–47).<sup>17</sup>

Bis hierher zeigt die Rekonstruktion der Erziehungswissenschaft als Disziplin im Spiegel ihrer Studiengänge also vor allem eines: Die Ausdifferenzierung und das Verschwinden disziplinärer Grenzen ist eine Beobachtung respektive Befürchtung, die von Beginn an den Diskurs erziehungswissenschaftlicher Studiengangsgestaltung prägt. Der Bologna-Prozess stellt eine formal wichtige Zäsur dar und hat die Diskussion erneut befeuert, von neuen Erkenntnissen oder Entwicklungen kann jedoch nur bedingt gesprochen werden. Die Diskussionen zum Diplomstudium waren auf die Ausdifferenzierung der Studienrichtungen und den damit drohenden Identitätsverlust gerichtet, während die Bologna-Reform mit der Umstellung auf modularisierte Bachelor- und Masterabschlüsse dieses Thema auf die Studiengänge insgesamt gelenkt hat. Die Argumentationsmuster bleiben jedoch bestehen und die Frage bleibt dieselbe: Was macht ein erziehungswissenschaftliches Studium im Kern aus und was sind die zentralen verbindlichen und gemeinsamen Inhalte bzw. Kompetenzen, die Studierende unabhängig von ihrem Studienstandort erwerben sollen?

#### 2.1.4 Die Neuentdeckung der Kompetenzorientierung

Trotz vieler Parallelen in der Diskussion um Sinn, Zweck und Qualität des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Hinblick auf den Diplom- und heutige Bachelor- bzw. Masterstudiengänge, hat sich mit der Bologna-Reform eine grundlegende Änderung ergeben. Neben der für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Strukturveränderung durch die Modularisierung von Studiengängen<sup>18</sup>, ist es vor allem die (neue) Output-Orientierung, die sich in den Studien- und Prüfungsordnungen wiederfindet. Statt bloßer Inhaltsangaben, meist in Form einer Stichwort-Liste, die sich auf den ganzen Studienabschluss bezieht, verlangen Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) nun, dass für jedes Modul konkrete Lernziele respektive Kompetenzen formuliert werden, die wiederum „an einer

---

<sup>17</sup> Eine ausführliche Analyse der Studieneinheiten und Inhalte des Kerncurriculums findet sich in Kapitel 4.4.

<sup>18</sup> Die KMK definiert Modularisierung als die „Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten“ (KMK 2004, S. 2). Eine Modularisierung von Studiengängen ist seitens der Bologna-Erklärung nicht obligatorisch, infolge des zentralen Ziels der Förderung internationaler Mobilität der Studierenden allerdings flächendeckend Praxis an europäischen Hochschulen.

zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten“ sind (KMK 2004, S. 4).<sup>19</sup>

Der Kompetenzbegriff ist zwar bei Weitem nicht neu – Heinrich Roth hat bereits in den 1970er Jahren Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit definiert (Roth 1971, S. 180)<sup>20</sup> – mit der Bologna-Reform wurde allerdings für den Hochschulbereich eine erneute Debatte über Sinn und Zweck, Definitions- und Formulierungsfragen ausgelöst. Trotz intensiver Diskussionen stellen auch fast 50 Jahre nach Roths Überlegungen die Autor\*innen eines Themenheftes der Zeitschrift *Empirische Pädagogik* mit dem Titel ‚Überfachliche Kompetenzen als kompetenzgenerierende Lösungsmuster‘ fest, dass „[e]ine einheitliche Definition dessen, was den Kern einer Kompetenz ausmacht, [...] nach wie vor nicht verfügbar [ist]“ (Prescher et al. 2018, S. 5).

Die Schwierigkeit einer allgemein anerkannten Definition spiegelt sich bspw. in der Formulierung von Bernien (1997), nach der der allgemeine Kompetenzbegriff „aus aktiven und ruhenden Wissensbeständen, aus sichtbaren und verborgenen, damit aus beschreibbaren und nicht beschreibbaren sowie für seinen Träger sogar aus bewußten und unbewußten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ bestehe (S. 24). Diese Annahme ist im Zusammenhang mit heutigen Messbarkeitsansprüchen der empirischen Sozialforschung mehr als unbefriedigend. So haben vor allem die internationalen Schulleistungsuntersuchungen um PISA zu einem kognitionspsychologischen – weil messbaren – Kompetenzbegriff beigetragen. Kompetenz wird hier als Disposition verstanden, die „Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme et al. 2007, S. 72).

Die Autor\*innen stützen sich dabei auf die wohl prominenteste Definition der jüngeren Vergangenheit, die Franz E. Weinert (2001) formuliert hat. Er spricht von Kompetenzen als

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (S. 27–28)

Walzik (2012) schlussfolgert, dass mit dieser Definition nur dann von Kompetenzen gesprochen werden kann, „wenn für eine konkrete Handlungsanforderung alle Handlungsdimensionen, also Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, aufgebaut sind“ (S. 21). Der Blick in aktuelle Modulhandbücher zeigt jedoch, dass die hier

<sup>19</sup> Unter dem Stichwort *employability* rückte mit der Bologna-Deklaration die Ausrichtung des Studiums auf den Erwerb von beruflich relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt: Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit wurden in die Reformbestrebungen als erklärtes Ziel der Studiengänge verankert. *Employability* wurde als „arbeitsmarktrelevante Qualifikationen“ ins Deutsche übersetzt (Europäische Bildungsminister 1999, S. 1–4; vgl. auch Becker 2012, S. 123–141).

<sup>20</sup> Dabei unterscheidet er drei Ebenen der Handlungsfähigkeit: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, die in jüngerer Vergangenheit um die Methodenkompetenz ergänzt wurden (z.B. durch Nieke 2002).

formulierten Kompetenzen größtenteils ausschließlich auf das zu erwerbende Wissen oder (z.B. forschungspraktische) Fertigkeiten der Studierenden abzielen; die Einstellungen oder Bereitschaften der Studierenden und ihr verantwortungsvoller Umgang mit diesen werden nicht (bzw. selten) formuliert. – Dies geschieht aus naheliegenden Gründen: In den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (KMK 2010) heißt es zu Fragen der Gestaltung von Modulprüfungen, dass „[d]ie Prüfungsinhalte eines Moduls [...] sich an den für das Modul definierten Lernergebnissen orientieren [sollen]“. Die Prüfung der sozialen Bereitschaft einer\*s Studierenden kann unter den gegebenen Bedingungen universitärer Lehrpraxis nicht geprüft werden – und dies wäre auch ein unter Umständen fragliches Ziel.<sup>21</sup>

Bleibt also die Prüfung von Wissen und Fertigkeiten, die sich auf die Lernziele eines Moduls beziehen sollen. Obwohl die Hochschulen angehalten sind die Vorgaben des *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (DQR) umzusetzen und mittlerweile zahlreiche Handreichungen zur Formulierung von Modulzielen auf ebendieser Grundlage veröffentlicht wurden<sup>22</sup>, zeigt die Analyse von Lernzielformulierungen große Unterschiede zwischen Hochschulen, Fachbereichen aber auch innerhalb eines Studiengangs und dessen Modulen (vgl. Brauns et al. 2015).<sup>23</sup>

Die unzureichende Praxis der Lernzieloperationalisierung und die heterogene Verwendung des Kompetenzbegriffs hindern zahlreiche, teils groß angelegte Studien jedoch nicht daran, die Kompetenzen Studierender (u.a.) zu modellieren, zu messen und mit Hilfe aufwändiger statistischer Verfahren zu analysieren.<sup>24</sup> Es finden sich z.B. Studien zur Messung kommunikativer (Braun et al. 2018), sprachlicher

<sup>21</sup> Der Begriff ‚Lernziel‘ ist in der einschlägigen Literatur zwar weniger theoretisch und normativ aufgeladen, aber ebenfalls keineswegs unstrittig. Er reiht sich ein in die häufig verwendeten Termini *Lernergebnis*, *Qualifikationsziel* oder die englische Bezeichnung *learning outcomes* vgl. Schermutzki 2008. In den Analysen und Ergebnisinterpretationen dieser Arbeit dominiert gleichwohl die Verwendung des Begriffs *Lernziel*, da dieser in einem Großteil der untersuchten Studien- und Prüfungsordnungen seitens der Hochschulen Anwendung findet. Nimmt man an, dass das Erreichen von Lernzielen im Studium im Idealfall ermöglicht, dass Studierende „in (unbekannten) zukünftigen Anforderungssituationen (vermutlich) erfolgreich[ ], professionell[ ]“ handeln, kann Kompetenz wiederum als Oberbegriff verstanden werden, der sich in einzelne Lernziele aufteilt KMK 2008, S. 8.

<sup>22</sup> z.B. Cursio und Jahn 2015; Hollender 2010; Baumann und Benzing 2013. Siehe zur Diskussion der Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule auch Cendon et al. 2017.

<sup>23</sup> Was Pletl und Schindler 2007 feststellten, gilt auch zwölf Jahre später noch in Teilen: „[...] so werden Modulinhalt gerne mit ‚Überblick über ...‘ und zu erlernende Kompetenzen mit ‚Kenntnisse über den Überblick über ...‘ umschrieben. D.h. es gibt wenige konkrete Vorstellungen über die eigentlichen Inhalte und Methoden der ‚Kompetenzvermittlung‘“ (S. 35).

<sup>24</sup> Darüber hinaus finden sich auch zahlreich theoretische Abhandlungen und kritische Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzbegriff, auch aus den Reihen erziehungswissenschaftlicher Fachvertreter\*innen (hier insbesondere die kritische Gegenüberstellung des klassischen Bildungsbegriffs im Gegensatz zu einem aktuellen Kompetenzverständnis). Eine Übersicht und Zusammenfassung zentraler Definitionen und empirischer Ergebnisse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive liefert z.B. Grunert (2012a), eine *Soziologie der Kompetenz* versucht der Sammelband von Kurtz und Pfadenhauer (2010) zu umreißen und weiterführende sozialtheoretische Perspektiven finden sich z.B. bei Windeler und Sydow (2014).

(Caspari 2017), digitaler (Eichhorn et al. 2017) politischer (Manzel und Weißeno 2017) oder auch reflexiver Kompetenz (Jahncke 2018), wahlweise von Schüler\*innen, Studierenden oder Hochschullehrenden – um nur einige Beispiele zu nennen.<sup>25</sup> Hinter mal mehr, mal weniger eingängigen Akronymen verbergen sich mittlerweile zahlreiche Forschungsprojekte, die den Anspruch erheben Kompetenzen zu erfassen: MaK-adapt („*Messung allgemeiner Kompetenzen – adaptiv*“), ASCOT („*Technology-based Assessment of Skills and Competences in Vocational Education and Training*“) und KoWADiS („*Kompetenzmodellierung und -erfassung zum Wissenschaftsverständnis über naturwissenschaftliche Arbeits- und Denkweisen bei Studierenden (Lebramt) in den drei naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik*“) oder auch KoKoHs („*Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen*“) und BilWiss („*Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung*“). Die Messbarkeit von Kompetenzen wird in allen Studien als gegeben angesehen und erklärtes Ziel ist in der Regel vor allem deren valide Erfassung und Beschreibung.<sup>26</sup>

Ein Beispiel sei an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt: Das Projekt *Bildungskultur-Inventar* (BKI) am Fachgebiet Berufs- und Erwachsenenpädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern.<sup>27</sup> Ausgehend von der Beobachtung, dass mit der Bologna-Reform eine „Abkehr des Erlernens eines reinen Faktenwissens zugunsten einer verstärkten Kompetenzorientierung in der Hochschule angestrebt [wurde]“, beabsichtigen die Forscher\*innen die Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Lehrveranstaltungsevaluation, das erfolgreich überfachliche Kompetenzen misst (Giehl et al. 2018, S. 96). Als überfachliche Kompetenzen rücken dabei vor allem soziale und personale Kompetenzen in den Vordergrund, die mit Hilfe einer „Vollerhebung aller Studierender, welche im Wintersemester 2012/2013 an der TU Kaiserslautern eine Lehrveranstaltung des Fachgebiets Pädagogik“ besucht hatten, gemessen wurden (S. 102). Die Autor\*innen stützen ihren Kompetenzbegriff auf Heinrich Roth (s.o.) und leiten daraus Items für eine konfirmatorische Faktorenanalyse ab,<sup>28</sup> deren getestete Modelle „aus empirischer Sicht alle über einen

<sup>25</sup> Die Zeitschrift für Pädagogik widmete den „Kompetenzen von Studierenden“ 2015 ein eigenes Beiheft. Hier finden sich detaillierte Analysen berufs- und forschungsbezogener Kompetenzen, die bereits in den Titeln der Aufsätze von einer quantitativen, kognitions-psychologisch determinierten Forschungsperspektive zeugen: (*Konstrukt-Validierung, Modellierung, Messung, mehrbenenanalytische Betrachtung, Erfassung oder Evidenz*) (Blömeke und Zlatkin-Troitschanskaia 2015).

<sup>26</sup> In einem Image-Film zur Zwischenbilanz des KoKoHs-Programms formuliert der wissenschaftliche Koordinator Hans Anand Pant allerdings neben der Erfassung dessen, „was an Hochschulen gelernt wird“, auch das Ziel „zu erkunden [...], wie man beeinflussen kann, dass es besser und mehr gelernt wird“ (KoKoHs 2016).

<sup>27</sup> [www.sowi.uni-kl.de/berufs-und-erwachsenenpaedagogik/projekte/bki-bildungskulturinventar](http://www.sowi.uni-kl.de/berufs-und-erwachsenenpaedagogik/projekte/bki-bildungskulturinventar) (zuletzt geprüft am 06.10.2021).

<sup>28</sup> Insgesamt wurden acht Items aufgenommen: Selbstkontrolle, Offenheit, Stabilität und Selbstwirksamkeit (Indikatoren der personalen Kompetenz) sowie Offensivität, Empathie, Authentizität und Verträglichkeit (Indikatoren der sozialen) Kompetenz (Giehl et al. 2018, S. 103).

marginalen aber insgesamt akzeptablen Modell-Fit“ verfügen (S. 113). Je nach Anzahl der in die Berechnung eingeflossenen Konstrukte ist das Modell mal mehr, mal weniger belastbar, bestätigt aber insgesamt die Messbarkeit der beiden Basistypen *personale* und *soziale* Kompetenz. Das Ziel, ein geeignetes Instrument für das „studentische Kompetenzmonitoring“ zu entwickeln, wurde also erreicht. Ohne an dieser Stelle auf die methodische Vorgehensweise der Forschergruppe eingehen zu wollen, kann insbesondere der „Theoretische Hintergrund“ beispielhaft als typisches Argumentationsmuster für die aktuelle Kompetenzforschung herangezogen werden: In einer Fußnote wird der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff nach Roth zitiert, der im Folgenden dann keinerlei Rolle mehr spielt; die beiden Kompetenztypen ‚sozial‘ und ‚personal‘ werden kurz eingeführt und zum Beispiel von Aussagen, wie „Personale Kompetenz ist demgegenüber vor allem von der Bereitschaft zur Persönlichkeitsentwicklung, moralischer Selbstbestimmung und Offenheit für Veränderungen abhängig“, flankiert (S. 98).<sup>29</sup> Dementsprechend werden dann auch die Items operationalisiert: Auf einer Skala von 1 („trifft völlig zu“) bis 5 („trifft nicht zu“) sollen die befragten Studierenden beispielsweise die Aussage „Ich kann spüren, was andere Menschen fühlen, auch wenn sie versuchen, es nicht offen zu zeigen“ (Konstrukt ‚Empathie‘) oder „Ich liebe es, mit anderen Menschen über schwierige Themen zu diskutieren“ (Konstrukt ‚Offensivität‘) einschätzen (S. 115), sodass der Beitrag am Ende suggeriert, dass es gelungen sei, überfachliche Kompetenzen valide zu modellieren und zu messen.

Wenn Pongratz (2007) von Kompetenz als „Plastikwort“<sup>30</sup> spricht, dann mag dies (auch) der Tatsache geschuldet sein, dass sich zwar teils auf ein genuin erziehungswissenschaftlich hergeleitetes Begriffsverständnis gestützt wird, am Ende jedoch *Dinge* gemessen werden, die gerade in Anbetracht des Anspruchs, die Hochschullehre zu verbessern, als fraglich bezeichnet werden müssen.<sup>31</sup>

Dennoch: Kompetenzforschung ist – nicht nur in Fördergeldern bemessen – ein erfolgreiches und durchaus dynamisches Forschungsfeld.<sup>32</sup> Die Frage nach einer zielführenden Ausbildung Studierender wird durch die Bologna-Deklaration, aber auch die potentielle Arbeitnehmerseite, stetig in den Fokus (hochschul-)politischen

<sup>29</sup> Diese Aussage wird wiederum u.a. mit Verweis auf eine Studie zur *Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment* belegt (Achtenhagen und Baethge 2007).

<sup>30</sup> An anderer Stelle auch als „Plastikwort par excellence“ (Pongratz 2010).

<sup>31</sup> Gleeson (2013), der das *European Credit Transfer System* im Hinblick auf die Abstimmung mit Curricula analysiert, stellt dazu passend „the chameleon-like nature of outcomes-based education“ fest, da unter *learning outcomes* je nach Forschungs- oder politischem Interesse unterschiedliche Dinge verstanden werden (Gleeson 2013, S. 925–926).

<sup>32</sup> Eine Recherche zum Schlagwort *Kompetenz* auf der Internetplattform ‚Fachportal Pädagogik‘ ergibt aktuell 45.462 Treffer; eine Bereinigung um die Begriffe \*UNTERRICHT\* oder SCHUL\* oder LEHRER\* verringert diese Anzahl deutlich auf 17.252 Literaturangaben. Ergänzt man in einem nächsten Schritt eines der Schlagworte UNIVERSITÄT oder STUDI\*, so bleiben noch 1.227 Beiträge übrig, wovon 1.050 in deutscher Sprache verfasst wurden (<http://www.fachportal-paedagogik.de>; zuletzt geprüft am 06.10.2021).

Interesses gestellt. Indem Studiengänge dabei sowohl *Orte* der Vermittlung (wie auch immer definierter Kompetenzen) als auch der Selbstreproduktion einer wissenschaftlichen Disziplin sind (Grunert 2012c, S. 576; s.o.), rücken sie in Folge der bis hierher rekonstruierten Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums einmal mehr als zentraler Forschungsgegenstand in den Fokus.

## 2.2 Ausgewählte Studien im Spiegel ihrer theoretischen Grundlagen und Methodik

Die im vorangegangenen Kapitel dargelegte Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hat bereits wichtige Forschungsthemen, die die vorliegende Arbeit tangieren, umrissen. Im Folgenden soll anhand von drei ausgewählten Studien ein Blick auf die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung erfolgen, der eine Einordnung der bis hierher rekonstruierten Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (im Bologna-Prozess) ermöglicht. Der systematische Zugriff auf das Forschungsfeld gestattet verschiedene Fokussierungen, je nach Schwerpunkt der Betrachtungsebene. Eine Möglichkeit liegt in der klassischen soziologischen Differenzierung von Makro-, Meso- und Mikro-Ebene.

Die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen des Studiums der Erziehungswissenschaft ist auf allen drei Betrachtungsebenen denkbar. Die Entwicklung des Studiengangs im Spiegel empirischer Studien, wie sie in Kapitel 2.1 unter anderem anhand der Datenreporte Erziehungswissenschaft nachvollzogen wurde, bewegt sich demnach auf der Makro-Ebene, indem sie in erster Linie die quantitativ-strukturelle Gestalt der Studiengänge beschreibt. Die sozialwissenschaftliche (Hochschul-)Forschung wurde hinsichtlich der Analyse dieser Makro-Ebene in den vergangenen Jahren zunehmend von neo-institutionalistischen Ansätzen geprägt. Diese gehen davon aus, „dass soziales Handeln in hohem Maße durch institutionalisierte Regeln geprägt wird“ (Meier 2009, S. 23) und damit sowohl individuelles als auch kollektives Handeln „nur durch übergeordnete gesellschaftliche Regelwerke – Institutionen – erklärbar ist“, die wiederum sowohl formaler als auch informaler Natur sein können (Hüther und Krücken 2016, S. 166). Diese Theorie-Perspektive ermöglicht damit z.B. die Beschreibung von Hochschulreformen, wie dem Bologna-Prozess, als Ergebnis dominanter gesellschaftlicher Erwartungen, indem das „Verhalten von Organisationen [...] im Wesentlichen durch das Streben nach Umweltlegitimation“ geprägt ist (ebd., S. 165). Da diese makrotheoretische Perspektive den Entscheidungen einzelner Individuen oder Personengruppen keine Beachtung schenkt, wurde in jüngerer Vergangenheit durch theoretische Weiterentwicklungen neo-institutionalistischer Ansätze versucht, auch die Frage nach der Ausgestaltung

von Prozessen auf der Handlungsebene in den Blick zu nehmen (Fligstein und McAdam 2015).<sup>33</sup>

Indem die Entscheidungsprozesse von Akteuren bzw. Akteursgruppen in den Fokus rücken, ermöglicht auch die neo-institutionalistische Forschungsperspektive Analysen der Meso- und sogar Mikro-Ebene. Mayntz und Scharpf (1995) entwickelten die Theorie eines akteurzentrierten Institutionalismus, der institutionelle Faktoren nicht mehr ausschließlich in ihrer determinierenden Funktion betrachtet, sondern ihnen vielmehr die Bildung eines „stimulierenden, ermöglichenden oder auch restringierenden Handlungskontext[es]“ zuschreibt (S. 43). Damit werden sowohl den Hochschulen selbst als auch den in ihnen handelnden Akteuren größere Handlungsspielräume zugestanden, und die Frage nach der Zweckrationalität von Entscheidungsstrukturen rückt in den Mittelpunkt der Analysen<sup>34</sup> (Meier 2009; Krzywinski 2013).

Eine andere Forschungsperspektive der Betrachtung mesotheoretischer Dimensionen liefern darüber hinaus Studien, die den Governance-Ansatz<sup>35</sup> z.B. zur Analyse von Steuerungsmechanismen im Hochschulwesen nutzen. Hier wurde vor allem seit der Bologna-Reform die Frage nach dem Zusammenwirken von Mechanismen, wie beispielsweise staatlicher Regulierung, externer und Selbststeuerung der Hochschulen sowie neuen Wettbewerbsbedingungen vielfach untersucht (Abs et al. 2015; Altrichter et al. 2007; Dobbins und Knill 2015; Kehm und Lanzendorf 2005; Maag Merki et al. 2014; Schrader 2015).

Sowohl der akteurzentrierte Institutionalismus als auch der Governance-Ansatz ermöglichen neben der Untersuchung von Entwicklungen auf Ebene (einzelner) Hochschulen, auch Analysen auf der Mikro-Ebene. Hier rücken nun die Hoch-

---

<sup>33</sup> Fligstein und McAdam (2015) knüpfen an feldtheoretische Analysen an und erweitern klassische Ansätze (u.a. Bourdieu) um eine neo-institutionalistische Perspektive. Ihr erklärtes Ziel ist es dabei „to explicate an integrated theory that explains how stability and change are achieved by social actors in circumscribed social arenas“ (S. 3). Die Annahme der Interdependenz unterschiedlicher Felder (sowie eines *broader field environment*), bildet die Grundlage für ihre These, dass „a significant change in any given strategic action field is like a stone thrown in a still pond sending ripples outward to all proximate fields“ (S. 19). Sofern die Veränderungen groß genug sind, um tatsächlich angrenzende Felder *mitzuerschüttern*, sprechen sie von *exogenous shocks* und *field ruptures*: „Only the most dramatic are apt to send ripples of sufficient intensity to pose a real threat to the stability of proximate fields.“ (S. 19).

<sup>34</sup> Dies geschieht ausdrücklich unter Berücksichtigung der institutionellen Normen und Regeln.

<sup>35</sup> Unter Governance kann mit Mayntz (2004, S. 66) „das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte“ verstanden werden. Benz et al. (2004, S. 6) machen außerdem darauf aufmerksam, „dass mit Governance weder ein Theoriekonzept noch ein spezifischer Forschungsansatz, vielmehr eine Sichtweise auf die Realität verbunden ist. Diese variiert je nach Themenfeld, auf das der Begriff angewandt wird“. Eine Zusammenfassung verschiedener Forschungsrichtungen, die unter dem Begriff Governance firmieren sowie eine differenzierte Zusammenstellung der zentralen Merkmale dieses Ansatzes bietet z.B. Heinrich (2007, S. 39–58).

schul-Akteure selbst in den Mittelpunkt. Untersuchungen einzelner Personengruppen und die Analyse spezifischer Akteurkonstellationen können hierunter fallen (Baitsch 2017; Bloch et al. 2014; Simoleit 2016).

Diese bis hierher nur grob konturierten Forschungsperspektiven ermöglichen im Hinblick auf eine Analyse von Lernzielen in Studien- und Prüfungsordnungen bereits verschiedene Zuspitzungen der Forschungsfrage. Indem im Folgenden exemplarisch drei Studien vorgestellt werden, die sich (1.) auf den traditionellen Neo-Institutionalismus, (2.) auf Wettbewerbs- und Steuerungsmechanismen unter Aspekten einer governanceanalytischen Forschung und (3.) auf eine Erweiterung dieser Forschungsperspektiven um akteurstheoretische Annahmen beziehen, werden sowohl die Makro- und Meso- als auch die Mikro-Ebene als Analysedimensionen verhandelt. Die Studien werden dabei hinsichtlich ihres theoretischen Referenzrahmens beleuchtet und in einem weiteren Schritt insbesondere der sich aus ihren spezifischen methodischen Zugängen ergebende Ertrag für die Analyse von Lernzielen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen herausgearbeitet.

### 2.2.1 Der Bologna-„Mythos“ aus Perspektive des Neo-Institutionalismus (Schriewer 2007)

Jürgen Schriewer (2007) untersucht in seiner Studie „*Bologna*“ – ein neu-europäischer „Mythos“ den Bologna-Prozess und seine bis dato vorangeschrittene Umsetzung auf Grundlage neo-institutionalistischer Theoriekonzepte.

„*Wie kaum eine andere Forschungsrichtung der jüngeren Gegenwart hat der neo-institutionalistische ‚world polity‘-Ansatz die Prozesse der – frei nach Berger und Luckmann (1970) formuliert – gesellschaftlichen Konstruktion von ‚Weltkultur‘ begrifflich durchgliedert und die so entwickelten Thesen durch eine beeindruckende Fülle quantitativ angelegter vergleichend-historischer Forschungen empirisch untermauert.*“ (S. 182–183)

Mit Analyse-Konzepten wie *imagined model* und *rationalized myth* sowie theoretisierten Beschreibungsformeln wie *Entkoppelung*, *Isomorphie*, *Re-Kontextualisierungs-* und *Diffusionsprozessen*, rekonstruiert Schriewer den historischen Verlauf der Bologna-Reform und beabsichtigt „einige Skizzen zur Erklärung der Genese und Dynamik“ des Prozesses zu liefern (S. 182). Im Neo-Institutionalismus als theoretischer Perspektive sind für den Autor vor allem drei Implikationen angelegt, die sich für das Verständnis des Bologna-Prozesses in besonderer Weise anbieten:

- (a) die außerordentliche Bedeutung, die Organisationen für die Ausbildung von „Deutungsmustern, Leitideen und handlungsleitenden Modellen“ zugeschrieben wird;
- (b) die Grundannahme, dass sich Organisationen in ihrem Verhalten nach Modellen richten, die in ihrer gesellschaftlichen Umwelt anerkannt bzw. normativ verankert sind und damit in erster Linie Legitimation verfolgen und nicht unbedingt eine effektive Problembearbeitung;



- (c) die theoretische Bestimmung von Diffusionsprozessen, deren Wirkungskraft auf eine „De-Kontextualisierung historisch-spezifischer Muster oder Praxen und ihre Transformation in abstraktere Modellbildungen“ zurückgeführt wird, die schließlich durch legitimierte Experten gestützt werden (S. 183–184).

Als Ausgangspunkt seiner Rekonstruktion der Dynamik des Bologna-Prozesses nimmt er die sogenannte „Sorbonne-Deklaration“ aus dem Jahr 1998 und sieht in ihrer Verabschiedung die „Konstruktion eines von konkret praktizierten Vorbildern abstrahierenden – in diesem Sinne de-kontextualisierten – ‚imagined model‘“ (S. 184). Vier Bildungsminister\*innen haben die Sorbonne-Deklaration unterzeichnet, vier europäische Länder mit teils gravierend unterschiedlichen Bildungssystemen (und ebenso differierenden Problemlagen) beteuern darin, sich „für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (Sorbonne-Erklärung 1998, S. 2). Mit der ein Jahr später verabschiedeten Bologna-Deklaration wird dann weiter ausformuliert, was das Reform-Modell an konkreten Veränderungen für den europäischen Hochschulraum vorsieht (vgl. Kapitel 2.1.) und diese sind für die unterzeichnenden Länder von je unterschiedlich einschneidender Bedeutung. Schriewer sieht bereits in der Sorbonne-Deklaration die Herausbildung eines als *anglo-amerikanisch* imaginierten Modells,

„das – im selektiven Rückgriff auf als passend wahrgenommene ‚Versatzstücke‘ – von der vielgestaltigen Praxis der anglo-amerikanischen Länder weitgehend abstrahierte.“  
(Schriewer 2007, S. 188)

Mittlerweile haben offiziell alle 47 europäischen Staaten die Bologna-Deklaration unterzeichnet, die nationale Umsetzung ist allerdings höchst unterschiedlich und die bereits in Kapitel 2.1. für Deutschland (und im Besonderen für die Disziplin Erziehungswissenschaft) skizzierten Problemlagen sind nur ein Beispiel für „nicht-intendierte oder gar kontra-produktive“ Effekte (S. 196), die sich aus einem erst de- und dann national wieder re-kontextualisierten, *imaginierten Modell* ergeben.<sup>36</sup>

Mit dem theoretischen Konstrukt des *rationalized myth* kann Schriewer darüber hinaus zeigen, inwiefern die Grundannahmen des Neo-Institutionalismus auf den Bologna-Prozess zutreffen: Indem davon ausgegangen wird, dass vor allem Unsicherheitsbedingungen und Legitimationsdruck<sup>37</sup> die Übernahme von als erfolgreich und innovativ wahrgenommenen Reformkonzepten und Strukturmodellen bedingen, ergibt sich ein Paradoxon:

---

<sup>36</sup> Die Abstrahierung und De-Kontextualisierung war – dies sei an dieser Stelle noch einmal betont – notwendig, um eine nationale Implementierung unter den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Bildungssysteme zu ermöglichen (vgl. auch Kiener 2019, S. 346).

<sup>37</sup> Schriewer bezieht sich hier auf Schaefers (2002, S. 851): „Insbesondere unter Unsicherheitsbedingungen und unter Legitimationsdruck bemühen sich Bildungspolitik, -administration und Einzelorganisationen um Legitimation durch die Adoption von Strukturen und Prozessen, die als erfolgreich, rational, innovativ und modern gelten.“

„[D]ie Rationalitätsunterstellungen und Homogenisierungstendenzen der transnational zirkulierenden Leitideen, Reformkonzepte und Programme [werden] nicht notwendigerweise und nicht einmal in der Regel dem spezifischen Entscheidungsbedarf historisch-konkreter Handlungskontexte gerecht.“ (S. 183)

So können Konzepte *rational* sein, indem sie „handlungsermöglichende und -strukturierende Zweck-Mittel-Verbindungen anbieten“ und gleichzeitig bleiben sie doch *Mythen*, da sie ihre Legitimation aus „transnational verallgemeinerter Billigung beziehen, nicht aus lokal akkumulierter Erfahrung und individuell-fallgerechter Problemanalyse“ (S. 183–184). Damit wurde die Homogenisierung des Europäischen Hochschulraums letzten Endes auf nationaler Ebene zu einem top-down-Prozess, der gerade in Anbetracht divergierender Interessen verschiedener Akteure auf nationaler, aber auch standortspezifischer Ebene Konflikte barg (vgl. auch Müller 2016b). So scheint tatsächlich primär der Legitimationsdruck als Triebfeder organisationalen Handelns zu fungieren:

„The respective policy formulation processes followed their own nationally-driven dynamics; and international role models were only used to legitimate the preferences of national actors, not to bring about true convergence.“ (Witte 2006, S. 504)

Mit dem Vokabular des Neo-Institutionalismus gesprochen: Das Bologna-Modell mutiert angesichts charakteristischer Mechanismen der *Isomorphie*<sup>38</sup>, wie Zwang, Imitation und Erwartungsdruck (Krücken und Rübken 2009, S. 328–329), aber auch durch „transversale Kommunikationsgefüge, [...] welche auf internationaler Ebene als entscheidende Mechanismen für die diskursive Verfestigung, soziale Akzeptanz und kulturelle Institutionalisierung von ‚world cultural blueprints‘ fungieren“, zu einem *rationalized myth* (Schriewer 2007, S. 192–193). Eine Folge ist beispielsweise die *lose Kopplung* zwischen politischen Programmen und ihrer Umsetzung in den Organisationen bzw. Institutionen (ebd.).<sup>39</sup>

Aus Perspektive erziehungswissenschaftlicher Studiengangsentwicklung ergeben sich auf Grundlage dieser Ergebnisse weiterführende Fragen: Ist die *lose Kopplung* zwischen der Sorbonne- bzw. Bologna-Deklaration (als *imagined models*) und der Implementation der Reformziele in die konkreten nationalen Bildungssysteme Europas beispielsweise auch auf Ebene disziplinärer Studiengangsentwicklung nachweisbar? Und könnte die Erziehungswissenschaft als ein besonderer Fall verhandelt werden, da die Bologna-Reform für diese Disziplin im Besonderen zu einem Mythos mutiert?<sup>40</sup>

<sup>38</sup> „Unter dem Begriff ‚strukturelle Isomorphie‘ verstehen die Institutionisten die organisatorischen und strukturellen Angleichungsprozesse zwischen Organisationen, die in einem ähnlichen Umfeld operieren oder die um die gleichen Güter konkurrieren“ (Krücken und Rübken 2009, S. 328; theoretisch erarbeitet von DiMaggio und Powell 1983).

<sup>39</sup> Die Beschreibung loser Kopplungsstrukturen geht auf die Arbeiten von Meyer und Rowan (1977) zurück, die eine organisationale (Nicht-)Kopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur beschreiben.

<sup>40</sup> Dem Gedanken liegt die These Schriewers zugrunde, dass „für britische Universitäten und Politiker

Das Phänomen einer *losen Kopplung* von formaler Strukturanpassung und tatsächlicher Veränderung der Aktivitätsstruktur in Institutionen wurde auch in Studien zu erziehungswissenschaftlichen Studiengängen beschrieben. So wird der Entstehungsprozess von Lernzielformulierungen in Modulhandbüchern von Hochschulangehörigen eher als ein Akt *symbolischer Anpassung* beschrieben, als dass es sich um einen bewussten, qualitätsorientierten Aushandlungsprozess handelte (Ludwig und Grunert 2018). Das neo-institutionalistische Theorem kann somit auch für die Analyse von Lernzielen in Studien- und Prüfungsordnungen herangezogen werden, indem die Modularisierungsvorgaben als *imagined model* verstanden und deren Umsetzung auf Ebene disziplinärer Studiengänge als Re-Kontextualisierungsprozess analysiert werden. Im Hinblick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse kann dann erwartet werden, dass sich Prozesse einer rein symbolischen Anpassung in Form von Homogenisierungstendenzen standortübergreifend beschreiben lassen.

Die in Kapitel 2.1 beschriebenen Ausdifferenzierungs- und Pluralisierungstendenzen der Disziplin weisen jedoch verstärkt auf andere Wirkungsmechanismen hin. Normativer Druck, politischer Zwang und mimetische Isomorphie mögen die bemerkenswert schnelle flächendeckende Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse sowie die Modularisierung der Studiengänge insgesamt erklären; warum das erklärte Ziel der Bologna-Reform, eine auf Mobilität ausgerichtete internationale (aber auch nationale) Angleichung von Studienbedingungen, in der Erziehungswissenschaft scheinbar als Gelegenheit genutzt wurde, die Diversität und Heterogenität ihrer disziplinären Gestalt zu betonen und strukturell zu verankern, bleibt vor diesem Hintergrund eine offene Frage.

---

[...] der Bologna-Mythos‘ ganz offensichtlich deutlich geringere Legitimationspotentiale‘ birgt, als für andere Länder Europas, da sie z.B. das System konsekutiv gestufter Studiengänge ohnehin praktizieren und die Universitäten Großbritanniens über eine deutlich höhere Autonomie hinsichtlich der Ausgestaltung von Curricula und Abschlüssen verfügen (Schriewer 2007, S. 194–195). Die Legitimationspotentiale des Bologna-Modells sind für die deutsche Erziehungswissenschaft möglicherweise deutlich geringer als für andere Disziplinen an deutschen Hochschulen. Nicht nur, dass die internationale Anschlussfähigkeit sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer im Allgemeinen ohnehin geringer ist als bspw. die naturwissenschaftlicher Fächer (und damit auch die *Beschwörungsformel* studentischer Mobilität weniger Druck ausübt). Die disziplinäre Trennung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum ist außerdem ein Diskurs, der für andere Länder keine Rolle spielt (da hier keine sprachliche Unterscheidung stattfindet; vgl. Criblez 2015). Es könnte mit dieser Erklärung weniger verwundern, dass sich die deutsche empirische Bildungsforschung (mit ihren internationalen Large-Scale-Assessment-Studien) mit Einführung der Bologna-Reform zunehmend als Teildisziplin verselbständigt. – Das Legitimationspotential durch den „Bologna-Mythos“ ist für die empirische Bildungsforschung deutlich höher als beispielsweise für die allgemeine Erziehungswissenschaft oder die Schulpädagogik, da hier die internationale Anschlussfähigkeit normativen Druck ausübt.

### 2.2.2 Governanceanalytische Betrachtungen von Hochschulen im Wettbewerb (Krücken 2005)

Verlässt man die makroanalytische Perspektive zugunsten einer Betrachtung der Entwicklung von (deutschen) Hochschulen im Bologna-Prozess auf Standortebene, so gewinnen die Analyseperspektiven der sozialwissenschaftlichen Governance-Forschung in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung. Governance-Analysen stellen dabei keine alternative Theorie, geschweige denn einen Gegenpol zum Neo-Institutionalismus dar; *Governance* meint lediglich eine bestimmte Analyse-Perspektive, die „sich für Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren, also für soziale Ordnung – und zwar unter dem Aspekt der intentionalen Gestaltung“ interessiert (Schimank 2007, S. 232). So analysierte Georg Krücken (2005) die Re-Positionierung von Hochschulen unter Wettbewerbsbedingungen im Bologna-Prozess. Die Forschungsgruppe um Krücken führte mit insgesamt 28 Vertreter\*innen aus Hochschulen, Akkreditierungsagenturen, hochschulpolitischen Agenturen und aus der Hochschulberatung leitfadengestützte Interviews, die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Mit Bezug auf den Neo-Institutionalismus, und hier im Besonderen das Konzept ‚organisationaler Felder‘, wurden 14 der 15 nordrhein-westfälischen Universitäten im Hinblick auf ihr Wettbewerbsverhalten seit Einführung der Bachelor- und Masterstudienstruktur untersucht. Forschungsleitend waren insgesamt sechs Hypothesen, die das Projekt strukturierten und verschiedene Bedingungen bzw. Mechanismen des Wettbewerbs von Hochschulen fokussierten. Die Hypothesen umfassen folgende Themen: Die Hochschule als organisationales Feld, die hochschulinterne Umsetzung der Studiengangsreform, mimetische Prozesse in Wettbewerbs-Sets, die Rolle der Akkreditierungsagenturen sowie Hochschulen zwischen Autonomie und Regulierung (Krücken 2005, S. 125–330).

Zwei Analyseperspektiven seien an dieser Stelle kurz zusammengefasst: Die Untersuchung der Strukturangleichungsmodelle (1) und der Wettbewerbsdynamiken (2). Zu (1): Die drei zentralen Mechanismen, die der Neo-Institutionalismus hinsichtlich der Prozesse einer strukturellen Angleichung in organisationalen Feldern formuliert, sind – wie bereits erläutert – (staatlicher) Zwang, (normativer) Druck und Mimese. Das Forschungsprojekt konnte für die Hochschulen Nordrhein-Westfalens zeigen, dass aus Perspektive der Akteur\*innen

1. der Staat (bzw. der staatliche Zwang) nach wie vor die zentrale Größe im organisationalen Feld ‚Hochschule‘ ist, „und zwar unabhängig von der Frage nach der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge“<sup>41</sup>;

---

<sup>41</sup> Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als man in Anbetracht der lebhaften Diskussion um mehr Hochschulautonomie, New Public Management und neue Governance-Strukturen hätte vermuten können, dass die (wahrgenommene) staatliche Regulierung zurückgegangen sei (Krücken 2008, S. 222).

2. der normative Druck vor allem seitens der Akkreditierungsagenturen ausgeübt wird und nur marginal durch Professionsvereinigungen und Beratungsorganisationen;
3. der Prozess der Mimese eine wichtige Rolle im Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen spielt. Auch hier sind vor allem die staatlichen Vorgaben von Bedeutung und initiieren einen top-down-Prozess<sup>42</sup>, sodass die Umstellung auf die neuen Studiengänge von den Hochschulangehörigen als extern gesteuert erlebt wird.

Diese Ergebnisse deuten auf eine geringere Rolle von Wettbewerbsdynamiken zwischen den Hochschulen hin, als gemeinhin angenommen.

Zu (2): Die Befragung der Interviewpartner\*innen zu ihrer Wahrnehmung von Wettbewerbsprozessen im Zuge der Bologna-Reform konkretisiert dieses Ergebnis. Vier zentrale Beobachtungen werden hier von Krücken (2005; 2008, S. 226–229) herausgestellt:

1. Die Positionierung im Wettbewerb wird von Hochschulpolitiker\*innen in erster Linie auf internationaler Ebene wahrgenommen, während für befragte Hochschulangehörige der nationale Wettbewerb im Vordergrund steht (allerdings werden hier auch Kooperationsprozesse, z.B. in Form von standortübergreifenden Masterprogrammen, betont).
2. Die Fachhochschulen werden von den Universitäten kaum als Konkurrenten wahrgenommen, obwohl die formale Einebnung von Grenzen durch die Angleichung der Abschlüsse zu stärkerer Konkurrenz hätte führen können.
3. Fakultäten und Disziplinen bestehen weiterhin als starke Strukturelemente, deren Rolle durch eine Stärkung universitärer Autonomie nicht relativiert wurde. Insbesondere im Hinblick auf Forschungsfelder und die Forschungsförderung rückt die regionale Wettbewerbsorientierung hier wieder in den Hintergrund und Disziplinen positionieren sich auf nationaler und internationaler Ebene in Konkurrenz um Forschungsmittel.
4. Der Wettbewerb um Studierende spielt für die befragten Hochschulvertreter\*innen keine entscheidende Rolle. Dies wird auf die Tatsache zurückgeführt, dass klassische Marktdynamiken im deutschen Hochschulwesen (noch) nicht zu greifen scheinen: Studierende wählen ihren Studienstandort in erster Linie nach der räumlichen Nähe und nicht aufgrund eines speziellen Studienangebots, das sie überzeugt. Das Verhalten anderer Standorte im organisationalen Feld wird allerdings von den einzelnen Hochschulorganisationen genau beobachtet.

---

<sup>42</sup> Andere Untersuchungen (z.B. Mizruchi und Fein 1999) arbeiten hingegen mimetische Dynamiken als *bottom-up-Prozesse* zwischen strukturell gleichartigen Organisationen heraus (Krücken 2008, S. 225).

Ob die staatliche Regulierung oder marktorientierte Wettbewerbsdynamiken einen größeren Einfluss auf die Gestaltung von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform hatte, wird demnach abhängig von der beruflichen Position der befragten Expert\*innen im organisationalen Feld unterschiedlich wahrgenommen und dargestellt.

Die Projektergebnisse geben für die vorliegende Arbeit auch abseits von Steuerungsfragen interessante Einblicke in die Wahrnehmung von Hochschulakteur\*innen: Auch wenn die Gestaltung von Modulhandbüchern und der Prozess der Lernzielformulierungen nicht explizit erfragt wurde, so finden sich in den Interviewauszügen doch aufschlussreiche Passagen zur Studiengangsgestaltung im Spiegel von Kompetenzanforderungen. Unter dem Stichwort *Berufsbefähigung* finden sich beispielsweise Aussagen von Interviewpartner\*innen, die innerhalb des Modularisierungsprozesses von Studiengängen vor allem eine Orientierung an den Bedingungen des Arbeitsmarktes ausmachen:

*„Es wird darum gehen, in relativ kurzer Zeit soviel Fachwissen, soviel methodische Kompetenz und soviel Schlüsselkompetenz, was immer in den einzelnen Fächern und Berufsbildern darunter zu fassen ist, zu vermitteln, dass die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt eine Chance haben und einsetzbar sind.“* (Ludwig 2005, S. 167)

Der Einbezug der Wirtschaft wird von den Autor\*innen auf die gesellschaftlichen Umwelterwartungen zurückgeführt, „welche die Integration der Berufspraxis in die neuen Studiengänge fordert“. Die Hochschule als Organisation verändert sich damit stark; dies zeigt sich auch in den Interviews: „[...] die Studiengänge müssen sehr stark umorganisiert werden, sehr stark weg von diesem Vorlesungsduktus, Seminarduktus, hin zu Modulen mit Kompetenzerwerb und das ist wirklich eine Studienstrukturreform [...]“. (Prill 2005, S. 204). Dabei wird von einem Hochschulvertreter auch die zur Zeit der Erhebung noch verbreitete Orientierung an alten Rahmenprüfungsordnungen angesprochen:

*„[Von Agenturen hört man, dass sie] von diesen rahmenprüfungsähnlichen Zuschnitten ein bisschen wegzukommen [versuchen] hin zu einer Kompetenzbeschreibung dessen, was der Absolvent am Ende können soll. Das ist jedenfalls in Deutschland noch ganz in den Anfängen. Es ist ganz klar, dass man sich am Anfang, wenn man nichts anderes hat, zunächst mal wieder auf die Rahmenprüfungsordnungen oder jedenfalls auf irgendein Äquivalent dazu stützt.“* (Kandzorra 2005, S. 324)

Und an anderer Stelle äußert sich ein Hochschulvertreter hinsichtlich der Neustrukturierung von Studiengängen wie folgt:

*„Bei den Magisterstudiengängen haben sich die wenigsten Lehrenden dafür interessiert, wo die Studierenden hingegangen sind. [...] Der Umstieg auf kompetenzorientiertes Lernen führt dazu, dass man sich im Fach stärker vergewissern muss, welche Kompetenzen denn außerhalb der Uni gebraucht werden.“ (Prill 2005, S. 211)*

Zwischen den Herausforderungen der organisatorischen, strukturellen Umstellung auf die neuen Studiengänge und den Anforderungen der spezifischen Berufsfelder an den Kompetenzerwerb der Studierenden konstituiert sich damit ein Forschungsfeld, das weder bis zum Jahr der Erhebung von Krücken et al. noch danach empirisch untersucht wurde: Die systematische und standortübergreifende Untersuchung der Kompetenzbeschreibungen eines Studienfachs. Eine governance-analytische Betrachtung der Entwicklung von Studiengängen im Bologna-Prozess ermöglicht dabei die Beschreibung von Strukturangleichungsprozessen über die klassischen Mechanismen einer neo-institutionalistischer Forschungsheuristik hinaus: Indem Wettbewerbsmechanismen bei der Interpretation der Studiengangsentwicklung miteinbezogen werden, rücken nationale und regionale Angleichungsdynamiken in den Fokus und die Rolle der Disziplinen wird herausgestellt.

### **2.2.3 Die Akteure der Studiengangsgestaltung im Blick (Ludwig und Grunert 2018)**

Das in Kapitel 2.1. bereits erwähnte DFG-Projekt ‚Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess. Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge‘ unter Leitung von Cathleen Grunert schließt an organisations-theoretische Ansätze an und verknüpft diese mit Rekonstruktionen der Mikro-Perspektive. Indem die Entwicklung von Studiengängen als Aufgabe disziplinärer Selbstreproduktion verstanden wird, werden die Studiengänge selbst zu „organisationsstrukturell verankerte[n] Orte[n], an denen innerdisziplinäre Differenzen ausgehandelt werden können“ (Ludwig und Grunert 2018, S. 85). Auf Basis von Gruppendiskussionen mit Erziehungswissenschaftler\*innen an verschiedenen Hochschulen, stellen sich die Autorinnen in ihrem Aufsatz „Über die Früchte [...]‘ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule“ die Frage,

*„wie die kollektiven Akteure bei der Gestaltung von Studiengängen die Verbindung zwischen Erziehungswissenschaft als Disziplin und als Studienfach herstellen und wie sie dabei mit den Regelerwartungen und möglichen Begrenzungen der Hochschule als Organisation umgehen“ (Ludwig und Grunert 2018, S. 84).*

Die Hochschulen werden in Bezug auf Meier (2009) als *korporative Akteure* gefasst und die Nutzung möglicher Handlungsspielräume in den Fokus gerückt. Die Verbindung von Organisations- und Disziplintheorie ermöglicht dabei die Relevanz des organisationalen Rahmens auf der einen Seite und die Bedeutung disziplinärer Aus-handlungsprozesse auf der anderen Seite zu verbinden. Die Disziplin selbst ist in

dieser Forschungsperspektive nicht als handelnder Akteur, wohl aber – mit Stichweh – als *kommunikativer Zusammenhang* zu fassen, dessen Kommunikationspraxis und Grenzziehungsprozesse die institutionelle Gestalt von Studiengängen bedingen (Ludwig und Grunert 2018, S. 85). Wie auch bei Krücken (2005, 2008) wurden Expert\*innen respektive Hochschulangehörige befragt, also eine akteursbezogene Perspektive auf den Forschungsgegenstand gewählt. Ludwig und Grunert begründen dies u.a. mit den wissenschaftspolitischen Veränderungen im Kontext der Bologna-Reform: Curriculare Festlegungen (durch Modulhandbücher) werden vornehmlich von Fachvertreter\*innen an den Hochschulen selbst verantwortet und an Stelle der Rahmenordnungen bestimmen heute maßgeblich externe Fachvertreter\*innen in Akkreditierungsverfahren, welche Inhalte (und Kompetenzen) curricular verankert werden.<sup>43</sup>

Die Auswertung der Gruppendiskussionen anhand der Dokumentarischen Methode (Bohnsack) ermöglicht die Rekonstruktion gemeinsamer Orientierungsrahmen. Die Autorinnen fokussieren hier vor allem zwei Fragen:

*„[1.] wie in der curricularen Entwicklung die Verbindung von Erziehungswissenschaft als Disziplin und Erziehungswissenschaft als Studienfach hergestellt werden kann und zum anderen, [2.] wie in der Studiengangsgestaltung zugleich mit den Regelerwartungen der Hochschule als Organisation umgegangen werden kann.“* (Ludwig und Grunert 2018, S. 90)

Erstere Frage wird in einem ebenfalls 2018 erschienenen Artikel diskutiert (Ludwig 2018), in dem drei zentrale Standort-Typen im Umgang mit disziplinärer Heterogenität herausgearbeitet werden: (A) Etablierung disziplinärer Standards, (B) Verankerung disziplinärer Heterogenität<sup>44</sup> und (C) Etablierung teildisziplinärer Eigenständigkeit. Die Standorte nutzen die Neugestaltung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform in unterschiedlicher Weise, je nachdem ob die Reform als Notwendigkeit oder Chance begriffen wird. Während Typ A „über unterschiedliche Handlungspraktiken die Möglichkeit wahrgenommen [hat], zu einer kollektiv geteilten disziplinären Positionierung zu gelangen, die sich in den Studienprogrammen wiederfindet“<sup>45</sup>, zeichnet sich Typ B „durch eine weitgehende Offenheit gegenüber unterschiedlichen inhaltlichen und disziplinären Orientierungen aus, die sich im Prozess der Konstruktion der Studiengänge widerspiegelt“ (Ludwig 2018, S. 11–12). Typ C nutzt die Einführung der neuen Studiengänge demgegenüber zur

<sup>43</sup> Umso mehr verwundert es, dass die Autorinnen keine Fachvertreter\*innen in Akkreditierungsagenturen befragt haben. Obwohl diesen eine entscheidende Rolle in den Aushandlungsprozessen zuzukommen scheint, verbleiben die Ergebnisse auf Ebene der Akteur\*innen vor Ort und ihrer Wahrnehmung der Studiengangsentwicklung am Standort.

<sup>44</sup> Typ B wird noch einmal ausdifferenziert in „intra- und interdisziplinäre Öffnung“ (B.1) und „innerdisziplinäre Fokussierung“ (B.2) (Ludwig 2018, S. 11).

<sup>45</sup> So wurde beispielsweise versucht „über die Berufungsverfahren [...] Heterogenität zu minimieren“ und so „über das gesamte Kollegium hinweg [...] eine Passung zu einem Grundkonsens“ herzustellen (Ludwig 2018, S. 10–11).



„Verselbständigung“ und „Separierung“, sodass „die Erziehungswissenschaft als Disziplin gegenüber den starken teildisziplinären Orientierungen in den Hintergrund rückt“ (ebd., S. 14). Ludwig leitet aus diesen Ergebnissen ab, dass es „in der Erziehungswissenschaft keine geteilten disziplinären normativen Erwartungen zu geben [scheint], an die in mimetischen Prozessen standortübergreifend angeschlossen wird bzw. werden kann“ (ebd., S. 15).

Die sinngenetische Typenbildung hinsichtlich des Umgangs der Fachvertreter\*innen mit begrenzenden Regelerwartungen (Ludwig und Grunert 2018) ergab wiederum fünf Typen, denen jeweils zwei Hochschulstandorte bzw. ihre interviewten Akteur\*innen zugeordnet werden konnten: Pragmatismus, Widerständigkeit, Kompensation, Subversion und Neuausrichtung (Ludwig und Grunert 2018, S. 92–101). Die Interpretation dieser Ergebnisse erfolgt vor dem theoretischen Hintergrund fragmentierter Disziplinen und ihrer spezifischen Eigenlogik (Ambrose et al. 2010), sodass die Autorinnen abschließend fragen,

*„inwiefern die herausgearbeiteten Befunde typisch für fragmentierte Disziplinen sind oder ob nicht im Zuge gesellschaftlicher und wissenschaftspolitischer Veränderungen auch bislang als weniger fragmentiert betrachtete Disziplinen solchen Prozessen und Dynamiken unterliegen.“* (Ludwig und Grunert 2018, S. 103)

Ob sich also, anders ausgedrückt, die Erziehungswissenschaft als ein fragmentierter, disziplinärer Sonderfall darstellt. Die Ergebnisse beider sinngenetischen Typenbildungen lassen zumindest darauf schließen, dass kaum von einer homogenen, in ihrem Kern einheitlichen Disziplin gesprochen werden kann. Diese Befunde ergänzen die in Kapitel 2.1. bereits dargelegte Ausdifferenzierungsthese in qualitativer Hinsicht und liefern darüber hinaus empirische Belege für die Aushandlungsprozesse von Fachvertreter\*innen in Bezug auf die Gestaltung von Studiengängen (und ihren Curricula) im Zuge des Bologna-Prozesses:

*Ev: wir haben darüber nachgedacht was wollen wir . was wollen wir weitergeben was wollen wir vermitteln wie soll so ein Curriculum aussehen was ist uns wichtig ((fragend)) was gehört sozusagen zum erziehungswissenschaftlichen Wissen und Können [...].* (Ludwig 2018, S. 10; Hervorh. im Orig.)

Für das Vorhaben der vorliegenden Studie sind Aussagen wie diese insofern von Bedeutung, als dass sie die Entstehung von Modulhandbüchern und insbesondere die curriculare Verankerung von Inhalten und Lernzielen als bewussten, intendierten Prozess beschreiben. Auch wenn ausgehend von diesen Ausschnitten nicht für alle Standorte eine ähnlich reflektierte und bewusste Implementation der Inhalte angenommen werden kann, wird im Folgenden dennoch – idealtypisch – eben davon ausgegangen: Die formulierten Inhalte und Lernziele in den untersuchten Studien- und Prüfungsordnungen werden *ernstgenommen* – als fixiertes Ergebnis akteur-spezifischer Aushandlungsprozesse an den Standorten des Samples.

## 2.3 Zusammenfassung und Ausarbeitung der eigenen Fragestellung

Die dargelegte Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums seit 1969 sowie die theoretischen Explikationen und empirischen Erkenntnisse der ausgewählten Studien, können nun genutzt werden, um die eigene Forschungsperspektive abschließend zuzuspitzen. Die zentralen Erkenntnisse lauten:

1. Sowohl der Diplom- als auch die aktuellen Bachelor- und Masterstudiengänge im Fach Erziehungswissenschaft können auf Basis empirischer Daten als Erfolgsmodell der deutschen Hochschullandschaft bezeichnet werden. Anfängliche Schwierigkeiten, wie die vermeintlich schlechten Berufsaussichten angehender Diplompädagog\*innen, die mangelnde Vermittlung explizit pädagogischer Kompetenzen sowie Kapazitätsprobleme der Hochschulstandorte, hinderten Studierende nicht daran, in großer Zahl Erziehungswissenschaft zu studieren.
2. Von Anfang an diskutierten Fachvertreter\*innen über einen gemeinsamen Kanon fachlicher Inhalte, der für ein erziehungswissenschaftliches Studium verbindlich sein sollte. Sowohl die Rahmenordnungen für den Diplomstudiengang als auch die von der DGfE initiierte Verschriftlichung eines Kernstudiums bzw. -curriculums versuchten dem Anliegen, verbindliche Inhalte auszuhandeln, Rechnung zu tragen. Ihre Reichweite blieb allerdings offenbar gering.
3. Die als *Bologna-Prozess* bezeichnete Studienreform hatte weitreichende Folgen für die deutsche Hochschullandschaft. Für die Erziehungswissenschaft konstatieren Fachvertreter\*innen bis heute eine mit der Modularisierung von Studiengängen und der Einführung neuer Abschlüsse einhergehende weiter zunehmende Ausdifferenzierung bzw. Pluralisierung des Studiengangs, und monieren den – entweder schon eingetroffenen oder weiterhin drohenden – Identitätsverlust der Disziplin. Dass dieser Diskurs um die Einheit der Disziplin allerdings bereits mit Einführung des Diplomstudiengangs auf Dauer gestellt war, zeigt sich in den Diskussionen um Kernstudium und -curriculum ebenso wie in der Debatte um die geeignete wissenschaftliche Ausbildung angehender Praktiker\*innen zwischen dem Erwerb disziplinären Wissens und praxisorientierter Kompetenzen.
4. Die Umstellung der curricularen Struktur von einer Inhalte-explizierenden zu einer auf den Outcome fokussierten Formulierung studentischen Wissens und Könnens, wird retrospektiv als eine der zentralen Veränderungen der Studiengangsentwicklung wahrgenommen. Die Frage, was Studierende der Erziehungswissenschaft wissen sollen, muss im Zuge der Bologna-Reform notgedrungen umformuliert werden: Was sollen die Studierenden mit Abschluss ihres Studiums *können*?

Diese Ergebnisse können nun als Grundlage für unterschiedliche Forschungsperspektiven genutzt werden und bedürfen theoretischer (bzw. inhaltlicher) Entscheidungen, um für die Interpretation der folgenden Analysen einen geeigneten Diskussionsrahmen zu gewährleisten. Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht die Ab-

sicht, die Entwicklung des Studiums der Erziehungswissenschaft anhand der konstituierenden Prüfungs- und Studiendokumente zu analysieren. Den Lernzielen respektive Kompetenzen, die sich in heutigen Modulhandbüchern finden, kommt dabei ein gesondertes Interesse zu. Obwohl Lernziele bzw. Kompetenzen im Zuge der Bologna-Reform zur zentralen Einheit der Beschreibung von Studienzielen avancierten, stellt deren systematische Untersuchung ein Desiderat der aktuellen Forschungslandschaft dar. Unter dem Label *Kompetenzforschung*, so konnte im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden, firmiert eine in erster Linie pädagogisch-psychologisch geprägte und an Messbarkeit orientierte Modellierungs-Forschung.

Indem Studiengänge als zentraler *Ort* der Vermittlung von Kompetenzen und gleichzeitig der Selbstreproduktion der Disziplin gefasst werden, eignet sich die Forschung zur Hochschul- bzw. Studiengangsentwicklung im Besonderen für eine weiterführende theoretische Rahmung des Forschungsvorhabens. Die Analyseergebnisse zielen in weiten Teilen auf den Vergleich von Standorten und ihrem Angebot erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge und nicht zuletzt eine Überprüfung der dargelegten Ausdifferenzierungsthese. Die vorgestellten Beiträge zur Studiengangsentwicklung (Kapitel 2.2) – insbesondere im Kontext der Bologna-Reform – stellen unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge zur Verfügung:

1. Der Bologna-Prozess kann als folgenreichste Reform der Hochschulpolitik in den letzten Jahren bezeichnet werden. Die Klagen über eine unzureichende Umsetzung an den Hochschulen reichen dabei weit über die Erziehungswissenschaft hinaus, und die Frage nach Verbesserungen, Anpassungen oder aber auch der Erklärung von Missständen beschäftigt die Hochschulforschung in besonderem Maße. Die Beschreibungsformeln des Neo-Institutionalismus ermöglichen der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung eine Analyse der Prozesse und Dynamiken innerhalb institutioneller Bedingungen. Schriewer (2007) kann die europaweiten Reformbemühungen so als De- und Re-Kontextualisierungsprozesse beschreiben und damit diesem Prozess immanente Über- und Umsetzungsprobleme erklären. Indem die Bologna-Deklaration als *rationalized myth* erfasst wird, gelingt es in neo-institutionalistischer Perspektive strukturelle Angleichungsprozesse (Stichwort ‚Isomorphie‘) anhand der Mechanismen Zwang, Erwartungsdruck und Imitation (bzw. Mimese) zu erklären.
2. Die Betrachtung der Studiengangsentwicklung unter governance-analytischen Aspekten und hier insbesondere der Dynamiken des Wettbewerbs kann anhand der Studie von Krücken (2005) als Erweiterung um eine akteurstheoretische Perspektive angesehen werden. Die Auswertung von Interviews mit Hochschulangehörigen und z.B. Vertreter\*innen von Akkreditierungsagenturen zeigt, dass die von Schriewer beschriebenen Mechanismen auch im regionalen Vergleich von Hochschulstandorten wirken, allerdings nicht unbedingt von jenen Akteuren, die in Anbetracht der veränderten Hochschullandschaft als besonders wirkmächtig vermutet werden können: der staatliche Zwang wird als besonders groß wahrgenommen (trotz zunehmender Stärkung der Hochschulautonomie und Einführung von Techniken aus dem New Public Management); der normative

Druck geht insbesondere von Akkreditierungsagenturen aus (nicht so sehr von der Fachcommunity oder Beratungsagenturen); und mimetische Prozesse werden von den befragten Akteuren vor allem als staatlich verordneter Top-down-Prozess wahrgenommen. Wettbewerbsdynamiken finden sich in der Studie von Krücken auf politischer Seite vor allem in internationaler Perspektive, und die Konkurrenz in bzw. zwischen den Fachdisziplinen um Forschungsgelder spielt eine deutlich größere Rolle als jene zu umliegenden Hochschulen.

3. Die Studien von Ludwig und Grunert (2018) bzw. Ludwig (2018) betrachten die Rolle von Akteur\*innen im Prozess der Studiengangsentwicklung in disziplin-theoretischer Perspektive, indem sie die Orientierungsrahmen von Fachvertreter\*innen rekonstruieren und so in der kollektiven Konstruktion von Curricula die Entwicklung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Verbindung von Studienfach und Disziplin herausstellen. Sie zeigen, dass die Fachvertreter\*innen die Neu-Strukturierung von Studiengängen z.B. zur Verankerung von disziplinären Standards oder aber zur Ausbildung teildisziplinärer Eigenständigkeit nutzen. Der Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen changiert an den Standorten dabei in Anbetracht von begrenzenden Regelerwartungen zwischen Pragmatismus und Subversion. Mit Rückgriff auf disziplintheoretische Begriffe können Ludwig und Grunert die Erziehungswissenschaft damit als ‚fragmentierte Disziplin‘ charakterisieren und die These einer zunehmenden Ausdifferenzierung z.B. in teildisziplinäre Studiengänge u.a. als Ergebnis von Grenzziehungsprozessen beschreiben.

An diese zentralen Ergebnisse schließen nun folgende weiterführende Überlegungen an: Die Analyse von Studiengängen in Form einer empirischen Untersuchung der in Prüfungs- und Studienordnungen fixierten Lernziele und Inhalte ermöglicht einen bisher unerforschten Zugang zum Feld der Studiengangsentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft.

Dynamiken der Ausdifferenzierung und Pluralisierung scheinen für die Disziplin konstitutiv zu sein, ebenso wie die Diskussion um einen gemeinsamen Wissenskanon. In Folge der Bologna-Reform und dem mit ihr verbundenen Wandel von einer wissensorientierten Input-Steuerung hin zu einer Outcome-basierten Formulierung von Studienzielen rückt der Kompetenzerwerb Studierender in den Fokus. Infolgedessen lautet eine sich aus den bisherigen Ausführungen ergebende These:

Die plurale Gestalt erziehungswissenschaftlicher Studiengänge als Ausdruck einer in ihrer Identität diffusen Disziplin sollte ebenso in den formulierten Lernzielen nachweisbar sein. Indem Standorte im Zuge der Bologna-Reform gezwungen waren die Inhalte ihrer Studiengänge in Kompetenzen zu übersetzen, kann auf dieser Ebene eine Bestätigung heterogener Strukturen, möglicherweise auch einer weiter zunehmenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung erwartet werden.

Drei zentrale Analyseschritte strukturieren die Ergebnisdarstellung der Arbeit (Kapitel 4) und rekurren auf die folgenden Fragestellungen:

- (F1) Welche Lernziele sollen im erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudium erreicht werden und welche hochschulspezifischen Schwerpunkte bzw. hochschulübergreifenden Gemeinsamkeiten können identifiziert werden? (*Heterogenität*)
- (F2) Wie haben sich die Formulierungen der Lernziele bzw. zu erwerbenden Kompetenzen vom Diplom- zum Bachelorstudium verändert und welche Besonderheiten weisen die untersuchten Standorte hinsichtlich dieser Veränderungen auf? (*Ausdifferenzierung*)
- (F3) Inwiefern wurden die Vorgaben der Rahmenordnung für Diplomstudiengänge (1989) und des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (2010) in den untersuchten Studien- und Prüfungsordnungen implementiert? (*Implementation*)



### **3. Methodisches Vorgehen und Datenkorpus**

Die ausführliche Beschreibung des Datenkorpus sowie die Darstellung des methodischen Vorgehens erfolgen detailliert in Kapitel 4, da sich mit den für die Einzelanalysen ausgewählten Fragestellungen spezielle methodische Schritte verbinden, die am jeweiligen Korpus und Material konkretisiert werden. Im Folgenden werden jedoch einige grundsätzliche Annahmen des Forschungsprozesses dargestellt, zentrale Schritte der Kategorienbildung und begriffliche Setzungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen sowie der Zugang über Studien- und Prüfungsordnungen als Materialbasis zu Fragen der Studiengangsentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft und ihren disziplinären Ausdifferenzierungsprozessen begründet.

#### **3.1 Methodisches Vorgehen**

Obwohl es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine im engeren Sinne qualitative Inhaltsanalyse handelt, folgen Analyse und Ergebnisdarstellung zentralen Schritten dieser Forschungsmethode. Da das zugrundeliegende Korpus aus formalisierten und standardisierten Texten besteht, wird das methodische Vorgehen im Folgenden zunächst im Rahmen der Bedingungen einer Dokumentenanalyse ver-

ortet und in einem nächsten Schritt erläutert, inwiefern die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung gekommen sind. Abschließend wird das konkrete Vorgehen anhand eines Beispiels veranschaulicht.

### 3.1.1 Dokumentenanalyse

Die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen bedarf einiger Bemerkungen zum Umgang mit normierenden, formalisierten Texten. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass eine Dokumentenanalyse in der Literatur nicht als eigene Forschungsmethode verstanden wird, sondern „als Umschreibung einer spezifischen Zugangsweise zu schriftlichen Aufzeichnungen“ (Wolff 2017, S. 504). Eine der wenigen grundlegenden Überlegungen zur Analyse von Dokumenten im deutschsprachigen Kontext liefert Stephan Wolff (2017):

*„Dokumente, hier verstanden als schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen, nehmen in modernen Gesellschaften eine prominente Stellung ein. [...] Ihren Bedeutungsgewinn verdanken sie vor allem dem säkularen Trend zur Verrechtlichung und Organisierung aller Lebensbereiche, insbesondere der Entwicklung einer modernen Verwaltung, die sich wesentlich durch das Prinzip der Aktenförmigkeit auszeichnet.“ (S. 502)*

Das Prinzip der Aktenförmigkeit mag in den vergangenen 100 Jahren noch einmal deutlich zugenommen haben, die Verrechtlichung und Organisierung von Studiengängen ist allerdings alles andere als neu. Die Zertifizierung erfolgreicher Bildungsprozesse ist wesentlicher Bestandteil einer meritokratischen Gesellschaft. Dennoch wurde durch die Bologna-Reform die Bedeutung von Dokumenten der Studienorganisation noch einmal verstärkt. Modularisierte Studiengänge haben, wie oben bereits erwähnt, eine deutliche Standardisierung erfahren und werden durch die Akkreditierungsagenturen einer regelmäßigen Prüfung unterzogen.

Wolff bezeichnet Dokumente als „standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten“, und betont, dass gerade amtliche Dokumente als „institutionalisierte Spuren“ fungieren, womit aus ihnen „legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden können“ (S. 503). Mit der Bologna-Reform wurde ein Top-Down-Prozess der Studiengangsentwicklung initiiert, der sich auch in den konstituierenden Dokumenten niederschlägt. Mit der Modularisierung entstand darüber hinaus ein neuer Dokumententypus: Das Modulhandbuch. Eine Analyse dieser Dokumente erhebt nicht den Anspruch, die institutionalisierten Spuren in Gänze sichtbar zu machen, doch sind die Ergebnisse der Analysen als Teil davon zu interpretieren. Wolff nimmt allerdings eine wichtige Einschränkung hinsichtlich der Interpretationsreichweite einer Dokumentenanalyse vor, die auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist:



*„Angesichts ihres Herstellungscharakters lassen sich Dokumente nur äußerst eingeschränkt als Belege oder Hinweise für Sachverhalte oder Entscheidungsprozesse verwenden, die in ihnen angesprochen werden. Dokumente stellen eine eigenständige Datenebene dar. Es ist von daher problematisch, Aussagen in Dokumenten gegen Analyseergebnisse auszuspielen, die über betreffende Sachverhalte auf anderen Datenebenen gewonnen wurden. [...] Dokumente [...] sollten nicht auf die Funktion eines Informations-Containers reduziert, sondern grundsätzlich als methodisch gestaltete Kommunikationszüge behandelt und analysiert werden.“* (Wolff 2017, S. 511; Hervorh. im Orig.)

Wenn also im Folgenden anhand der Analyseergebnisse (auch) die oben bereits dargelegte Ausdifferenzierungsthese der Disziplin kritisch kommentiert wird, so geschieht dies stets im Wissen um diese eingeschränkte Interpretationsmöglichkeit. Studien- und Prüfungsordnungen werden mit Wolff als Dokumente verstanden, die in formalisierter Form Aussagen über die in der Institution Universität verhandelten, disziplinären Aushandlungsprozesse ermöglichen; sie sollen aber nicht beispielsweise Ergebnissen interpretativer Interviewanalysen, wie sie Grunert und Ludwig (2018) geführt haben, argumentativ gegenübergestellt werden. Stattdessen will diese Arbeit einen unabhängigen empirischen Beitrag zur Analyse von Studiengängen leisten, mit einem spezifisch-methodischen Fokus auf die konstituierenden Dokumente der Studiengangsgestaltung.

### 3.1.2 Inhaltsanalyse

Die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen stellt einen besonderen Fall der empirischen Sozialforschung dar. Es handelt sich um normative und gleichzeitig formalisierte Texte, deren Bearbeitung anhand bspw. klassisch hermeneutischer Interpretationsverfahren im Kontext der fokussierten Fragestellung nur wenig zielführend ist. Es geht im Folgenden gerade nicht um die Frage, welche Sinnstrukturen hinter bestimmten Formulierungen zum Tragen kommen, stattdessen sollen alle Formulierungen unverändert (i.S.v. nicht abstrahiert bzw. interpretiert) in die Analyse eingehen, wie sie in den Dokumenten vorliegen. Als methodisches Verfahren eignet sich daher die nicht per se auf Interpretation beruhende Inhaltsanalyse, deren methodische und methodologische Grundlagen ebenso vielfältig sind, wie es die unspezifische Bezeichnung suggeriert.

*„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte.“* (Früh 2017, S. 29)

Die *interpretative Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte* wird ‚meist‘ angestrebt, aber eben nicht ausschließlich. Eine klassische, d.h. quantitative Inhaltsanalyse, wie sie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Eingang in die sozialwissenschaftliche Forschung fand, verzichtet (weitestgehend) auf die Interpretation von Inhalten und

beabsichtigt vielmehr eine Quantifizierung nicht-numerischer Daten. Gemeinhin können vier verschiedene Arten quantitativer Inhaltsanalyse unterschieden werden:

1. *Frequenzanalysen* klassifizieren Textelemente und zählen die Häufigkeit ihres Vorkommens.
2. *Kontingenzanalysen* überprüfen das Auftreten sprachlicher Elemente im Zusammenhang mit anderen Begriffen.
3. *Valenzanalysen* versuchen die Abgaben von Bewertungen, die im Zusammenhang mit der Nennung von interessierenden Begriffen stehen, zu klären.
4. *Intensitätsanalysen* versuchen zusätzlich die Intensitäten von Bewertungen zu erfassen. (Schnell et al. 2014, S. 398–399)

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich in erster Linie um eine Frequenzanalyse, die im Weiteren um die Überprüfung von Kontingenz ergänzt wird. Valenz- und Intensitätsanalysen rücken in den Hintergrund, da es sich bei dem untersuchten Material um formalisierte Dokumente handelt. Die Analyse und Interpretation von beispielsweise zugrundeliegenden Motiven der Verfasser\*innen ist damit nicht von Bedeutung; eine Bewertung der Inhalte wird bewusst vermieden. Dennoch erfordert die Analyse von Kompetenzen bzw. Lernzielen in Studien- und Prüfungsordnungen, wenn sie über reine Worthäufigkeitslisten hinausgehen will und z.B. Vergleiche zwischen verschiedenen Dokumenten anstrebt, eine Kategorienbildung. Die Zusammenfassung und Kategorisierung von Daten bzw. Textabschnitten stellt allerdings bereits einen Interpretationsschritt dar, der ebenfalls methodischen Gütekriterien unterliegen sollte. Ein systematisches, regel- und meist theoriegeleitetes Vorgehen, das sich „gegen [eine] impressionistische Ausdeutung des zu analysierenden Materials“ richtet, findet in den vergangenen Jahren auch in Bezug auf die Analyse qualitativer Daten statt und firmiert unter der Bezeichnung *Qualitative Inhaltsanalyse* (Mayring 2015, S. 12).

Philipp Mayring spricht auch von *kategoriengeleiteter Textanalyse*, da es methodisch nicht nur um die Analyse von Kommunikationsinhalten geht (Mayring 2015, S. 13). Die klassische Inhaltsanalyse ist seit Ende der 1940er Jahre stark von statistischen Analysen und der Quantifizierung des analysierten Materials geprägt. Mit dem Ziel, das Datenmaterial über klassische Frequenzanalysen hinaus inhaltlich differenzierter analysieren und interpretieren zu können, haben Vertreter\*innen einer explizit qualitativen Inhaltsanalyse Verfahren entwickelt, die eine hermeneutische Textinterpretation und Kategorienbildung kombinieren. Sowohl Philipp Mayring als auch Udo Kuckartz, an dessen Analyseschritten sich die vorliegende Arbeit orientiert, sehen in der Inhaltsanalyse eine geeignete Methode, um qualitative Daten<sup>46</sup> methodisch kontrolliert und (strengen) Gütekriterien der Sozialforschung folgend zu analysieren. Kuckartz bezieht sich auf Bernard und Ryan (2010) und fasst den Umgang

---

<sup>46</sup> Kuckartz fasst hierunter alle Daten, die nicht numerisch sind – also Texte, Bilder, Filme, künstlerische Artefakte etc. (Kuckartz 2014, S. 14).

mit qualitativen und quantitativen Forschungsdaten in einer Vier-Felder-Tafel zusammen:

Tabelle 1: *Qualitative und quantitative Daten und Analyse (Kuckartz 2014, S. 15)*

Analyse	Daten	
	qualitative	quantitative
qualitative	A Interpretative Textauswertung, Hermeneutik, Grounded Theory etc.	B Suche und Darstellung der Bedeutung von Resultaten quantitativer Verfahren
	C Transformation von Worten in Zahlen, klassische Inhaltsanalyse, Worthäufigkeiten, Wortlisten etc.	D Statistische und mathematische Analyse numerischer Zahlen

Während die Felder A und D wohlbekannt erscheinen, zeigt Tabelle 1 auch „zwei nicht unbedingt erwartete Felder, nämlich die qualitative Analyse von quantitativen Daten (Feld B) und die quantitative Analyse qualitativer Daten (Feld C)“ (Kuckartz 2014, S. 15). Die vorliegende Arbeit kann Feld C zugeordnet werden: Indem Worthäufigkeiten in Zahlen ausgedrückt werden, können Inhalte mathematisch aufbereitet miteinander verglichen werden. Der vermeintlich tiefe Graben zwischen qualitativer und quantitativer Forschungsperspektive kann demzufolge aufgelöst werden, indem „man von der Annahme einer [...] zwingenden Verbindung zwischen Datentyp und Analysetyp“ abrückt (ebd.).

Für Kuckartz stellt die Entwicklung von Kategorien einen zentralen Schritt qualitativer Inhaltsanalyse dar, unabhängig von der Art des untersuchten Materials. Er unterscheidet drei Basismethoden qualitativer Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Für die Analyse von Lernzielen wurden die Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zugrunde gelegt, deren Vorteil laut Kuckartz in einer großen Bandbreite an Möglichkeiten der Kategorienentwicklung besteht (Kuckartz 2014, S. 77).

Abbildung 1 zeigt den Ablauf des Forschungsprozesses. Die Schritte 1) bis 4) dienen in erster Linie der Entwicklung von Hauptkategorien, anhand derer das Material (vor)codiert wird. Für die folgenden Analysen wurden bereits im Vorfeld zwei Hauptkategorien festgelegt: *Inhalt* und *Lernziel*. Dies ist sowohl der zentralen Forschungsfrage als auch dem Aufbau der Dokumente geschuldet: Modulbeschreibungen weisen stets einen Abschnitt zu den Inhalten und gesondert einen zu den Kompetenzen bzw. Lernzielen, die vermittelt werden sollen, auf. Daher konnte das Material unkompliziert auf die für die Analyse relevanten Textstellen bzw. Code-Segmente reduziert werden. Mit den Arbeitsschritten 5) bis 7) folgte das Forschungsvorhaben dann im engeren Sinne der Inhaltsanalyse nach Kuckartz: Anhand der

ausgewählten Textsegmente wurden induktiv Subkategorien bestimmt, die ein ausdifferenziertes Kategoriensystem ergaben und anschließend für eine kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung genutzt wurden.

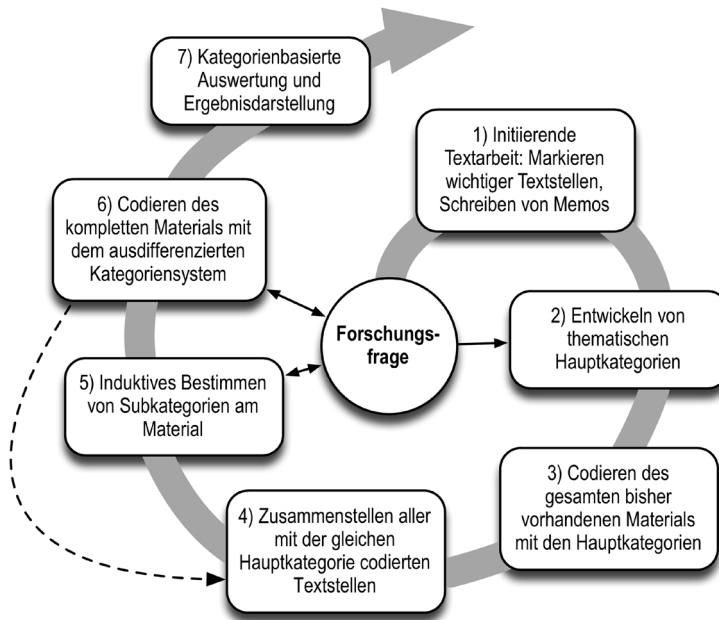


Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, S. 78)

Arbeitsschritt 5, also das ‚induktive Bestimmen von Subkategorien am Material‘ dient der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems, wobei diese gleichzeitig auf ihre Notwendigkeit hin kritisch überprüft werden sollen. In Hinblick auf die eigene Forschungsfrage sollten nur solche aufgenommen werden, die einen tatsächlichen Mehrwert für die Themenstellung der Arbeit bieten, womit die Anzahl gering gehalten werden soll (Kuckartz 2014, S. 83–88). Für das hier bearbeitete Forschungsfeld wurden allerdings bewusst keine Subkategorien ihrem Sinn gemäß abstrahiert, sondern alle Lernziele *in-vivo* codiert. Das Lernzielverb wurde seinem Wortlaut identisch codiert, ohne dass eine begriffliche Abstrahierung stattfand. Die Stabilität (Intracoder-Reliabilität) und Wiederholbarkeit bzw. Genauigkeit (Intercoder-Reliabilität) der Codierung bzw. des Kategoriensystems sind zwei gängige Probleme inhaltsanalytischer Forschungsprozesse (Schnell et al. 2014, S. 403; Krippendorff 2009, S. 214). Da das ausdifferenzierte Kategoriensystem auf einer *in-vivo*-Codierung basiert, konnten diese Schwierigkeiten allerdings weitestgehend umgangen werden.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Schwierigkeiten der Zuordnung ergaben sich erst im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses, siehe hierzu Kapitel 4.1 und die Liste der Sonderfälle im Anhang, Abschnitt 2.2.

Die Begriffe *Code* und *Kategorie* werden in der Methodenliteratur teils synonym oder zumindest nicht trennscharf verwendet. Mit Kuckartz (2014, S. 40–46) und Früh (2017, S. 40–42) wird Kategorie im Folgenden als Ergebnis einer begrifflichen Komplexitätsreduktion und Klassifizierung verstanden und Code bzw. Codieren meint den Analyseschritt des Benennens von Texteinheiten bzw. -abschnitten.

Bevor im nächsten Abschnitt das methodische Vorgehen anhand von Beispielen transparent dargestellt wird, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch auf eine methodisch und methodologisch fundierte qualitative oder quantitative Inhaltsanalyse erhebt, sich allerdings einzelner Schritte dieses Forschungsprozesses bedient und darum bemüht ist, den Qualitätskriterien und Arbeitsschritten soweit wie möglich (und sinnvoll) Rechnung zu tragen.

### 3.1.3 Konkretes Vorgehen

Die genaue Beschreibung der einzelnen Analyseschritte erfolgt detailliert anhand der Ergebnisdarstellung in Kapitel 4 (insbesondere in den Abschnitten 4.1.3 und 4.1.4). Im Folgenden wird der oben beschriebene Codierprozess sowie die Erstellung des Kategoriensystems erläutert.

Nach einer ersten Durchsicht sowohl aktueller Modulhandbücher und Studien- und Prüfungsordnungen erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge als auch *alter* Diplomordnungen, wurden die Dokumente in die Analysesoftware MAXQDA<sup>48</sup> eingepflegt und anhand der ersten Hauptkategorie *Lernziel* hinsichtlich der zu analysierenden Segmente codiert. Darüber hinaus wurden für jedes Modul Rahmenangaben erhoben. Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Modulhandbuch des Bachelor Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (BA\_TÜB\_2012\_MHB, Modul 1), das den typischen, standardisierten Aufbau eines Modulhandbuchs repräsentiert. Der Abschnitt *Qualifikationsziele* wurde mit der Hauptkategorie *Lernziel* markiert, um diesen später gemeinsam mit anderen Kompetenzbeschreibungen vergleichen zu können. Als Rahmenangaben wurden außerdem folgende Informationen erhoben respektive codiert:

- Modultitel: *Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*
- Creditpoints: 9
- Modultyp: *Pflicht*
- Fachsemester: *1. Semester*

Dies ermöglicht im Weiteren genauere Analysen der Lernzielkategorien, die Verzerrungsfaktoren eingrenzen, indem z.B. Module nach ihren Creditpoints gewichtet, Wahlpflichtmodule gesondert berücksichtigt oder bestimmte Modularten verglichen werden (mehr dazu in Kapitel 4.2).

---

<sup>48</sup> MAXQDA ist eine sogenannte QDA-Software (QDA=„Qualitative Datenanalyse“). Entsprechende Softwaretools erleichtern das Sortieren, Strukturieren und Analysieren großer Textmengen, sowie die Verwaltung der Interpretations- und Auswertungstexte (<http://www.maxqda.de>).

Die *Modulinhalte* wurden ebenfalls aufgenommen, dienen allerdings lediglich zur Überprüfung bei Unsicherheiten bezüglich der Zuordnung von Lernzielen oder Modultiteln für nachfolgende (Sub-)Kategorisierungen. Alle weiteren Informationen der Modulhandbücher wurden für die Analysen nicht berücksichtigt.

Modul 1	Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft					Pflichtmodul	/Modultitel /Modultyp
Arbeitsaufwand gesamt:	270 h	Kontaktzeit:	60 h	Selbststudium:	210 h	Credit Points gesamt:	9 CP /Creditspoints
Fachsemester:	1	Turnus:	jedes Wintersemester	Teilnahmevoraussetzung:	keine		/Fachsemester
Modulinhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in Grundbegriffe und -fragen</li> <li>• ethische und anthropologische Aspekte von Bildung und Erziehung</li> <li>• Einführung in die Disziplingeschichte und -struktur</li> <li>• Unterscheidung von Wissensformen</li> </ul>						/Inhalt
Qualifikationsziele	Die Studierenden... <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -fragen</li> <li>• erwerben die Fähigkeit, Wissensformen zu differenzieren und wissenschaftliche Argumentation nachzuvollziehen</li> <li>• erwerben textanalytische Fähigkeiten</li> </ul>						/Lernziele
Verwendbarkeit: a) innerhalb des Studiengangs? b) für welche Studiengänge?	a) Erwerb grundlegender Kompetenzen für alle folgenden Module; die Orientierungsprüfung im Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft besteht aus den studienbegleitenden Prüfungsleistungen der Module 1 und 2 (vgl. § 8 Besonderer Teil der Prüfungsordnung) b) Bachelor Hauptfach, Bachelor Nebenfach, Höheres Lehramt für berufliche Schulen (Vorlesung), Fach Erziehungswissenschaft Lehramt allgemein bildende Gymnasien						
Unterrichtssprache	Deutsch						
Moduldauer	1 Semester						
Modulverantwortliche/r	Die jeweils aktuellen Modulverantwortlichen finden Sie unter: <a href="http://www.uni-tuebingen.de/de/60242">http://www.uni-tuebingen.de/de/60242</a>						

Abbildung 2: Ausschnitt Modulhandbuch der Universität Tübingen, Bachelor Erziehungswissenschaft (BA\_TÜB\_2012\_MHB, S. 10)

Für das Tübinger Beispiel rückt der Abschnitt *Qualifikationsziele* in den Analysefokus. Die hier formulierten Kompetenzen respektive Lern- bzw. Qualifikationsziele wurden wie folgt codiert:

	Code
Die Studierenden...	
• <b>kennen</b> erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -fragen	<i>kennen</i>
• erwerben die Fähigkeit, Wissensformen zu <b>differenzieren</b> und wissenschaftliche Argumentation <b>nachzuvollziehen</b>	<i>differenzieren</i> <i>nachvollziehen</i>
• erwerben <b>textanalytische Fähigkeiten</b>	<i>analysieren</i>

Die strikte Orientierung an den Lernzielverben konnte im Codierprozess weitestmöglich umgesetzt werden. Allerdings finden sich in den Dokumenten auch spezielle Formulierungen, die nur einmal codiert wurden (in obigem Beispiel ‚textanalytische Fähigkeiten erwerben‘).

Nach Abschluss der Codierung des Gesamtkorpus wurden diese Textstellen gesondert geprüft und entweder einem bestehenden Code zugeordnet oder aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Für obiges Beispiel wurde die Formulierung ‚textanalytische Fähigkeiten erwerben‘ beispielsweise dem Code *analysieren* zugeordnet.<sup>49</sup>

Eine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Studie zielt auf die Entwicklung der Studiengänge vom Diplom- zum Bachelorstudium im Fach Erziehungswissenschaft. Da die Diplomordnungen keine Lernziele nach heutigem Schema formulierten, musste hierfür auf die inhaltlichen Angaben der Curricula zurückgegriffen werden. Gleiches gilt für die Implementationsanalysen der Rahmenordnung für Diplomprüfungen (KMK 1989) und des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2010). Die sich daraus ergebenden methodischen Anpassungen werden in Verbindung mit den jeweiligen Ergebnisdarstellungen dargelegt (Kapitel 4.3 und 4.4).

## 3.2 Datenkorpus und Dokumenttyp

### 3.2.1 Studien- und Prüfungsordnungen als Dokumente des intendierten Curriculums

Zentraler Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit sind die Studien- und Prüfungsordnungen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und darin die spezifischen Inhalts- und Lernzielbeschreibungen der Studienabschnitte. Die Dokumente werden in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer standardisierenden Funktion als „Ordnungsmittel“ verstanden, in denen u.a. manifestiert wird, was die Studierenden wissen, verstehen und können sollen (Frommberger 2013, S. 3; vgl. auch Sloane 2010). Eine Analyse dieser Dokumente verspricht dabei die „Gewinnung, Auswertung und Deutung erfassbarer Informationen zum Zwecke der Beschreibung, Differenzierung und Erklärung existierender Curricula“ (ebd.), die damit „als direkte Referenzgröße für die Prüfungs- bzw. Kompetenzerfassungsprozesse [...] dienen“ (S. 16).

Seit Einführung der modularisierten Studienstruktur sind es insbesondere die Modulhandbücher der Studiengänge, die in den Analysefokus rücken, da sie als „das“ zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert und vielfach geradezu als Synonym für ‚Bologna‘ gilt“, bezeichnet werden können (Kerres und Schmidt 2011, S. 173). Die Vorgaben für die Modul-Gestaltung sind seitens der Bologna-Deklaration vergleichsweise vage. Lediglich die Stufung der Studiengänge in zwei Abschlüsse und die Vergabe von Anrechnungspunkten (ECTS) sind als konkrete Maßnahmen benannt. Dennoch existieren mittlerweile zahlreiche Best-Practice-Berichte, Empfehlungen und Anleitungen zur

---

<sup>49</sup> Die Codierung der Sonderfälle ist im Einzelnen dem Anhang (Abschnitt 2.2) zu entnehmen.

Gestaltung von Modulen – veröffentlicht von der KMK, HRK, Akkreditierungsagenturen oder den Hochschulen selbst (KMK 2000, 2004, 2010; HRK Service-Stelle Bologna 2004; KMK und BMBF 2018).<sup>50</sup> Die KMK formuliert als *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (KMK 2000), dass die Beschreibung eines Moduls mindestens folgende Punkte enthalten soll: Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls; Lehrformen; Voraussetzungen für die Teilnahme; Verwendbarkeit des Moduls; Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten; Leistungspunkte und Noten; Häufigkeit des Angebots von Modulen; Arbeitsaufwand; Dauer der Module. Die *Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls* sollen formuliert werden, eine weiterführende Erläuterung, was darunter zu verstehen ist, liefert der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. Kapitel 4.1.4).

Als zentrale Dokumente für die Gestaltung von Studiengängen und damit z.B. auch als Beurteilungsgrundlage für Akkreditierungsverfahren handelt es sich bei Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Modulhandbüchern also nicht um eine lose Ideen- oder Empfehlungssammlung, sondern um die konkrete Ausformulierung der Ziele eines Studiengangs und deren Umsetzung in einen aus Sicht der Produzent\*innen plausiblen und realistischen Studienplan. Die Analyse dieser Vorgaben lässt keine (oder nur wenig) Schlüsse auf die konkrete Realität des Studiums an einem Standort zu, und durch die Analyse der Lernzielformulierungen kann kein Anspruch auf valide Aussagen über den tatsächlichen Kompetenzerwerb der Studierenden erhoben werden. Dennoch liefert die Auswertung dieser Dokumente ein idealtypisches Bild des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums, seiner Ziele, Inhalte und zu vermittelnden Kompetenzen.

Dabei bewegt sich die Analyse ausschließlich auf der Ebene des intendierten Curriculums. Die *International Organisation of the Evaluation of Achievement* (IEA) unterscheidet in ihren Analysen für die TIMS-Studien das intendierte Curriculum vom implementierten und erreichten Curriculum (Baumert et al. 2000).<sup>51</sup> Zweiteres meint die „in Unterricht und Ausbildung tatsächlich angebotenen Inhalte“, während letzteres die „schließlich erreichten Ergebnisse der intendierten und angebotenen Lehr-Lern-Prozesse“ bezeichnet (Frommberger 2013, S. 2).<sup>52</sup> Indem der Analyse in der vorliegenden Arbeit Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulhandbücher zugrunde gelegt werden, ermöglicht das Vorgehen demzufolge Aussa-

---

<sup>50</sup> Eine Zusammenstellung aller wichtigen Dokumente stellt z.B. die Akkreditierungsagentur ACQUIN auf ihrer Homepage zur Verfügung: [https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2020/11/ACQUIN\\_Information\\_Programmakkreditierung\\_v1.3\\_final\\_20201117.pdf](https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2020/11/ACQUIN_Information_Programmakkreditierung_v1.3_final_20201117.pdf) (zuletzt geprüft am 06.10.2021).

<sup>51</sup> Im Original: „written curriculum“, „taught curriculum“ und „attained curriculum“ (Livingstone 1986, S. 4).

<sup>52</sup> TIMSS/III bezieht zudem eine vierte Datenquelle mit ein: Lehrbücher, die hier als potentielles Curriculum bezeichnet werden (Baumert et al. 2000, S. 42).



gen auf Ebene des intendierten Curriculums, während die tatsächlich implementierten und schließlich erreichten Inhalte und Ziele nicht berücksichtigt werden können – und sollen.<sup>53</sup>

Die Studien- und Prüfungsordnungen respektive das Curriculum werden hier demzufolge als schriftlich fixierte Dokumentation intendierter (Aus-)Bildungsprozesse verstanden, die eine Analyse der Vorgaben als idealtypische Konzeption erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ermöglicht.

### 3.2.2 Ausgewählte Standorte und ihre Dokumente

Mit dem Ziel einer vergleichenden Analyse erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Hochschulen wurden 13 Standorte ausgewählt. Ausschlaggebend für die Aufnahme eines Standortes waren verschiedene Kriterien: Zunächst wurden nur jene Standorte ausgewählt, die ein generalisiertes Bachelorstudium im Fach Erziehungswissenschaft anbieten. Die Zuordnung als *generalisierter* Studiengang wurde dem Datenreport 2016 (Grunert et al. 2016) entnommen.<sup>54</sup> Die Autorinnen bezeichnen Studiengänge als generalisiert, wenn sie „die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)«, »Bildungswissenschaft(en)«, teilweise in Ergänzung von »Educational Science(s)« oder »Pädagogik« bzw. Kombinationen aus diesen Begriffen“ tragen (Grunert et al. 2016, S. 24).

Dieses notwendige Kriterium wurde in einem nächsten Schritt durch weitere Kriterien ergänzt:

1. *Geografische Lage* (mit dem Ziel weitestgehend alle deutschen Bundesländer abzudecken);
2. *Struktur der Bachelorstudiengänge* (sowohl 1- als auch 2-Fach-Studiengänge wurden aufgenommen, solange mindestens 90 Creditpoints und die Möglichkeit des Verfassens der Abschlussarbeit im Fach Erziehungswissenschaft gegeben sind, polyvalente Studiengänge wurden ausgeschlossen);
3. *Tradition* (hinsichtlich der früheren Existenz eines Diplom- und/oder Magisterstudiengangs um die Analysen zur Entwicklung vor und nach der Bolognaform realisieren zu können);
4. *Hochschulform* (sowohl eine Technische Universität als auch eine Pädagogische Hochschule wurden aufgenommen);
5. *Verfügbarkeit der Dokumente* (als letztes Kriterium, falls mehrere Hochschulen obige Kriterien erfüllen; insbesondere die alten Diplom- und Magisterordnungen konnten an vielen Standorten nicht oder nur unzureichend zusammengetragen werden).

Tabelle 2 enthält die Übersicht der ausgewählten 13 Standorte, die das Sample der vorliegenden Analysen bilden, Angaben zum vorangegangenen Studium respektive

---

<sup>53</sup> Hieraus ergibt sich eine zentrale Differenz zu den in Kapitel 2.1.4 vorgestellten Studien und Forschungsprojekten.

<sup>54</sup> Diese Zuordnung findet sich auch in anderen Publikationen der Autor\*innen, zuletzt im Datenreport 2020 (Grunert et al. 2020).

Abschluss (Diplom oder Magister), zur aktuellen Bezeichnung (EW= Erziehungswissenschaft, Päd.=Pädagogik, BW=Bildungswissenschaft) sowie zum aktuellen Studiengangstyp (Ein- oder Zweifach-Studium).

Tabelle 2: Ausgewählte Hochschulen und Studiengänge<sup>55</sup>

Berlin, FU	Dipl.	BW/EW	1-Fach
Bielefeld, U	Dipl.	EW	2-Fach
Chemnitz, TU	Mag.	Päd.	1-Fach
Dortmund, TU	Dipl.	EW	1-Fach
Erfurt, U	Dipl.	EW	2-Fach
Frankfurt, U	Dipl.	EW	1-Fach
Freiburg, PH	Dipl.	EW	1-Fach
Halle-Witt., U	Dipl.	EW	1-Fach
Hamburg, U	Dipl.	EW/BW	2-Fach
Mainz, U	Dipl.	EW	2-Fach
München, U	Mag.	Päd./BW	2-Fach
Oldenburg, U	Dipl.	Päd.	1-Fach
Tübingen, U	Dipl.	EW	1-Fach



In fünf Bundesländern konnte kein den Kriterien entsprechender Studiengang im Fach Erziehungswissenschaft erhoben werden: Bremen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein.<sup>56</sup> Die Analyse der Bachelorstudiengänge beruht vorrangig auf den Informationen der Modulhandbücher, die Studien- und Prüfungsordnungen wurden hinzugezogen, um Strukturdaten zu ergänzen. Die genaue Auswahl der Module, die in die Analysen einbezogen wurden, ist den folgenden Ergebniskapiteln zu entnehmen, sowie den Kurzcharakteristika der Standorte im Anhang. Um Informationen zu vervollständigen, wurde teilweise auf Studienverlaufspläne, Homepages der Studiengänge und Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen zurückgegriffen.

Die Analyse der Diplomstudiengänge beruhte hingegen ausschließlich auf den letztgültigen Studien- und Prüfungsordnungen, die für alle oben genannten Diplomstandorte recherchiert werden konnten. Die Dokumente unterscheiden sich in

<sup>55</sup> Kartengrundlage entnommen aus: NordNordWest – Eigenes Werk, using United States National Imagery and Mapping Agency data, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4303601>.

<sup>56</sup> Für Schleswig-Holstein wäre die Universität Kiel als Standort mit einem eigenständigen Hauptfachstudiengang Pädagogik in Frage gekommen. Zum Zeitpunkt der Erhebung standen hier jedoch keine Dokumente des vorangegangenen Diplomstudiengangs zur Verfügung – weder auf der Website der Universität noch auf telefonische Nachfrage beim zuständigen Prüfungsamt.

ihrem Umfang und Informationsgehalt (insbesondere hinsichtlich der Beschreibung konkreter Inhalte) teils erheblich. Der methodische Umgang mit diesem heterogenen Datenkorpus wird im entsprechenden Analysekapitel 4.3 ausführlich dargestellt.

Auf eine Analyse von Masterstudiengängen wurde verzichtet, da die Konzeption der Bachelorstudiengänge als eigenständig und berufsqualifizierend einen Vergleich mit den Diplomstudiengängen legitimiert: Die Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses zielte u.a. auf die Verkürzung der Studienzeit, sodass das Bachelorstudium mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern deutlich früher einen ersten eigenständigen Abschluss bietet als dies bei den Diplom- und Magisterstudiengängen der Fall war. In den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterabschlüssen heißt es zudem:

*„In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs vermitteln.“ (KMK 2010, S. 2)*

Damit bieten die Bachelorstudiengänge eigenständige Studienabschlüsse, die den Anspruch erheben, alle zentralen Inhalte der Fachs ebenso wie eine fundierte Methodenkompetenz zu vermitteln. Mit den anschließenden Masterstudiengängen wird Studierenden die Möglichkeit der Weiterqualifizierung im Rahmen spezifischer Profile der Studiengänge (forschungs- oder anwendungsorientiert) geboten (ebd., S. 5).

Mit dem Ziel, die grundständigen Lernziele und Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums in ihrer Entwicklung und Veränderung empirisch abzubilden, bedarf es daher nicht den Hinzunahme von Masterstudiengängen. Die zentralen Ziele des Studiums sollen mit dem Bachelorabschluss erreicht werden.



## 4. Analysen und Ergebnisse

Im Folgenden werden die Analysen des Datenkorpus im Detail vorgestellt und die Ergebnisse diskutiert. Aus dem Forschungsstand und den theoretischen sowie methodischen Vorüberlegungen ergaben sich drei forschungsleitende Fragestellungen, denen die Gliederung der Teilkapitel folgt (vgl. Kapitel 2.3.). Vorangestellt wird ihnen zunächst eine (methodische) *Annäherung* an den Dokumententyp. Daran anschließend erfolgen unter den Stichworten *Heterogenität* (der Bachelorstudiengänge), *Ausdifferenzierung* (vom Diplom- zum Bachelorstudium) sowie *Implementation* (der Rahmendokumente) die drei Teilanalysen, in denen verschiedene Forschungsfragen diskutiert und Vergleiche zwischen Standorten, Studiendokumenten, Modulen usw. angestrebt werden. Die folgende schematische Darstellung der Struktur des Ergebniskapitels gibt einen Überblick über die zentralen Fragen und die jeweils genutzte Datengrundlage der Analysen.

## Schematische Darstellung des Ergebniskapitels



## 4.1 Formal-strukturelle Annäherungen an erziehungswissenschaftliche Studiengänge

Die folgenden Ergebnisse der Frequenz- und Kontingenzanalysen sind im Sinne eines ersten Zugangs zum Material zu verstehen. Für die Analyse von Modulhandbüchern existiert derzeit kein methodisch erprobtes Forschungsdesign, auf das rekurriert werden kann. Die in Kapitel 3 dargelegten Analyseschritte der Inhalts- und Dokumentenanalyse werden im Folgenden genutzt, um eine sukzessive Reduktion des zunächst sehr umfangreichen Kategoriensystems zu ermöglichen und im Anschluss Studiengänge auf Basis des gewählten Materialkorpus miteinander vergleichen zu können. Kapitel 4.1.1 fokussiert in einem ersten Schritt die strukturellen Informationen zum Aufbau aktueller Bachelorstudiengänge, zur Anzahl der Creditpoints sowie der Verbindlichkeit von Modulen und gibt einen ersten Überblick einfacher Wortauszählungen in den Modultiteln. Nach dieser ersten Annäherung an die Dokumente und Studiengänge insgesamt, wird das Korpus in einem nächsten Schritt auf jene Segmente begrenzt, die konkrete Lernziele beschreiben (4.1.2) um darauf aufbauend die Lernzielverben selbst zu fokussieren (4.1.3). Mittels einfacher Korrelationsanalysen wird das Material methodisch durchdrungen. Dabei stehen sowohl die standortspezifischen Ergebnisse als auch die standortübergreifenden Vergleiche im Mittelpunkt der Analysen. In einem letzten Schritt wird die Entwicklung einer Lernzielmatrix dargelegt, die die methodische Grundlage für die anschließende Analyse von Studiengängen im synchronen wie diachronen Vergleich darstellt (4.1.4).

Forschungsleitend waren für die folgenden Analysen drei Teilaspekte: 1. die Frage nach einer methodisch validen Bearbeitung der in ihrer standortspezifischen Gestalt teils sehr heterogenen Dokumente, 2. die zunächst basale Frage danach, was in den Modulhandbüchern steht und inwiefern sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Standorten respektive Studiengängen beschreiben und erklären lassen, und 3. die Frage, ob eine Analyse von Modulhandbüchern ob ihrer formalisierten Gestalt überhaupt ertragreich sein kann.

### 4.1.1 Struktur und Aufbau der Studiengänge

Aufbau und Struktur von Studiengängen können (und sollten) seit der Bologna-Reform im Hinblick auf die Verteilung von Creditpoints beschrieben werden. Zu Zeiten der Diplom- und Magisterstudiengänge bemaß sich der Aufwand für ein Studium in der Anzahl zu belegender Semesterwochenstunden (SWS), also in einzelnen Veranstaltungen, in denen wiederum die notwendigen Leistungsnachweise („Scheine“) erworben werden konnten. Mit der Modularisierung des Studiums änderte sich die Logik des Aufbaus von Studiengängen: Statt einer mehrteiligen Abschlussprüfung am Ende, muss heute in der Regel jedes Modul mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden, deren Umfang sich wiederum an der Anzahl der

Creditpoints bemisst, die für dieses Modul festgelegt wurden. Die Prüfungslast verteilt sich damit auf das gesamte Studium und die Hochschulen können durch die Anzahl von Creditpoints die Gewichtung einzelner Module (und damit Inhalte) steuern.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Creditpoints an den ausgewählten Standorten, untergliedert in Ein- und Zwei-Fach-Studiengänge. Die Einordnung der einzelnen Module erfolgte in sieben Kategorien: (fachwissenschaftliche) Grundlagen, Forschungsmethoden, Handlungsfelder<sup>57</sup>, Praktikum, Psychologie/Soziologie, freie Wahl<sup>58</sup> und Bachelorarbeit.

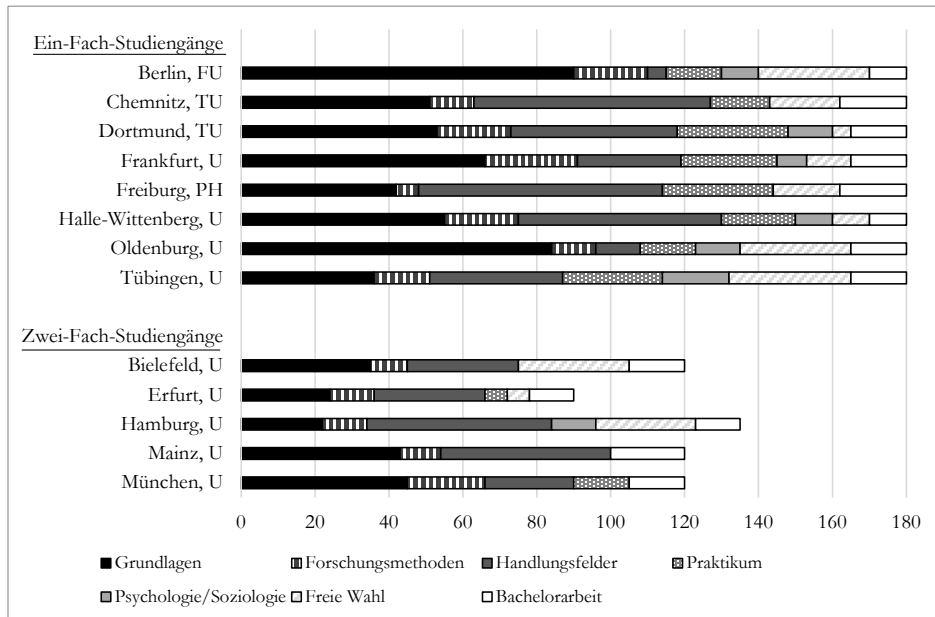


Abbildung 3: Verteilung der Creditpoints pro Studienbereich, nach Standort

Die Verteilung der Creditpoints auf die sieben Kategorien kennzeichnet erste Unterschiede zwischen den Hochschulen. Die acht Ein-Fach-Studiengänge des Samples bieten zu jeder der genannten Kategorien mindestens ein Modul an, allerdings

<sup>57</sup> Hierunter fallen neben allen Modulen, die einer wählbaren Studienrichtung zugeordnet sind, auch obligatorische Grundlagenmodule, deren Inhalte auf ein (oder mehrere) konkrete(s) Handlungsfeld(er) ausgerichtet sind. Anstelle der naheliegenden Kategorie *Studienrichtung* wurde diese Zuordnung gewählt, da mehrere Studiengänge des Samples keine Möglichkeit bieten, eine konkrete Studienrichtung vertiefend zu wählen, dafür jedoch Pflichtmodule zur Einführung bieten, die von allen Studierenden belegt werden müssen (z.B. an der Universität Halle-Wittenberg die Module *Sozialpädagogische Grundlagen; Probleme und Perspektiven, Organisation, Intervention u. Fallverstehen in der Sozialen Arbeit; Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Theorien und Handlungsfelder der Rehabilitationspädagogik*).

<sup>58</sup> Hierunter fallen sowohl Module aus den Bereichen *Schlüsselkompetenzen* und *studium generale* als auch fachwissenschaftliche Wahlangebote.



mit teils großen Unterschieden hinsichtlich der Gewichtung. So müssen Studierende an der FU Berlin fachwissenschaftliche Grundlagen im Umfang von 90 CP belegen, in Tübingen lediglich im Umfang von 36 CP. Ähnlich wenig Gewicht erhalten die Grundlagenmodule nur noch an der PH Freiburg (42 CP). Während das PH-Studium jedoch stattdessen den Schwerpunkt auf das Studium von Handlungsfeldern respektive Studienrichtungen legt (66 CP), fällt in Tübingen vor allem das umfangreiche Praktikum ins Gewicht (30 CP). An den Standorten Berlin und Oldenburg werden hingegen Module zu konkreten Handlungsfeldern in nur geringem Umfang studiert (5 und 12 CP).

Auch der Umfang der Forschungsmethodenausbildung unterscheidet sich je nach Standort: Während an der PH Freiburg nur 6 CP für diese Kategorie vorgesehen sind, müssen Studierende in Frankfurt hier 25 CP erbringen. An den anderen Studienstandorten rangiert der Arbeitsaufwand für die Methodenausbildung zwischen 12 CP (Chemnitz, Oldenburg) und 20 CP (Berlin, Dortmund, Halle-Wittenberg). Auch der Umfang der Bachelorarbeit variiert zwischen 10 CP (Berlin, Halle-Wittenberg) und 18 CP (Chemnitz, Freiburg).

Nimmt man die Zwei-Fach-Studiengänge hinzu, fallen hier zunächst die Unterschiede in Bezug auf die Gesamt-CP-Anzahl für das Studium im Fach Erziehungswissenschaft auf: Während Bielefeld, Mainz und München Erziehungswissenschaft als Hauptfach mit 120 CP anbieten, entfallen in Erfurt nur 90, in Hamburg hingegen 150 CP auf das Fach. Dennoch werden an letztgenanntem Standort die fachwissenschaftlichen Grundlagen mit nur 22 CP bemessen, dem geringsten Arbeitsaufwand im Vergleich zu den anderen Zwei-Fach-Studiengängen. An den Universitäten Erfurt und München kann bzw. muss (je nach Zweitfach) im Fach Erziehungswissenschaft ein Praktikum absolviert werden, während die anderen Standorte dies nicht anbieten. Der Mainzer Studiengang fällt auf, da hier der Bachelorarbeit mit 20 CP das höchste Gewicht beigemessen wird und München legt den größten Umfang für die Methodenausbildung zugrunde: 21 CP (der Umfang ist damit sogar größer als an den Ein-Fach-Studiengängen des Samples).

In einem weiteren Schritt wurde der Modultyp anhand von drei Kategorien erhoben: Pflicht- und Wahlpflichtmodule, sowie Module, die frei gewählt werden können (Abb. 4).<sup>59</sup> Auch hier zeigen sich auf den ersten Blick einige Unterschiede zwischen den Standorten. Die Anzahl der Pflichtmodule liegt in den Ein-Fach-Studiengängen zwischen neun (Chemnitz, Freiburg) und 17 (Halle-Wittenberg, Oldenburg). Insgesamt müssen Studierende an der Universität Oldenburg die meisten

---

<sup>59</sup> Entgegen der üblichen Bezeichnung *Wahlmodul* für alle Module, die freiwillig über die obligatorischen Studieneinheiten hinausgehend belegt werden können, wurde hier eine andere Differenzierung vorgenommen: Als *Wahlpflicht* wurden jene Module gekennzeichnet, die obligatorisch zu belegen sind, jedoch den Studierenden eine Wahlmöglichkeit im Sinne der Schwerpunktbildung überlassen. Dies betrifft in der Regel die zur Auswahl stehenden Studienrichtungen. Als „freie Wahl“ wurden demgegenüber Module codiert, die z.B. im Rahmen eines *studium generale* den Erwerb von Creditpoints in einem beliebigen weiteren Modul gestatten. Die Codierung ist den Standortübersichten im Anhang zu entnehmen.

Module belegen, um 180 CP zu erwerben (N=22), gefolgt von Berlin und Halle-Wittenberg (jeweils 18 Module).

Der Tübinger Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft gliedert sich in 16 Module, alle anderen Ein-Fach-Studiengänge in 15 Module. Während in Berlin und Oldenburg eine hohe Anzahl von Pflichtmodulen mit einem ebenso hohen Anteil fachwissenschaftlicher Grundlagen einhergeht, fällt die Struktur des Studiums in Halle-Wittenberg auf, da hier auch sämtliche Handlungsfeld-Module verpflichtend vorgegeben sind und den Studierenden nur in einem Modul die Wahl lassen, selbst einen Schwerpunkt zu studieren.

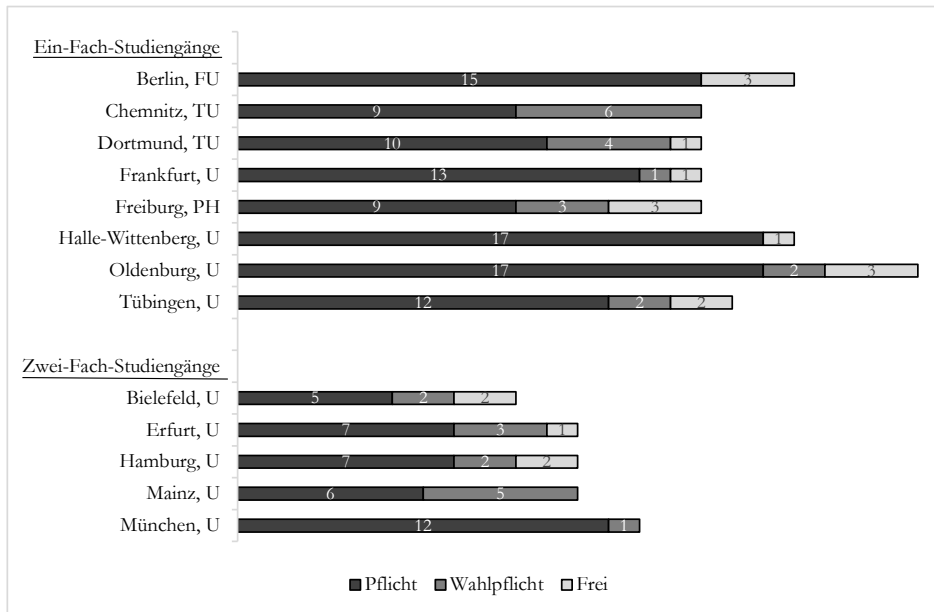


Abbildung 4: Modultypen, nach Standort

Die Zwei-Fach-Studiengänge unterscheiden sich ebenfalls in ihren festgelegten Modultypen: Während an der LMU München zwölf von insgesamt 13 Modulen als Pflichtmodule ausgewiesen sind, können Studierende an der Universität Bielefeld in vier von neun Modulen eigene Schwerpunkte wählen. In Mainz ist das Verhältnis von Pflicht- zu Wahlpflichtmodulen ebenfalls nahezu ausgeglichen: Nur sechs von elf Modulen sind obligatorisch.

Insgesamt bestätigen diese ersten Zugänge zur Struktur des Samples bereits eine grundlegende Heterogenität im Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Es finden sich weder hinsichtlich der inhaltlichen Modulkategorien noch in Bezug auf die Anteile bestimmter Modultypen zwei Standorte, die die gleiche Struktur aufweisen. Ein hoher Anteil von Pflichtmodulen geht dabei ebenso wenig mit einer starken Gewichtung fachwissenschaftlicher Grundlagen einher, wie sich ein

Schwerpunkt auf dem Studium von Handlungsfeldern zwingend in einem höheren Anteil von Wahl(pflicht)modulen widerspiegelt. Ein konsistenter Aufbau der ausgewählten Studiengänge kann damit im Vergleich nicht unterstellt werden, sodass für die nachfolgenden Analysen zu prüfen gilt, ob sich diese Heterogenität auch bestätigt, wenn die inhaltlichen Vorgaben und Lernzielbeschreibungen in den Fokus rücken.

Mit der Absicht sich illustrativ dem Datenkorpus und Dokumenttyp anzunähern, erfolgte in einem weiteren Schritt eine einfache Wortauszählung der Modultitel aller oben erfassten Pflichtmodule (N=139). Tabelle 3 können die TOP-Begriffe mit mindestens fünf Nennungen entnommen werden, sowie eine Übersicht aller Wörter in Form einer Wortwolke.<sup>60</sup>

Tabelle 3: TOP-Begriffe in den Pflichtmodultiteln (n)

bildung	21	
grundlage	17	
einführung	15	
pädagogisch	15	
erziehung	13	
erziehungswissenschaft	12	
forschungsmethoden	12	
empirisch	9	
erziehungswissenschaftlich	9	
handeln	9	
pädagogik	8	
theorie	8	
psychologie	7	
forschung	6	
praktikum	5	
soziologie	5	

In den 139 Pflichtmodulen des Samples finden sich 147 Wörter, von denen 88 nur einmal vorkommen, 19 zweimal, 13 dreimal und 11 viermal. Die 16 Wörter, die mindestens fünfmal genannt werden, können obiger Liste entnommen werden. Diese wird vom Begriff *bildung* angeführt, der in insgesamt 21 Modultiteln genannt

<sup>60</sup> Für die Darstellung wurde die Auszählung lediglich mit einer gängigen Stopp-Liste um nicht sinntragende Wörter bereinigt (z.B. bestimmte und unbestimmte Artikel, Pronomina, Konjunktionen, Zahlwörter). In der Schriftgröße drückt sich die Häufigkeit der Nennungen aus.

wird. Daneben werden die beiden anderen gängigen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft seltener genannt: *erziehung* in 13, *sozialisation* hingegen nur in vier Modultiteln.

Die bisherigen Analysen liefern einen ersten illustrativen Zugang zu den Studiengängen im Spiegel ihrer Struktur und markieren einige Unterschiede zwischen den Standorten hinsichtlich der Anzahl von Modulen und zu erwerbenden Creditpoints. Diese bereits in anderen Studien (vgl. Datenreporte) sichtbare strukturelle Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wird im Folgenden um eine bisher kaum berücksichtigte Analyseeinheit erweitert: Die Beschreibung der Lernziele in den Modulhandbüchern aktueller Bachelorstudiengänge.

#### 4.1.2 Frequenzanalyse der Lernzielsegmente

In einem nächsten Schritt wurde das Datenkorpus daher auf jene Abschnitte, in denen Lernziele respektive Kompetenzen formuliert werden, reduziert. Die Beschreibung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Studiengänge anhand einer Analyse ihrer Modulhandbücher liefert neben ersten inhaltlichen Erkenntnissen auch Einsicht in die Frage, ob die Analyse von Lernzielbeschreibungen überhaupt ertragreich sein kann. Der Einwand, dass die gewählte Dokumentart und insbesondere die Beschreibung von Lernzielen in Anbetracht der starken Formalisierung von Formulierungen kaum Differenzen aufzeigen könne, soll im Folgenden überprüft werden. Zunächst wurde ein Zugang über die Anzahl der Wörter pro Analysesegment gewählt, um mögliche Differenzen der Formulierungspraxis in den ausgewählten Dokumenten sichtbar zu machen (Abb. 5).

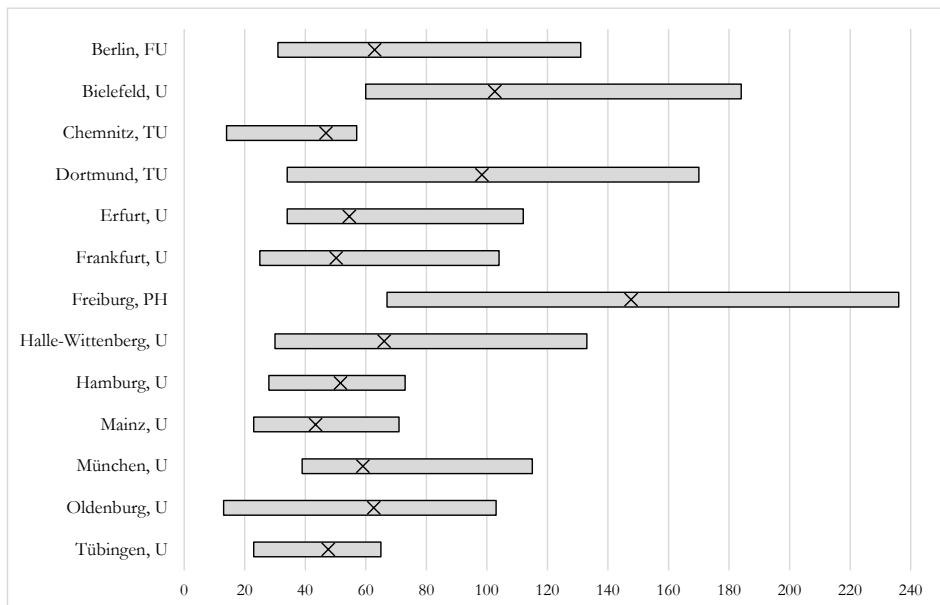


Abbildung 5: Anzahl der Wörter pro Lernzielsegment; Spannbreite zwischen kürzestem und längstem Segment und berechneter Mittelwert; nach Standort

Sowohl die Verortung der Balken auf der x-Achse von 0 bis 240 als auch ihre Länge können zur Interpretation der Formulierungspraxis an den Hochschulen herangezogen werden. Die Standorte Hamburg und Freiburg bilden die beiden Extreme hinsichtlich der Länge: Während im Hamburger Modulhandbuch zwischen dem kürzesten Abschnitt ( $n=28$ ) und dem längsten Segment ( $n=73$ ) eine Differenz von nur 45 Wörtern besteht, finden sich im Modulhandbuch der PH Freiburg zwischen 67 und 236 Wörter je Lernzielsegment; dies entspricht einer Differenz von 169 Wörtern und bildet den höchsten Wert des Samples.

Nimmt man den Mittelwert (X) nun für die Lernzielsegmente hinzu, so zeigt sich, dass die Ausreißer hier sowohl zur linken als auch zur rechten Seite zu finden sind. An den Standorten Berlin, Bielefeld, Erfurt, Frankfurt, Halle-Wittenberg und München bewegt sich der Mittelwert deutlich zu den kürzer formulierten Lernziel-Segmenten (also weiter links auf der x-Achse), sodass die umfangreicher formulierten Abschnitte hier nicht den Ausschlag geben. An der TU Chemnitz liegt der Mittelwert hingegen bei 46,8 Wörtern, wobei das längste Segment 57 Wörter umfasst und das kürzeste 14. Hier fallen die knapper formulierten Lernzielabschnitte also weniger ins Gewicht.

Tabelle 4 können in einem nächsten Schritt die Modultitel der jeweils kürzesten und längsten Lernzielsegmente an den Standorten entnommen werden, sowie die Anzahl der Wörter in den genannten Modulbeschreibungen.

Tabelle 4: Modultitel der kürzesten und längsten Lernzielsegmente inkl. Angabe zu Anzahl der Wörter (N), nach Standort

Standort	Kürzestes Lernzielsegment		Längstes Lernzielsegment	
	Modultitel	(N)	Modultitel	(N)
Berlin, FU	Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns	31	Berufspraktikum	131
Bielefeld, U	Personen- und gruppenbezogene Differenzkonstruktionen	60	Praxis-Transfer-Modul	184
Chemnitz, TU	Einführung in die Interkulturelle Pädagogik	14	Professionelle Kompetenzen und erwachsenenpädagogisches Wissen	57
Dortmund, TU	Praxissemester	34	Grundlagen der Soziologie und Psychologie	170
Erfurt, U	Freies erziehungswissenschaftliches Modul	34	Bildung und Erziehung in historischer Sicht	112
Frankfurt, U	Bezugswissenschaften für Bildung und Erziehung	25	Berufsfeldbezogene Studien I	104
Freiburg, PH	Recht der Weiterbildung und der Sozialpädagogik	67	Grundlagen der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik	236
Halle-Witt., U	Bachelorarbeit	30	Organisation, Intervention und Fallverstehen in der Sozialen Arbeit	133
Hamburg, U	Geschichte und Theorie der Erwachsenenbildung	28	Grundlagen der Erziehungswissenschaft	73
Mainz, U	Professionelles sonderpädagogisches Handeln	23	Professionelles pädagogisches Handeln	71
München, U	Didaktisches Handeln und Gestaltung von Lernumgebungen	39	Forschungsgeleitetes praktisches Handeln	115
Oldenburg, U	Geschichte und Theorien der Pädagogik	13	Sozialisationsinstanzen u. Lebensphasen in erz.wissenschaftl. Perspektive	103
Tübingen, U	Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft	23	Einführung in die Studienschwerpunkte	65

Die Suche nach Regelmäßigkeiten bzw. Zusammenhängen zwischen dem antizipierten Inhalten eines Moduls qua Titelgebung und der Ausführlichkeit der Lernzielbeschreibung, scheidet allerdings. So werden die Lernzielbeschreibungen genuin fachwissenschaftlicher Theorie-Module beispielsweise in Oldenburg (*Geschichte und*

*Theorien der Pädagogik*) und Tübingen (*Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*) nur sehr knapp beschrieben, in Erfurt (*Bildung und Erziehung in historischer Sicht*) und Hamburg (*Grundlagen der Erziehungswissenschaft*) hingegen ausführlicher als alle anderen Module dieser Studiengänge. Während in Dortmund das kürzeste Lernzielsegment für das Praktikumsmodul konstatiert wird, ist es am Standort Berlin das Ausführlichste. Und auch die Lernziele, die dem Modultitel nach auf eine wählbare Studienrichtung respektive ein oder mehrere Handlungsfelder bezogen sind, werden an manchen Standorten vergleichsweise kurz und knapp beschrieben (Chemnitz, Freiburg, Hamburg) und entweder auch an denselben Standorten (Chemnitz, Freiburg) oder an anderen (Halle-Wittenberg, Tübingen) besonders ausführlich.

Diese Ergebnisse stellen keine Bewertung der standortspezifischen Formulierungspraxen dar. Die Anzahl verwendeter Wörter für die Beschreibung von Lernzielen in einem Modul sagt nichts über die Transparenz oder Qualität der Formulierungen aus; *länger* oder *kürzer* heißt nicht *besser*. Doch unterstreichen die Ergebnisse die zuvor bereits beschriebene Heterogenität der Modulhandbücher. Auch dies wird nicht per se als qualitätseinschränkend verstanden, sondern in erster Linie als Hinweis auf existierende Differenzen zwischen den Standorten. Trotz standardisierender Vorgaben für die Gestaltung von Modulhandbüchern und der Akkreditierung durch externe Fachvertreter\*innen nutzen die Hochschulen mögliche Freiräume, um die Lernzielvorgaben ihren Vorstellungen und Prioritäten entsprechend auszugestalten. Dem Einwand, dass eine Analyse von Lernzielformulierungen in Studiendokumenten wenig ertragreich sei, da die formalisierte Gestalt kaum Differenzen zulasse, kann hier mit einem ersten Zugang zum Material entgegnet werden.

### 4.1.3 Kategorisierung von Lernzielverben

Nachdem die Analyse von Lernzielsegmenten einmal mehr die unterschiedliche Formulierungspraxis und heterogene Gestaltung von Modulbeschreibungen herausstellen konnte, beziehen sich folgenden Ergebnisse auf eine Auszählung aller Lernzielverben in den analysierten Dokumenten. Tabelle 5 zeigt in einer ersten quantitativen Übersicht bereits Unterschiede zwischen den ausgewählten Hochschulen und ihren Dokumenten.

Insgesamt wurden 789 Lernzielverben in 139 Modulen<sup>61</sup> codiert, von denen 103 zu den sogenannten Selbstkompetenzen gezählt werden, jenen Lernzielen also, die beispielsweise auf das selbständige Arbeiten der Studierenden oder die Ausbildung von Teamfähigkeit zielen. Diese wurden für die Analysen nicht berücksichtigt.

---

<sup>61</sup> In die Analysen sind alle Pflichtmodule der ausgewählten Studiengänge eingeflossen. Der Wahlpflichtbereich inklusive möglicher Studienrichtungen und Profilschwerpunkte wird zunächst nicht berücksichtigt, ist jedoch Bestandteil der vergleichenden Analysen der Studiengänge in Kapitel 4.2.

Tabelle 5: Anzahl codierter Pflichtmodule und Lernzielcodes, nach Hochschulstandort

Standort	Module (n)	Lernzielcodes (n)	Lernziele pro Modul ( $\bar{O}$ )
Berlin, FU	15	83	5,5
Bielefeld, U	5	46	9,2
Chemnitz, TU	9	35	3,9
Dortmund, TU	10	47	4,7
Erfurt, U	7	36	5,1
Frankfurt, U	13	48	3,7
Freiburg, PH	9	120	13,3
Halle-Wittenberg, U	17	35	2,1
Hamburg, U	7	20	2,9
Mainz, U	6	53	8,8
München, U	12	62	5,2
Oldenburg, U	17	58	3,4
Tübingen, U	12	43	3,6
<b>Gesamt</b>	<b>139</b>	<b>686</b>	<b>5,5</b>
<i>Selbstkompetenzen</i>		103	

Damit beziehen sich die Frequenz- und Korrelationsanalysen im folgenden Abschnitt auf 686 Codes. Berechnet man für die Standorte die durchschnittliche Anzahl von Lernzielen pro Modul, liegt der Wert für das Modulhandbuch der PH Freiburg mit 13,3 Lernzielcodierungen deutlich vor den anderen des Samples. Für den Studiengang der Universität Halle-Wittenberg ergibt sich ein Durchschnittswert von lediglich 2,1 Lernzielen pro Modul.

Die Bandbreite möglicher Lernzielverben mag begrenzt sein, dennoch zeigt die Sichtung von Formulierungshilfen zur Gestaltung von Modulhandbüchern ausreichend Variationsmöglichkeiten.<sup>62</sup> Und dies bestätigt auch die Auszählung aller Lernzielformulierungen in den Dokumenten des Samples: Die 686 Codes verteilen sich auf 119 verschiedene Lernzielverben, wobei die Häufigkeiten hier stark variieren (Abb. 6). Die drei am häufigsten genannten Verben sind *kennen* (n=133), *reflektieren* (n=71) und *analysieren* (n=32); gleichzeitig wurden 48 Verben nur einmal codiert (siehe auch Auflistung im Anhang, Abschnitt 2.1).

<sup>62</sup> Zahlreiche Hochschulen stellen eigene Formulierungsleitfäden zur Lernzielbeschreibung und Modulgestaltung bereit: Zum Beispiel die Universität Mainz ([https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4\\_Lernziele-formulieren.pdf](https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4_Lernziele-formulieren.pdf); zuletzt geprüft am 06.10.2021) oder die Universität Tübingen (<https://uni-tuebingen.de/lehrende/studiengangplanung-und-entwicklung/themen/qualifikationsziele>; zuletzt geprüft am 06.10.2021).





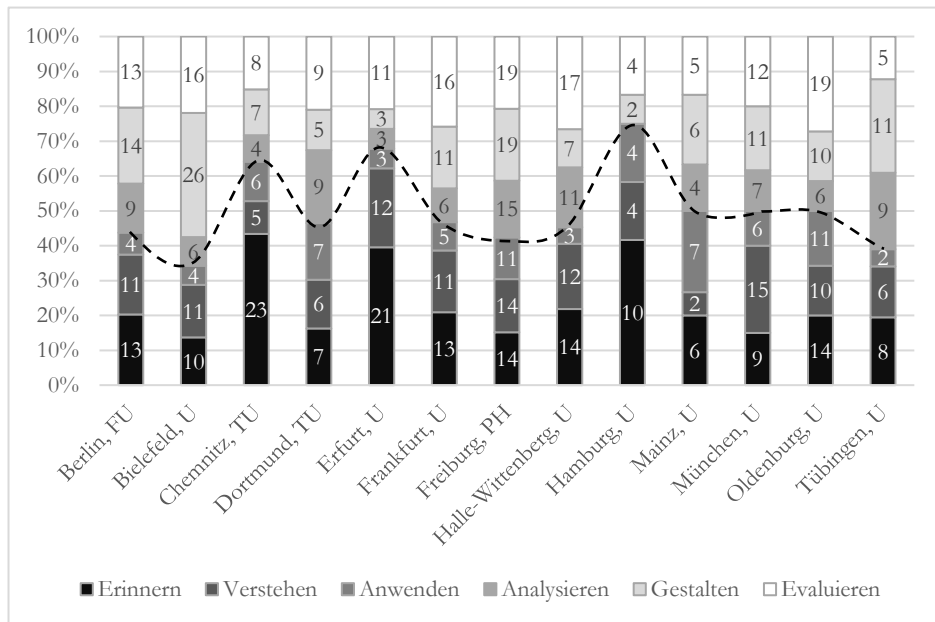


Abbildung 7: Verteilung der Taxonomiestufen nach Bloom (1976)/ Bachmann (2014) an den Standorten

Nimmt man eine Zweiteilung der Niveaustufen in die Kategorien 1 bis 3 (Erinnern, Verstehen, Anwenden) und 4 bis 6 (Analysieren, Gestalten, Evaluieren) vor, können erste Tendenzen beschrieben werden (siehe gestrichelte Linie):

Chemnitz, Erfurt und Hamburg sind die einzigen Standorte des Samples, die mehr Lernziele auf *niedrigerem Niveau* beschreiben, als auf den Stufen 4 bis 6 (Chemnitz: 64,2 %; Erfurt: 67,9 %; Hamburg: 75,0 %). In den Modulhandbüchern der Standorte Mainz, München und Oldenburg finden sich exakt 50 % der Lernziele in beiden Stufenkategorien, wobei sich die Zusammensetzung jeweils unterscheidet: Während in Mainz und Oldenburg die niedrigste Niveaustufe *Erinnern* jeweils 20 % an allen Lernzielen insgesamt einnimmt, sind es in München nur 15 %. Hier kann hingegen ein Viertel aller Codes der Stufe *Verstehen* zugeordnet werden. Mainz erzielt in dieser Kategorie den geringsten Wert mit nur 6,7 %, der zwei Nennungen von insgesamt 30 codierten Lernzielverben entspricht. Hinsichtlich der Stufen 4 bis 6 fällt auf, dass für den Oldenburger Studiengang der höchste Wert für die Stufe *Evaluieren* erreicht wird (27,1 %) – dieser ist auch im Vergleich zu den anderen Standorten überdurchschnittlich hoch; lediglich in Frankfurt und Halle-Wittenberg werden ähnlich viele Lernziele auf dieser höchsten Niveaustufe beschrieben (25,8 % und 26,6 %). Für weitere sechs Balken dieser Darstellung wird der Anteil von 25 % oder höher in einer Kategorie erreicht: Dies gilt am Standort Chemnitz für die Stufe *Erinnern*, mit dem höchsten Anteil einer einzelnen Lernzielstufe des

gesamten Samples: 43,4 %; fast jedes zweite Lernziel lautet hier *kennen*.<sup>65</sup> In den Modulen des Erfurter Studiengangs werden ebenfalls überdurchschnittlich viele Lernziele auf dieser niedrigsten Taxonomiestufe formuliert: 39,6 % Codes entfallen auf die Kategorie *Erinnern*. In München werden die meisten Lernziele auf der zweiten Taxonomiestufe *Verstehen* (25,0 %) formuliert und in Tübingen erreicht die Kategorie *Gestalten* 26,8 %. Bleibt noch der Hinweis, dass am Standort Hamburg keine Lernziele der Niveaustufe *Analysieren* codiert wurden. Hier wird dafür – nach Chemnitz – der insgesamt zweithöchste Wert einer Niveaustufe im gesamten Sample erreicht: 41,7 % aller Formulierungen operieren auf der Stufe *Erinnern*. Darüber hinaus wird nur noch im Modulhandbuch der Universität Bielefeld ein weiterer Wert über 30 % erreicht: 35,6 % der Lernzielverben wurden mit der Niveaustufe *Gestalten* codiert.

Die Zuordnung der codierten Lernzielverben zu den Bloom'schen bzw. Bachmann'schen Taxonomiestufen ermöglicht damit Aussagen über die Verteilung der Lernziele unter Berücksichtigung des ihnen unterstellten Niveaus innerhalb eines Studiengangs oder auch vergleichend zwischen verschiedenen Studienstandorten.<sup>66</sup> Im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt allerdings nicht die Rekonstruktion des idealtypischen Kompetenzniveaus eines Studiengangs, sondern die Deskription des intendierten Lernzielcurriculums. Welche Kompetenzen respektive Lernziele sollen erworben werden und auf welche Inhalte sind diese fokussiert?

#### 4.1.4 Die Entwicklung einer Lernzielmatrix

Um Aussagen über die *Art* der Lernziele treffen und in einem weiteren Schritt darüber Standorte miteinander vergleichen zu können, wurde also nach einer anderen Möglichkeit der Kategorisierung gesucht, die aufgrund der heterogenen Materialstruktur stark abstrahiert und dennoch Aussagen über die unterschiedlichen Profile der ausgewählten Studiengänge ermöglicht.

Das von der KMK (2017) im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) zugrunde gelegte Kompetenzmodell dient dieser Arbeit als Referenzmodell.

---

<sup>65</sup> Insgesamt ist das mit Abstand am häufigsten gebrauchte Lernzielverb *kennen* (n=133), zu dem das Folgende angemerkt sei: Lernziele sollten stets vom beabsichtigten Kompetenzerwerb des Lernenden (hier: Studierenden) aus gedacht werden (Universität Zürich 2008, S. 12). Die Formulierungspraxis sollte demzufolge lauten: „Mit Abschluss des Moduls kennen die Studierenden Theorie X“. Entgegen dieser Logik finden sich in den analysierten Modulbeschreibungen allerdings häufig Formulierungen wie z.B. „Das Modul [...] vermittelt den Studierenden Kenntnisse in erziehungswissenschaftlich relevanten Theorie- und Handlungsfeldern“ (BA\_BIE\_2016\_MHB, S. 12) oder „Erwerb von grundlegenden Kenntnissen zum Verständnis der Erziehungswissenschaft“ (BA\_CHE\_2015, S. 1996). Diese Formulierungen wurden ebenfalls dem Code *kennen* zugeordnet, auch wenn es in diesen Fällen nicht als Verbform genannt wird.

<sup>66</sup> Vgl. auch die Ergebnisse der Studie *Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen* (Brauns et al. 2015).



Abbildung 8: Kompetenzmodell des HQR, eigene Darstellung

Abbildung 8 zeigt das Kompetenzmodell des HQR in seinen vier Dimensionen und differenziert zunächst personale und Fachkompetenzen. Für die folgenden Analysen sind lediglich die Fachkompetenzen relevant, da die forschungsleitende Fragestellung auf eine Rekonstruktion von Lernzielen bzw. Kompetenzen im Fach Erziehungswissenschaft abzielt und personale Kompetenzen als studiengangübergreifend verstanden werden. Fachkompetenz wird wiederum in *Wissen und Verstehen* sowie *Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen* unterteilt. Im Folgenden werden unter dem Oberbegriff *Kompetenz* und der Hauptkategorie *Lernziel* demzufolge alle Verben und Fähigkeitsbeschreibungen gefasst, die sich auf das Wissen und Verstehen der Studierenden sowie den Einsatz, die Anwendung und die Erzeugung dieses Wissens beziehen. Basierend auf der dichotomen Unterscheidung von *Wissen* und *Anwendung* wurden alle Lernzielverben zunächst einer dieser beiden Kategorien zugeordnet (Abb. 9).

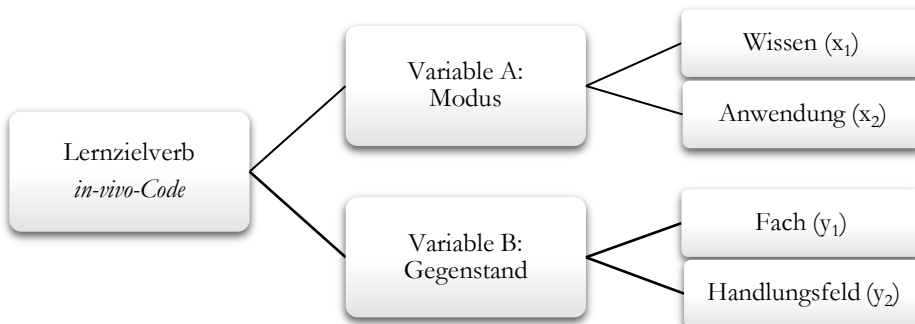


Abbildung 9: Schematische Darstellung des eigenen Kategoriensystems auf Grundlage des Kompetenzmodells des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)

Neben der Codierung dieses *Modus* (A) wurde durch eine weitere Variable zusätzlich der *Gegenstand* (B) eines Lernziels erfasst. Hier wurden ebenfalls zwei binäre Kategorien unterschieden: Entweder bezieht sich ein Lernziel auf fachliche Inhalte oder auf ein konkretes (pädagogisches) Handlungsfeld.

Diese Form der Codierung erwies sich im Forschungsprozess als reliabel und ermöglichte eine Erfassung aller Lernziele in den genannten Dimensionen, ohne dass sich *drop-outs* ergaben. Indem jedem Lernziel ein x- und ein y-Wert zugewiesen wird (1 oder 2), entsteht eine Vier-Felder-Matrix, die Abbildung 10 zusammenfasst.

		<i>Modus eines Lernziels (x)</i>	
		Wissen ( $x_1$ )	Anwendung ( $x_2$ )
<i>Richtung eines Lernziels (y)</i>	Fach ( $y_1$ )	Fachwissen	Forschungspraxis
	Handlungsfeld ( $y_2$ )	Handlungs(feld)-wissen	Pädagogische Praxis

Abbildung 10: Lernzielmatrix (vgl. Brauns 2018)

Die vier Felder Wissen ( $x_1$ ), Anwendung ( $x_2$ ), Fach ( $y_1$ ) und Handlungsfeld ( $y_2$ ) ergeben in ihrer Kombination vier Dimensionen der Analyse und Verortung von Lernzielen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge: Sie zielen entweder auf den Erwerb von *Fachwissen* oder *Handlungs- und Handlungsfeldwissen* oder aber die Anwendung dieser Kenntnisse. Ist die Anwendung auf fachliche Inhalte bezogen, so wird dies im Folgenden als *Forschungspraxis* bezeichnet, steht das Handlungsfeld im Mittelpunkt, hingegen als *pädagogische Praxis*.<sup>67</sup>

Tabelle 6 erläutert diese Dimensionen anhand von Ankerbeispielen aus den Modulbeschreibungen der FU Berlin für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft (BA\_BER\_2012):

<sup>67</sup> Die Bezeichnungen der vier Felder sind das Ergebnis eines forschungspragmatischen Kompromisses. Sie erheben keinen Anspruch auf Trennschärfe, sondern dienen in erster Linie als Lese- bzw. Interpretationshilfe. Codierte Lernziele, die im Feld ‚Forschungspraxis‘ verortet werden, sind z.B. nicht zwingend auf genuin forschungspraktisches Handeln im Studium beschränkt, sondern umfassen auch anwendungsorientierte Lernziele mit fachlichem Bezug, wie beispielsweise „Theorien diskutieren“, „Texte analysieren“ oder „Grundbegriffe vergleichen“ etc.

Tabelle 6: Ankerbeispiele für die Codierung der Lernzielmatrix

Wissen		Anwendung		
<b>Fach</b>	<i>Die Studentinnen und Studenten <u>kennen</u> grundlegende Bildungs- und Erziehungstheorien. (Modul 1)</i>	Fachwissen	<i>Die Studentinnen und Studenten sind in der Lage, pädagogische Grundfragen im Rückgriff auf Bildungs- und Erziehungstheorien zu <u>reflektieren</u>. (Modul 1)</i>	Forschungspraxis
<b>Handlungsfeld</b>	<i>Die Studentinnen und Studenten <u>kennen</u> die rechtlichen Grundlagen professionellen Handelns in ausgewählten pädagogischen Arbeitsfeldern. (Modul ABV)</i>	Handlungsfeldwissen	<i>Die Studentinnen und Studenten können ihr im Studium erworbenes Fachwissen auf die Praxis des Arbeitsmarktes <u>transferieren</u> und <u>anwenden</u>. (Modul Berufspraktikum)</i>	Pädagogische Praxis

Die Lernzielmatrix ermöglicht eine starke Reduktion des Codesystems und damit trotz der heterogenen Formulierungspraxis in den untersuchten Dokumenten vergleichende Analysen. Mit dieser Zuordnung werden Aussagen über die Verortung von Studiengängen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte möglich. Studiengänge können somit als forschungs- bzw. praxisorientiert oder z.B. als besonders auf den Wissenserwerb der Studierenden ausgerichtet ausgewiesen werden. Diese Analysen sind für ganze Studiengänge, aber auch einzelne Studienabschnitte oder Module möglich – standortspezifisch und -übergreifend.

Für die 13 Standorte des Samples wurde nun in einem ersten Schritt diese dichotome Codierpraxis angewandt, wodurch erste Unterschiede zwischen den Studiengängen hinsichtlich der prozentualen Verteilung von Modi und Gegenständen der codierten Lernziele beschrieben werden können (Abb. 11). Die Datenbeschriftung gibt die Zahl der Codierungen an einem Standort an, während die Balken gleichzeitig prozentuiert wurden. Da ein Lernziel immer einen Wert für Fach *oder* Handlungsfeld bzw. Wissen *oder* Anwendung erhält (nur in sehr seltenen Fällen wurde zweifach codiert<sup>68</sup>), ergibt sich eine Zweiteilung der Balken bei exakt 50 %. Betrachtet man zunächst die Verteilung der Anteile von Fach und Handlungsfeld, so fällt auf, dass acht von 13 Standorten des Samples mehr Lernziele mit eindeutigen Handlungsfeldbezug formulieren, als dass die Lernziele auf genuin fachliche Inhalte bezogen sind. In Anbetracht dessen, dass es sich bei den ausgewählten Studiengängen um disziplinäre bzw. generalisierte Fachbezeichnungen handelt, überrascht dieses Ergebnis.

Annähernde Parität zwischen beiden Kategorien erreichen die Standorte Berlin, Bielefeld und München. Dortmund, Hamburg und Mainz fallen hingegen durch

<sup>68</sup> Eine Ausnahme bilden Formulierungen, die sowohl Fach als auch Handlungsfeld in Zusammenhang mit nur einem Lernzielverb nennen, z.B. „Die Studierenden analysieren erziehungswissenschaftliche Theorien in ihrem Mehrwert für die sozialpädagogische Praxis.“

einen deutlich größeren Fachbezug der Lernziele auf. Frankfurt, Freiburg und Halle hingegen mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Handlungsfeldern.

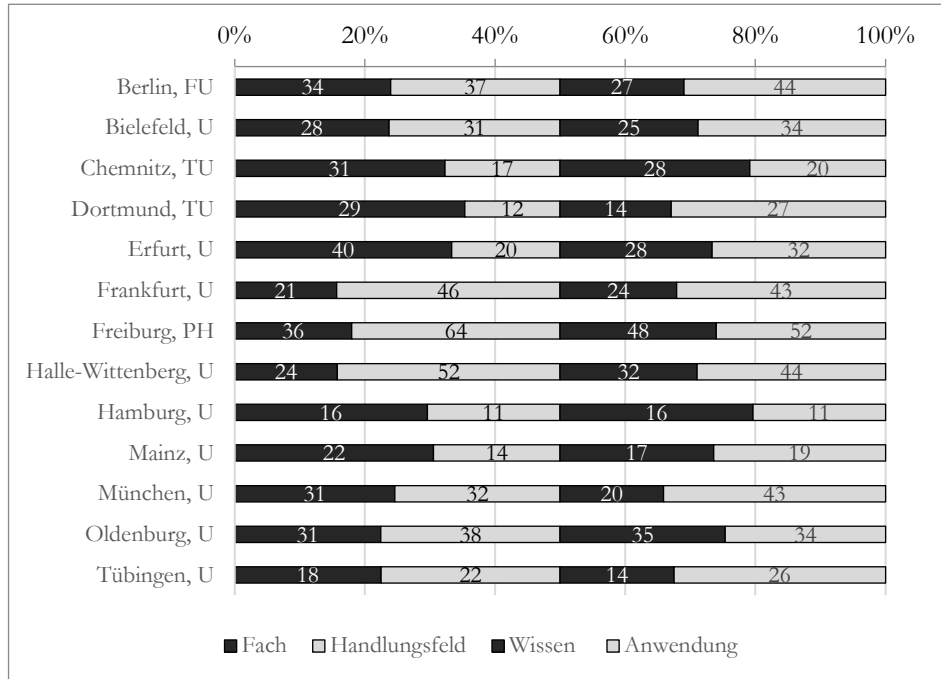


Abbildung 11: Verteilung der Lernzielkategorien an den Standorten

Betrachtet man nun die Verwendung von Lernzielcodes hinsichtlich ihres Modus – also entweder den Erwerb oder die Anwendung von Wissen, im Sinne des HQR die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten – so wurden durchschnittlich 55,8 % der Lernziele an einem Standort mit der Kategorie *Anwendung* codiert, dies entspricht einem Mittelwert von 25. Erneut sind die Standorte Halle-Wittenberg und Oldenburg zu nennen, die im Gegensatz zu allen anderen Standorten (deutlich) mehr Lernziele, die den Erwerb von Wissen beschreiben, formulieren, als solche, die den Anwendungsmodus fokussieren. Die Universität Hamburg ist als Standort zu nennen, der eine nahezu ausgeglichene Verteilung aufweist. In den Modulhandbüchern der anderen Standorte des Samples überwiegen anwendungsbezogene Lernziele; am deutlichsten an der PH Freiburg (68,4 %) und der Universität München (71,3 %).

Abschließend wurde der Zusammenhang zwischen dem Anteil der auf fachliche Inhalte bezogenen Lernziele und ihrem Niveau im Sinne der Bloom'schen (bzw. Bachmann'schen) Lernzieltaxonomie überprüft (Abb. 12).

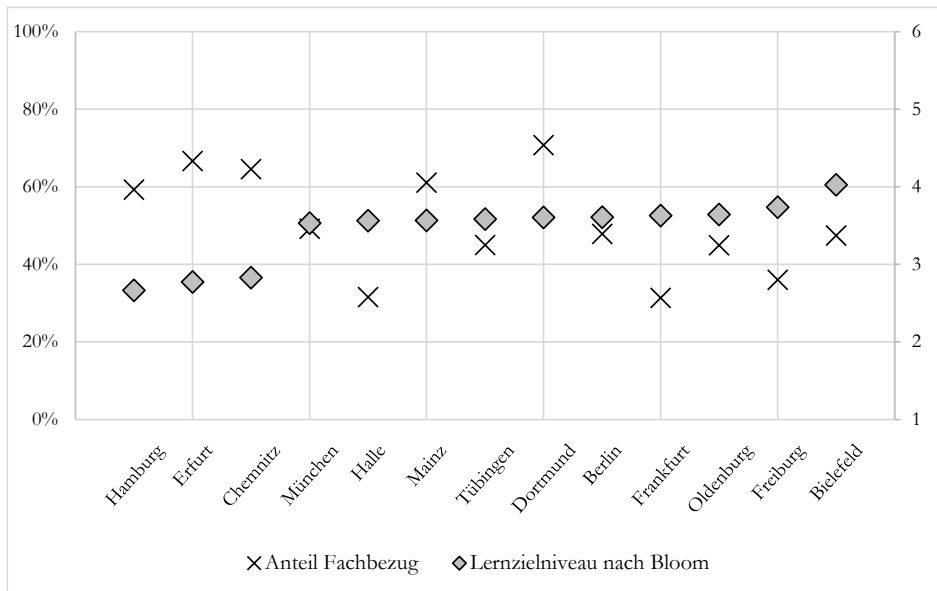


Abbildung 12: Anteil der auf fachliche Inhalte bezogenen Lernziele und standortspezifisches Lernzielniveau nach Bloom/Bachmann

Während die Kreuze den prozentualen Anteil des Fachbezugs in den Modulhandbüchern der Standorte anzeigen, wurde für die Einordnung auf der Sekundärachse (Rauten) der Mittelwert des Lernzielniveaus auf der Bloom'schen Taxonomieskala zwischen 1 und 6 berechnet (die Lernziele wurden hierfür mit dem Stufenwert multipliziert und durch die Gesamtzahl der Lernziele pro Standort dividiert). Die Standorte wurden zwecks besserer Lesbarkeit nach ihrem durchschnittlichen Lernzielniveau in aufsteigender Reihenfolge sortiert, sodass in der Tendenz erkennbar wird: die Formulierung von Lernzielverben auf den höheren Taxonomiestufen geht in der Regel mit einem geringeren Fachbezug in den Modulbeschreibungen einher. So zeigt sich für die Standorte Hamburg, Erfurt und Chemnitz, die einen vergleichsweise deutlichen Fachbezug aufweisen, ein geringeres durchschnittliches Lernzielniveau als in den anderen Modulhandbüchern des Samples. Fachbezogene Studieninhalte werden demnach vorrangig durch Lernzielverben wie *kennen/verstehen* etc. operationalisiert, wohingegen komplexere Lernziele insbesondere in Modulen mit Handlungsfeldbezug zum Einsatz kommen.

Die vorangegangenen Analysen der Lernzielsegmente in den Modulbeschreibungen mithilfe zweier unterschiedlicher Kategorisierungen erlauben einen zunehmend differenzierteren Einblick in die Gestalt von Modulhandbüchern und damit auch in den idealtypischen Kompetenzerwerb der Studierenden in unterschiedlichen Studiengängen des Fachs Erziehungswissenschaft an deutschen Hochschulen.



Nimmt man die im Forschungsstand dargelegte Ausdifferenzierungsthese (u.a. Grunert et al. 2012c; Horn 2005) zum Ausgangspunkt für die Interpretation dieser vorangegangenen Analysen, so lässt sich konstatieren: Ja, es gibt Unterschiede zwischen den Studiengängen; 13 Fachstudiengänge mit generalisierten Studiengangsbezeichnungen weisen Unterschiede im Umfang, ihrem Vokabular, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihrer Lernzielbeschreibungen auf. Inwiefern diese Unterschiede jedoch als Indikator für eine disziplinäre Ausdifferenzierung gewertet werden können bzw. müssen, bleibt auf dieser Analyseebene eine offene Frage, die letztlich nur im Vergleich beantwortet werden kann: Im Vergleich zu anderen (teildisziplinären) Studiengängen der Erziehungswissenschaft, zu anderen Disziplinen oder zu früheren (Diplom-)Studiengängen.

Bevor jedoch eine kontrastierende Analyse diese Vergleiche aufgreift (Kapitel 4.3.), fokussiert der folgende Abschnitt zunächst die Frage nach der methodischen Realisierung einer Verortung von Studiengängen im Spiegel ihrer Lernziele. Die oben bereits erarbeitete Kategorisierung von Lernzielverben wird genutzt, um Differenzen grafisch sichtbar zu machen und sowohl auf Ebene von Modulen als auch ganzer Studiengänge zu diskutieren, inwiefern sich das intendierte Studium der Erziehungswissenschaft an den ausgewählten Standorten unterscheidet bzw. inwiefern Gemeinsamkeiten sichtbar werden.

## 4.2 Verortung und Vergleich aktueller Bachelorstudiengänge im Spiegel ihrer Lernziele

Das oben bereits vorgestellte Codier-Schema (vgl. Abbildung 9 und 10) mit den vier Variablen *Fach* und *Handlungsfeld* bzw. *Wissen* und *Anwendung* wurde nun in einem nächsten Schritt in ein Koordinatensystem überführt, womit ein grafischer Vergleich von Studiengängen durch die Verortung ihrer Lernziele ermöglicht wird (Abb. 13).

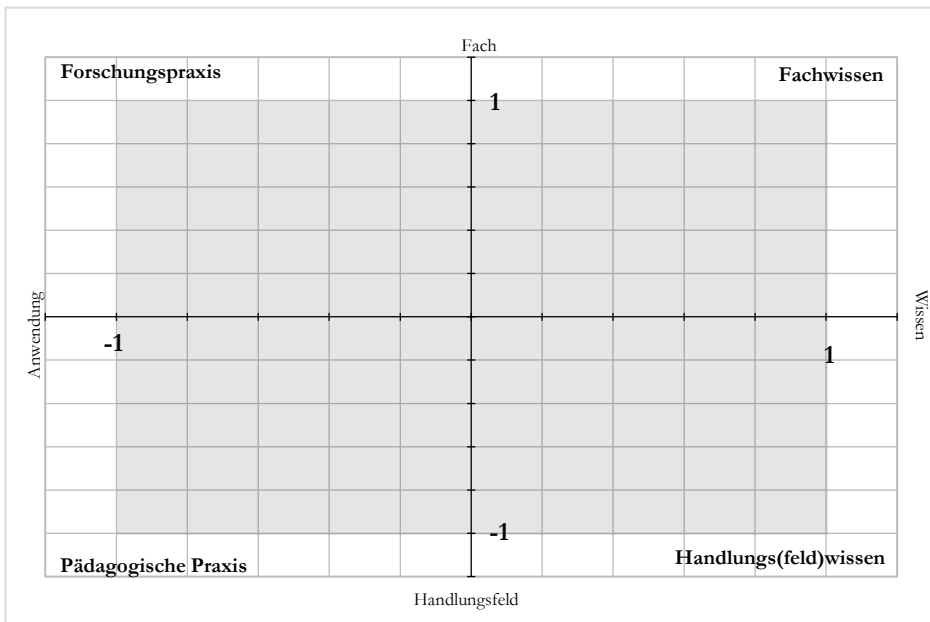


Abbildung 13: Umsetzung der Kategorien in ein Koordinatensystem

Innerhalb der beiden Achsenabschnitte von jeweils -1 bis 1 ergibt sich ein Feld, in dessen Grenzen sich die folgenden Analysen bewegen. Die binäre Codierung von Modus (x) – zwischen Anwendung und Wissen – sowie Gegenstand (y) – zwischen Fach und Handlungsfeld – erfolgt für jedes Lernziel einzeln und wird abschließend in die Koordinatenpunkte für ein Modul umgerechnet. Am Beispiel des Erfurter Einführungsmoduls „Bildungs- und Erziehungstheorien“ (BA\_ERF\_2012, S. 8) werden die Rechenschritte im Folgenden erläutert. Hier wird im Abschnitt „Qualifikationsziele“ das Folgende formuliert:

*„Die Studierenden, die das Modul abgeschlossen haben, verfügen über ein theoriegeleitetes Verständnis von Grundbegriffen und zentralen Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Sie kennen Ansätze erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, deren zentrale Thesen und methodischen Grundlagen; sie können diese vergleichend darstellen und reflektieren. Sie besitzen Kenntnisse über Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in ausgewählten institutionellen Kontexten und können eigene Erziehungs- und Bildungsprozesse unter Bezug auf ausgewählte Theoriebestände reflektieren.“*

Die sechs Lernziele bzw. Lernzielverben (unterstrichen) werden in einem ersten Schritt gemäß ihrem Modus (x) und dem Gegenstand, auf den sie sich beziehen (y), binär codiert; sie erhalten also für jede der vier Ausprägungen den Wert 1 oder 0 (Tab. 7).

Tabelle 7: Codierung des Moduls "Bildungs- und Erziehungstheorien" der Universität Erfurt (BA\_ERF\_2012)

	Lernzielverb	Modus		Gegenstand	
		Wissen x <sub>1</sub>	Anwendung x <sub>2</sub>	Fach y <sub>1</sub>	Handlungsfeld y <sub>2</sub>
<b>LZ1</b>	verstehen	1	0	1	0
<b>LZ2</b>	kennen	1	0	1	0
<b>LZ3</b>	darstellen	0	1	1	0
<b>LZ4</b>	reflektieren	0	1	1	0
<b>LZ5</b>	kennen	1	0	0	1
<b>LZ6</b>	reflektieren	0	1	1	0
		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>

Mit Abschluss des ausgewählten Moduls sollen die Studierenden also sowohl Wissen erworben haben als auch die Anwendung dieser Kenntnisse beherrschen. Fünf von sechs Lernzielen fokussieren fachliche Themen respektive Inhalte, während sich ein Lernziel (LZ5) auf den Handlungsfeldkontext bezieht. Diesem Schema folgend, können nun alle Lernziele eines Moduls, eines Studienabschnitts oder eines ganzen Studiengangs verortet werden und damit einen Einblick in die Profilierung des jeweiligen Standorts hinsichtlich seiner inhaltlichen Schwerpunkte bzw. der Praxisorientierung seiner Lernziele geben. Die maßgebende Berechnungseinheit ist im Folgenden allerdings in der Regel ein Modul. Alle Lernziele eines Moduls ergeben in ihrer Summe je zwei Werte für den Modus (x) und den Gegenstand (y); im Erfurter Einführungsmodul sind dies:

	<b>n</b>	<b>Anteil</b>
<i>Wissen</i> (x <sub>1</sub> )	3	0.5
<i>Anwendung</i> (x <sub>2</sub> )	3	0.5
<i>Fach</i> (y <sub>1</sub> )	5	0.83
<i>Handlungsfeld</i> (y <sub>2</sub> )	1	0.17

Die vorangegangenen Analysen in Kapitel 4.1 konnten zeigen, wie heterogen sich die Lernzielformulierungen in den standortspezifischen Modulhandbüchern gestalten. Die durchschnittliche Anzahl von Lernzielverben pro Modul unterscheidet sich an den Standorten stark und auch innerhalb eines Studiengangs variiert die Anzahl je nach Modul teils deutlich. Um die Standorte dennoch vergleichen und die Ergebnisse grafisch darstellen zu können, wurden die Werte für die beiden Variablen x und y daher jeweils prozentuiert. Die x- und y-Achse des Koordinatensystems wurden demzufolge von -1 bis 1 skaliert und die beiden Koordinatenpunkte wie folgt berechnet:

$$x_{Modul} = \left( \frac{x_1}{x_1 + x_2} \right) - \left( \frac{x_2}{x_1 + x_2} \right)$$
$$y_{Modul} = \left( \frac{y_1}{y_1 + y_2} \right) - \left( \frac{y_2}{y_1 + y_2} \right)$$

Für das Erfurter Einführungsmodul „Bildungs- und Erziehungstheorien“ ergeben sich demzufolge die Koordinaten (0|0,67). Diese Berechnung wurde für alle Module des Samples durchgeführt und liefert die Grundlage für die folgenden Teilanalysen.

#### 4.2.1 Verortung von Modulen und Modulararten

Zunächst wurde der Forschungsprozess von der Frage geleitet, wie Module in dem entwickelten Koordinatensystem verortet werden (können) und ob die Ergebnisse dieser stark abstrahierenden Verortung mit den zugrundeliegenden Dokumenten vereinbar, i.w.S. valide sind. Module, als strukturgebende Einheiten eines Studiengangs, sollten im Hinblick auf den zu erwerbenden Studienabschluss in sich stimmig gegliedert sein und den Studierenden sowohl thematisch als auch methodisch den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten ermöglichen. Es ist damit sinnvoll Module als Einheit für die folgenden Analysen zu wählen, anstelle der Lernziele als einzeln zu wertende Einheiten.

In einem ersten Schritt wurde für alle Module des Samples ihre Position innerhalb des Koordinatensystems bestimmt. Hierfür wurden alle Lernzielcodes pro Modulsegment ausgezählt und ihrem Anteil entsprechend gewichtet. Abbildung 14 zeigt die standortübergreifende Visualisierung aller codierten Module (N=211).<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Hier wurden nun neben den Pflichtmodulen auch alle Wahlpflichtbereiche bzw. Studienrichtungen und Profilschwerpunkte in die Analysen miteinbezogen.

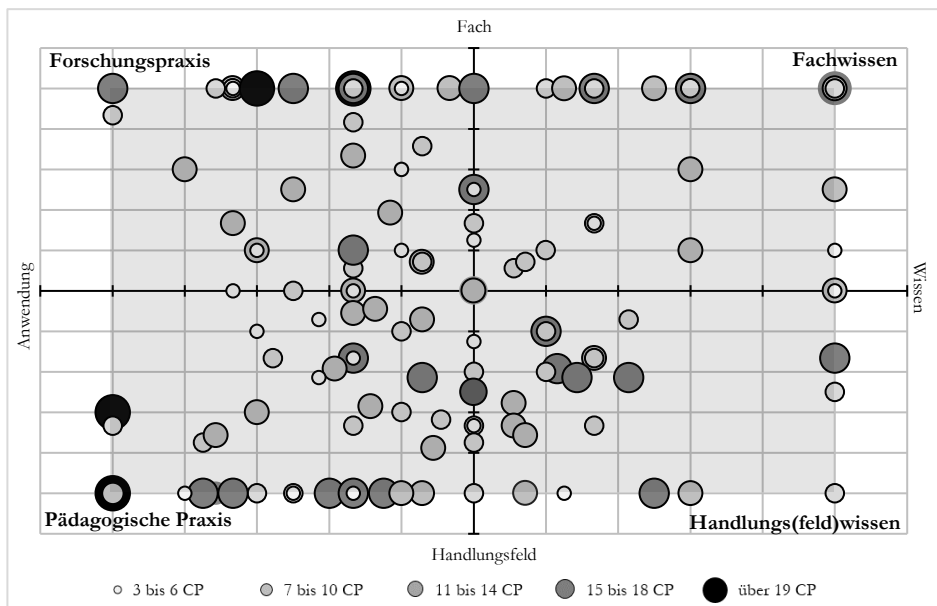


Abbildung 14: Verortung aller codierten Module (N=211)

Größe und Grauton der einzelnen Punkte variieren, je nachdem wie viele Creditpoints in diesem Modul erreicht werden können, womit also dem Gewicht der Module Rechnung getragen wird. In den vorgegebenen Grenzen des Koordinatensystems, also auf beiden Achsen jeweils zwischen -1 und 1, verteilen sich die Module nahezu über die gesamte Fläche. Häufungen finden sich allerdings an den äußeren Rändern parallel zur x-Achse. Vor allem im Quadranten *Pädagogische Praxis* verorten sich viele der großen Module mit über 19 zu erreichenden Creditpoints – in diesen Modulen werden ausschließlich Lernziele formuliert, die sich auf ein oder mehrere Handlungsfelder beziehen und mehr anwendungsbezogene als wissensorientierte Ziele vorgeben. In der äußersten Ecke des *Fachwissen*-Quadranten finden sich ebenfalls Module mit einer hohen Anzahl Creditpoints. Module, die ausschließlich fachbezogene Lernziele formulieren, werden ansonsten insgesamt mit vergleichsweise wenig Creditpoints versehen. Darüber hinaus wird nahezu das gesamte mögliche Spektrum der Verortung abgedeckt, wobei auffällt, dass nur wenige Module parallel zur y-Achse am Rand des Koordinatensystems liegen. Die Mehrzahl verortet sich zwar im ersten und dritten Quadranten, also mit einem Schwerpunkt auf der Anwendungsorientierung von Fach- und Handlungsfeld-Inhalten, doch sind es nur vereinzelte Punkte, die ausschließlich praxisorientierte Module, bei gleichzeitiger Nennung von fachbezogenen Inhalten, kennzeichnen.

Die Streuung der Koordinatenpunkte und ihre vereinzelte Häufung an den Rändern der Fläche führt im Folgenden zu der Frage, ob eine (z.B. thematisch bedingte) Logik hinter dieser Verortung erkennbar wird, wenn beispielsweise die Modultitel zur Interpretation herangezogen werden. Hierfür wurden in einem nächsten Schritt

Modultypen ausgewählt und standortübergreifend verglichen. Abbildung 15 zeigt zu- nächst die Verortung aller Einführungsmodul der ausgewählten Modulhandbücher auf Grundlage ihrer Lernzielformulierungen.

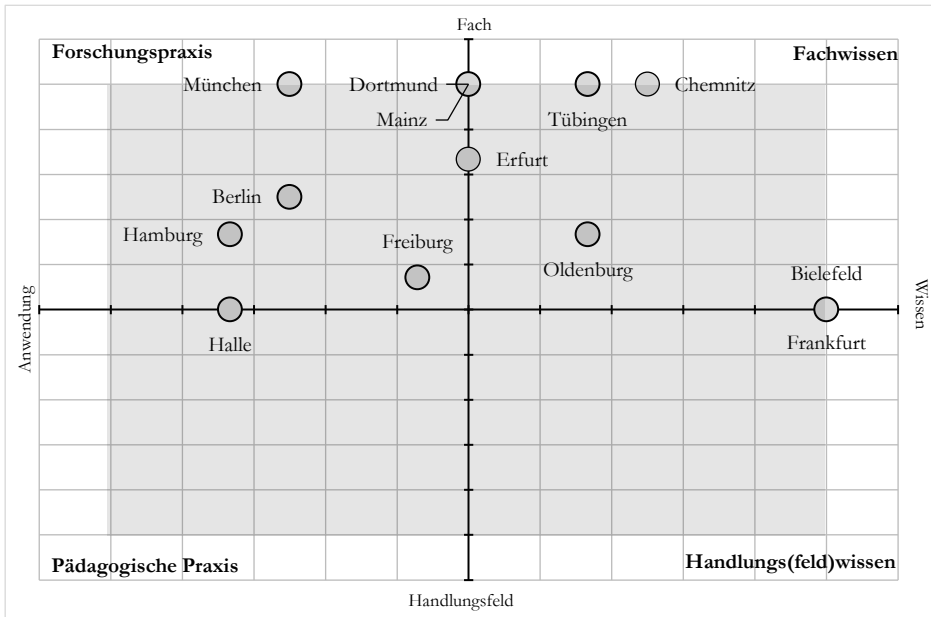


Abbildung 15: Verortung der Einführungsmodule, nach Standort

In zehn Einführungsmodulen des Samples werden mehrheitlich fachbezogene Lernziele formuliert, an sechs Standorten sogar ausschließlich (München, Dortmund, Erfurt, Tübingen Chemnitz und Mainz). Die Einführungsmodul in Halle, Bielefeld und Frankfurt geben zu gleichen Teilen Lernziele mit Fach- und Handlungs(feld)bezug vor und liegen damit auf der x-Achse. In allen Einführungsmodulen wird von den Studierenden der Erwerb von Wissen gefordert, allerdings an fünf Standorten in geringerem Maße als der Erwerb von anwendungsorientierten Kompetenzen, sodass ihr Schwerpunkt zu einer Verortung im Quadranten *Forschungspraxis* führt. Bielefeld und Frankfurt hingegen fokussieren ausschließlich den Wissenserwerb, was für ein Einführungsmodul durchaus naheliegend scheint.

Hinsichtlich der Varianz in Bezug auf Fach- und Handlungs(feld)bezug widerspricht das Ergebnis zumindest in Teilen möglichen antizipierten Erwartungen an ein Einführungsmodul. So trägt dieses am Standort Frankfurt beispielweise den naheliegenden Titel „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ – dennoch wird bereits in diesem ersten Modul der Bezug zum später folgenden Handlungs(feld)schwerpunkt „Pädagogik der Lebensalter“ hergestellt. Zu den Lernergebnissen heißt es in der Modulbeschreibung:

*„Studierende sind in der Lage, zuverlässig Auskunft über Grundbegriffe und theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaften zu geben sowie Aufgaben und Probleme pädagogischer Praxisfelder in Bezug auf verschiedene Lebensalter zu benennen.“*  
(BA\_FRA\_2015, S. 6)

Noch deutlicher wird dieser Bezug mit Blick in die Beschreibung der Inhalte desselben Moduls. Hier werden die einschlägigen Grundbegriffe genannt, die im Rahmen des Einführungsmoduls behandelt werden. Neben „Sozialisation“, „Erziehung“ und „Bildung“ (in dieser Reihenfolge) werden auch „Lernen“, „Entwicklung“ und „Lebensalter“ sowie „Beratung“ und „Therapie“ als ebensolche Grundbegriffe angeführt. Damit unterscheidet sich Frankfurt an dieser Stelle deutlich von Standorten wie beispielsweise Tübingen, wo es unter dem Modultitel „Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ erwartungskonform heißt:

*Die Studierenden...*

- *kennen erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -fragen*
- *erwerben die Fähigkeit, Wissensformen zu differenzieren und wissenschaftliche Argumentation nachzuvollziehen*
- *erwerben textanalytische Fähigkeiten* (BA\_TÜB\_2012\_MHB, S. 10)

Ob man diese Differenzen als Problem markieren will, sei an dieser Stelle vorerst ausgeklammert, allerdings zeigen sich bereits in den Einführungsmodulen der ausgewählten Standorte Unterschiede, die in Bezug auf die im Forschungsstand dargelegte Befürchtung um Identitätsverlust und Ausdifferenzierung der Disziplin, die Leserin von Modulhandbüchern aufmerksam werden lässt.

In einem nächsten Analyseschritt wurden daher weitere Modultypen ausgewählt, die zumindest an einem Großteil der Standorte angeboten werden. An allen dreizehn Standorten des Samples existieren Praktikumsmodule, an neun Hochschulen Module mit einem historischen und/oder institutionellen Fokus sowie an zehn Standorten Module, die den Handlungsbegriff im Titel tragen, also handlungsfeldorientierte Lernzielbeschreibungen erwarten lassen, ohne dabei unbedingt explizit anwendungsbezogen sein zu müssen. Forschungsleitend war erneut die Frage, ob die Position der Module im Koordinatensystem den Erwartungen an diese Modultitel entspricht. Abbildung 16 zeigt die Ergebnisse in Form der einzelnen Module sowie der Mittelwerte der drei Typen (dunkelgraue Symbole):

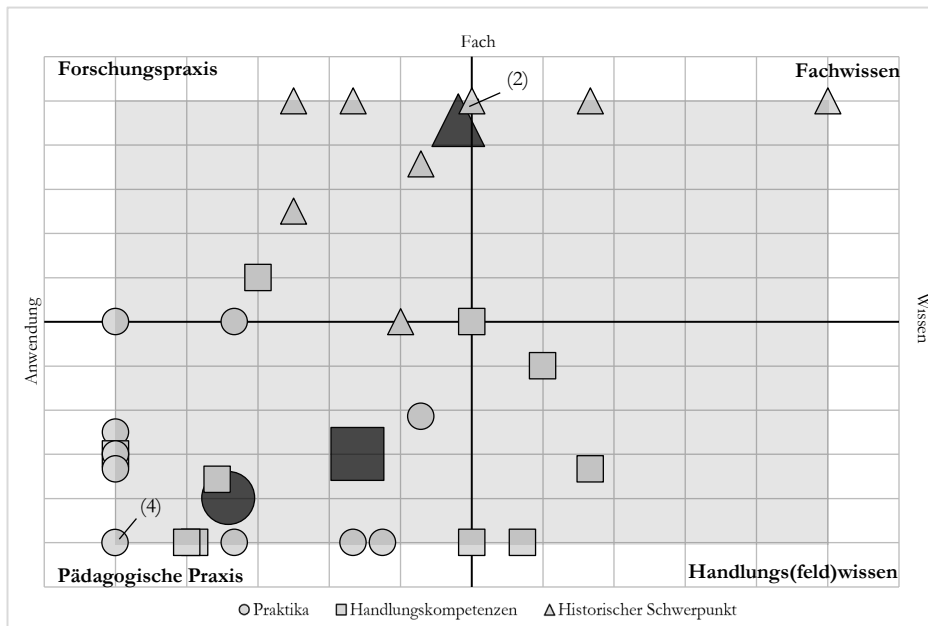


Abbildung 16: Verortung dreier Modularten im Vergleich – Module mit historischem Schwerpunkt, Praktikums- und Handlungsfeldmodule

Während Module, die einen explizit historischen Schwerpunkt angeben (Dreiecke), ausschließlich in den Quadranten *Forschungspraxis* und *Fachwissen* – also mit klarem Fachfokus und einer deutlichen Tendenz hin zur Anwendung des erworbenen Fachwissens – zu finden sind, wurden Praktikumsmodule überwiegend im Quadranten *Pädagogische Praxis* verortet (Kreise) – handlungsfeldbezogen und vorrangig anwendungsorientiert. Zwei Praktikumsmodule liegen allerdings auf der y-Achse und beschreiben damit zu gleichen Teilen Lernziele, die auf das Fach bezogen sind, wie solche, die auf ein oder mehrere Handlungsfeld(er) zielen (Oldenburg und Frankfurt).

Module, die den Begriff *Handlungskompetenz* bzw. *Handlungsorientierung* im Titel tragen (Quadrate), sind in ihrer Verteilung vergleichsweise breit gestreut, wenn gleich sich erwartungsgemäß an acht von zehn Standorten die Lernziele auf ein oder mehrere Handlungsfelder beziehen. In Chemnitz erwerben die Studierenden im Modul „Grundformen pädagogischen Handelns“ hingegen folgende Qualifikationsziele: „Erwerb von vertieften Kenntnissen zum Verständnis der Erziehungswissenschaft, Reflexion pädagogischer Konzepte und Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit“ (BA\_CHE\_2015, S. 2013). Damit verortet sich dieses Modul exakt in der Mitte des Koordinatensystems; fachliches Wissen soll erworben und pädagogische Konzepte reflektiert werden. Das Erfurter Modul „Pädagogisches Handeln und Gesellschaft“ ist darüber hinaus das einzige Handlungsmodul, das die y-Achse zugunsten des Fachbezugs überschreitet; hier heißt es:



*„Die Studierenden, die dieses Modul abgeschlossen haben, können zentrale Anforderungen und Aufgaben von Erziehung und Bildung gesellschaftsgeschichtlich einordnen und reflektieren. Sie kennen gesellschaftlich abhängige Aufgaben und Formen der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit und sie sind in der Lage, die Begrenzung des Stellenwertes pädagogischer Theorien für pädagogisches Handeln und dessen Organisation zu beschreiben und zu reflektieren.“ (BA\_ERF\_2012, S. 69)*

Der prozentuale Anteil von Wissen und Anwendung variiert in den Handlungsmodulen zudem deutlicher als in den anderen beiden Modultypen: drei Standorte fordern hier mehr Wissenserwerb als Anwendungsbezug und zwei Hochschulen zu gleichen Teilen beide Lernzielmodi.

Die in weiten Teilen erwartungskonformen Ergebnisse der Verortung von Einzelmodulen hinsichtlich ihres Thementyps können zur Validierung des methodischen Vorgehens herangezogen werden. Auch einzelne Ausreißer von der Logik einer idealtypischen Lernzielformulierung in den Modulen, mindern nicht den grundsätzlichen Aussagegehalt der Analysen: Für die untersuchten Standorte können modulspezifische Differenzen aufgezeigt werden, die sich an den titelgebenden Themen zu orientieren scheinen. Zieht man die Ergebnisse für die Einführungsmodule hinzu, scheint unter dem Titel „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ (und diverse Variationen) weniger eindeutig gefasst zu werden, was darunter zu verstehen ist, als wenn es um historische Schwerpunkte im Studium oder den Erwerb von Handlungskompetenzen geht. Inwiefern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Verortung von Einzelmodulen die Position der Studiengänge insgesamt innerhalb des Koordinatensystems bestimmt, soll in einem nächsten Abschnitt geklärt werden. Daher erfolgte zunächst die Zusammenfassung aller Module eines Studiengangs, verbunden mit der Frage nach standortspezifischen Unterschieden hinsichtlich von Schwerpunkten zwischen Fach und Handlungsfeld bzw. Wissen und Anwendung.

#### **4.2.2 Verortung von Studiengängen**

Die Verortung der einzelnen Module kann nun in einem nächsten Schritt genutzt werden, um die ausgewählten Studiengänge insgesamt miteinander zu vergleichen. Eine forschungspraktische Schwierigkeit ergibt sich allerdings im Vorfeld bei der Entscheidung, welche Module für einen Standort in die Berechnung einbezogen werden. Im Folgenden greift die Ergebnisdiskussion daher die verschiedenen Möglichkeiten des Einbezugs und Ausschlusses verschiedener Module für einen Studiengang auf und analysiert diese vergleichend. Das Kapitel gliedert sich in die folgenden Analyseabschnitte:

- (1) Beispielstudiengänge mit jeweils erstgenanntem Schwerpunkt
- (2) Reduktion der Studiengänge auf Kernmodule
- (3) Studienschwerpunkte im Vergleich

(1) *Analysen I: Beispielstudiengänge mit jeweils erstgenanntem Schwerpunkt*

Zunächst wurde für alle Standorte ein idealtypischer Studienverlauf respektive Modulaufbau bestimmt. Konkret bedeutet dies, dass der jeweils erstgenannte Studienschwerpunkt (falls Standorte einen solchen anbieten) ausgewählt wurde.<sup>70</sup> Diese willkürlich anmutende Auswahl folgt der theoretischen Überlegung, dass der Lernzielerwerb der Studierenden jenseits einer Auseinandersetzung mit handlungsfeldspezifischen Inhalten gleich sein sollte. Ob sich Studierende des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft in Tübingen für den Schwerpunkt *Erwachsenenbildung* oder *Sozialpädagogik* entscheiden, sollte der Bologna-spezifischen Logik eines modularen Kompetenzerwerbs folgend, unerheblich sein.<sup>71</sup>

Abbildung 17 zeigt die Visualisierung der Studiengangsverortungen zwischen den vier Dimensionen Fach und Handlungsfeld bzw. Wissen und Anwendung. Für den Vergleich zwischen den ausgewählten Standorten wurde das in Kapitel 4.2.1 beschriebene Vorgehen für die Verortung einzelner Module übernommen und aus dem Mittelwert der einzelnen Modulverortungen der Koordinatenpunkt für einen Standort insgesamt berechnet. Bei der Berechnung des Mittelwerts<sup>72</sup> wurden die einzelnen Lernziele jeweils innerhalb ihrer Modulstruktur berücksichtigt.

---

<sup>70</sup> Im Einzelnen sind dies: Organisation, Qualität und Beratung (Bielefeld), Allgemeine Erziehungswissenschaft (Chemnitz), Bildungsforschung und Bildungsmanagement (Dortmund), Berufliche Bildung (Erfurt), Erwachsenen- und Weiterbildung (Frankfurt), Lebenslanges Lernen/ Medienbildung (Mainz), Sozialpädagogik (Oldenburg), Sozialpädagogik (Tübingen). An der LMU München wurde das erste Wahlpflichtmodul „Didaktisches Handeln und Gestaltung von Lernumgebungen“ und an der PH Freiburg die ersten drei Module zum Erwerb „Pädagogischer Kernkompetenzen“ ausgewählt: „Didaktik der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung“, „Führung, Leitung und Management von päd. Einrichtungen“ und „Erziehen und Beraten“. An den Standorten Berlin, Frankfurt und Halle-Wittenberg besteht für die Studierenden keine Möglichkeit durch Wahlpflichtangebote Schwerpunkte zu setzen.

<sup>71</sup> Ob durch einen Vergleich der standortspezifischen Studienschwerpunkte dennoch Unterschiede sichtbar werden, wird in Abschnitt (3) überprüft.

<sup>72</sup> Für die Verortung der Studiengänge wurden allerdings Module, die im weitesten Sinne einem *Studium generale* zuzuordnen sind, also einen überfachlichen (Schlüssel-) Kompetenzerwerb ermöglichen sollen, nicht einbezogen.

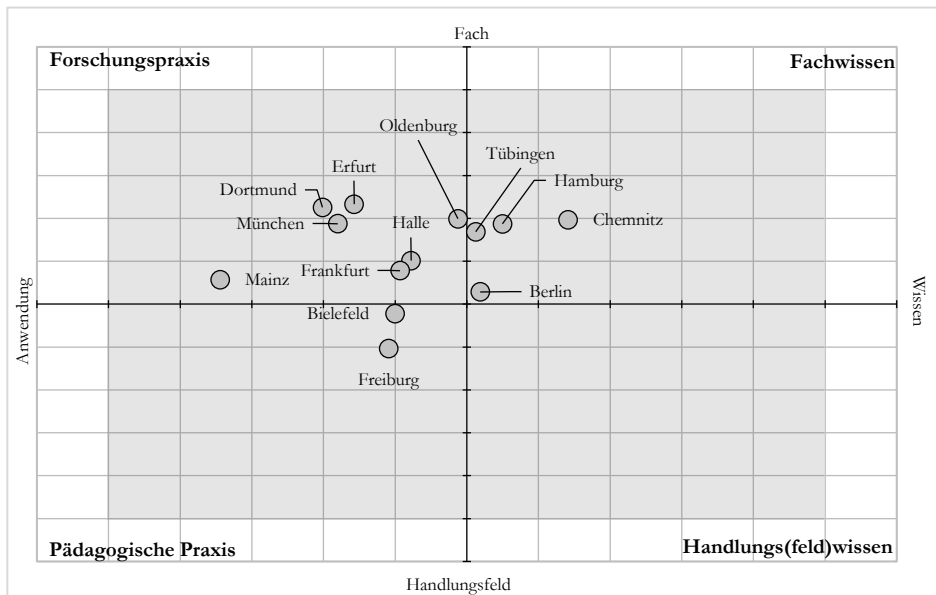


Abbildung 17: Verortung der Studiengänge des Samples; Beispielstudiengänge mit erstgenanntem Schwerpunkt

Zunächst fällt auf, dass die überwiegende Mehrheit der Studiengänge – 11 von 13 Standorten – ihren Schwerpunkt auf den Erwerb fachbezogener Lernziele legt und damit in den Quadranten *Forschungspraxis* und *Fachwissen* verortet werden. Die Bachelorstudiengänge der Universität Bielefeld sowie der PH Freiburg sind die einzigen beiden des Samples, die, wenn auch nur knapp, die x-Achse zugunsten des Handlungsfeldbezugs unterschreiten. Sieben Studiengänge verorten sich schwerpunktmäßig zwischen den Kategorien *Fach* und *Anwendung*, die übrigen vier zwischen *Fach* und *Wissen*, wobei die Studiengänge an den Universitäten Berlin, Oldenburg und Tübingen so nahe der y-Achse verortet werden, dass hier ein ausgewogenes Verhältnis von wissens- und anwendungsbezogenen Lernzielen attestiert werden kann.

Zudem fällt die Nähe einzelner Standorte zueinander in den Blick: Mit deutlicher Anwendungsorientierung der codierten Lernziele und einem mehrheitlichen Fachbezug liegen die Studiengänge der Universitäten Dortmund, Erfurt und München in auffälliger Nähe zueinander. Gleiches gilt für Halle-Wittenberg und Frankfurt sowie Oldenburg, Tübingen und Hamburg. Letztere Gruppe zeichnet sich durch deutlich mehr Fach- als Handlungsfeldbezüge aus, wobei sich anwendungs- und wissensorientierte Lernziele in etwa die Waage halten. Halle und Frankfurt hingegen legen gleichermaßen ihre Schwerpunkte auf anwendungsbezogene Lernziele, die auf fachliche Inhalte hin ausgerichtet formuliert sind.

Die Modularisierung von Studiengängen forderte im Zuge der Bologna-Reform eine Bemessung von Studienleistungen in Creditpoints. Da die Hochschulen hier (auch seitens der Akkreditierungsagenturen) relativ viel Spielraum haben – und diesen auch entsprechend nutzen, um Schwerpunkte zu setzen – wurde in einem nächsten Schritt diese Creditpoint-Anzahl als Gewichtungsfaktor berücksichtigt. Hierfür wurde zunächst jedes Lernziel (LZ) mit der Anzahl der Creditpoints (CP) des entsprechenden Moduls (M) multipliziert:

$$x_1(\text{Wissen}) = (\text{Anzahl LZ}_{M1} * CP_{M1}) + (\text{Anzahl LZ}_{M4} * CP_{M4}) + [\dots]$$

$$x_2(\text{Anwendung}) = (\text{Anzahl LZ}_{M1} * CP_{M1}) + (\text{Anzahl LZ}_{M3} * CP_{M3}) + [\dots]$$

$$y_1(\text{Fach}) = (\text{Anzahl LZ}_{M1} * CP_{M1}) + (\text{Anzahl LZ}_{M2} * CP_{M2}) + [\dots]$$

$$y_2(\text{Handlungsfeld}) = (\text{Anzahl LZ}_{M3} * CP_{M3}) + (\text{Anzahl LZ}_{M4} * CP_{M4}) + [\dots]$$

Damit wird gewährleistet, dass keine Verzerrung durch die Tatsache entsteht, dass z.B. auf Handlungsfelder ausgerichtete Lernziele, die in explizit praxisorientierten Modulen zwar in geringer Anzahl auftreten, dafür aber in der Regel mit überdurchschnittlich vielen Creditpoints bemessen werden, unterrepräsentiert sind. Abbildung 18 zeigt das Ergebnis dieser gewichteten Studiengangsverortung; die ursprüngliche Verortung der ungewichteten Studiengänge wird zusätzlich anhand der verkleinerten, dunkleren Koordinatenpunkte angezeigt.

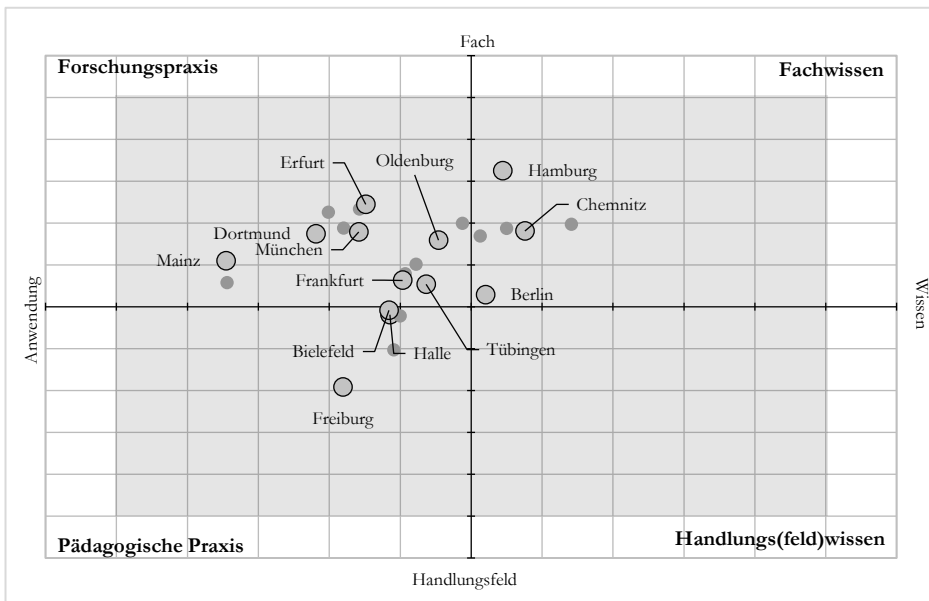


Abbildung 18: Verortung der Beispielstudiengänge; gewichtet mit Creditpoints; Vergleichspunkte, Beispielstudiengänge ohne Gewichtung'

Insgesamt entzerrt sich durch die Gewichtung die Verortung der Studiengänge innerhalb des Koordinatensystems; die Standorte setzen durch die Vergabe von Creditpoints Schwerpunkte zwischen Fach und Handlungsfeld bzw. Wissen und Anwendung. Während fünf Hochschulkoordinatenpunkte keine oder nur eine geringfügige Bewegung durch diese Gewichtung erfahren (Berlin, Erfurt, Frankfurt, Bielefeld und München), differenzieren sich die Beispielstudiengänge an den übrigen Standorten teils erheblich aus. Der Bachelorstudiengang der TU Dortmund rückt beispielsweise weiter Richtung Anwendungsorientierung und entfernt sich damit von den zuvor umliegenden Standorten Erfurt und München. Halle verlässt die vorherige Nähe zu Frankfurt: Durch die Gewichtung von Creditpoints und die damit einhergehende Stärkung des Handlungsfeldbezugs der Lernziele nähert sich der Hallenser Studiengang nun der x-Achse und liegt nahezu deckungsgleich zum Bielefelder Studiengang.

Die Bachelorstudiengänge der Universitäten Hamburg und Tübingen legen insgesamt die größte Distanz zurück. Hamburg bemisst vor allem Module mit einem deutlichen Fachbezug und wissensorientierten Lernzielen mit einer größeren Anzahl von Creditpoints, sodass der Koordinatenpunkt nach „oben“ wandert, während Tübingen Module mit Handlungsfeldbezug und anwendungsorientierten Lernzielen mit mehr Creditpoints bemisst, also nach „unten“ geht.

Betrachtet man hochschulübergreifend die Bewegungsrichtungen, so erfordert die grafische Darstellung der Koordinatensysteme eine Ergänzung durch die zugrundeliegenden Zahlen, um eine Interpretation – auch bei geringer Veränderung – zu ermöglichen. Tabelle 8 kann die zurückgelegte Distanz in der Veränderung von x- und y-Werten entnommen werden, sowie der berechnete Wert für die Hypotenuse  $c (= \sqrt{x^2 + y^2})$ . Dieser Wert entspricht der insgesamt zurückgelegten Strecke, die ein Standort durch die Gewichtung seiner Module mit den Creditpoints zurücklegt. Die Werte der Tabelle wurden in absteigender Reihenfolge nach diesem *Distanzwert* ( $c$ ) sortiert.

Tabelle 8: Berechnung der Veränderungen durch Gewichtung der Beispielstudiengänge per Creditpoints; Distanzmaß

Standort	einfach $\rightarrow$ gewichtet		
	$x$	$y$	$c \downarrow$
Hamburg, U	-0,01	0,28	0,28
Tübingen, U	-0,15	-0,23	0,28
Halle-Wittenberg, U	-0,07	-0,24	0,25
Freiburg, PH	-0,14	-0,18	0,23
Chemnitz, TU	-0,13	-0,03	0,13
Dortmund, TU	-0,03	-0,10	0,11
Oldenburg, U	-0,07	-0,08	0,11
Mainz, U	0,00	0,09	0,09
München, U	0,04	-0,02	0,05
Bielefeld, U	-0,03	0,03	0,04
Frankfurt, U	-0,01	-0,03	0,03
Erfurt, U	0,02	0,02	0,03
Berlin, FU	0,00	0,00	0,00

Nun gibt die Verteilung der Vorzeichen bereits Aufschluss über die hochschulübergreifenden Veränderungstendenzen. Die Differenz der  $x$ -Werte fällt in neun von 13 Fällen negativ aus; die Koordinatenpunkte bewegen sich also vornehmlich in Richtung Anwendung. Jene Standorte, für die hier ein positiver Wert berechnet wurde (Mainz, München, Erfurt und Berlin), verändern sich allerdings ohnehin nur in sehr geringem Maße, sodass festgehalten werden kann, dass die ausgewählten Studiengänge, *wenn* sie durch die Vergabe von Creditpoints die zu erwerbenden Lernziele in eine bestimmte Richtung *lenken*, dies in erster Linie hin zu einer Stärkung der Anwendung erworbenen Wissens tun.

Die Verschiebungen auf der  $y$ -Achse zeigen, dass vier Standorte durch die Gewichtung den Fachbezug der formulierten Lernziele stärken, wohingegen die übrigen acht Studiengänge Module, die auf konkrete Handlungsfelder bezogen sind, höher gewichten. Es fällt auf, dass der Hamburger Studiengang hier den höchsten Wert des Samples ( $y=0,28$ ) erreicht, womit der bereits erwähnte Fachbezug betont wird, wohingegen die Standorte auf den folgenden drei Rangplätzen (Tübingen, München und Freiburg) die Bewegung nach *unten*, hin zur Kategorie *Handlungsfeld*, vollziehen.

An den Vorzeichen der Werte kann ebenfalls der erwartbare Zusammenhang zwischen den Kategorien Fach und Wissen, sowie Handlungsfeld und Anwendung abgelesen werden: Ist die Bewegung auf der  $y$ -Achse durch einen negativen Wert gekennzeichnet, also hin zur Kategorie *Handlungsfeld*, so verändert sich der  $x$ -Wert ebenfalls negativ, hin zur Anwendungsorientierung. Eine Ausnahme bildet der Studiengang der LMU München – hier bedingt die Gewichtung per Creditpoints eine Bewegung hin zu den Kategorien *Handlungsfeld* und *Wissen*. An keinem der sechs Standorte, die durch die Creditpoints eine Stärkung des Fachbezugs ihrer Module

forcieren, wird gleichzeitig eine nennenswerte Verschiebung hinsichtlich der Kategorien Wissen oder Anwendung erkennbar; beide Varianten treten allerdings auf. Zuletzt soll noch auf jene Fälle hingewiesen werden, die eine Veränderung ausschließlich in horizontaler oder vertikaler Weise aufweisen. Der Studiengang der Universität Hamburg gewichtet beispielsweise Module mit vorrangig fachbezogenen Lernzielen deutlich, zwischen Wissens- und Anwendungsorientierung finden sich allerdings nur marginale Unterschiede.

Der Bachelorstudiengang der FU Berlin nimmt den letzten Rangplatz der Tabelle ein und weist interessanterweise überhaupt keine Veränderungen durch die Gewichtung der Creditpoints pro Modul auf.<sup>73</sup> 14 Module fließen hier in die Analyse ein, mit einem Volumen von insgesamt 140 CP. Zwölf dieser ausgewählten Module werden mit 10 CP bemessen, eines mit 5 und ein weiteres mit 15 CP. Eine Bewegung innerhalb des Koordinatensystems durch diese Gewichtung wäre demnach ohnehin nur möglich, wenn sich die beiden abweichenden Module mit 5 bzw. 15 CP, in der Verteilung der vier Analysekatgorien unterscheiden würden. Die Verteilung der vier Kategorien ist allerdings sowohl im Modul „Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns“ als auch im „Berufspraktikum“ nahezu gleich: Beide legen ihren Schwerpunkt auf anwendungsorientierte Lernziele mit Handlungsfeldbezug.

## (2) *Analysen II: Reduktion der Studiengänge auf Kernmodule*

Die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Studiengängen, die sich wiederum nicht in den Selbstbeschreibungen auf den Homepages der Hochschulen spiegeln, lassen sich möglicherweise auf die (willkürliche) Auswahl der Studienschwerpunkte zurückführen. Um diese Verzerrungen auszuschließen, wurde in einem nächsten Schritt der Vergleich des erziehungswissenschaftlichen Fach- und Pflichtstudiums angestrebt, ohne Wahlmöglichkeiten und Module, die nur vereinzelt angeboten werden. Hierfür wurde das Sample auf die *Kernmodule* der Studiengänge reduziert.<sup>74</sup> Unter Kernmodulen werden im Folgenden alle Pflichtmodule gefasst, die das erziehungswissenschaftliche Fachstudium auszeichnen und von allen Studierenden, die in dem jeweiligen Studiengang Erziehungswissenschaft/Pädagogik immatrikuliert sind, belegt werden müssen. Beifächer wie Psychologie und Soziologie wurden daher nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie diverse Wahlpflichtangebote der Standorte.<sup>75</sup> Auf Grundlage erster vergleichender Analysen wurden

---

<sup>73</sup> Bzw. sind diese so gering, dass sich der x-Wert erst mit der dritten Nachkommastelle verändert, der y-Wert beträgt exakt 0.

<sup>74</sup> Welche Module zum Kern eines Studiengangs gezählt wurden, kann den Modulübersichten im Anhang entnommen werden (1.2).

<sup>75</sup> Wahlpflichtangebote und Studienschwerpunkte werden jedoch gesondert berücksichtigt und in einem eigenen Analyseabschnitt diskutiert (vgl. Abschnitt Analysen III).

außerdem folgende Modularten ausgeschlossen: Forschungsmethoden<sup>76</sup>, Praktikumsmodule<sup>77</sup> sowie Abschlussmodule<sup>78</sup>

Tabelle 9 zeigt die Übersicht der codierten Module pro Standort insgesamt und die Anzahl der Kernmodule, die nach der erläuterten Reduzierung verbleiben (hier werden zusätzlich die Creditpoints angegeben). Bereits auf Grundlage dieser Reduktion werden erste Unterschiede zwischen dem Aufbau der Studiengänge sichtbar: Im Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft der TU Dortmund wurden insgesamt 20 Module codiert. Hierunter fallen zehn Wahlpflichtmodule, zwei Forschungsmodule, ein Modul mit dem Titel „Grundlagen der Soziologie und Psychologie“ sowie das Praxissemester und das Bachelor-Thesis-Modul. Damit reduziert sich das Kernmodul-Korpus für Dortmund auf lediglich fünf Module, die genuin erziehungswissenschaftliche Inhalte und Kompetenzen vermitteln sowie von allen Studierenden verpflichtend belegt werden müssen.

Auffällig ist die Tatsache, dass die Unterscheidung des Studiengangtyps hier keine Rolle zu spielen scheint: Ob Erziehungswissenschaft im Rahmen eines Ein- oder Zwei-Fach-Bachelors studiert wird, spielt für die Anzahl genuin fachlicher Kernmodule keine ausschlaggebende Rolle.

---

<sup>76</sup> Die Forschungsmethodenmodule der 13 Standorte sind insofern homogen, als dass sie ausschließlich fach- und in aller Regel anwendungsbezogene Lernziele formulieren, sodass hier nur marginal Unterschiede erkennbar werden. Der Ausschluss aus dem Kernmodul-Sample ergibt sich allerdings aufgrund gleichzeitiger Heterogenität des Angebots. Während Standorte wie bspw. Halle-Wittenberg die Forschungsmethoden explizit für Studierende der Erziehungswissenschaft anbieten und den Anspruch erheben qualitative bzw. quantitative *erziehungswissenschaftliche* Forschungsmethoden zu vermitteln, werden an anderen Standorten, wie bspw. Berlin, Methoden empirischer Sozialforschung angeboten. Diese werden auch von Studierenden der Psychologie und Rehabilitationswissenschaften belegt, sodass ein Vergleich mit den Forschungsmodulen in Halle als nicht sinnvoll erachtet wird.

<sup>77</sup> Da nicht alle Standorte Praktikumsmodule anbieten bzw. die Studierenden teils die Wahl haben, ob sie dieses im Fachbereich Erziehungswissenschaften ablegen möchten, verzerrt deren Berücksichtigung eine Verortung von Standorten nachhaltig. Insbesondere die großen Unterschiede bezüglich der Anzahl von Creditpoints, die im Folgenden zur Gewichtung der Ergebnisse genutzt werden, verhindern einen sinnvollen Vergleich von Standorten (zur gesonderten Analyse der Praxismodule vgl. Kapitel 4.2.1.).

<sup>78</sup> Die Abschlussmodule, die in der Regel der Anfertigung der Bachelorarbeit dienen, werden im Folgenden nicht berücksichtigt, da sie nicht an allen Standorten verpflichtend im Fach Erziehungswissenschaft absolviert werden müssen und dementsprechend auch nicht in allen Modulhandbüchern aufgeführt werden.



Tabelle 9: Codierte Module insgesamt und Reduzierung auf ausgewählte Kernmodule

Hochschule	Studiengang	Gesamt		
		N	N	CP
Berlin, FU	Ein-Fach	14	9	85
Bielefeld, U	Zwei-Fach	11	3	35
Chemnitz, TU	Ein-Fach	16	7	88
Dortmund, TU	Ein-Fach	20	5	53
Erfurt, U	Zwei-Fach	17	4	24
Frankfurt, U	Ein-Fach	14	8	94
Freiburg, PH	Ein-Fach	18	6	72
Halle-Wittenberg, U	Ein-Fach	17	9	100
Hamburg, U	Zwei-Fach	12	4	44
Mainz, U	Zwei-Fach	17	5	52
München, U	Zwei-Fach	14	9	69
Oldenburg, U	Ein-Fach	25	13	96
Tübingen, U	Ein-Fach	16	5	42
<b>SUMME</b>		<b>211</b>	<b>87</b>	<b>854</b>

An der FU Berlin und der LMU München reduziert sich die Gesamtzahl lediglich um fünf von jeweils vierzehn codierten Modulen. Beide Studiengänge verzichten auf das Angebot verschiedener Studienrichtungen bzw. Schwerpunkte. Am Standort München können die Studierenden lediglich zwischen dem Modul „Didaktisches Handeln und Gestaltung von Lernumgebungen“ oder „Praktikum“ wählen; alle weiteren Module sind verpflichtend, sodass hier darüber hinaus lediglich die Forschungsmethoden sowie das Abschlussmodul keine Berücksichtigung finden. Bei gleichbleibender Anzahl von Modulen an beiden Standorten unterscheidet sich jedoch die Anzahl der Creditpoints der Kernmodule: Während in Berlin 85 CP in den neun verbleibenden Modulen erreicht werden sollen, sind es in München lediglich 69 CP.<sup>79</sup> Dieses Ergebnis ist vor allem hinsichtlich des Studiengangtyps hervorzuheben: Obwohl Erziehungswissenschaft – bzw. hier: Pädagogik/Bildungswissenschaft – nur im Rahmen eines Zwei-Fach-Bachelors angeboten wird, ist die Anzahl der Kernmodule und zu erreichender Creditpoints höher an vielen Ein-Fach-Studiengängen des Samples. Bezogen auf das Sample insgesamt variiert die Anzahl der Creditpoints in den ausgewählten Kernmodulen zwischen 24 (Erfurt) und 100 (Halle-Wittenberg); der Mittelwert liegt bei 66 CP.

<sup>79</sup> Hier zeigt sich auch, wie der Einbezug von Praktikumsmodulen die Ergebnisse potenziell verändert. Während in Berlin kein Praktikum im erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudium vorgesehen ist, würde die Berücksichtigung der Praxismodule im Umfang von jeweils 15 CP unter Umständen die Verortung des Studiengangs in München maßgeblich beeinflussen.

Für die folgenden Ergebnisse wurden insgesamt 87 Kernmodule analysiert, womit das Korpus von 211 codierten Modulen insgesamt um 124 reduziert wurde. Abbildung 19 zeigt das Ergebnis dieser standortbezogenen Verortung.

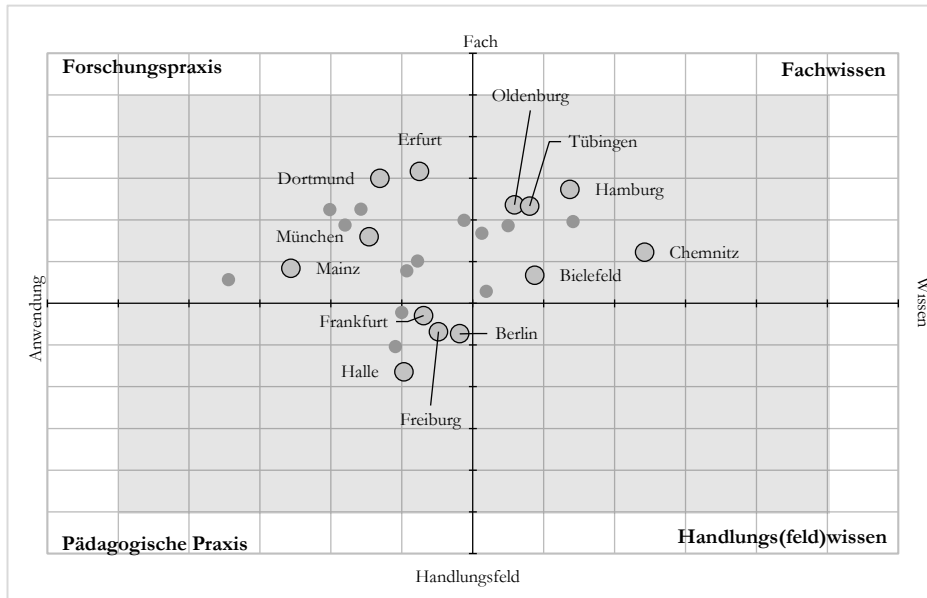


Abbildung 19: Verortung der Studiengänge reduziert auf Kernmodule; Vergleichspunkte ‚Beispielstudiengänge‘ (dunkelgrau)

Im Vergleich zu den Ergebnissen des vorangegangenen Analyseabschnitts I (dunkelgraue Kreise) ändert sich an der Tendenz der Verortung nur wenig. Nach wie vor liegen die errechneten Koordinatenpunkte größtenteils in den ersten beiden Quadranten. Die Lernziele bleiben vorrangig auf fachliche Inhalte bezogen, mehr noch: Standorte, die bereits in Gestalt von Beispielstudiengängen deutlich fachbezogene Lernziele angeben, rücken mit der Reduktion auf ihre Kernmodule auf der y-Achse noch weiter nach oben. Handlungsfeldbezüge finden sich an diesen Standorten demzufolge vor allem im Wahlpflichtbereich. Doch es gibt auch Gegenbeispiele: Vier, statt vormals zwei Standorte finden sich nun im Quadranten *Pädagogische Praxis* wieder; hier werden also fachwissenschaftliche Inhalte (auch und gerade) in Wahl(pflicht)modulen verhandelt. Bielefeld, zuvor ebenfalls mit einem Schwerpunkt auf anwendungsorientierte Lernziele mit Handlungsfeldbezug, rückt hingegen nach „oben“, in den Fachwissen-Quadranten. Der Blick auf Tabelle 9 zeigt, dass bei der Reduktion auf Kernmodule allerdings lediglich drei Module für diesen Studiengang bestehen bleiben, womit eine so deutliche Verschiebung unter Vorbehalt interpretiert werden sollte. Zwei weitere Studiengänge wurden auf nur noch vier Kernmodule reduziert: Erfurt und Hamburg. Ihre Koordinatenpunkte ändern ihre

Position allerdings nur unwesentlich, obwohl sich das Sample um 13 bzw. acht Module reduziert. Angesichts dieser Ergebnisse kann für Bielefeld daher begründet konstatiert werden, dass vor allem die Module der Studienschwerpunkte und das Wahlpflichtangebot den zuvor deutlichen Handlungsfeld- und Anwendungsbezug bedingen. Die erziehungswissenschaftlichen Kernmodule liefern hingegen die Basis für den studentischen Erwerb von Fachwissen, wohingegen an den beiden anderen genannten Standorten von einer gleichmäßigeren Verteilung der Lernzielschwerpunkte über alle Module hinweg ausgegangen werden kann.

Abbildung 20 zeigt das Ergebnis der Verschiebung von Standorten unter Berücksichtigung einer Gewichtung durch die Creditpoints pro Modul und setzt diese grafisch ins Verhältnis zu der Verortung von Kernmodulen ohne Gewichtung (dunkelgraue Punkte). Die Bachelorstudiengänge in Berlin, Frankfurt und Halle-Wittenberg rücken in den Quadranten *Pädagogische Praxis*. Hier wird der Handlungsfeldbezug also insbesondere in den Kernmodulen sichtbar. Dieses zunächst irritierende Ergebnis begründet sich in der Tatsache, dass diese drei Standorte jene sind, die keine Studienrichtungen anbieten, die Handlungsfeldmodule also für alle Studierenden gleichermaßen verpflichtend sind. Hier fallen nun gemäß der Samplebildung der Kernmodule (s.o.) die Forschungsmethoden und Beifächer weg, sodass der Anteil fachbezogener Lernziele entsprechend verringert wird.

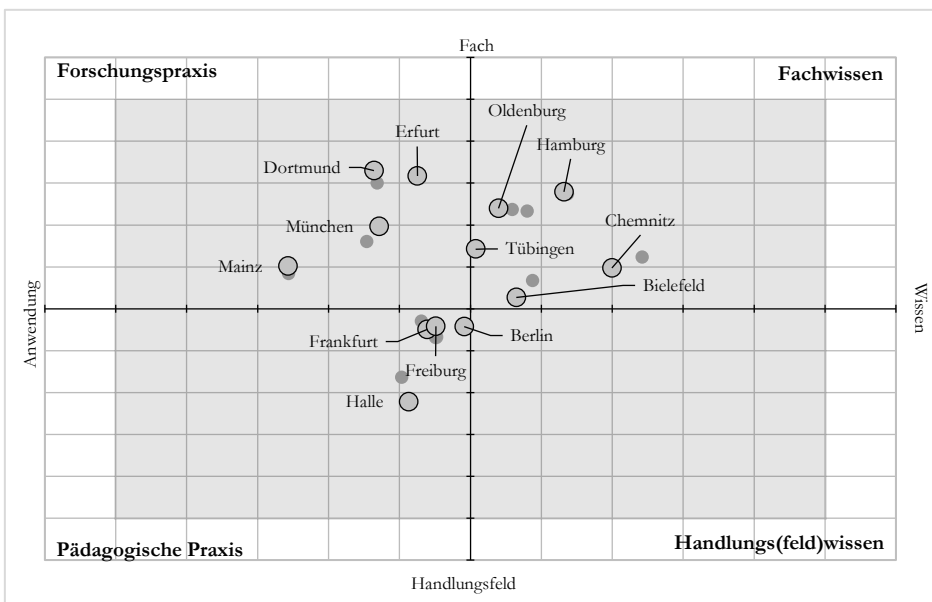


Abbildung 20: Verortung der Studiengänge reduziert auf Kernmodule und gewichtet mit Creditpoints; Vergleichspunkte ‚Kernmodule ohne Gewichtung‘

In Anbetracht der Tatsache, dass die Verschiebungen hier erstens größtenteils marginal und damit zweitens in der grafischen Darstellung nur ungenau zu erkennen

sind, wurden die Veränderungen auch für diese Analysen zusätzlich in Zahlenwerten ausgedrückt.

Die  $x$ - und  $y$ -Werte der folgenden Tabelle 10 geben auch hier die Differenz zwischen den jeweils einfach gezählten und gewichteten Koordinaten an und der Wert  $c$  ermöglicht die Interpretation der Strecke, die der Koordinatenpunkt durch eine Gewichtung mit Creditpoints zurücklegt.

Tabelle 10: Berechnung der Veränderungen durch Gewichtung der Kernmodule per Creditpoints; Distanzmaß

Standort	einfach $\rightarrow$ gewichtet		
	$x$	$y$	$c \downarrow$
Tübingen, U	-0,15	-0,18	0,23
Halle-Wittenberg, U	0,02	-0,12	0,12
Chemnitz, TU	-0,08	-0,05	0,10
Bielefeld, U	-0,05	-0,08	0,09
München, U	0,03	0,07	0,08
Berlin, FU	0,02	0,06	0,06
Dortmund, TU	-0,01	0,06	0,06
Freiburg, PH	0,00	0,05	0,05
Frankfurt, U	0,02	-0,04	0,04
Oldenburg, U	-0,04	0,01	0,04
Mainz, U	0,02	0,01	0,02
Hamburg, U	-0,01	0,01	0,01
Erfurt, U	0,00	0,00	0,00

Der Studiengang der Universität Tübingen verändert seine Position im Koordinatensystem mit Abstand am deutlichsten. Mit einem Distanzwert von 0,23 verschiebt sich die Kumulation der Kernmodule hin zur  $x$ -Achse. An den beiden negativen Werten für den  $x$ - und  $y$ -Punkt kann die Bewegung ohne visualisierte Darstellung abgelesen werden: Die Verschiebung erfolgt unter Einbezug der Modulgewichtung durch die Creditpoints in Richtung Handlungsfeld und Anwendung. Module, die also anwendungsbezogene Lernziele auf ein (oder mehrere) Handlungsfeld(er) hin formulieren, zeichnen sich demnach durch eine höhere Anzahl zu erwerbender Creditpoints aus.

Auch der Studiengang der Universität Halle-Wittenberg ändert seine Position im Koordinatensystem in Richtung Handlungsfeldbezug, allerdings gewinnen hier – wenn auch nur geringfügig – die wissensorientierten Lernziele durch die Berücksichtigung der Creditpointanzahl an Gewicht. Betrachtet man lediglich die Vorzeichen der Werte, so wird kein eindeutiges Muster erkennbar. Der  $x$ -Wert, der die Bewegung zwischen Wissen und Anwendung kennzeichnet, verändert sich an sechs von 13 Standorten positiv, also in Richtung Wissensorientierung, an den übrigen sieben Standorten wird der Anwendungsbezug durch die Gewichtung gestärkt. Die Veränderung des  $y$ -Wertes tendiert hochschulübergreifend zu einer Stärkung des Fachbezugs – hier wurden für acht von 13 Standorten positive Werte errechnet.

Allerdings fällt auf, dass von den fünf Standorten, die hier den Handlungsfeldbezug durch höhere Creditpointwerte stärken, vier die ersten Plätze einnehmen, sortiert man die Studiengänge insgesamt nach ihrer Veränderung im Koordinatensystem.

Damit kann festgehalten werden, dass Standorte, wenn sie in ihrer Modulgestaltung nennenswerte Schwerpunktunterschiede durch die Vergabe von Creditpoints setzen, dies durch eine Stärkung der Handlungsfeldbezüge der formulierten Lernziele tun.

Die bisherigen Ergebnisse beruhen auf der Analyse von Lernzielen bzw. Lernzielverben innerhalb der Module, in denen sie formuliert wurden; der Verortung der Studiengänge insgesamt liegt also die Modulstruktur der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen der Standorte zugrunde. Die Koordinatenpunkte eines Standorts setzen sich in der Summe aus dem Mittelwert der zuvor verorteten Module zusammen (s.o.).

In einem nächsten Schritt wurden die bisher in ihren Modulgrenzen analysierten Lernziele aus dieser Struktur herausgelöst analysiert. In den vorangegangenen Abschnitten wurden für jedes Modul zwei Werte ( $x$  und  $y$ ) für die Verortung zwischen den Analysekatégorien berechnet. Je nach Anteil der Lernziele, die entweder mit den Kategorien *Fach* oder *Handlungsfeld* bzw. *Wissen* oder *Anwendung* codiert wurden, ergab sich ein Koordinatenpunkt, der eben dieses Verhältnis zwischen den Dimensionen zum Ausdruck brachte. Zählt man nun in einem nächsten Schritt die Nennung von Lernzielverben losgelöst von ihren Anteilen pro Modul und die beiden Variablen *Gegenstand* (Fach/Handlungsfeld) und *Modus* (Wissen/Anwendung) unabhängig voneinander, so ergeben sich erneut Veränderungen, deren Interpretation im Folgenden dargelegt wird.

Abbildung 21 zeigt zunächst die Verortung der Studiengänge auf Grundlage aller Lernziele, die in den zuvor ausgewählten Kernmodulen formuliert wurden. Die zweifache Codierung jedes Lernziels mit der Kategorie *Fach* oder *Handlungsfeld* und *Wissen* oder *Anwendung* wurde beibehalten; auch hier werden die ursprünglichen Koordinatenpunkte der Kernmodule anhand der kleineren, dunkelgrauen Markierungen dargestellt.

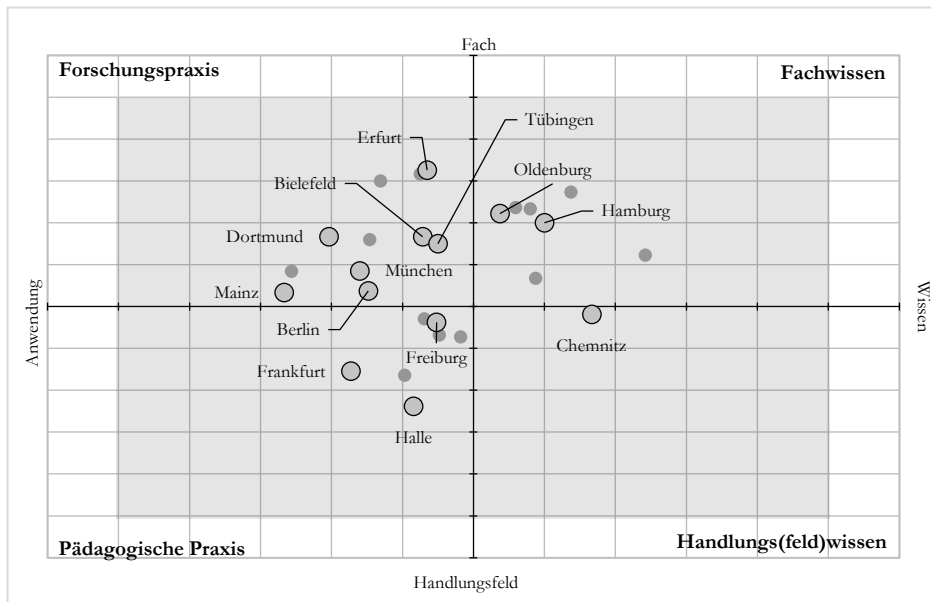


Abbildung 21: Verortung der Studiengänge, reduziert auf Kernmodule; Modulstruktur aufgelöst; Vergleichspunkte ‚Kernmodule ohne Gewichtung‘

Zunächst fällt auf, dass sich die Standorte in ihrer Tendenz nach *links* verschieben, also anwendungsbezogene Lernziele stärker ins Gewicht fallen, wenn man die Modulstruktur unberücksichtigt lässt. Die zuvor nah beieinanderliegenden Standorte im dritten Quadranten *Pädagogische Praxis* – Berlin, Frankfurt und Freiburg – liegen nun deutlich weiter auseinander. Frankfurt bewegt sich weiter in Richtung Anwendung und Handlungsfeld, während für den Standort Berlin die fachbezogenen Lernziele deutlicher ins Gewicht fallen, zählt man diese einzeln. Die Kernmodule der Bachelorstudiengänge in Oldenburg und Tübingen, in obigen Analysen unmittelbar nebeneinander im Quadranten *Fachwissen* verortet, differenzieren sich mit der Auflösung der Modulstrukturen nun ebenfalls aus: Während für den Standort Oldenburg allerdings nur in geringem Maße anwendungsorientierte Lernziele stärker ins Gewicht fallen, bewegt sich Tübingen deutlich in den ersten Quadranten *Forschungspraxis* und verortet sich nun ähnlich dem Bachelorstudiengang in Bielefeld.

Zieht man in einem nächsten Schritt auch für diese Veränderungen die konkreten Zahlenwerte sowie das oben bereits erläuterte Distanzmaß hinzu, so können die Verschiebungen weiterführend konkretisiert werden (Tab. 11).

Tabelle 11: Berechnung der Veränderungen durch Auflösung der Modulstruktur der Kernmodule; Distanzmaß

Standort	Modulstruktur $\rightarrow$ Auflösung		
	$x$	$y$	$c \downarrow$
Bielefeld, U	-0,32	0,20	0,37
Berlin, FU	-0,26	0,22	0,34
Frankfurt, U	-0,21	-0,25	0,32
Chemnitz, TU	-0,15	-0,28	0,32
Tübingen, U	-0,26	-0,17	0,31
Dortmund, TU	-0,15	-0,27	0,30
Mainz, U	-0,19	-0,02	0,19
Hamburg, U	-0,07	-0,15	0,17
München, U	-0,03	-0,15	0,15
Halle-Wittenberg, U	0,03	-0,15	0,15
Freiburg, PH	-0,01	0,06	0,06
Oldenburg, U	-0,04	-0,03	0,05
Erfurt, U	0,02	0,02	0,03

Im Vergleich zu den vorangegangenen Analysen der Bewegungen der Koordinatenpunkte durch die Gewichtung per Creditpoints, sind die Veränderungen nun deutlich größer. Zehn der 13 Standorte legen insgesamt eine Strecke über  $c=0,15$  zurück. Die Vorzeichen in der Spalte für den  $x$ -Wert spiegeln das Ergebnis der grafischen Darstellung: An elf Standorten bedingt die Auflösung der Modulstruktur eine Stärkung der Anwendungsorientierung. Hinsichtlich des Fach- bzw. Handlungsfeldbezugs ( $y$ ) weisen zehn Standortwerte bei der grafischen Verschiebung ein negatives Vorzeichen auf: Die Koordinatenpunkte verschieben sich zugunsten einer Stärkung des Handlungsfeldbezugs, wobei allerdings für jene beiden Standorte mit der größten Bewegung insgesamt (Bielefeld und Berlin) interessanterweise die fachbezogenen Lernziele in den Vordergrund treten.

Die vergleichsweise großen Unterschiede zwischen der Verortung von Studiengängen auf Grundlage ihrer formulierten Lernziele innerhalb und losgelöst von ihrer Modulstruktur, lassen abschließend die Frage aufkommen, welche Variante im Sinne methodischer Validität, die präzisere ist. Da die Modularisierung von Studiengängen eine der zentralen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform darstellt, liegt die Beibehaltung dieser Strukturierung nahe. Module sind als eigenständige und in sich geschlossene Einheiten innerhalb des Studiums zu verstehen, die in Teilen aufeinander aufbauen, in jedem Fall voneinander abzugrenzen sind. Dass die Lernziele in ihrer Summe an den meisten Standorten des Samples ein anderes Profil entwerfen, als sie es innerhalb der Modulstruktur tun, ist aus Forschungsperspektive dennoch ein interessantes Ergebnis.

(3) *Analysen III: Studienschwerpunkte im Vergleich*

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Standorte des Samples anhand von Beispielstudienverläufen analysiert und im Weiteren auf ihre erziehungswissenschaftlichen Kernmodule reduziert wurden, soll nun in einem dritten Analyseschritt der Fokus auf die wählbaren Studienschwerpunkte an den Hochschulen gerichtet werden. Zwei Forschungsperspektiven stehen hierbei im Fokus:

- (1) Vergleich von Studiengängen mit den gleichen Studienrichtungen im Wahlpflichtbereich
- (2) Vergleich verschiedener Studienrichtungen respektive Wahlpflichtprofile innerhalb eines Studiengangs

Einmal mehr wird somit im Folgenden der Frage nachgegangen, ob erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge an verschiedenen Standorten hinsichtlich ihrer Lernzielvorgaben Gemeinsamkeiten aufzeigen, die sich (auch) in ihrem Studien- bzw. Modulaufbau widerspiegeln. Standorte, die in den vorangegangenen Analysen in verschiedenen Quadranten verortet wurden, nähern sich einander möglicherweise an, vergleicht man die gleichen Studienprofile miteinander. Tabelle 12 zeigt zunächst alle Schwerpunkte bzw. Studienrichtungen, die an den Standorten angeboten werden:



Tabelle 12: Wählbare Studienschwerpunkte in den Studiengängen des Samples

Standort	Schwerpunkte/Profile/Studienrichtungen
Berlin, FU	<i>Kein Schwerpunkt wählbar</i>
Bielefeld, U	(1) Organisation, Qualität und Beratung (2) Differenz und Heterogenität (3) Bildung und Didaktik
Chemnitz, TU	(1) Allgemeine Erziehungswissenschaft (2) Erwachsenenbildung und Weiterbildung (3) Methoden der Bildungsforschung (4) Interkulturelle Pädagogik
Dortmund, TU	(1) Bildungsforschung/Bildungsmanagement (2) Soziale Arbeit <sup>80</sup>
Erfurt, U	(1) Berufliche Bildung (2) Kinder- und Jugendmedien (3) Sonderpädagogik (4) Sozialpädagogik (5) Weiter- und Erwachsenenbildung
Frankfurt, U	<i>Kein Schwerpunkt wählbar</i>
Freiburg, PH	<i>Kein Schwerpunkt wählbar<sup>81</sup></i>
Halle-Wittenberg, U	<i>Kein Schwerpunkt wählbar</i>
Hamburg, U	(1) Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2) Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendbildung (3) Behindertenpädagogik
Mainz, U	(1) Lebenslanges Lernen und Medienbildung (2) Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft (3) Sonderpädagogik
München, U	<i>Kein Schwerpunkt wählbar</i>
Oldenburg, U	(1) Sozialpädagogik (2) Rehabilitationspädagogik (3) Migrationspädagogik (4) Weiterbildung und Bildungsmanagement
Tübingen, U	(1) Sozialpädagogik (2) Erwachsenenbildung

<sup>80</sup> Im Bachelor Erziehungswissenschaft der TU Dortmund können die Studierenden im Wahlpflichtbereich neben den ausgewählten Schwerpunkten Bildungsforschung/Bildungsmanagement und Soziale Arbeit auch aus einem breiten Angebot anderer Disziplinen Module belegen (u.a. Soziologie, Psychologie, Politik und Theologie). Für die vorliegenden Analysen wurden jedoch nur die beiden genannten erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkte ausgewählt.

<sup>81</sup> An der PH Freiburg belegen die Studierenden kein bestimmtes Profil mit festgelegten Modulen, sondern können stattdessen frei aus einem Angebot von insgesamt neun sogenannten *Pädagogischen Kernkompetenzen* wählen. Diese sind: Didaktik der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung; Führung, Leitung und Management von pädagogischen Einrichtungen; Erziehen und Beraten; Grundfragen sozialraumbezogener und diversitätsbewusster Pädagogik; Gruppenpädagogik: Gestaltung von sozialen Beziehungen und Bildungsprozessen in Gruppen; Bildung in der Migrationsgesellschaft; Gender Studies; Medien in der Bildung; Gesundheitspädagogik.

Die bereits im Diplomstudiengang meistfrequentierten Studienrichtungen *Sozialpädagogik* und *Erwachsenenbildung* werden jeweils an sechs der ausgewählten Hochschulen angeboten und bilden damit die größtmögliche Vergleichsgruppe. Die Studienrichtung *Sozialpädagogik* wird unter dieser Bezeichnung an den Standorten Erfurt, Oldenburg und Tübingen angeboten. In Dortmund können die Studierenden Module der *Sozialen Arbeit* belegen, auch dieser Schwerpunkt wurde in die verglichenen Analysen aufgenommen, und in Hamburg sowie Mainz wird der Schwerpunkt jeweils titelgebend durch die Zusätze *Kinder- und Jugendbildung* bzw. *Allgemeine Erziehungswissenschaft* ergänzt.

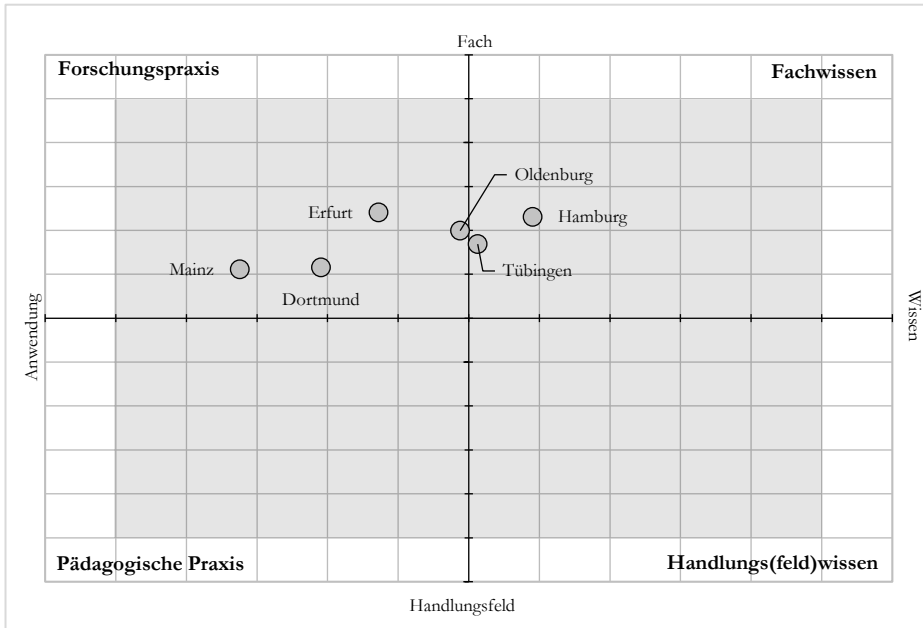


Abbildung 22: Schwerpunktvergleich ‚Sozialpädagogik‘

Abbildung 22 zeigt die Verortung der Standorte mit sozialpädagogischem Studienprofil. Die Koordinatenpunkte bilden dabei ganze Studiengänge ab, also neben den Schwerpunktmodulen wurden hier auch Methoden-, Praktikums- und Abschlussmodule miteinbezogen. Studierende, die an den Standorten Hamburg, Oldenburg oder Tübingen Erziehungswissenschaft studieren und im Wahlpflichtbereich Sozialpädagogik belegen, werden gemäß Studien- und Prüfungsordnungen im Hinblick auf die Anteile von Wissen und Anwendung bzw. Fach- und Handlungsfeldbezug der zu erwerbenden Kompetenzen bzw. zu erfüllenden Lernziele relativ ähnlich ausgebildet. In Hamburg werden allerdings wissensorientierte Lernziele häufiger als in Oldenburg und Tübingen formuliert – hier halten sich Wissensorientierung und Anwendungsbezug die Waage. An den Standorten Dortmund, Erfurt und Mainz findet sich der Studiengang mit sozialpädagogischer Fachrichtung hingegen im

Quadranten *Forschungspraxis* wieder; hier überwiegen die anwendungsbezogenen Lernziele, wobei Dortmund und Mainz den Handlungsfeldbezug der Lernziele stärker betonen als Erfurt.

Abbildung 23 zeigt demgegenüber die Studiengänge mit Schwerpunkt *Erwachsenenbildung* an den sechs Hochschulen Chemnitz, Erfurt, Hamburg, Mainz, Oldenburg und Tübingen. Auch hier unterscheiden sich die Bezeichnungen der Studienschwerpunkte von Standort zu Standort; mit dem Ziel eines Vergleichs von thematischen Schwerpunkten der Studiengänge wurden diese dennoch in das Teilsample aufgenommen. In Chemnitz, Erfurt und Hamburg findet sich die geläufige Kombination *Erwachsenen- und Weiterbildung*, während in Oldenburg *Weiterbildung* um den Begriff *Bildungsmanagement* ergänzt wurde und in Tübingen dem Titel nach ausschließlich *Erwachsenenbildung* belegt werden kann. An der Universität Mainz findet sich die Bezeichnung *Lebenslanges Lernen und Medienbildung* für den Studienschwerpunkt. Mit Blick auf die Begriffsdefinitionen einschlägiger Handbücher zur Erwachsenen- und Weiterbildung wurden trotz der bei näherer Betrachtung unterschiedlichen Begrifflichkeiten alle Studienschwerpunkte für diesen Analyseschritt miteinander verglichen.<sup>82</sup>

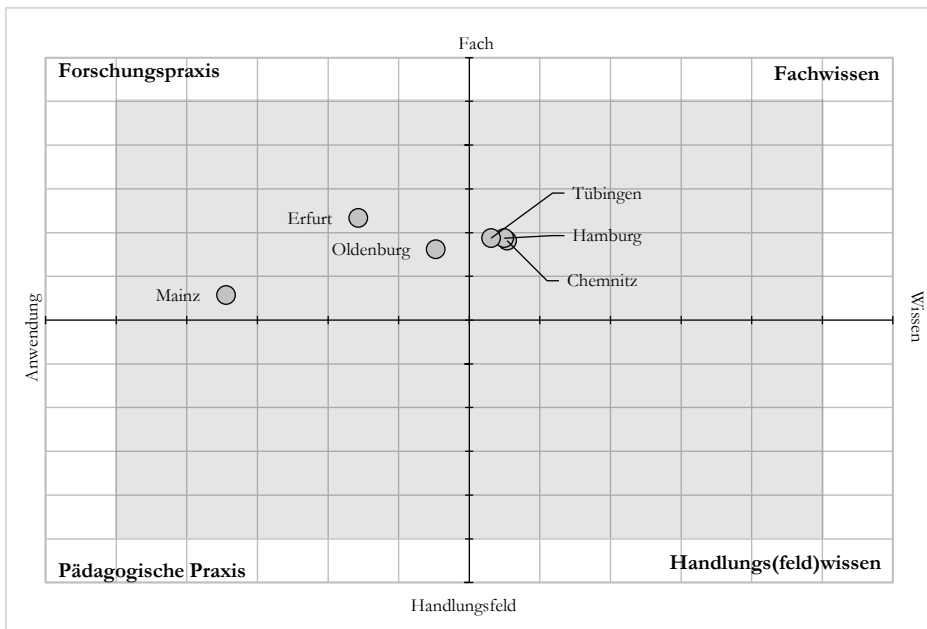


Abbildung 23: Schwerpunktvergleich ‚Erwachsenenbildung‘

<sup>82</sup> So konstatiert beispielsweise Schellhammer (2017) zur Frage nach den verschiedenen Begriffsverwendungen: „Viele dieser paradigmatischen Bestimmungen folgen jedoch nicht einfach stringent aufeinander, sondern werden parallel gebraucht, was bis heute zu Vermischungen und hybriden Verständnissen und damit auch zu unklaren Begriffsbestimmungen führt“ (S. 11-12).

Die Ergebnisse der Verortung der Studiengänge mit den genannten Profilen zeichnet ein ähnliches Bild wie obiger Vergleich der sozialpädagogischen Schwerpunkte. Drei Standorte liegen dicht beieinander – bzw. in diesem Fall nahezu deckungsgleich: Chemnitz, Hamburg und Tübingen verorten sich im Quadranten Fachwissen, allerdings mit einem relativ ausgewogenen Verhältnis von wissens- und anwendungsorientierten Lernzielen. Der Erfurter Studiengang, der ebenso wie die Studiengänge an den drei genannten Standorten der Bezeichnung nach einen klassischen Wahlpflichtschwerpunkt Weiter- und Erwachsenenbildung anbietet, weicht überraschenderweise deutlich von diesen ab. Hier werden in den Modulen deutlich mehr anwendungsorientierte insbesondere forschungspraktische Lernziele als an den drei anderen Standorten formuliert und der Bezug auf fachliche Inhalte ist häufiger gegeben. Neben Erfurt finden sich auch Oldenburg und Mainz im ersten Quadranten *Forschungspraxis* wieder. Der Oldenburger Titelzusatz *Bildungsmanagement* führt dabei nicht zu einer stärkeren Abweichung von den anderen Standorten; der Mainzer Studienschwerpunkt *Lebenslanges Lernen und Medienbildung* setzt sich hingegen mit einer nochmals deutlich stärkeren Anwendungsorientierung sowie einem stärkeren Handlungsfeldbezug der Lernziele von den anderen Standorten ab. Dennoch reicht es auch in Mainz nicht für eine Unterschreitung der x-Achse.

Da die obigen Analysen, wie bereits erwähnt, nicht nur die Module der ausgewählten Standorte einbeziehen, sondern auch alle anderen Module, die in den erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen belegt werden müssen, können die Unterschiede zwischen Standorten mit dem gleichen Profil möglicherweise auf die bereits dargelegten Differenzen des Studiengangs insgesamt zurückgeführt werden und geben nicht unbedingt die teils geringe Anzahl der Schwerpunktmodule wieder.

Um zu überprüfen, ob die Wahl einer bestimmten Studienrichtung an den Standorten überhaupt zu Unterschieden in der Verortung innerhalb des Koordinatensystems führt, wurden für die folgenden Analysen alle an einem Standort wählbaren Profile analysiert und miteinander verglichen. Die schwarzen Koordinatenpunkte markieren die Verortung des Studiengangs ohne Wahlpflichtmodule, also die Kernmodule, und die hellgrauen Punkte diese Berechnung zuzüglich der Lernziele der jeweiligen Schwerpunktmodule.

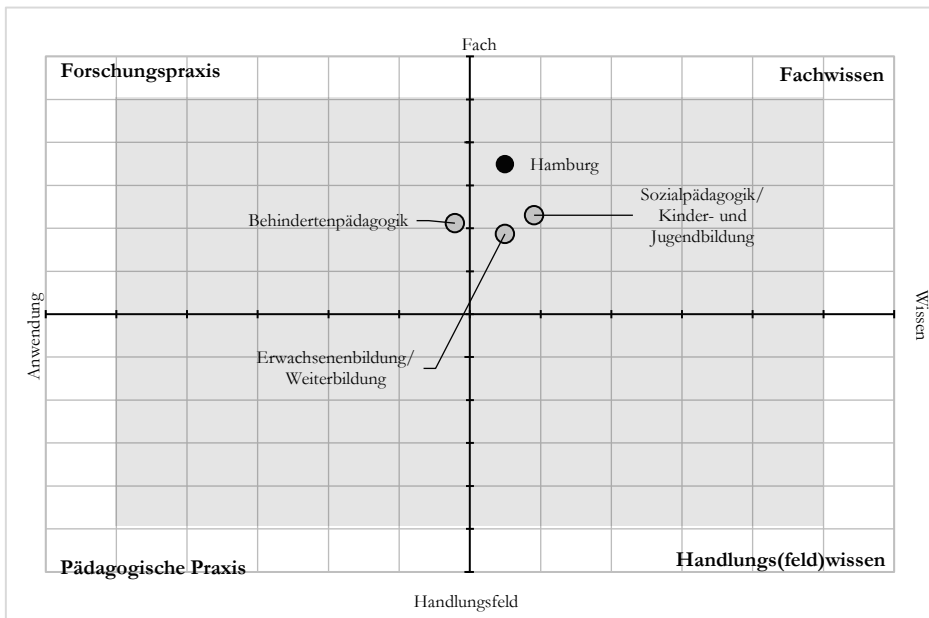


Abbildung 24: Vergleich verschiedener Wahlpflichtprofile im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Abbildung 24 zeigt das Ergebnis für den Standort Hamburg mit den drei möglichen Profilen *Sozialpädagogik/ Kinder- und Jugendbildung*, *Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* und *Behindertenpädagogik*. Während die Lernziele des Hamburger Studiengangs ohne Einbezug der Wahlpflichtmodule überwiegend auf fachliche Inhalte hin ausgerichtet formuliert werden, treten mit Einbezug der Schwerpunktmodule die Handlungsfeldbezüge hinzu. Diese Verschiebung des Kernstudiums kann als erwartungsgemäß bezeichnet werden; das Ergebnis irritiert lediglich in Hinblick auf die unterschiedliche Verteilung der Schwerpunkte auf der x-Achse: Studierende, die *Behindertenpädagogik* als Schwerpunkt wählen, sollen laut Modulhandbuch mehr anwendungsbezogene Kompetenzen erwerben, als Studierende der *Sozialpädagogik/ Kinder- und Jugendbildung*. Erstgenannter Schwerpunkt überschreitet gar die y-Achse zugunsten einer deutlichen Anwendungsorientierung.

Vergleicht man diese Ergebnisse nun beispielweise mit der Schwerpunktverortung für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Erfurt, so wird deutlich, dass die Hamburger Profilveränderungen nicht auf methodische Zwangsläufigkeiten zurückzuführen sind (Abb. 25). Für welchen Schwerpunkt sich die Studierenden in Erfurt innerhalb ihres Studiums der Erziehungswissenschaft entscheiden, spielt hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs kaum eine Rolle.

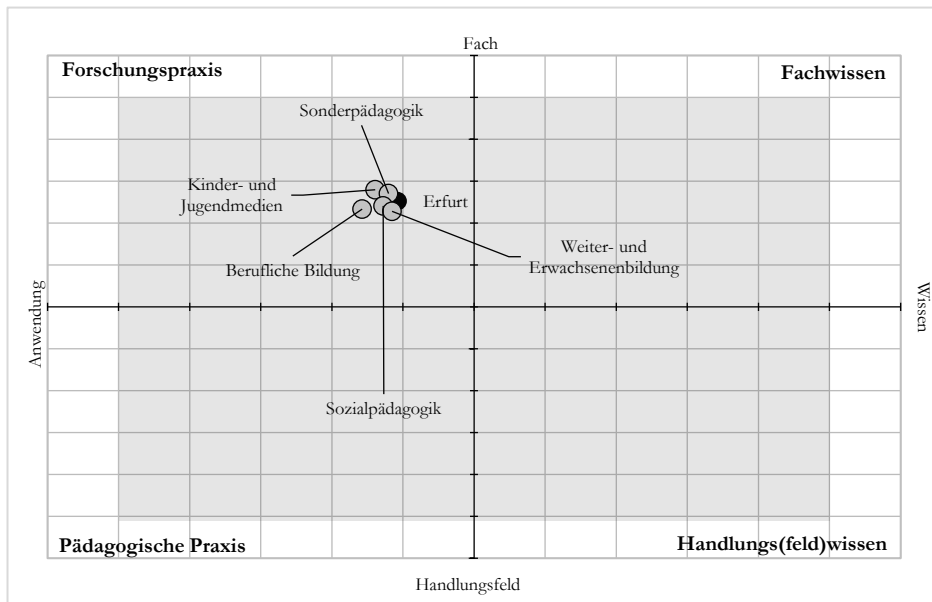


Abbildung 25: Vergleich verschiedener Wahlpflichtprofile im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Erfurt

Die fünf angebotenen Studienrichtungen *Sonderpädagogik*, *Weiter- und Erwachsenenbildung*, *Sozialpädagogik*, *Berufliche Bildung* und *Kinder- und Jugendmedien* formulieren in ihren Modulen nahezu identische Lernzielmodi und beziehen sich in der überwiegenden Mehrheit auf fachliche Inhalte. Im Gegensatz zum Studium in Hamburg liegen die Studiengänge außerdem mit ihren Profilschwerpunkten fast deckungsgleich zum grundständigen Studienteil ohne die Module der Studienrichtungen.

Zwischen Fach- und Handlungsfeldbezug sowie dem Anteil von wissens- und anwendungsorientierten Lernzielen besteht kein Unterschied, wenn eine Studentin *Sozialpädagogik* oder *Berufliche Bildung* studiert.

Die drei Analysefoki des vorangegangenen Abschnitts verdeutlichen die Komplexität des Forschungsgegenstandes *Modulhandbuch*; dabei verschränken sich die methodischen Ansprüche an einen validen Vergleich von Lernzielverben mit der inhaltlichen Frage, was zum Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums gehört.<sup>83</sup> Die Ergebnisse des Kapitels 4.2. können abschließend wie folgt zusammengeführt werden:

- Die Verortung einzelner Module und Modultypen aufgrund ihrer formulierten Lernziele kann als erwartungskonform bezeichnet werden; die Position innerhalb des Koordinatensystems stimmt in der Regel mit den Erwartungen an den

<sup>83</sup> Kapitel 4.4. nimmt im Zuge dieser Frage nach dem Kern des Studiums die Vorgaben der Rahmenordnung und des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft auf und nutzt diese als Kategoriensystem.

Modultitel überein. Dieses Ergebnis kann auch zur Validierung des Codierschemas herangezogen werden.

- Die Verortung eines Studiengangs insgesamt erfordert eine begründete Auswahl von Modulen. Die verschiedenen Möglichkeiten der Kumulation von Modulen erbringen unterschiedliche Ergebnisse respektive Bewegungen innerhalb des Koordinatensystems. Während manche Standorte angesichts der Gewichtung mit Creditpoints, der Auflösung der modularen Struktur oder der Hinzunahme von unterschiedlichen Wahlpflichtmodulen ihre Positionen deutlich verändern, bewegen sich andere Studiengänge kaum.
- Der Vergleich von Studiengängen mit analogen Schwerpunkten bzw. Studienrichtungen führt in der Summe nicht zu einer Homogenisierung der Verortung von Standorten, wohl aber zeigt sich am Beispiel Erfurt, dass die Konzeption von Studiengängen und -schwerpunkten plausibel nachvollzogen werden kann.

### 4.3 Profilveränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium

Im folgenden Teilkapitel steht die Frage nach den Veränderungen von den *alten* Diplom- zu heutigen Bachelorstudiengängen hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Studiums im Fokus. Drei Forschungsfragen sind hierbei zentral: Zunächst fokussiert Kapitel 4.3.1. die methodische Realisierung einer Analyse von Diplomordnungen, mit dem Ziel eine Vergleichbarkeit mit heutigen Modulhandbüchern zu ermöglichen. Da die Diplomstudiengänge noch nicht modularisiert waren, die Formulierung von Lernzielen respektive Kompetenzen erst mit der Bologna-Reform eingeführt wurde, erfordert die Analyse der Dokumente eine methodische Anpassung. Auf Grundlage einer Codierung von Studienabschnitten werden zunächst die Diplomstudiengänge untereinander verglichen und so erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben.

Kapitel 4.3.2. setzt diese Ergebnisse dann in ein Verhältnis mit den aktuellen Bachelorstudiengängen und nutzt erneut die oben eingeführten Dimensionen des Koordinatensystems zwischen Wissen und Anwendung bzw. Fach und Handlungsfeld. Damit können Veränderungen in Form von *Wanderungsbewegungen* zwischen diesen Kategorien beschrieben und die These einer zunehmenden Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge überprüft werden.

In Kapitel 4.3.3. wird diese These weiterführend diskutiert, indem für vier ausgewählte Standorte die Entwicklung des Studiums der Erziehungswissenschaft von der letztgültigen Diplomordnung zur ersten Bachelorordnung und schließlich zu den aktuell gültigen Modulhandbüchern nachvollzogen wird. Forschungsleitend ist hier die Frage danach, wie sich die Entwicklungen von Diplom- zu Bachelorordnung im Detail vollzogen haben und welche *Stellschrauben* jeweils zur Profilbildung von Studiengängen bei Einführung einer neuen Studien- und Prüfungsordnung an den Standorten genutzt wurden.

Von den 13 Standorten, die für die vorangegangenen Analysen ausgewählt wurden, haben elf Hochschulen zuvor einen Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft angeboten. An der LMU München und der TU Chemnitz bestand lediglich die Möglichkeit Erziehungswissenschaft als Fach im Rahmen eines Magisterstudiengangs zu wählen. Auch an weiteren Standorten des Samples wurde ein Magisterstudium angeboten, allerdings zeigt der Blick in die ohnehin nur teilweise vorhandenen Studien- und Prüfungsordnungen, dass die Informationen über Inhalte und Ziele des Studiums in allen Fällen so marginal sind, dass eine Analyse nicht möglich ist. Im Folgenden beschränken sich die Analysen daher auf jene elf Standorte, die ein Diplomstudium angeboten haben. Tabelle 13 gibt eine Übersicht der Studiengänge und der analysierten Dokumente.<sup>84</sup>

Tabelle 13: Ausgewählte Diplomstudiengänge und Studien- bzw. Prüfungsordnungen

Hochschule	Studiengangsbezeichnung	Datum	Typ	SWS <sup>85</sup>
Berlin, FU	Erziehungswissenschaft	25.04.1996	StO	160
Bielefeld, U	Erziehungswissenschaft	15.08.2008	StO	142
Dortmund, TU	Erziehungswissenschaft	10.10.2003	StO	150
Erfurt, U	Erziehungswissenschaft	28.04.1998	StO	160
Frankfurt, U	Erziehungswissenschaft	16.10.1993	StO	150
Freiburg, PH	Erziehungswissenschaft	15.02.2002	StO	140
Halle-Wittenberg, U	Erziehungswissenschaft	30.10.1996	StO	144
Hamburg, U	Erziehungswissenschaft	26.10.1988	StO	160
Mainz, U	Erziehungswissenschaft	28.08.1998	PO	160
Oldenburg, U	Pädagogik	22.04.2002	PO	144
Tübingen, U	Erziehungswissenschaft	01.08.2002	PO	144

### 4.3.1 Diplomstudiengänge im Spiegel ihrer Struktur

Heutige Studien- und Prüfungsordnungen unterliegen disziplin- und standortübergreifend einer starken Formalisierung. Der Aufbau der Dokumente wurde vereinheitlicht und die Modularisierung der Studiengänge, ihre Akkreditierung und wiederkehrende Reakkreditierungsverfahren bedingen einen fortlaufenden Angleichungsprozess – zumindest hinsichtlich der einzuhaltenden Formalia. Für die Diplomstudiengänge lieferte zwar die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft (KMK 1989) einen Orientierungsrahmen, die Umsetzung in den standortspezifischen Dokumenten vollzog sich jedoch teils sehr

<sup>84</sup> Detailliertere Informationen zum Aufbau der Diplomstudiengänge finden sich darüber hinaus im Anhang.

<sup>85</sup> Die Angabe der Semesterwochenstunden bezieht sich auf den gesamten Studiengang. Der Anteil genuin erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte weicht in der Regel hiervon ab. Genaue Angaben zu den jeweiligen Anteilen können Abbildung 26 entnommen werden.



unterschiedlich. Während an manchen Standorten lange Stichwortlisten inhaltliche Themen definierten (z.B. Halle-Wittenberg), finden sich in anderen Dokumenten lediglich Veranstaltungstitel (z.B. Hamburg).

Um eine erste Annäherung an Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Diplomstudiengängen zu ermöglichen, wurden zunächst jene Informationen zusammengetragen und analysiert, die für alle Standorte verfügbar sind: Angaben zu Semesterwochenstunden, wählbare Studienrichtungen und der Umfang von Praktika. Der Vergleich von Semesterwochenstunden nimmt die Vorgaben der Rahmenordnung zum Ausgangspunkt, um Kategorien von Studienabschnitten zu bilden. Die KMK unterschied folgende Abschnitte: Eine *Studieneingangsphase*, die Bereiche *Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW I)* und *Studienrichtung (EW II)*, die Nebenfächer *Psychologie* und *Soziologie*, den Bereich *Allgemeine* bzw. *Spezielle pädagogische Handlungskompetenz* und das *Studium freier Wahl*.<sup>86</sup>

Ausgehend von diesen vorgesehenen Studienabschnitten wurden die Studien- und Prüfungsordnungen der ausgewählten Hochschulstandorte gesichtet und die jeweilige Studienstruktur codiert. Die Kategorien wurden zum Zwecke des besseren Vergleichs erweitert bzw. zusammengefasst. Abbildung 26 zeigt das Ergebnis für die elf Standorte des Samples.

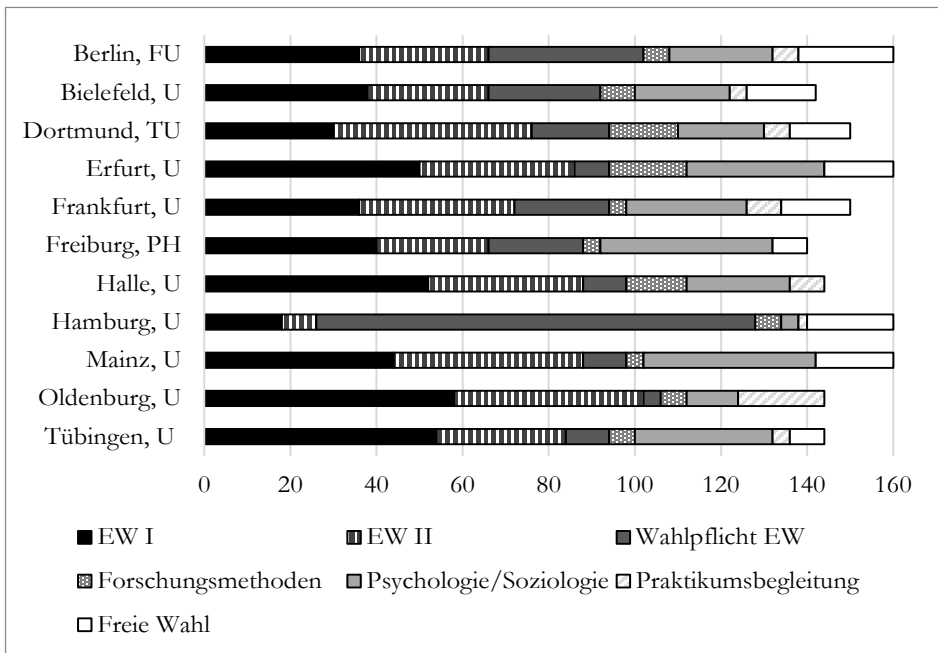


Abbildung 26: Aufbau der Diplomstudiengänge gemäß SWS-Anteilen pro Studienfach

<sup>86</sup> Eine ausführliche Analyse der Implementation dieser Vorgaben im Hinblick auf SWS-Anteile und inhaltliche Schwerpunkte liefert Abschnitt 4.4.1.

Die Unterteilung in die beiden großen Abschnitte EW I und EW II, also Inhalte der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der jeweils gewählten Studienrichtung, findet sich in allen ausgewählten Studien- und Prüfungsordnungen wieder. Auch die Nebenfächer Psychologie und Soziologie waren an allen Standorten Teil des Studiums, hier allerdings in unterschiedlichen Variationen wählbar.<sup>87</sup> Darüber hinaus waren (erziehungswissenschaftliche) Forschungsmethoden Bestandteil aller untersuchten Studiengänge. Schwerpunktsetzungen fanden im Weiteren über die differierenden Anteile von Wahlpflichtfächern statt sowie an einigen Standorten über ein meist nicht weiter definiertes Studium *freier Wahl*.

Betrachtet man den obligatorischen Anteil des Studiums der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (EW I), so lag dieser zwischen 18 SWS an der Universität Hamburg und 58 SWS in Oldenburg; der Mittelwert beträgt 42. Der Hamburger Diplomstudiengang sticht insgesamt deutlich hervor, da der Anteil des Wahlpflichtstudiums im Fach Erziehungswissenschaft deutlich größer war als an allen anderen Standorten: Von insgesamt 160 SWS, die der Diplomstudiengang umfasste, konnten die Studierenden 102 SWS – also fast zwei Drittel des Studiums – frei belegen. Dies führte zu einem geringen Pflichtanteil für die Studienbereiche EWI und EWII. Auch an der TU Dortmund war der Anteil des EW I-Studiums vergleichsweise gering (30 SWS), hingegen lag er für Pflichtveranstaltungen der gewählten Studienrichtung mit 46 SWS vor allen anderen Standorten des Samples. Neben der Hamburger Diplomordnung, die hier nur 8 SWS vorschreibt, legten weitere drei Standorte weniger als 30 SWS für die Studienrichtung fest: Freiburg (26 SWS), Bielefeld (28 SWS) und Berlin (30 SWS). In neun von elf Studienordnungen finden sich außerdem praktikumsbegleitende Veranstaltungen, die für alle Studierenden verpflichtend waren. In der Regel wurde je eine Veranstaltung im Grund- und im Hauptstudium praktikumsbegleitend belegt, allerdings gibt es auch hier Abweichungen: Die Studienordnung der Universität Oldenburg gibt 20 SWS für praxis- und praktikumsbegleitende Veranstaltungen an, in Erfurt und Mainz werden hierzu hingegen keine Angaben gemacht.

Zuletzt sei auf den Umfang der Methodenausbildung an den Diplomstandorten hingewiesen: Auch hier kann nicht von Homogenität gesprochen werden. Die Rahmenordnung nennt als Voraussetzung für die Zulassung zur Diplomprüfung die erfolgreiche Teilnahme an „Statistikkursen im Umfang von vier SWS“ (KMK 1989, S. 23) und verweist darüber hinaus auf das Ziel einer integrierten Methodenausbildung: „Die Forschungsmethoden sind vorzugsweise in engem Zusammenhang mit spezifisch pädagogischen Problemen und Forschungsfragen zu studieren.“ Dennoch sollen diese in den Studienordnungen und -plänen gesondert ausgewiesen

---

<sup>87</sup> Während z.B. in Frankfurt im Grundstudium beide Fächer, im Hauptstudium dann nur noch eines belegt werden mussten, hatten Studierende in Bielefeld grundsätzlich die Wahl, welches Fach sie in welchem Abschnitt ihres Studiums belegen wollen. In Mainz hingegen konnten sich Studierende für eines der beiden Fächer entscheiden und dieses sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium abschließend belegen.

werden (KMK 1989, S. 44–45). Die Anteile der Methodenausbildung variierten an den ausgewählten Standorten zwischen 4 SWS (Frankfurt, Freiburg, Mainz) und 18 SWS an der Universität Erfurt.

Im Hinblick auf die variierenden Anteile der Semesterwochenstunden pro Studieneinheit kann damit durchaus von einer heterogenen Gestaltungspraxis an den Diplom-Standorten gesprochen werden. Kapitel 4.4.1. greift diese Analyseergebnisse noch einmal auf und kontextualisiert die Unterschiede im Hinblick auf die inhaltlichen Vorgaben der Rahmenordnung.

Bleibt man zunächst noch auf Ebene des Standortvergleichs, so lohnt der Blick auf die angebotenen Studienrichtungen und die Gestaltung von Praktika. Hier gibt die Rahmenordnung zunächst Empfehlungen für das Angebot von fünf unterschiedlichen Studienrichtungen: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit und Schulpädagogik (vgl. auch Kapitel 2.1.). Betrachtet man die Studienrichtungen des Samples, so finden sich an den elf Standorten 40 wählbare Schwerpunkte. Die Anzahl der Wahlmöglichkeiten variiert dabei stark: Während an der PH Freiburg eine Entscheidung zwischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Sozialpädagogik getroffen werden musste, konnten sich Studierende in Bielefeld und Erfurt zwischen jeweils sechs Studienrichtungen entscheiden.<sup>88</sup>

Überraschend heterogen gestaltete sich zudem die individuelle Benennung der Schwerpunkte an den Standorten. Tabelle 14 listet alle wählbaren Studienrichtungen in alphabetischer Reihenfolge auf und gibt die Häufigkeit der Nennungen an.

Tabelle 14: Liste der wählbaren Studienrichtungen in den Diplomstudiengängen des Samples

Studienrichtung	n
Außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen	1
Berufliche Bildung	1
Berufs- und Betriebspädagogik/berufliche Weiterbildung	1
Berufspädagogik/Erwachsenenbildung	1
Bildungsorganisation/Bildungsplanung/Bildungsmanagement	1
Erwachsenenbildung	1
Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung	2
Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung	1
Erwachsenenbildung/Weiterbildung	4
Freizeitpädagogik, Kulturarbeit und Tourismuswissenschaft	1
Heil- und Sonderpädagogik	1
Interkulturelle Bildung/ Migrationspädagogik und Kulturarbeit	1

<sup>88</sup> In Bielefeld sind dies: *Schulpädagogik, Soziale Arbeit, Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung, Berufliche Bildung, Freizeitpädagogik, Kulturarbeit und Tourismuswissenschaft* sowie *Interkulturelle Bildung/ Migrationspädagogik und Kulturarbeit*. In Erfurt stehen hingegen zur Wahl: *Bildungsorganisation/ Bildungsplanung/ Bildungsmanagement, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufs- und Betriebspädagogik/ berufliche Weiterbildung* und *Umweltpädagogik*. Die Studienrichtungen an den anderen Standorten des Samples können dem Anhang entnommen werden.

Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung	1
Kleinkindpädagogik	1
Organisationspädagogik/Schulentwicklung	1
Rehabilitationspädagogik	1
Schule	2
Schulpädagogik	2
Sonderpädagogik	4
Soziale Arbeit	2
Sozialpädagogik	4
Sozialpädagogik und Sozialarbeit	2
Sozialpädagogik/Sozialarbeit	2
Umweltpädagogik	1
Weiterbildung	1
<b>SUMME</b>	<b>40</b>

Von 40 Bezeichnungen werden 16 nur einmal genannt, während sechs Label mit demselben Wortlaut immerhin an zwei Standorten angeboten wurden. Nur drei Bezeichnungen finden sich häufiger: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonder- und Sozialpädagogik wurden unter dieser Bezeichnung an jeweils vier Standorten angeboten. Die Vorgaben der Rahmenordnung für Diplomprüfungen wurden damit – zumindest hinsichtlich der Schwerpunkttitel – augenscheinlich eher als Orientierungen bzw. Empfehlungen interpretiert, denn als Richtlinie verstanden, obwohl das Anliegen ein deutlich anderes war:

*„Der Intention, bei Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft einen berufsbezogenen Studiengang zu schaffen, entsprach es, im Hauptstudium eine exemplarische Vertiefung der im Grundstudium erworbenen allgemeinen Kenntnisse auf mögliche Handlungsfelder vorzusehen. Dies hat in der Phase der Expansion pädagogischer Aufgabefelder und damit einhergehend der inneren Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft zu einer Vielfalt handlungsbezogener Studienrichtungen geführt. An einigen Hochschulen ist die Tendenz zu beobachten, die Studienrichtungen zu selbständigen Studiengängen weiterzuentwickeln. Es erscheint daher geboten, angesichts der Tendenzen zu einer fragwürdigen Überspezialisierung in den Subdisziplinen und Studienrichtungen wieder stärker die gemeinsamen Grundlagen und die alle Teilbereiche durchziehenden gleichen Paradigmen der Erziehungswissenschaft zu betonen.“ (KMK 1989, S. 57)*

Gruppirt man in einem nächsten Schritt die Studienrichtungen entsprechend der Vorgaben der Rahmenordnung, so gestaltet sich bereits die Zuordnung einzelner Schwerpunkte in Oberkategorien schwierig. Die Studienrichtung *Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung* wurde der Kategorie *Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* zugeordnet, obwohl der Schwerpunkt nicht ausschließlich hierin liegt. Für Studienschwerpunkte, wie z.B. *Umweltpädagogik* oder *Interkulturelle Bildung*, wurde außerdem die Kategorie *Andere* gewählt, da sich diese nicht ohne Weiteres in die Vorgaben der Rahmenordnung fügen.

Bereits durch diese *groben* Kategorien werden nun Unterschiede in der Verteilung der Studienschwerpunkte deutlich (Abb. 27). Während an allen ausgewählten Hochschulen insgesamt 14 Studienrichtungen der Kategorie Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeboten wurden (35 %) und der Schwerpunkt Sozialpädagogik immerhin zehnmal zur Wahl stand (25 %), waren die anderen Studienrichtungen deutlich unterrepräsentiert: Sonderpädagogik wurde nur sechsmal angeboten, Schulpädagogik viermal und Pädagogik der frühen Kindheit nur einmal.

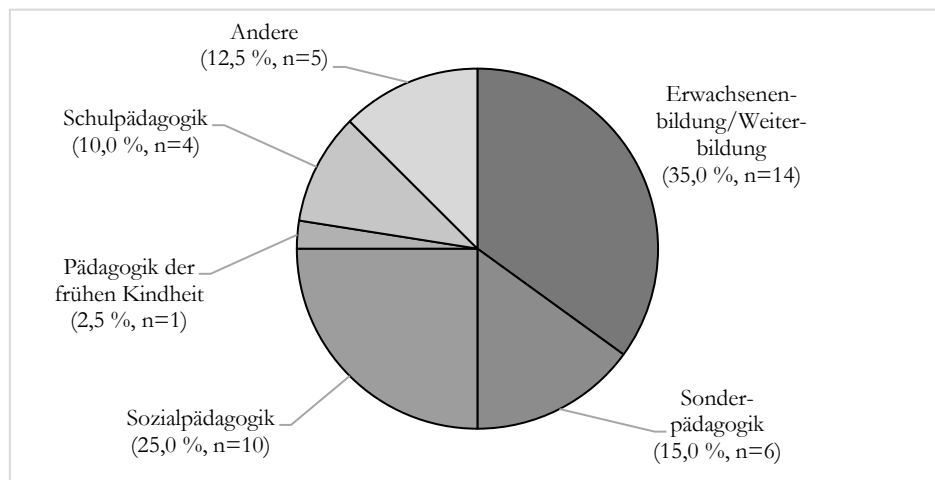


Abbildung 27: Studienrichtungen

Die unterschiedliche Verteilung von Studienrichtungen muss allerdings nicht zwingend als problematisch angesehen werden. Die Rahmenordnung versteht die Spezialisierung auf eine Studienrichtung exemplarisch, da sich Überschneidungen zwischen verschiedenen Studienrichtungen nicht vermeiden lassen und aufgrund einer ohnehin „offenen Entwicklung im Berufsfeld des Pädagogen“ ein (zu) enggeführter Kompetenzerwerb während des Studiums nicht sinnvoll sei (KMK 1989, S. 56).

Um einen weiteren Einblick in die Gestalt der ehemaligen Diplomstudiengänge zu erhalten und diese hochschulübergreifend vergleichen zu können, wurden die Angaben in den Studien- und Prüfungsordnungen zu Praktika und weiteren berufspraktischen Veranstaltungen recherchiert.<sup>89</sup> Die Rahmenordnung für Diplomprüfungen macht unter dem Abschnitt „Berufspraktische Ausbildung“ relativ konkrete Vorgaben zur Gestaltung der Praxiserfahrung: Für das Grundstudium wird ein zweimonatiges Praktikum vorgesehen, das „die Möglichkeit zur Beobachtung und

<sup>89</sup> In der Regel findet sich in den Dokumenten ein Passus, der auf weiterführende Informationen in der jeweils gültigen Praktikumsordnung verweist. Diese Dokumente konnten allerdings weder auf den Homepages der Hochschulen noch auf Anfrage bei den Prüfungsämtern beschafft werden, sodass sich die Darstellungen im Folgenden auf die (teils weniger spezifischen) Angaben zu Praktika in den Studienordnungen beziehen.

Analyse der vielfältigen Tätigkeiten und Probleme professioneller pädagogischer Tätigkeit und der Erfordernisse der Berufspraxis geben [soll]“ (KMK 1989, S. 46). Für das Hauptstudium werden hingegen zwei Modelle bzw. Grundtypen der Praxiserprobung genannt, die „abhängig von den Erfordernissen des Berufsfeldes [...] der gewählten Studienrichtung“ zur Wahl stehen sollten: (1.) ein sechsmonatiges Praktikum in einer Institution, das seitens der Hochschule „nach Möglichkeit gemeinsam mit dem Praktikumsanleiter durch Studientage“ betreut wird; oder (2.) Projektstudien, „die sich über mehrere Semester erstrecken, aber ein in der Regel dreimonatiges Hauptpraktikum enthalten“ (KMK 1989, S. 47). Damit gibt die Rahmenordnung also insgesamt 32 Wochen Praktika im Diplomstudiengang vor; 2 Monate im Grund- und 6 Monate im Hauptstudium.

Tabelle 15 zeigt das Ergebnis der Recherche im Hinblick auf den obligatorischen Umfang der Praktika (in Wochen) und die praktikumsvorbereitenden, -begleitenden oder -nachbereitenden Lehrveranstaltungen (in Semesterwochenstunden) an den ausgewählten Standorten. Es zeigt sich, dass die Vorgaben der Rahmenordnung an fünf von elf Standorten umgesetzt wurden (in Dortmund, Erfurt, Frankfurt, Halle-Wittenberg und Tübingen), die übrigen sechs Hochschulen haben hingegen andere Wege gewählt. An der Universität Oldenburg waren lediglich Praktika im Umfang von 4 Wochen im Grundstudium und 8 Wochen im Hauptstudium obligatorisch, dies entspricht einem Unterschied von 20 Wochen (weniger) Praxiserfahrung. Auch an den Standorten Berlin und Mainz mussten die Studierenden deutlich weniger Zeit für Praktika aufwenden (13 bzw. 16 Wochen im gesamten Studium) und die Universitäten Erfurt und Hamburg sind die einzigen, die die oben genannte Möglichkeit einer Projektstudie in Kombination mit einem dreimonatigen Blockpraktikum im Hauptstudium anboten.

Tabelle 15: Umfang der Praktika und praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen in den Diplomstudiengängen

Standort	Umfang der Praktika in Grund- und Hauptstudium	$\Sigma$ (in Wochen)	Lehrveranstaltungen (SWS)			
			Vorbereitung	Begleitung	Nachbereitung	$\Sigma$
Berlin, FU	13 Wochen	13	2	2	2	6
Bielefeld, U	8 Wochen	28	2			4
	20 Wochen ( <i>integriertes Praxissemester</i> )			2		
Dortmund, TU <sup>90</sup>	8 Wochen	32	2			6
	6 Monate ( <i>Praxissemester</i> )		2		2	
Erfurt, U	8 Wochen	32	k.A.			-
	3 Monate Blockpraktikum + 3 Monate studienbegleitende Projektstudie					
Frankfurt, U <sup>91</sup>	2 Monate	32	2		2	8
	6 Monate ( <i>Praxissemester</i> )		2		2	
Freiburg, PH <sup>92</sup>	2 Monate	24	2		2	8
	4 Monate		2		2	
Halle, U	2 Monate	32	2		2	8
	6 Monate ( <i>Praxissemester</i> )		2		2	
Hamburg, U	3 Monate <sup>93</sup>	24		(2)		4
	3 Monate			2		
Mainz, U	4 Wochen	16	k.A.			-
	3 Monate					
Oldenburg, U	4 Wochen	12		2		4
	8 Wochen			2		
Tübingen, U	8 Wochen	32				4
	6 Monate ( <i>Praxissemester</i> )			2	2	

<sup>90</sup> Die Praktikumsordnung der TU Dortmund fordert eine explizit forschungsorientierte Nachbereitung des Praxissemesters in Form einer wissenschaftlichen Hausarbeit.

<sup>91</sup> Im Praktikum des Frankfurter Grundstudiums sollen ausdrücklich institutionelle und administrative Aspekte im Vordergrund stehen, im Hauptstudium erfolgt dann ein praxisorientiertes Praktikum in einem Berufsfeld der gewählten Studienrichtung.

<sup>92</sup> In der Studienordnung des Freiburger Diplomstudiengangs heißt es: „zu den berufspraktischen Studien gehören die Praktika sowie die auf die Praktika bezogenen Lehrveranstaltungen und anderen Formen der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung“. Die hier angegebenen 8 SWS müssen nicht der Realität des Studiums entsprechen, sondern werden hier nur angenommen.

<sup>93</sup> Die Studierenden konnten in Hamburg zwischen Praktika und Studienprojekten wählen (oder beides kombinieren). Eine praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung ist im Grundstudium freiwillig. Zum Studienprojekt heißt es in der PO: „Ein Studienprojekt ist ein von den beteiligten Studierenden selbst verantwortetes, von Lehrenden betreutes, in der Regel mindestens zweisemestriges wissenschaftliches Vorhaben, das theoretische mit praktischer Betätigung verbindet.“

Vergleicht man zusätzlich die Anzahl der obligatorischen Lehrveranstaltungen (in SWS), so zeigen sich auch hier Unterschiede. Durchschnittlich 8 SWS dienen in den Diplomstudiengängen der Vor- oder Nachbereitung bzw. Begleitung der Praktika. Hochschulübergreifend variiert die Anzahl allerdings zwischen 0 und 8 SWS. Dass in den Dokumenten der Standorte Erfurt und Mainz keine Angaben zu praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen gemacht werden, schließt allerdings nicht aus, dass Seminare angeboten wurden. Lässt man diese beiden Standorte außen vor, so sind die Unterschiede im Hinblick auf den Umfang von Veranstaltungen geringer als die unterschiedlichen Praktikumszeiträume.

Die Analyse der Diplomordnungen ermöglicht einen ersten Vergleich der Gestaltung und Struktur des erziehungswissenschaftlichen Studiums an verschiedenen Hochschulstandorten. Die Verteilung von Semesterwochenstunden auf die verschiedenen Studienbereiche wurde von den Hochschulen unterschiedlich gehandhabt, sodass z.B. über das SWS-Volumen für die Abschnitte EW I und EW II ein Diplomstudium deutlich praxis- respektive handlungsfeldorientierter ausfallen konnte, je nachdem wo eine Studentin immatrikuliert war. Je nach Standort boten sich außerdem unterschiedliche Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der angebotenen Studienrichtungen. Hier variierte nicht nur die Anzahl der Schwerpunkte, sondern auch die Bezeichnungen unterschieden sich von Standort zu Standort. Auf Basis der Informationen in den analysierten Dokumenten, ist nicht nachvollziehbar, ob es dabei einen Unterschied gemacht hat, ob ein Student *Berufliche Bildung* (Bielefeld), *Berufs- und Betriebspädagogik/berufliche Weiterbildung* (Erfurt) oder *Berufspädagogik/Erwachsenenbildung* (Dortmund) als Schwerpunkt studiert hat. Auch die Gestaltung der Praktika unterschied sich an den Standorten, wenn auch geringfügiger als die Studienrichtungen: Sowohl der Umfang der Pflichtpraktika als auch die Anzahl der begleitenden Veranstaltungen variierte.

Wenn Horn 2005 (S. 85) also „gravierende Probleme“ durch die Bachelor- und Masterstudiengänge fürchtet, weil „die Erziehungswissenschaft als Fach [...] über einen Standort hinaus kaum mehr als Einheit wahrnehmbar“ sein wird, dann kann im Hinblick auf diese ersten Vergleiche der Struktur von Diplomstudiengängen gefragt werden, worin diese denn vor der Bologna-Reform bestanden hat. Möglicherweise kann eine vermeintlich größere Homogenität aber im direkten Vergleich mit den Bachelorordnungen konstatiert werden.

### 4.3.2 Veränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium

Nach der Beschreibung von Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen ausgewählten Diplomordnungen, zielen die folgenden Analysen auf die Beschreibung der Veränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium im Fach Erziehungswissenschaft. Der Vergleich birgt insofern methodische Herausforderungen, als sich die Dokumente in ihrem Aufbau und die Studiengänge insgesamt in ihrer Struktur grundlegend gewandelt haben.



Die oben erfolgte Analyse aktueller Studien- und Prüfungsordnungen anhand der formulierten Lernziele und die anschließende Verortung innerhalb der Dimensionen Fach/Handlungsfeld und Wissen/Anwendung bedarf im Hinblick auf die Diplomordnungen einer Anpassung der Codierpraxis. Da die Formulierung konkreter Lernziele respektive Kompetenzen erst mit der Bologna-Reform Einzug in die Studiengangsgestaltung erhalten hat, kann eine Zuordnung von Dimensionen in den alten Ordnungen lediglich über die Studienabschnitte erfolgen.<sup>94</sup>

Zunächst wurden daher die vier Kategorien den Studienabschnitten der Diplomordnungen zugewiesen (Tab. 16). Diese Zuordnung beruht auf Annahmen über die vermittelten Inhalte, orientiert sich dabei jedoch an den Vorgaben der Rahmenordnung für die Diplomprüfung (KMK 1989). Für die vergleichenden Analysen wird also davon ausgegangen, dass in den Studienabschnitten EW I und Psychologie/Soziologie (in erster Linie) Fachwissen vermittelt wurde, die Studienrichtungen (EW II) hingegen Handlungsfeldwissen fokussierten. Die konkrete Anwendung von Inhalten bzw. Wissen wird im Bereich Forschungsmethoden vermutet, hier auf das Fach bezogen und im Praktikum bzw. den praktikumsbegleitenden Seminaren auf das entsprechende Handlungsfeld. Lediglich der Wahlpflichtbereich gestaltet sich hochschulspezifisch so unterschiedlich, dass für die Codierung auf Ebene der hier formulierten Inhalte geachtet und im Einzelfall entschieden wurde, ob es sich um fach- oder handlungsfeldbezogene bzw. wissens- oder anwendungsorientierte Studienabschnitte handelt.

Tabelle 16: Codeschema für Studienabschnitte der Diplomordnungen

Studienabschnitt	Code I	Code II
<b>EW I</b>	Fach	Wissen
<b>EW II</b>	Handlungsfeld	Wissen
<b>Wahlpflicht EW</b>	Fach <i>oder</i> Handlungsfeld	Wissen <i>oder</i> Anwendung
<b>Forschungsmethoden</b>	Fach	Anwendung
<b>Psychologie/ Soziologie</b>	Fach	Wissen
<b>Praktikumsbegleitung</b>	Handlungsfeld	Anwendung
<b>Praktikum</b>	Handlungsfeld	Anwendung

Um die unterschiedliche Gewichtung der Studienabschnitte zu berücksichtigen, wurde die Codierung im Anschluss mit den zu studierenden Semesterwochenstunden in ein Verhältnis gesetzt, sodass für jeden Studiengang eine individuelle Verortung, entsprechend dem oben beschriebenen Vorgehen, erfolgen konnte.

Für den Vergleich dieser *groben* Codierung von Abschnitten mit aktuellen Modulhandbüchern, die auf Grund ihrer ausdifferenzierten Formulierungspraxis folglich eine deutlich genauere Bestimmung zwischen den vier Dimensionen aufweisen,

<sup>94</sup> Einzelne Diplomordnungen sind zwar in ihren Inhalten und Studienabschnitten detaillierter bzw. ausdifferenzierter formuliert, sodass eine Feincodierung durchaus realisierbar wäre. Versuche, diese hochschulübergreifend umzusetzen und Standortvergleiche methodisch umzusetzen, scheiterten jedoch an der heterogenen Formulierungspraxis und Strukturierung von Abschnitten des Studiums.

wurden in einem weiteren Schritt auch die Bachelorordnungen einer Neu-Codierung unterzogen. Eine Zuordnung von Modulen zu den Studienabschnitten der Diplomrahmenordnung erwies sich als nicht praktikabel, da zahlreiche Fälle von Mehrfachzuordnungen nicht vermeidbar gewesen wären. Stattdessen wurden die Modulhandbücher auf Grundlage der Modultitel codiert und mit den Creditpoints gewichtet. Damit bleiben die konkreten Lernzielbeschreibungen unberücksichtigt und verzerren in dieser Weise nicht den Vergleich mit den Diplominhalten. Die Codierung wird also bewusst *ungenauer* bzw. *gröber*, da die Modultitel nicht immer erkennen lassen, ob die Studierenden Wissen erwerben oder eine konkrete Anwendung von Wissen erlernen sollen. Die Unterschiede, die durch die Codierung von Modultiteln im Gegensatz zur Feincodierung von Lernzielen entstehen, werden in Abbildung 28 grafisch dargestellt. Den eingezeichneten Flächen liegen die Verortungspunkte der Studiengänge insgesamt zugrunde.

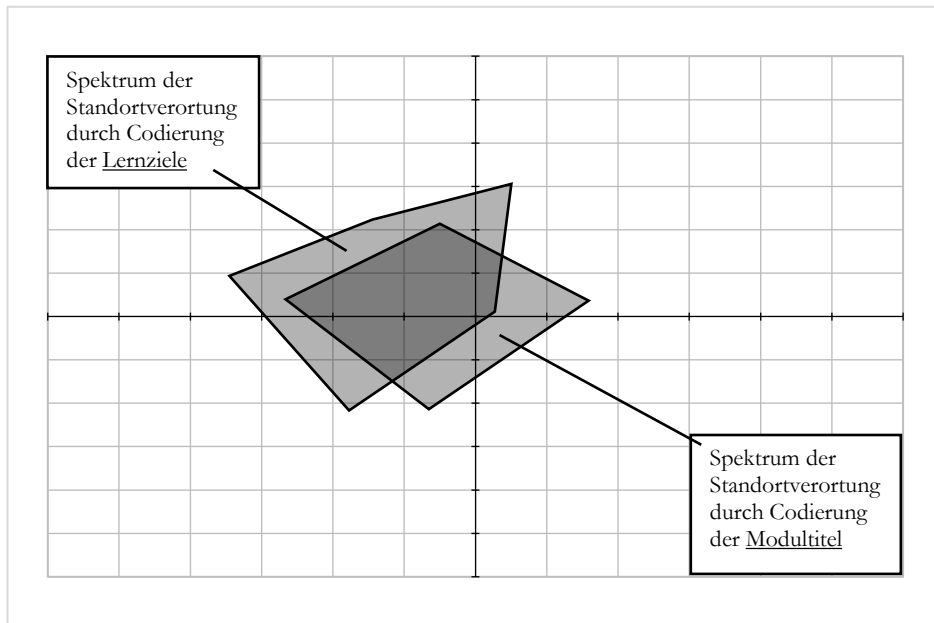


Abbildung 28: Spektren der Verortung von Bachelorstudiengängen nach Lernzielen und Modultiteln

Die Fläche, die im Koordinatensystem weiter links liegt, rahmt die berechneten Punkte der aktuellen Bachelorordnungen für Beispielstudiengänge (Kapitel 4.2.2.; vgl. Abbildung 17), wohingegen die weiter rechts gelagerte Fläche die äußeren Punkte einer Verortung derselben Studiengänge anhand von Modultiteln rahmt.

Obwohl eine deutliche Überschneidung beider Flächen darauf hindeutet, dass die Grobcodierung nicht grundsätzlich die vorangegangenen Analyseergebnisse verzerrt, verschiebt sich das Ergebnis der Verortung in der Tendenz hin zu einer stärkeren Handlungsfeld- und Wissensorientierung. Dies ist darauf zurückzuführen,

dass Modultitel nicht immer erkennen lassen, dass die Studierenden neben dem Wissenserwerb das Gelernte auch anwenden sollen und dass Module, die dem Titel nach Handlungsfelder behandeln, dennoch häufig auch fachbezogene Inhalte vermitteln.

Nachdem die Codierung der Studienordnungen von Diplom- und Bachelorordnungen nun annähernd gleich differenziert ist, können die Dokumente und damit Studiengangsarten miteinander verglichen werden. Abbildung 29 zeigt das Ergebnis der Standortverortung; die Kreise markieren die aktuell gültigen Bachelor-, die Quadrate die zuletzt vorangegangenen Diplomordnungen.

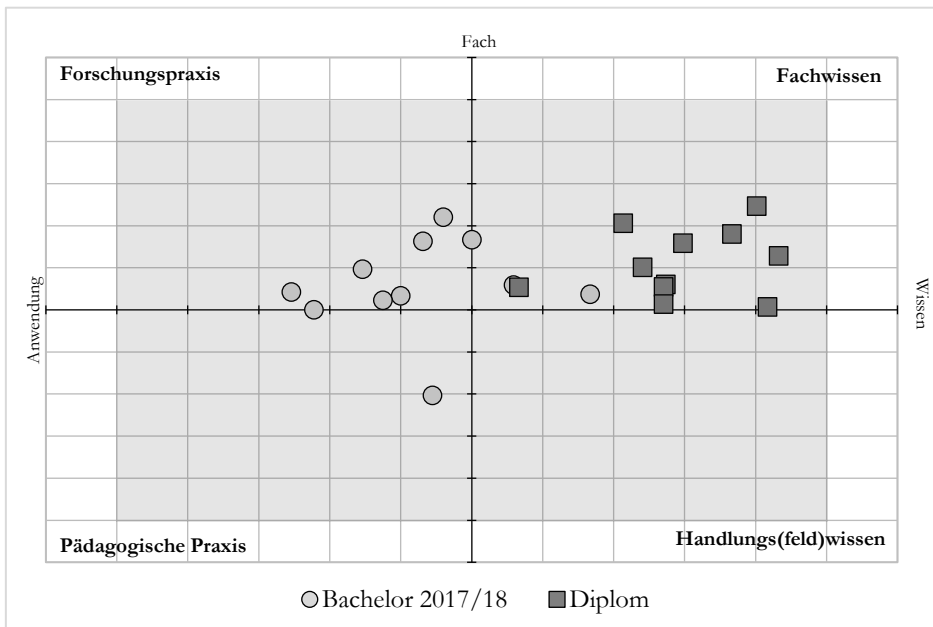


Abbildung 29: Diplom- und Bachelorordnungen im Vergleich

Während alle Diplomordnungen im zweiten Quadranten verortet werden, also in erster Linie Wissen vermittelt wird und an den meisten Standorten mehr Fach- als Handlungsfeldbezug konstatiert werden kann, finden sich die Bachelorstudiengänge in drei von vier Quadranten wieder. Im zweiten Quadranten, also den Diplomstudiengängen sehr ähnlich, verorten sich Halle-Wittenberg und Hamburg. Der Kreis im dritten Quadranten, mit einem deutlichen Handlungsfeldbezug, markiert erwartungsgemäß die einzige Pädagogische Hochschule des Samples: Freiburg. Lässt man diese Ausreißer allerdings außen vor, ebenso wie den vergleichsweise anwendungsorientierten Diplomstudiengang in Hamburg, so ergibt sich ein Bild, das entgegen der vielfach von Fachvertreter\*innen konstatierten Ausdifferenzierung durch die Bologna-Reform eine nahezu gleiche Verteilung der inhaltlichen Ausrichtung beider Studienabschlüsse in den Grenzen des Koordinatensystems

zeigt; lediglich verschoben nach links, in den ersten Quadranten. Die räumliche Übertragung des Verortungsspektrums kann mathematisch als *Translation* beschrieben werden.<sup>95</sup> Abbildung 30 verdeutlicht diese Bewegung grafisch und zeigt, dass die Fläche, innerhalb derer sich der Großteil der analysierten Studiengänge jeweils abschlusspezifisch verortet, nahezu gleich groß ist; das Spektrum der Verteilung von Studiengängen im Koordinatensystem wird also nicht wesentlich vergrößert, eine Ausdifferenzierung ist nicht erkennbar.<sup>96</sup>

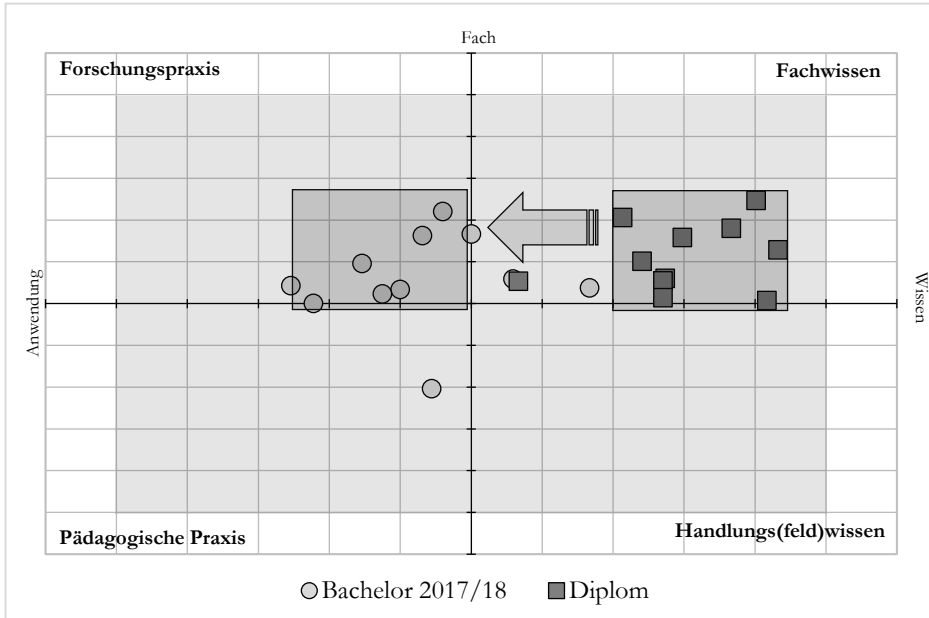


Abbildung 30: Translatorische Bewegung vom Diplom- zum Bachelorstudium

Abbildung 31 zeigt die standortspezifische Verortung von Diplom- und Bachelorstudiengängen. Während sich alle Studiengänge im Koordinatensystem mit der Einführung des Bachelorstudiengangs nach *links* bewegen, also der Anwendungsbezug in den Fokus rückt, kennzeichnet die Entwicklung am Standort Hamburg eine gegenteilige Bewegung (durch Pfeil gekennzeichnet).

<sup>95</sup> „Unter einer Translation versteht man eine Bewegung, bei der alle Punkte des Körpers die gleiche Verschiebung erfahren, sie haben den gleichen Verschiebungsvektor.“ (Heinze, Peter (2010): Technische Mechanik III. Kinematik und Kinetik. Hochschule Wismar, S. 22).

<sup>96</sup> Eine *translatorische* Bewegung im engeren physikalischen Sinne liegt allerdings nur dann vor, wenn sich die einzelnen Punkte (in diesem Fall Studiengänge) innerhalb des gekennzeichneten Spektrums starr als Gesamtbild bewegen respektive im Raum verschieben. Somit liegt Abbildung 30 eine *translatorische* Bewegung des Spektrums vor, innerhalb dessen die Studiengänge allerdings *rotatorisch* ihre Position verändern.

Hier war bereits der Diplomstudiengang stärker als andere Standorte von anwendungsorientierten Studienhalten geprägt, mit den Bachelorstudiengängen wurde hingegen – zumindest auf Modultitelebene – der Wissenserwerb stärker betont.

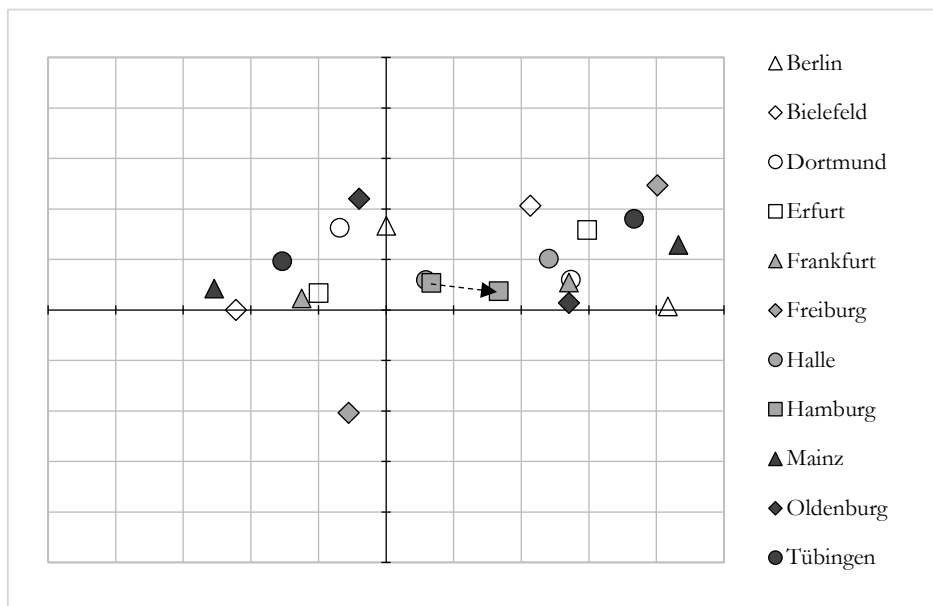


Abbildung 31: Diplom- und Bachelorordnungen im standortspezifischen Vergleich (vergrößerte Darstellung)

Die Ergänzung der Grafik durch die bereits oben gewählte tabellarische Darstellung der Koordinatenpunkte sowie der *Wanderungsbewegung* anhand der errechneten Hypotenuse (Distanzmaß) erleichtert die weitere Interpretation (Tab. 17).

Tabelle 17: Berechnung der Veränderung von Diplom- zu Bachelorordnung; Distanzmaß

Standort	Diplom → Bachelor		
	$x$	$y$	$c \downarrow$
Mainz U	-1,37	-0,17	1,38
Freiburg PH	-0,91	-0,90	1,28
Tübingen U	-1,04	-0,17	1,05
Bielefeld U	-0,87	-0,41	0,96
Berlin FU	-0,83	0,32	0,89
Erfurt U	-0,79	-0,25	0,83
Frankfurt U	-0,79	-0,06	0,79
Oldenburg U	-0,62	0,41	0,75
Dortmund TU	-0,68	0,21	0,71
Halle-Wittenberg U	-0,36	-0,08	0,37
Hamburg U	0,20	-0,03	0,20

Sortiert man die Daten nach der berechneten Hypotenuse in absteigender Reihenfolge, so wird deutlich, dass das Studium der Erziehungswissenschaft am Standort Mainz die größte Bewegung mit Einführung des Bachelorgrads zurücklegt: Vom äußeren Rand des zweiten Quadranten (starke Orientierung am studentischen Wissenserwerb) hin zum ebenfalls äußeren Rand des ersten Quadranten (starke Anwendungsorientierung der Modultitel). Auf der y-Achse findet hingegen kaum Veränderung statt. Dies unterscheidet die Bewegung des Standorts Mainz vom Freiburger Studiengang, der mit der Einführung des Bachelor- und Masterstudiums eine vergleichbar große Strecke zurücklegt. Hier wird mit einem Distanzwert von fast 1,3 eine Verschiebung vom zweiten in den dritten Quadranten des Koordinatensystems beschrieben. Mit der Bologna-Reform wurden die Inhalte des Studiengangs demnach stärker auf konkrete Handlungsfelder hin konzipiert; die genuin fachlichen Inhalte und Kompetenzen der Erziehungswissenschaft rücken weiter in den Hintergrund. Eine gegenteilige Entwicklung zeigt sich am Standort Oldenburg: Hier werden fachliche Module gestärkt, der explizite Handlungsfeldbezug ist in den aktuellen Modultiteln weniger präsent. Eine Stärkung des Fachbezugs findet sich darüber hinaus nur in den Bachelorstudiengängen der Standorte Berlin (0,32) und Dortmund (0,21).

Die Studiengänge in Hamburg und Halle-Wittenberg verändern sich im Zuge der Bologna-Reform hinsichtlich ihres Transfers von Studienabschnitten und inhaltlichen Vorgaben zu Modulen nur geringfügig. Diese beiden Studiengänge sind damit die einzigen, die im ursprünglichen Quadranten des Diplomstudiengangs verharren und die Hinwendung zu einem anwendungsorientierten Studium weniger stark vollziehen, als die anderen Standorte des Samples.

Um die jeweiligen Veränderungen grafisch besser darzustellen, wurde für die folgenden beiden Abbildungen auf die zweidimensionale Kategorisierung Fach vs. Handlungsfeld und Wissen vs. Anwendung getrennt zurückgegriffen. Abbildung 32 zeigt zunächst den prozentualen Anteil der Kategorie Fach (im Gegensatz zur Kategorie Handlungsfeld) in den Diplom- und Bachelorordnungen. Die Reihenfolge wurde dem Anteil in den Diplomordnungen entsprechend in absteigender Reihenfolge sortiert.

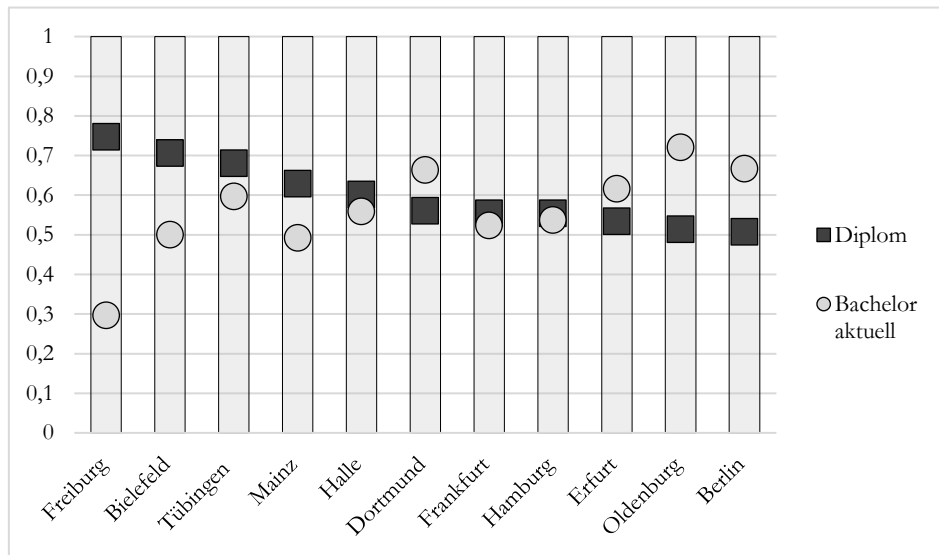


Abbildung 32: Anteil der Kategorie ‚Fach‘ in Diplom- und aktuellen Bachelorordnungen im Vergleich; nach Hochschulstandort

Die oben bereits beschriebene Wanderungsbewegung des Studiengangs der PH Freiburg auf der x-Achse wird hier erneut verdeutlicht. Während der Fachbezug in den Diplomordnungen noch 75 % ausmachte, sind es in den aktuell gültigen Bachelorordnungen nur noch knapp 30 %. In Bielefeld sank der Fachanteil gegenüber der Kategorie Handlungsfeld von 70 % auf 50 % und in Mainz von 63 % auf 49 %. An allen anderen Standorten sinkt der Fachanteil entweder in einem sehr viel geringerem Umfang (Tübingen: von 68 auf 60 %; Halle: von 60 auf 56 %; Frankfurt: von 55 auf 52 %; Hamburg: von 55 auf 54 %) oder er steigt sogar an: In Dortmund von 56 auf 66 %, in Erfurt: von 53 auf 62 %; in Oldenburg von 51 auf 72 % und an der FU Berlin von ebenfalls 51 auf 67 %.

Die besonders auffällige Entwicklung am Standort Freiburg kann zunächst auf die konzeptionellen Unterschiede einer Pädagogischen Hochschule gegenüber einer Universität zurückgeführt werden. Das Freiburger Diplomstudium, so konnte bereits in Kapitel 4.3.1 gezeigt werden, unterschied sich nicht wesentlich von den universitären Diplomstudiengängen, weder durch einen geringeren Forschungsanteil noch durch mehr Praxis- bzw. Handlungsfeldbezug. Stattdessen entfielen 40 von 140 SWS auf den Bereich EW I und noch einmal 40 SWS auf die Beifächer Soziologie und Psychologie, während lediglich 26 SWS für das Studium einer Studienrichtung vorgesehen waren. Insgesamt 106 SWS entfallen auf die Kategorie *Fach*, demgegenüber 36 SWS auf die Studienrichtung bzw. die Kategorie *Handlungsfeld*. Vergleicht man diese inhaltliche Struktur nun mit der Bachelorordnung des Wintersemesters 2017/18, zeigt sich eine deutliche Verschiebung: Von 180 zu erwerben-

den Creditpoints in 15 Modulen, weisen lediglich sieben keinen deutlichen Handlungsfeldbezug auf. Darunter fallen jedoch auch zwei Module des *studium generale*, eines zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen und das Bachelorprüfungsmodul. Es bleiben also drei Module übrig, in denen vorrangig erziehungswissenschaftliches Fachwissen vermittelt wird: Das ‚Forschungsmethodenmodul‘ sowie die ‚Fachwissenschaftlichen Grundlagen‘ und deren Vertiefung. Bemerkenswert ist, dass diese bereits im Titel nicht nur die Erziehungswissenschaft nennt, sondern ebenso Psychologie und Soziologie. Obwohl die Vermittlung von Forschungsmethoden als Fachinhalt codiert wurde, handelt es sich hier nicht um genuin erziehungswissenschaftliche Methoden. So kann konstatiert werden, dass der Bachelor Erziehungswissenschaft am Standort Freiburg nur in zwei von 15 Modulen explizit erziehungswissenschaftliche Grundlagen vorsieht. Alle anderen Module fokussieren die Handlungsfelder Erwachsenenbildung und/oder Sozialpädagogik.

Anders gestaltet sich die Studiengangsentwicklung am Standort Berlin. Der Diplomstudiengang in der Fassung von 1997 sah 30 von insgesamt 160 SWS für das Studium der gewählten Studienrichtung vor, also 4 SWS mehr als Freiburg. Hinzu kommen 6 SWS begleitend zum Praktikum, die ebenfalls der Kategorie Handlungsfeld zugeordnet wurden. Außerdem ist der Wahlpflichtbereich des Diplomstudiengangs stark handlungsfeldorientiert, sodass hier zusätzlich 30 SWS dieser Kategorie zugeordnet wurden. Mit Einführung der Modularisierung verringerte sich dieser hohe Anteil handlungsfeldspezifischer Inhalte allerdings deutlich, die fachwissenschaftlichen Module überwiegen. Die im Wintersemester 2017/18 gültige Studien- und Prüfungsordnung sieht an der FU Berlin 14 Module im Bachelor Erziehungswissenschaft vor, von denen zehn fachspezifisches Wissen vermitteln (dies entspricht 100 von 180 CP des gesamten Studiums). Jene Module, die dem Titel nach der Kategorie Handlungsfeld zugeordnet wurden, sind *Ansätze pädagogischen Handelns – Grundlagen* und *Vertiefung*, *Entwicklung pädagogischer Organisationen*, das *Berufspraktikum* und das Modul *Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns* (insgesamt werden in diesen Modulen 40 CP erworben).

Zuletzt sei ein Standort näher betrachtet, an dem sich mit der Modularisierung, zumindest hinsichtlich der Anteile von Fach- und Handlungsfeldwissen bzw. -kompetenzen, nichts grundlegend geändert hat: Halle-Wittenberg. Der Diplomstudiengang in der Fassung von 1996 sah für insgesamt 144 zu studierende Semesterwochenstunden folgende Verteilung vor (vgl. auch Abbildung 26):

*Erziehungswissenschaft (EW I): 52 SWS*

*Studienrichtung (EW II): 36 SWS*

*Wahlpflicht EW: 10 SWS*

*Forschungsmethoden: 14 SWS*

*Psychologie und Soziologie: 24 SWS*

*Praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung: 8 SWS*



Mit der Einführung der Bachelor/Master-Abschlüsse wurde in Halle eine vergleichsweise umfangreiche Modulstruktur eingeführt, die alle 17 Module als Pflichtmodule kennzeichnet (eine Ausnahme bilden die Allgemeinen Schlüsselqualifikationen). Obwohl der Hallenser Bachelorstudiengang keine freie Wahl von Studienrichtungen bzw. -schwerpunkten vorsieht, werden in den Modulen *G1: Sozialpädagogische Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, *G2: Organisation, Intervention und Fallverstehen in der Sozialen Arbeit*, *H: Erwachsenenbildung/Weiterbildung* und *I: Theorien und Handlungsfelder der Rehabilitationspädagogik* insgesamt 55 CP von insgesamt 180 erworben. Hinzu kommt das obligatorische Praktikum mit 20 CP. Knapp 45 % der Creditpoints entfallen also auf handlungsfeldspezifische Inhalte. Im Diplomstudiengang wurden 60 von 144 SWS dieser Kategorie zugeordnet, was einem Anteil von 42 % entspricht.

Auf der x-Achse des Koordinatensystems wurde bereits erkennbar, dass alle Standorte – mit Ausnahme von Hamburg – nach *links* wandern, mit der Modularisierung also die Anwendungsorientierung ihrer Studiengänge weiter ausgebaut haben. Abbildung 33 visualisiert die Verschiebung zwischen Wissen und Anwendung und zeigt den Anteil der Kategorie *Wissen* in den untersuchten Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Modulhandbüchern für Diplom- und Bachelorordnungen, sortiert in absteigender Reihenfolge für die erstgenannten Dokumente.

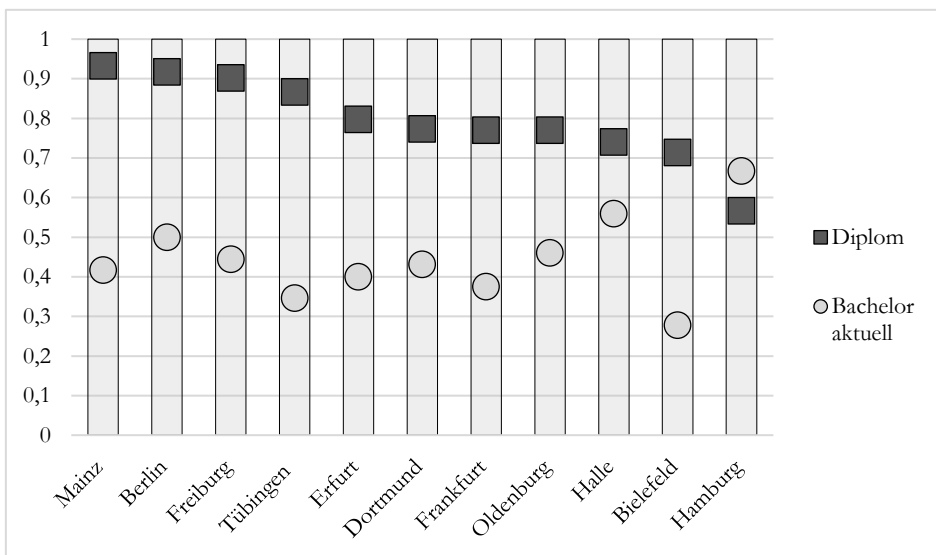


Abbildung 33: Anteil der Kategorie ‚Wissen‘ in Diplom- und aktuellen Bachelorordnungen im Vergleich; nach Hochschulstandort

Die Veränderung dieser Kategorie zeigt sich homogener als die oben dargestellte für die Kategorien Fach und Handlungsfeld. Mainz, Berlin und Frankfurt richteten in den Diplomordnungen mehr als 90 % ihrer Studienstruktur vornehmlich auf den

Erwerb von Wissen. Ihre heutigen Bachelorstudiengänge weisen hingegen einen ausgeglichenen Anteil zwischen 40 und 50 % antizipierten Wissenserwerbs auf. Auch für die meisten anderen Standorte gilt dieser Trend: In Tübingen verringert sich der Anteil der Kategorie Wissen vom Diplom- zum heutigen Bachelorstudium von 87 auf 35 %, in Erfurt von 80 auf 40 %, in Dortmund von 77 auf 43 % und in Oldenburg von 77 auf 46 %. In Halle ändern sich die Studieninhalte am geringfügigsten. Für die Diplomordnung wurde für 74 % der SWS die Kategorie Wissen vergeben, in der heutigen Bachelorordnung fallen den Modultiteln nach noch 56 % in diese Kategorie. Am Standort Bielefeld findet sich hier der geringste Wert: Nur knapp 28 % der zu erwerbenden Creditpoints zielen auf den reinen Wissenserwerb. Oben wurde bereits mehrfach auf den Sonderfall Hamburg hingewiesen. Hier findet eine Verschiebung in die entgegengesetzte Richtung statt: In der Diplomordnung entfallen auf die Kategorie Wissen 57 %, in der heutigen Bachelorordnung 67 %.

Die Frage danach, ob sich die Studiengänge mit der Bolognareform in ihrem Fach- und Handlungsfeldbezug bzw. ihren Wissens- und Anwendungsanteilen verändert haben, muss bejaht werden. Kein Studiengang verharrt im Koordinatensystem auf seiner Stelle. Eine grundsätzliche Verschiebung der Studiengänge hin zu einem stärkeren Anwendungsbezug kann konstatiert werden. Dennoch muss im Hinblick auf die zentrale These einer starken Ausdifferenzierung im Zuge der Bologna-Reform das vermeintliche Ausrufe- durch ein Fragezeichen ersetzt werden. Die oben beschriebene translatorische Bewegung des Samples insgesamt stützt weniger das Argument einer schwindenden Einheitlichkeit als vielmehr die Beobachtung, dass sich (erziehungswissenschaftliche) Studiengänge insgesamt hin zu mehr Anwendungsbezug entwickelt haben. Ob eine Studentin in Halle-Wittenberg heute ein völlig anderes Studium im Fach Erziehungswissenschaft durchläuft als ihr Kommilitone in Tübingen, ist damit nicht geklärt, wohl aber die Erkenntnis, dass dies auch zu Zeiten des Diplomstudiengangs nicht grundsätzlich anders war.

### 4.3.3 Ursachenforschung: Vier Studiengänge im zeitlichen Verlauf

Die bisherigen Analysen konnten Veränderungen beschreiben und sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen Standorten sichtbar machen. Die Gründe für diese standortspezifischen Differenzen wurden jedoch bisher zugunsten eines deskriptiven Forschungszugangs nur angedeutet. Im Folgenden steht also die *Spurensuche* im Fokus der Analysen und die Frage, ob sich die Bewegung der Standorte im Koordinatensystem bei genauerem Hinschauen (methodisch kontrolliert) nachvollziehen lässt.

Um diese Frage zu klären, wurden vier Standorte ausgewählt und zu den bisher untersuchten Studienordnungen (letzte gültige Diplom- und aktuell gültige Bachelorordnung) die älteste verfügbare Bachelorordnung hinzugenommen.<sup>97</sup> Damit soll nachvollzogen werden, was bei der Implementation der Modularisierung an den Standorten *passierte* und wie diese ersten Übersetzungsschritte vom Diplom- zum Bachelorstudium möglicherweise in den darauffolgenden Jahren weiterentwickelt wurde.

Tabelle 18: *Ausgewählte Standorte, Dokumente und Abstände zwischen ihrer Veröffentlichung (in Jahren)*

	<b>Diplom</b>	↔	<b>BA I</b>	↔	<b>BA II</b>
<b>Dortmund</b>	2003	6	2009	6	2015
<b>Erfurt</b>	1998	9	2007	5	2012
<b>Mainz</b>	1998	11	2009	3	2012
<b>Tübingen</b>	2002	5	2007	5	2012

Tabelle 18 gibt einen Überblick über die ausgewählten Standorte und Dokumente sowie die Anzahl der Jahre zwischen der Veröffentlichung einer neuen Studienordnung. Die Wahl der vier Standorte Dortmund, Erfurt, Mainz und Tübingen ergibt sich aus der Tatsache, dass nur für diese neben der ersten gültigen Bachelorprüfungs- und Studienordnung auch ein zugehöriges Modulhandbuch recherchiert werden konnte.

Die Codierung erfolgte für die ersten Bachelorordnungen nach dem Schema, das für die vergleichende Analyse in Kapitel 4.3.2 genutzt wurde: Für jeden Modultitel wurden die Kategorien Fach/Handlungsfeld und Wissen/Anwendung vergeben und jedes Modul entsprechend seiner Creditpointanzahl gewichtet. Abbildung 34 kann zunächst der allgemeine Entwicklungstrend für die vier ausgewählten Standorte entnommen werden.

---

<sup>97</sup> Für alle anderen Standorte konnten entweder keine alten Bachelorordnungen recherchiert werden oder die Studiengänge haben sich seit der Einführung des Bachelorstudiums nicht verändert.

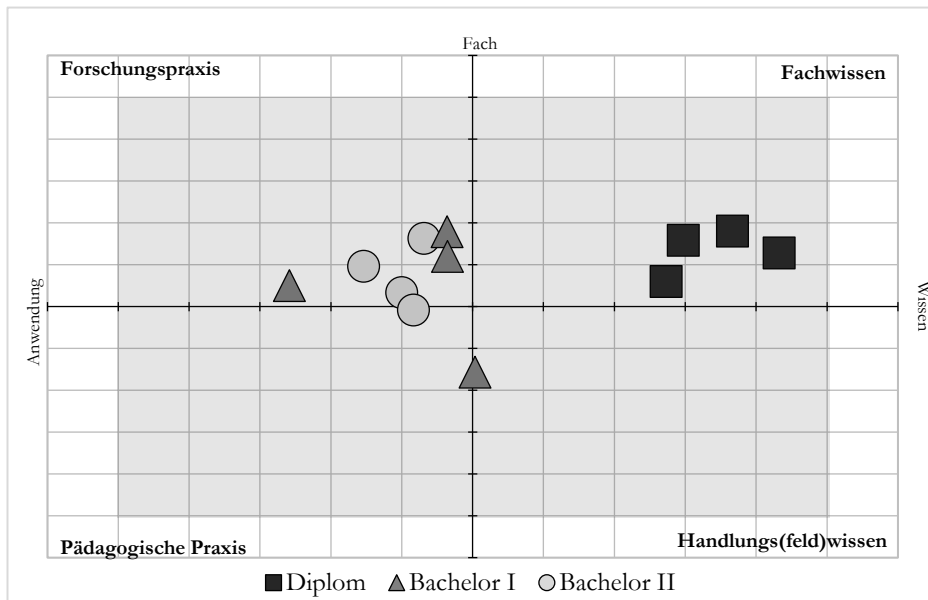


Abbildung 34: Wanderungsbewegungen an den vier ausgewählten Standorten

Die vier Diplomordnungen (Quadrate) liegen, relativ nah beieinander, im zweiten Quadranten, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Erwerb von Wissen und etwas mehr Fach- als Handlungs(feld)bezug. Die erstmals an den Standorten verabschiedeten Bachelorordnungen (Dreiecke) differenzieren dieses Bild deutlich aus: Drei von vier Standorten wandern in den ersten Quadranten; der Anwendungsbezug rückt an allen Standorten deutlich in den Fokus. Auf der x-Achse rückt ein Standort (Dortmund) mit Einführung des Bachelorstudiums stark in Richtung Handlungs(feld)bezug, die übrigen drei Standorte bleiben in relativer Nähe zur x-Achse, allerdings nach wie vor mit mehr Fachbezug.

Zieht man nun die aktuell gültigen Bachelorordnungen (Kreise) hinzu, so bewegen sich die Standorte wieder aufeinander zu. Die anfängliche Ausdifferenzierung wird zugunsten eines ausgeglicheneren Verhältnisses von Fach- und Handlungs(feld)orientierung sowie Anwendungs- und Wissensbezug zurückgenommen. Nun überlappen die Punkte sogar in Teilen und das räumliche Spektrum innerhalb des Koordinatensystems wird gar kleiner als bei den Diplomordnungen. Diese Entwicklung wird im Folgenden für jeden Studienstandort genauer analysiert. Zunächst das Studium der Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund (Abb. 35):

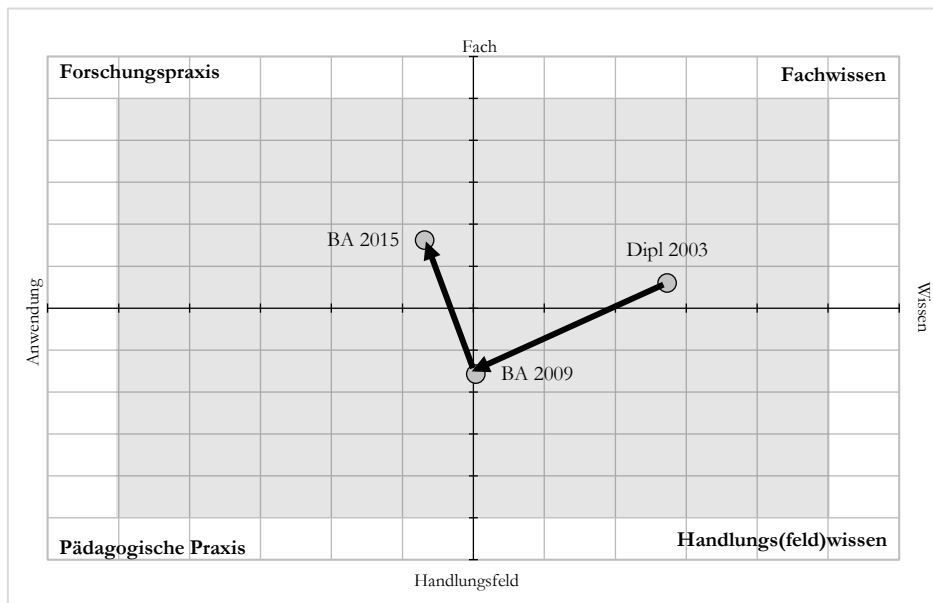


Abbildung 35: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Dortmund

Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund zeichnete sich in seiner letztgültigen Ordnung von 2003 durch ein relativ ausgeglichenes Verhältnis von Fach- und Handlungsfeldbezug und einen hohen Anteil von Studieninhalten aus, die ihrer Bezeichnung nach vor allem den Wissenserwerb der Studierenden fokussierten. Mit Einführung des Bachelorstudiums 2009 wurde in Dortmund zunächst vor allem der Anteil der Inhalte mit eindeutigem Handlungsfeldbezug umfassend gestärkt. Während die gewählte Studienrichtung (Soziale Arbeit, Berufspädagogik/Erwachsenenbildung oder Organisationspädagogik/Schulentwicklung) gemeinsam mit den praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen insgesamt 36 SWS einnahm (dies entspricht einem Anteil von 24 % aller SWS), entfallen 2009 53 CP auf den nun wählbaren Wahlpflichtbereich (Soziale Arbeit oder Bildungsforschung/Bildungsmanagement) und 10 CP auf das Praktikum (insgesamt 47 %). Außerdem wurden ein Modul zur „Einführung in Pädagogische Handlungsfelder“ (10 CP) geschaffen sowie drei Module zum Erwerb von „Vermittlungs“- , „Beratungs“- und „Planungskompetenz“ (je 6 CP). Auf diese handlungsfeldspezifischen Module entfallen 2009 damit 67 % der zu erwerbenden Creditpoints im Fach Erziehungswissenschaft. Der Begriff *Kompetenz* erhält Einzug in die Modulhandbücher, sodass sich der Studiengang auf der x-Achse Richtung Anwendung bewegt, mit der ersten Bachelorordnung Wissen und Anwendung sich jedoch genau die Waage halten.

Vergleicht man nun den alten Bachelorstudiengang 2009 mit der aktuell gültigen Studienordnung bzw. Modulstruktur, so wird ein erneuter Richtungswechsel sichtbar. Der Studiengang wurde grundlegend überarbeitet, was sich sowohl in den Modultiteln als auch in der Anzahl der Creditpoints niederschlägt. Einige Veränderungen seien hier exemplarisch genannt: 2009 existierte ein Einführungsmodul „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“, das 10 CP umfasste. Dieses wurde mittlerweile in zwei Module aufgeteilt (Grundlagen der Erziehungswissenschaft 1 und 2, mit jeweils 11 und 9 zu erwerbenden Creditpoints). Auch das ursprüngliche Modul „Forschungskompetenz“ (6 CP) wurde zweigeteilt: in „Forschungskompetenz 1 – Qualitative/Quantitative Forschung“ (10 CP) und „Forschungskompetenz 2 – Forschungswerkstatt“ (10 CP). Aus ursprünglich 16 Creditpoints für Grundlagen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft wurden nun 40 CP, ein Anstieg um 150 % zugunsten fachlicher Inhalte bzw. Lernziele. Die Module „Empirische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung“ und „Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung“ wurden dem Titel nach beibehalten, statt ursprünglich 10 CP werden seit 2015 allerdings 12 CP pro Modul erworben. Die oben bereits erwähnten Einzelmodule zur Vermittlungs-, Beratungs- und Planungskompetenz wurden in einem Modul zusammengefasst „Einführung in die Grundlagen von Vermitteln, Beraten, Planen“. Statt dreimal 6 CP in der Studienordnung 2009, werden heute nur noch 9 CP in diesem handlungsfeldorientierten Modul erworben.

Auf der x-Achse bewegt sich der Dortmunder Studiengang von 2009 bis 2015 ein weiteres Mal in Richtung Anwendungsorientierung – dies ist vor allem auf die Aufwertung des Praktikumsmoduls zurückzuführen. Die erste Bachelorordnung veranschlagte hierfür lediglich 10 CP, in der Studienordnung von 2015 ist ein Praktikumssemester verankert, das 30 CP umfasst.

Das Studium der Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund hat sich im Spiegel der Studien- und Prüfungsordnungen somit in durchaus nennenswerter Weise verändert: Mit der Bologna-Reform wurde das Studium der Handlungsfelder zunächst stärker als zuvor gewichtet, sechs Jahre später wurde dies dann allerdings korrigiert: U.a. durch die Zusammenfassung von Handlungsfeld-Modulen auf der einen Seite und die Aufteilung von Grundlagen- und Forschungsmodulen auf der anderen, wurden in Dortmund neue Schwerpunkte gesetzt, auch wenn sich an den Begriffen, Schlagworten bzw. Themen der Modultitel nichts wesentlich verändert hat. Veränderung entsteht hier durch die Neu-Gewichtung von Modulen; die Creditpoints sind damit im Dortmunder Studiengang offenbar eine zentrale Schraube der Studiengangsentwicklung.

Für die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität Erfurt kann eine andere Bewegung beschrieben werden (Abb. 36). Der Diplomstudiengang zeichnete sich in seiner letzten Ordnung – nahezu identisch zu Dortmund – durch ein relativ ausgeglichenes Verhältnis von Fach- und Handlungsfeldbezug aus; auf der x-Achse zeigt sich die starke Wissensorientierung des Diplomstudiengangs in typischer Weise für die *alten* Abschlüsse. Mit Einführung des Baccalaureus-

Studiengangs 2007 und der damit verbundenen Modularisierung verändert sich das erziehungswissenschaftliche Studium auf der x-Achse zunächst fast nicht. Fach- und Handlungsfeldanteile bleiben gleich verteilt, wohingegen mit der neuen Studienordnung 2012 die Handlungsfeldbezüge deutlich gestärkt werden.

Die Diplomstudienordnung in Erfurt sah für das Studium der Erziehungswissenschaft (EW I) 50 SWS vor, für die Inhalte der Studienrichtung hingegen nur 36 SWS. Gemessen an den Semesterwochenstunden insgesamt entspricht dies einem Anteil von 31 % für den Studienbereich EW I und 23 % für EW II. Da für den Erfurter Diplomstudiengang laut PO keine praktikumsbegleitenden Veranstaltungen vorgesehen waren, werden alle übrigen SWS den fachlichen Inhalten zugeordnet (der Fach-Anteil beträgt insgesamt 66 %).

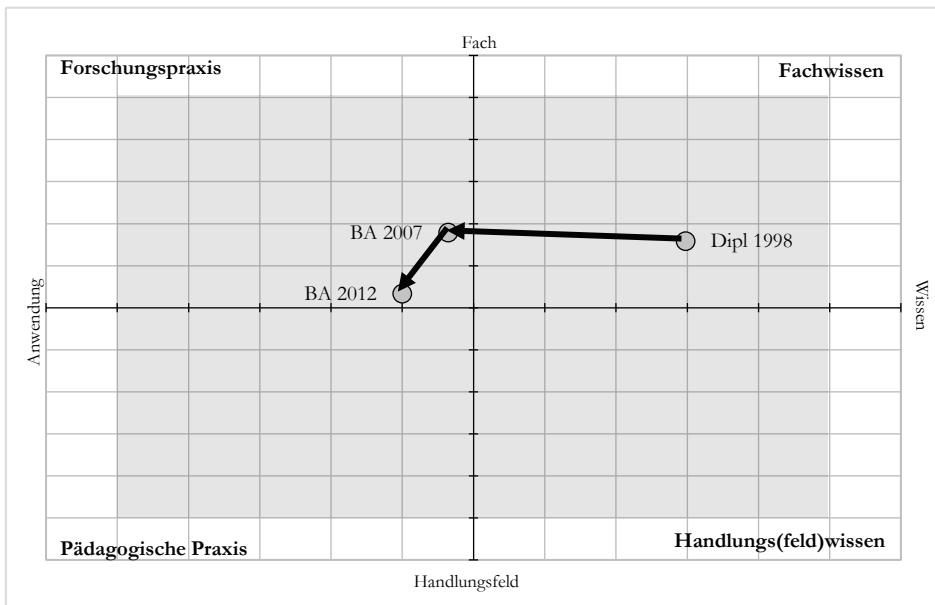


Abbildung 36: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Erfurt

Studierende, die in Erfurt 2007 Erziehungswissenschaft als Hauptfach wählten, mussten für den Baccalaureus-Abschluss insgesamt 84 fachspezifische Creditpoints erwerben. 2012 erhöht sich dieses Volumen auf 90 CP und die Modulanzahl steigt auf 12. Die inhaltlichen Veränderungen von der ersten zur aktuellen Bachelorordnung sind marginal: Neben einfachen Änderungen von Modultiteln – aus „Bildung und Erziehung in systematischer Sicht“ wird beispielsweise „Erziehungs- und Bildungstheorien“ – werden z.B. die beiden Forschungsmethodenmodule mit der neuen Prüfungsordnung in einem Modul zusammengefasst, wobei sich die Creditpointanzahl von zuvor 6 und 9 CP auf insgesamt nur noch 12 CP reduziert.

Der Wortlaut wandelt sich interessanterweise von zuvor „Pädagogische Forschungsmethoden“ in „Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden“.<sup>98</sup> Das Modul „Bildungsinstitutionen und -systeme“ wird ebenfalls umbenannt: in „Struktur des Bildungswesens und pädagogische Handlungsfelder“. Außerdem kommt 2012 ein eigenes Modul für das Praktikum hinzu. Hier lautet der Titel „Mentoriell betreutes erziehungswissenschaftliches Praktikum“ und wird mit 6 CP bemessen. Darüber hinaus verändern sich die wählbaren Schwerpunkte in den Studiengängen (Tab. 19). Drei Schwerpunkte werden zu allen drei Zeitpunkten angeboten: Erwachsenenbildung, Berufliche Bildung und Sonderpädagogik (bei auffälliger Uneinheitlichkeit der Bezeichnungen je nach Prüfungsordnung).

Tabelle 19: Wählbare Studienrichtungen/ Studienschwerpunkte am Standort Erfurt

Diplom 1998	BA 2007	BA 2012
Erwachsenenbildung	Bildung im Erwachsenenalter	Weiter- und Erwachsenenbildung
Berufs- und Betriebspädagogik/berufliche Weiterbildung	Förderung von Prozessen beruflicher Bildung	Berufliche Bildung
Sonderpädagogik	Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen	Sonderpädagogik
Sozialpädagogik		Sozialpädagogik
Bildungsorganisation/ Bildungsplanung/ Bildungsmanagement		
Umweltpädagogik		
	Schulpädagogik	
	Diagnostik, Beratung, Intervention	
		Kinder- und Jugendmedien
<b>36 SWS</b>	<b>18 CP</b>	<b>30 CP</b>

<sup>98</sup> Die Änderung des Vokabulars (die durchaus als Präzisierung interpretiert werden kann) setzt sich auch konsequent in den Lernzielbeschreibungen fort: 2007 ist hier noch durchgehend die Rede von „empirisch-pädagogischen Forschungsmethoden“, mit denen die Studierenden „vertraut sein sollen“ (BA\_ERF\_2007, S. 13), wohingegen sie fünf Jahre später „die wissenschaftstheoretischen Grundlagen quantitativer und qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung“ kennen sollen (BA\_ERF\_2012, S. 20).



Der Schwerpunkt Sozialpädagogik kann im Rahmen des Diplomstudiengangs gewählt werden, in der ersten Bachelorordnung 2007 ist er nicht mehr existent, kehrt mit der Bachelorprüfungsordnung 2012 jedoch wieder zurück. Alle anderen Schwerpunkte wurden nicht weitergeführt, auch wenn Inhalte möglicherweise unter anderem Titel übernommen wurden.

Für die Stärkung der Handlungsfeldorientierung mit der neuen Bachelorprüfungsordnung 2012 ist es unerheblich, welche Studienrichtung gewählt wird. Der Anstieg der Creditpoints von 18 auf 30 CP für die Schwerpunktmodule bedingt diese Bewegung im Koordinatensystem. Das Erfurter Studium der Erziehungswissenschaft zeigt eine durchaus als erwartbar zu bezeichnende Entwicklung: Vom Diplom- zum Bachelorstudium wird zunächst die Anwendungsorientierung gestärkt und mit der Überarbeitung des Bachelorstudiengangs geht eine Stärkung des Handlungsfeldbezugs einher, die möglicherweise im Sinne einer Korrektur der zuvor übernommenen Ausrichtung des Diplomstudiengangs interpretiert werden kann.

Die letztgültige Diplomstudienordnung für Erziehungswissenschaft trat an der Universität Mainz 1998 in Kraft und wurde erst 2009 durch die erste Bachelorordnung abgelöst. In Mainz kann Erziehungswissenschaft im Rahmen eines Zwei-Fach-Bachelorstudiengangs als Kern- oder Nebenfach studiert werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Kernfach, das 120 CP umfasst.

Abbildung 37 zeigt: Der Handlungsfeldbezug wurde mit den Bachelorordnungen sukzessive gestärkt, sodass sich in der aktuell gültigen Ordnung Inhalte mit Fach- und/oder Handlungsfeldbezug zu gleichen Anteilen in den Modultiteln wiederfinden (in der Diplomordnung machen fachliche Inhalte noch 69 % der SWS aus). Die Mainzer Diplomprüfungsordnung sah lediglich 4 SWS für die Ausbildung im Bereich Forschungsmethoden vor, womit sich der Studiengang insgesamt im Vergleich zu den anderen ohnehin wissensorientierten Diplomstudiengängen noch am Rand des Koordinatensystems verortet.<sup>99</sup> Mit der ersten Bachelorordnung findet sich dann eine deutliche Anwendungsorientierung in den Modultiteln wieder. Diese heben sich in ihrer Bezeichnung insgesamt von den anderen Hochschulen des Samples ab.

---

<sup>99</sup> Die PH Freiburg war die einzige Hochschule, die im Diplomstudium ebenfalls nur 4 SWS für den Erwerb von Forschungsmethoden vorsah.

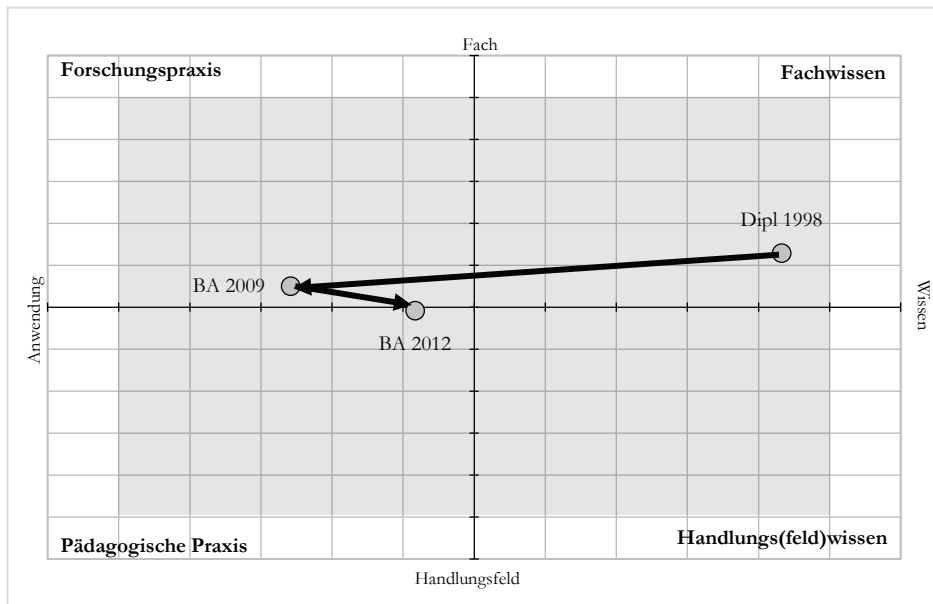


Abbildung 37: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Mainz

Neben den Modulen der wählbaren Studienrichtungen *Lebenslanges Lernen und Medienbildung*, *Sozialpädagogik* und *Allgemeine Erziehungswissenschaft* sowie *Sonderpädagogik* müssen im Kernfach Erziehungswissenschaft fünf Module belegt werden:

1. Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft
2. Erziehung und Bildung reflektieren
3. Pädagogisches Handeln reflektieren
4. Pädagogisches Handeln erforschen
5. Pädagogisches Handeln analysieren und verstehen

Die Module 2 bis 5 suggerieren hier also im Titel die reflexive, anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit der Praxis pädagogischen Handelns, als auch der zentralen Fachbegriffe Erziehung und Bildung. Ein Blick in die Formulierung der einzelnen Lernziele in den jeweiligen Modulen zeigt jedoch, dass hier nicht unbedingt gehalten wird, was die Modultitel versprechen. In Modul 3 „Pädagogisches Handeln reflektieren“ werden vier Lernzielverben genannt: *wissen*, *kennen*, *verstehen* und *reflektieren*. Abgesehen von letzterem also klassisch wissensorientierte Verbformulierungen. Nimmt man alle fünf Module in den Blick, so bleibt das Verhältnis bestehen: 16 von 25 Lernzielverben entsprechen der Kategorie *Wissen*. Der Mainzer Bachelorstudiengang gibt damit ein Beispiel für die Diskrepanz zwischen den Titeln der Module und ihren Lernzielverben.

Mit der neuen Bachelorordnung 2012 werden diese vergleichsweise ungewöhnlichen Formulierungen verworfen, und auf die Verben im Titel wird verzichtet. 2012 heißen die (nun sechs) obligatorischen Module:

1. Einführung in die Erziehungswissenschaft
2. Erziehung, Bildung und Gesellschaft
3. Professionelles pädagogisches Handeln
4. Forschung, Lebenslanges Lernen und Sonderpädagogik
5. Pädagogisches Handeln und Diversität im Lebenslauf
6. Erziehungswissenschaftliche Forschung

Die in der Abbildung erkennbare Kehrtwendung, die der Mainzer Studiengang mit der neuen Bachelorordnung macht, kann z.B. mit Modul 2 erklärt werden: Für die Ordnung 2009 wurde das Modul „Erziehung und Bildung reflektieren“ als *Fach* und *Anwendung* codiert; 2012 hingegen ist nur noch von „Erziehung, Bildung und Gesellschaft“ die Rede, sodass hier die Codes *Fach* und *Wissen* vergeben wurden.<sup>100</sup> Die wählbaren Studienrichtungen bleiben bestehen und auch die zugehörigen Module ändern sich nur geringfügig. Statt vier Modulen 2009 sind es 2012 zwar fünf, allerdings steigt die Anzahl der Creditpoints im Wahlpflichtbereich insgesamt lediglich von 55 auf 57.

Insgesamt ändert sich die Position des Mainzer Bachelorstudiums folglich in erster Linie durch die *Normalisierung* der Modultitel mit Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnung. Würde man hier auf die Codierung von Lernzielverben und ihre Gewichtung per Creditpoints zurückgreifen, so würde sich die Verortung zwischen 2009 und 2012 kaum verändern.

Zuletzt sei das erziehungswissenschaftliche Studium der Universität Tübingen genauer betrachtet. Abbildung 38 zeigt, dass die Entwicklung vom Diplom- zum aktuellen Bachelorstudium nahezu linear verläuft. Die Anwendungsorientierung wird mit der Neueinführung des Bachelorabschlusses 2007 gegenüber der letzten Diplomordnung 2002 deutlich gestärkt, und 2016 mit Verabschiedung einer neuen Bachelorordnung noch einmal bekräftigt. Auf ein Handlungsfeld bezogene Inhalte werden ebenfalls gestärkt, allerdings in wesentlich geringerem Umfang.

---

<sup>100</sup> Man kann dieses Beispiel auch heranziehen, um das methodische Vorgehen der Modultitel-Codierung insgesamt in Zweifel zu ziehen. Allerdings bildet Mainz mit dieser Form der Formulierung und den nachfolgenden Veränderungen die Ausnahme. Eine grundsätzliche Verzerrung durch Modultitelanalysen kann nicht nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 33).

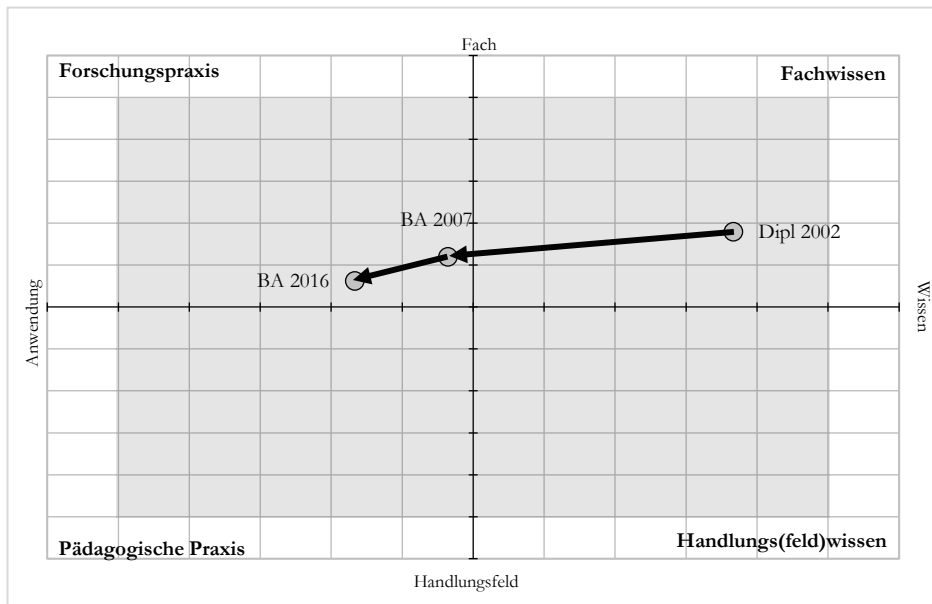


Abbildung 38: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Tübingen

Während die Tübinger Studierenden im Diplomstudiengang noch die Wahl zwischen vier verschiedenen Studienrichtungen hatten (Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Sonderpädagogik), stehen mit Einführung des Bachelorstudiums nur noch die beiden Schwerpunkte Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung zur Auswahl.

Der prozentuale Anteil der Studienrichtung beträgt in der Diplomordnung 27 % (38 SWS), 2007 entfallen 38 % der Creditpoints (N=54) auf Module, die handlungsfeldorientiert codiert wurden, und 2016 steigt der Wert auf 40 % (63 CP). Große Unterschiede hinsichtlich des Modulaufbaus finden sich in Tübingen nicht: Modul 6 trägt 2007 den Titel Bildungs- und Erziehungsverhältnisse und wird neun Jahre später durch ein weiteres Methodenmodul ersetzt: Grundlagen der Empirischen Bildungsforschung. Außerdem wird Modul 10 umbenannt: Aus *Pädagogische Gegenwartsfragen* wird *Erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion*.

Darüber hinaus ändert sich in allen Modulen die Anzahl der zu erwerbenden Creditpoints. Acht von 13 Modulen werden größer, so z.B. die Wahlpflichtmodule 7 und 8, sowie das Methodenmodul 5. Die Beifächer Psychologie und Soziologie umfassen 2007 noch je 12 CP, 2016 hingegen wird dieser Wert auf jeweils 9 CP reduziert.

Die in der Grafik sichtbare Bewegung des Standorts hin zu mehr Anwendungs- und Handlungsfeldorientierung wird durch jeweils 9 CP bedingt, die Module der Kategorien *Wissen* und *Fach* einbüßen. Damit zeigt sich das Tübinger Studium in seiner Entwicklung insofern konsistenter als die anderen drei Standorte, als hier mit

einer Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnung nur eine Feinjustierung eingegangen zu sein scheint.

Die Analyse für vier Studienstandorte im zeitlichen Verlauf ermöglicht einen differenzierteren Blick auf die Entwicklung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft. Die Hinzunahme einer weiteren, *alten* Bachelorstudienordnung konnte zeigen, dass – zumindest für dieses Sample – vom Diplomstudiengang zur ersten Studienordnung nach der Bolognaform eine Ausdifferenzierung stattgefunden hat, die jedoch mit den heute gültigen Studien- und Prüfungsordnungen wieder zurückgenommen wurde. Der *Weg* zu einer in ihrem Ergebnis stärkeren Angleichung des Studiums war an allen vier Standorten ein anderer und die Spurensuche in den Dokumenten konnte zeigen, dass die Hochschulen unterschiedliche Stellschrauben der Studiengangsentwicklung nutzten, um ihre Studiengänge zu verändern: Neben der Neueinführung von Modulen oder dem Wegfallen ganzer Wahlpflichtbereiche, wurde teilweise lediglich die Anzahl von Creditpoints korrigiert, um Schwerpunkte zu verändern.

#### 4.4 Implementationsanalysen

In einem letzten Analyseschritt stehen nun die Rahmenvorgaben der (erziehungswissenschaftlichen) Studiengangsgestaltung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Während zuvor die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Studiengängen untereinander diskutiert wurde, sollen nun zwei Vergleichsfolien zur Diskussion und Interpretation genutzt werden, die in ihrer Wirkmacht in der Vergangenheit teils kontrovers beurteilt wurden: Die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft (KMK 1989) und das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (DGfE 2001, 2008, 2008, 2010). Ergänzend hierzu werden im Rahmen eines Exkurses im letzten Kapitel die Erziehungswissenschaftlichen Akkreditierungsvorgaben kritisch diskutiert (DGfE 2003). Damit soll der oben dargelegten These eines von den Akkreditierungsagenturen ausgehenden normativen Drucks nachgegangen werden, auch wenn sich diese nicht anhand einer Dokumentenanalyse empirisch überprüfen lässt.

Im Folgenden sind zunächst folgende Forschungsfragen zentral: Werden die Vorgaben bzw. Empfehlungen von Rahmenordnung und Kerncurriculum von den Hochschulen umgesetzt? Daran anschließend: In welchem Maße, und gibt es auch hierbei Unterschiede zwischen den Standorten? Wie hoch ist also die Verbindlichkeit dieser Rahmendokumente, die angeben „überwiegend Zustimmung“ der Hochschulen gefunden zu haben (KMK 1989, S. 1), und, auch wenn sie als Empfehlungen deklariert wurden, den Anspruch erheben „gemeinsame, disziplinorientierte und verbindliche Studieninhalte“ festzulegen (DGfE 2010, S. 9)?

#### 4.4.1 Vorgaben der Rahmenordnung für Diplomprüfungen

Die folgenden Analysen fokussieren den inhaltlichen Aufbau der Diplomstudiengänge hinsichtlich der Wirkungsmacht der Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Fach Erziehungswissenschaft (1989). Einmal mehr stellt sich in Anbetracht des vermeintlich größeren disziplinären Konsens zu Zeiten des Diplomstudiums die Frage, ob sich dies denn auch zeigt, wenn man die Rahmenordnung als Vergleichsfolie in die Analysen einbezieht.

Der hochschulspezifische Aufbau des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft wurde maßgeblich durch die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Fach Erziehungswissenschaft (KMK 1989) strukturiert. In der Vorbemerkung des Dokuments wird betont, dass der vorangegangene Empfehlungsentwurf der Studienreformkommission (Studienreformkommission Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit 1984) „in den Hochschulen ganz überwiegend Zustimmung gefunden“ habe und daher „der vorliegenden Rahmenprüfungsordnung zugrunde gelegt werden“ konnte (KMK 1989, S. 1). Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass „[d]ie Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft [...] unter dem generellen Vorbehalt der jeweils gültigen Fassung der Allgemeinen Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen sowie des jeweils geltenden Landesrechts [steht]“. Dennoch: die größtenteils verzeichnete Zustimmung zum Entwurf seitens der einzelnen Hochschulen ließ eine flächendeckende Einführung des Diplomstudiengangs im Sinne der Rahmenordnung vermuten.

Für das Grund- und Hauptstudium im Fach Erziehungswissenschaft sah die Kultusministerkonferenz jeweils 80 Semesterwochenstunden vor (KMK 1989, S. 43):

<u>Grundstudium</u>	<u>SWS</u>
Studieneingangsphase	8
Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW I)	20
Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz	12
Studienrichtung (EW II)	16
Nebenfach Psychologie	8
Nebenfach Soziologie	8
Studium freier Wahl	8
	<hr/>
	<b>80</b>
<u>Hauptstudium</u>	
Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW I)	8
Studienrichtung (EW II)	16
Spezielle pädagogische Handlungskompetenz	16
Wahlpflichtfach	16
Nebenfach Psychologie	8
Nebenfach Soziologie	8
Studium freier Wahl	8
	<hr/>
	<b>80</b>

Für die „Ausbildung in Forschungsmethoden“ (ebd., S. 44) sind 8 SWS im Grundstudium und 4 SWS im Hauptstudium vorgesehen, die in obenstehender Auflistung in den Abschnitt *Allgemeine Erziehungswissenschaft* eingegangen sind.

Abbildung 39 fasst mittels eines Netzdiagramms die Vorgaben der Rahmenordnung zur Gliederung des Diplomstudiums zusammen. Die sechs Felder EW I (Allgemeine Erziehungswissenschaft), EW II (Studienrichtung), Wahlpflicht Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden, Psychologie/Soziologie und der Bereich Freie Wahl bedingen ein Sechseck, das die grafische Vergleichsfolie für die standortspezifischen Ergebnisse bildet (Abb. 40). Die Studieneingangsphase wurde dem Abschnitt EW I zugerechnet und die Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz dem Bereich EW II.

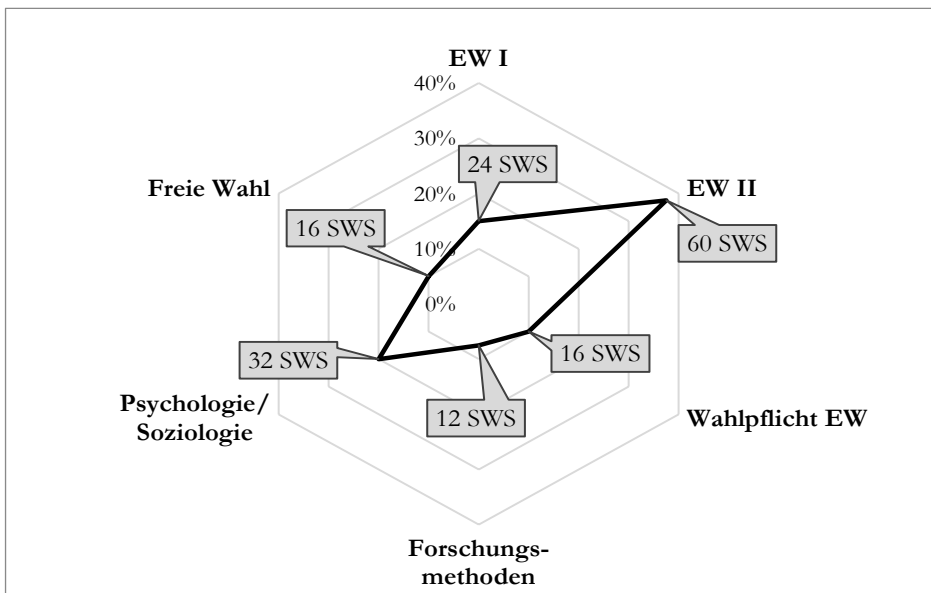


Abbildung 39: Verteilung der SWS-Vorgaben (in Prozent) der Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Fach Erziehungswissenschaft (1989)

Zehn Diplomstudiengänge des Samples können damit in Bezug auf ihre inhaltliche Implementierung der Vorgaben durch die Rahmenordnung einander gegenübergestellt werden.<sup>101</sup> Die in Abbildung 39 vorgestellte Position der Rahmenordnung findet sich im Folgenden in jeder Standortgrafik grau hinterlegt und kann somit als Idealtypus einfacher interpretiert werden. Auf die Achsenbeschriftung wurde zwecks besserer Darstellung verzichtet; diese kann ebenfalls obiger Abbildung entnommen werden.

<sup>101</sup> Der außergewöhnlich hohe Anteil frei wählbarer Studieninhalte am Standort Hamburg (siehe oben) ermöglicht keine vollständige Darstellung des Netzes in der gewählten Achsenaufteilung und wurde daher nicht in diesen grafischen Vergleich aufgenommen.

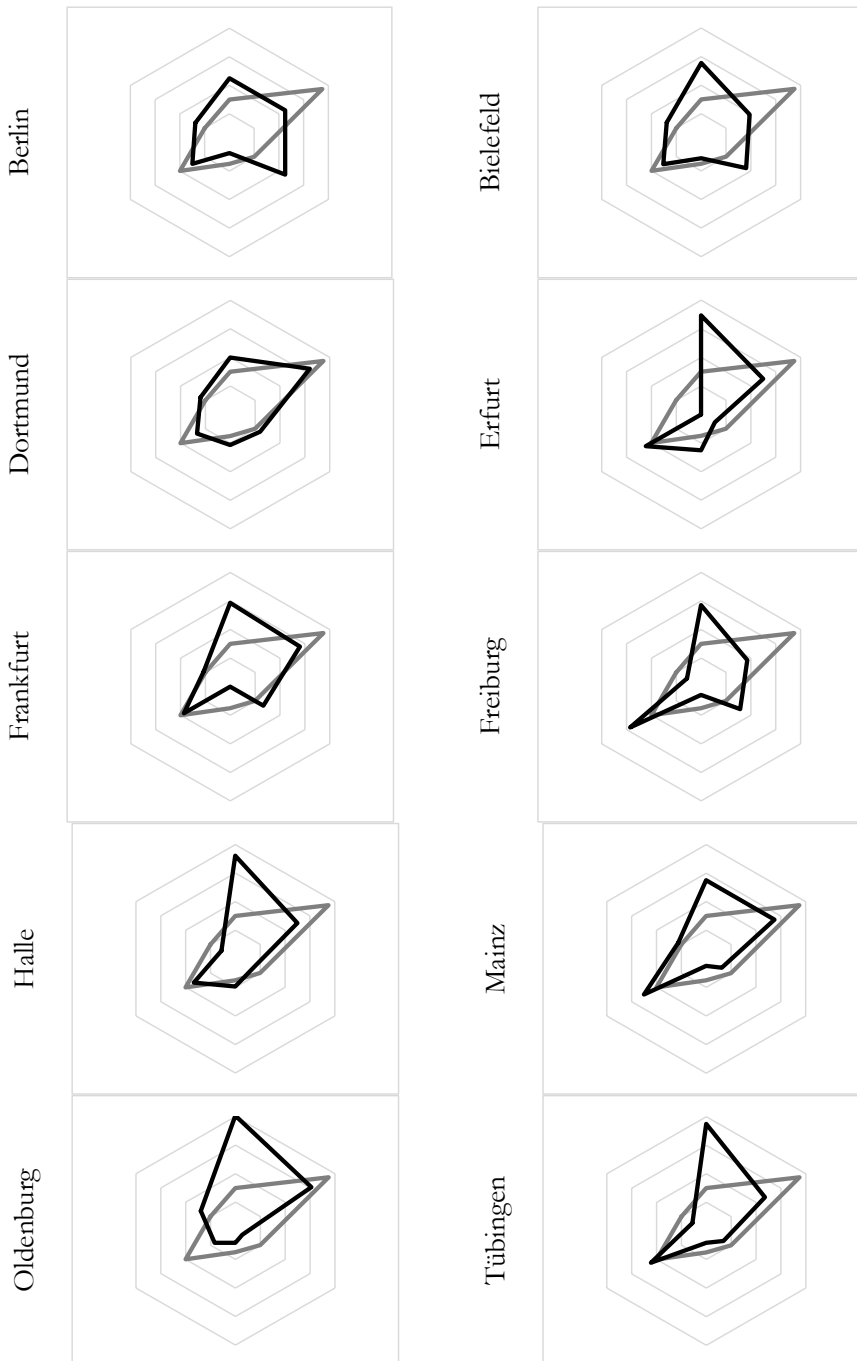


Abbildung 40: Netzabgleich: Verteilung von SWS-Anteilen (in Prozent) einzelner Standorte im Vergleich zur Rahmenordnung



Zunächst kann konstatiert werden, dass lediglich der Dortmunder Diplomstudiengang eine der Rahmenordnung in großen Teilen entsprechende Verteilung von SWS-Anteilen vorsah. Die übrigen Standorte weichen mal mehr, mal weniger deutlich von diesen Empfehlungen ab, insbesondere hinsichtlich der Gewichtung von Inhalten der Studienbereiche EW I und EW II. Während die Rahmenordnung für den Bereich EW I in Grund- und Hauptstudium insgesamt 24 SWS vorsieht (15 %), veranschlagen z.B. die Studiengänge in Halle und Oldenburg 66 bzw. 64 SWS während des Studiums, was mehr als einem Drittel aller Semesterwochenstunden insgesamt entspricht. In Dortmund werden für den Bereich EW I am wenigsten Semesterwochenstunden veranschlagt (30 SWS); alle anderen Standorte gestehen den Inhalten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mehr SWS zu. Umgekehrt verhält es sich mit den Inhalten der Studienrichtung (EW II), für die in der Rahmenordnung 60 SWS vorgesehen sind, was einem Anteil von 38 % entspricht. Lediglich in Dortmund und Oldenburg wird dieser Wert annähernd erreicht: 32 bzw. 31 % der zu belegenden Semesterwochenstunden entfallen laut Prüfungsordnungen auf die Studienrichtung (in Dortmund entspricht dies 48 SWS, in Oldenburg 44 SWS). An allen anderen Standorten wird dieser Anteil (teils deutlich) unterschritten: zwischen 19 % (Bielefeld und erstaunlicherweise Freiburg) und maximal 28 % (Mainz und Frankfurt).

Im Hinblick auf die SWS-Anteile der übrigen Studienbereiche finden sich keine so deutlichen standortübergreifenden Muster. Insgesamt kann jedoch eine durchaus als heterogen zu bezeichnende inhaltliche Strukturierung an den Diplomstandorten des Samples konstatiert werden, zieht man die Verteilung von Semesterwochenstunden zurate.

In einem nächsten Schritt wurden die in der Rahmenordnung konkret benannten Inhalte des Studiums im Bereich EW I anhand einer lexikalischen Analyse in den Studien- und Prüfungsordnungen des Samples auf ihre Nennung hin überprüft. Hierfür wurden elf Begriffe – in ihren verschiedenen Lemmatisierungsformen – den Empfehlungen der Rahmenordnung entnommen. Im Abschnitt „Allgemeine Erziehungswissenschaft im Grundstudium“ werden folgende zentrale Themenbereiche genannt (KMK 1989, S. 50–51):

- Anthropologische, normative und gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung und Bildung;
- Gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen und Funktionen der Erziehung und des Bildungswesens in historischer und vergleichender Sicht;
- Lern- und Entwicklungsprozesse: individuelles und soziales Lernen, Kindheits-, Jugend- und Erwachsenenalltag;
- Theorien pädagogischen Handelns: Grundfragen der Diagnose und Beratung im pädagogischen Feld;
- Theorie der Erziehung und der Erziehungswissenschaft in systematischer, historischer und vergleichender Sicht;
- Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (z. B. Hermeneutik, Empirie, Statistik).

Die grau markierten Begriffe wurden in den entsprechenden Sequenzen über Inhalte der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in den spezifischen Studien- und Prüfungsordnungen des Samples gesucht und das Ergebnis in eine Kreuztabelle übertragen (Tab. 20).<sup>102</sup> Graue Felder bedeuten, dass der Begriff mindestens einmal genannt wird, weiße Felder zeigen an, dass keine Begriffsvariante gefunden wurde.

Tabelle 20: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte der Rahmenordnung (1989) in den Diplomprüfungsordnungen des Samples (Sequenz: EW I)

Stichworte Rahmen- ordnung  EW I	Berlin	Bielefeld	Dortmund	Erfurt	Frankfurt	Freiburg	Halle <sup>103</sup>	Hamburg	Mainz	Oldenburg	Tübingen	Σ
anthropolog*												5
normativ*												1
institution*												8
histor*												6
systemat*												6
vergleich*												4
gesellschaft*												10
recht*												5
politi*												5
lern*												5
theor*												9
Σ	7	6	4	6	8	3	1	5	4	11	9	64

Zunächst das Offensichtliche: Nur an einem Standort – Oldenburg – finden sich alle Begriffe in den Beschreibungen der Studien- und Prüfungsanforderungen im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft wieder. Und es gibt keinen Begriff, der wiederum an allen Standorten genannt wird. Das Schlagwort *Gesellschaft\*/gesellschaftlich\** wird immerhin an zehn von elf Standorten genannt. Die Ausnahme bildet die Studienordnung der Universität Halle, die jedoch grundsätzlich keine ausführliche Beschreibung von Inhalten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bietet (vgl.

<sup>102</sup> Für das Hauptstudium gibt die Rahmenordnung eine Vertiefung dieser Inhalte vor, sowie u.a. rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns. Das Lemma *recht\** wurde zusätzlich aufgenommen.

<sup>103</sup> In der Studienordnung am Standort Halle-Wittenberg werden zwar ausführlich die Inhalte der Studienrichtungen beschrieben, allerdings finden sich keine Angaben zum Bereich „Allgemeine Erziehungswissenschaft“. Hier gibt es lediglich einen Studienverlaufsplan, der einige Veranstaltungstitel beinhaltet.

Fußnote 104). Immerhin neun Standorte fordern die Auseinandersetzung mit *Theorien\** und in acht Studienordnungen wurde mindestens einmal der Begriff *institution\** genannt. Ist von *historischen* Bezügen die Rede, so auch gleichzeitig immer von *systematischen*, sodass hier sechs Standorte dieses Begriffspaar nennen. Die in der Rahmenordnung empfohlene Auseinandersetzung mit anthropologischen und normativen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung wird allerdings nur von fünf bzw. einem Standort implementiert.

Die Spaltenergebnisse für die einzelnen Standorte zeigen ebenfalls eine große Spannweite. Abgesehen vom Ausreißer Halle finden sich in Freiburg z.B. lediglich die Schlagworte *anthropolog\**, *institution\** und *gesellschaft\**. Mainz nennt dieselben Begriffe, ergänzt um das Lemma *theor\**. Mit neun von elf Treffern liegt Tübingen noch weit vorn, gefolgt von Frankfurt mit acht und Berlin mit sieben Schlagworten.

Von insgesamt 121 Feldern, die (mindestens) einen Treffer anzeigen können, sind 64 grau markiert, dies entspricht einem Anteil von nur etwas mehr als der Hälfte: 53 %. Eine hohe Verbindlichkeit der Vorgaben durch die Rahmenordnung kann für die allgemein-erziehungswissenschaftlichen Inhalte an dieser Stelle nicht konstatiert werden.

Tabelle 21: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte der Rahmenordnung (1989) in den Diplomprüfungsordnungen des Samples (Sequenz: Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz)

Stichworte Rahmen- ordnung APH	Berlin	Bielefeld	Dortmund	Erfurt	Frankfurt	Freiburg	Halle	Hamburg	Mainz	Oldenburg	Tübingen	$\Sigma$
interagieren												7
diagnostiz.												7
kooperieren												3
evaluieren												7
kritisieren												1
erziehen												1
beraten												8
helfen												7
unterrichten												4
verwalten												9
planen												9
$\Sigma$	6	10	1	6	5	9	6	8	0	4	8	63

Ein ähnlich diffuses Bild ergibt sich für die lexikalische Analyse ausgewählter Stichwörter des Abschnitts „Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz“ in der Rahmenordnung (KMK 1989, S. 52–55).

Hier wurden ebenfalls elf Begriffe ausgewählt und ihr Vorkommen in den entsprechenden Sequenzen der Studien- und Prüfungsordnungen des Samples überprüft. Das Ergebnis der lexikalischen Analyse fasst Tabelle 21 zusammen.<sup>104</sup>

Die Kreuztabelle zeigt, dass keine der Hochschulen alle Begriffe in ihren Dokumenten nennt und ebenfalls kein Begriff an allen Standorten mindestens einmal codiert wurde. Hier sind nun 63 von insgesamt 121 möglichen Feldern grau gefüllt: Ein Anteil von nur 52 %. Ausreißer ist in dieser Analyse nicht mehr Halle (hier werden für die Studienrichtungen relativ ausführlich Inhalte formuliert und immerhin sechs der Suchbegriffe mindestens einmal genannt), sondern Mainz; keiner der Kompetenzbegriffe aus der Rahmenordnung findet sich in der Mainzer Studienordnung wieder. Der Dortmunder Diplomstudiengang nennt nur einen der Begriffe – evaluieren – und zwar in Bezug auf Schulentwicklung. Hier gibt es ein Modul, in dem interne und externe Evaluation als Inhalte genannt werden. Bielefeld nennt hingegen zehn von elf Begriffen; lediglich von *erziehen* ist an keiner Stelle die Rede, was jedoch ohnehin ausschließlich in der Hamburger Studienordnung als Kompetenz angehender Diplompädagog\*innen genannt wird. Die einzige Pädagogische Hochschule des Samples – Freiburg – nannte vergleichsweise wenig Begriffe der Rahmenordnung aus dem Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, von elf pädagogischen Handlungskompetenzen werden aber neun genannt. In neun von elf Dokumenten werden die Kompetenzbegriffe *planen* und *verwalten* genannt, gefolgt von *beraten*, das achtmal codiert wurde.

Insgesamt zeigt sich auch für die Sequenz „Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz“ ein eher heterogenes Bild. Die Annahme einer flächendeckenden Implementation der Vorgaben durch die Rahmenordnung kann im Hinblick auf die konkrete Begriffsverwendung zurückgewiesen werden.

#### 4.4.2 Vorgaben des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) versteht sich schon im Titel bereits ausdrücklich als *Empfehlung* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die in den Augen vieler Fachvertreter\*innen erwartungsgemäß nur unzureichende Orientierung der Hochschulen am KCE wurde bereits in Kapitel 2.1. dargelegt. Der Anspruch des Kerncurriculums ist allerdings ein anderer: Im Vorwort wird betont, dass hier, „lediglich ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ definiert wird (DGfE 2010, S. 9).

<sup>104</sup> Neben den hier aufgeführten Kompetenzbegriffen nennt die Rahmenordnung außerdem „wahrnehmen“, „erkennen“, „reflektieren“, „überprüfen“, „informieren“, „Wissen vermitteln“, „organisieren“. Diese Begriffe wurden entweder überhaupt nicht genannt oder nicht in Bezug auf den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenz.

Das KCE-Strukturmodell für das Hauptfachstudium gliedert sich in die Bereiche Erziehungswissenschaft, Berufsorientierung, Studienrichtung, Nebenfach und Bachelorarbeit und gibt jeweils eine Empfehlung für die Größe der Module in Leistungspunkten (Tab. 22).

Tabelle 22: Strukturmodell für einen Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft (DGfE 2008, S. 45)<sup>105</sup>

Erziehungswissenschaft	Berufsorientierung	Studienrichtung	Nebenfach	BA-Arbeit
KC 26 LP	Praktikum in der Studienrichtung 15 LP	KC 18 LP		
Wahlpflichtbereich 26 LP	ABK-Module 10 LP		42 LP	10 LP
	Industrie- oder Dienstleistungspraktikum 15 LP	Wahlpflichtbereich 18 LP		
52 LP	40 LP	36 LP	42 LP	10 LP

Überträgt man diese Vorgaben in ein Netzdiagramm, so kann der prozentuale Anteil der unterschiedlichen Studienbereiche grafisch abgebildet werden. Für das KCE ergibt sich eine Raute, der gemäß der Verteilung von Leistungspunkten ein Anteil von 46 % Erziehungswissenschaft, 13 % Berufsorientierung, 32 % Studienrichtung und 9 % Bachelorarbeit zugrunde liegt (Abb. 41).<sup>106</sup> Eine ausdifferenziertere Gliederung lassen die Vorgaben des KCE nicht zu, da keine Angaben zum Umfang von z.B. Forschungsmethoden gemacht werden; diese werden unter den allgemein-erziehungswissenschaftlichen Bereich subsummiert. Aus der Kategorie Berufsorientierung wurde für die folgenden Analysen das Industrie- oder Dienstleistungspraktikum nicht berücksichtigt, da nicht alle ausgewählten Hochschulen dieses über-

<sup>105</sup> Dieses Strukturmodell findet sich im Rahmen des Kerncurriculum Erziehungswissenschaft jeweils spezifisch für die fünf Studienrichtungen *Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Sonderpädagogik* und *Sozialpädagogik* angepasst. In den Spalten 2 und 3 werden hier die Studienrichtungen konkret genannt. Die Tabelle weicht somit geringfügig vom Original ab.

<sup>106</sup> Das Nebenfach wurde in die folgenden Analysen nicht miteinbezogen, da die Studiengänge des Samples eine Einteilung von Haupt- und Nebenfach teilweise nicht vornehmen oder diese so unterschiedlich ausgestalten, dass eine Berücksichtigung der Anteile einen Vergleich nicht sinnvoll möglich macht.

haupt in ihren Studienordnungen verankert haben, oder zum Teil als Zulassungsvoraussetzung zum Studium definieren, ohne dass hierfür Leistungspunkte veranschlagt werden.

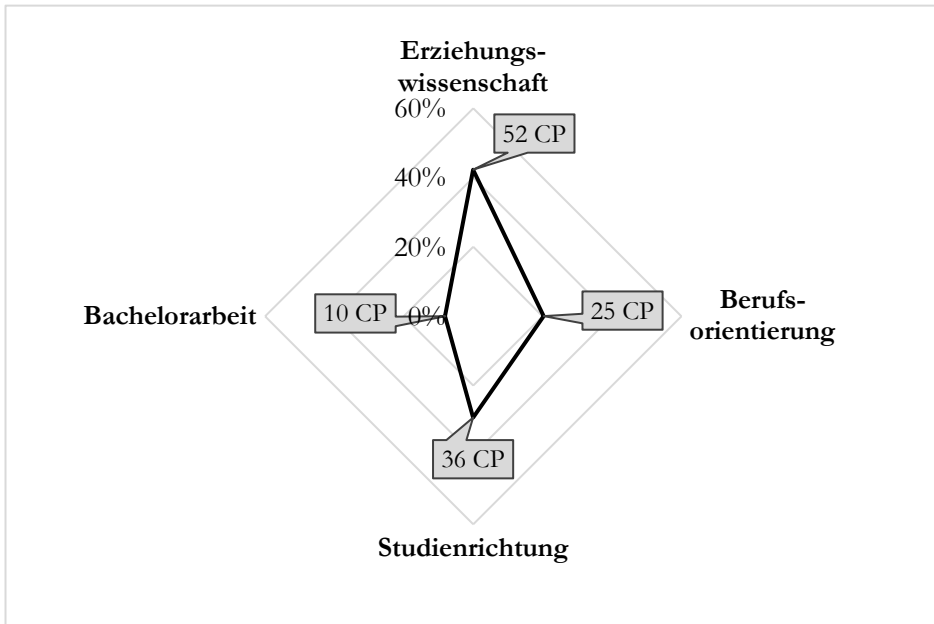
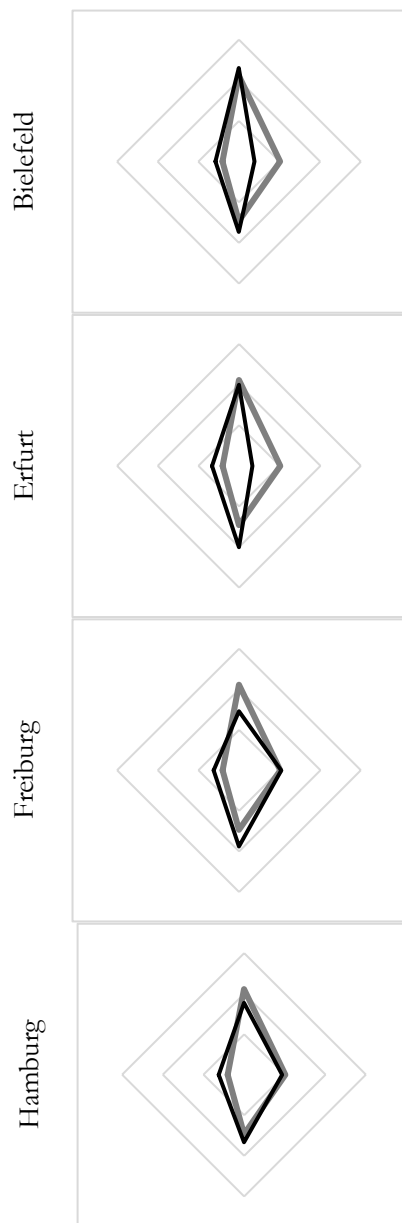
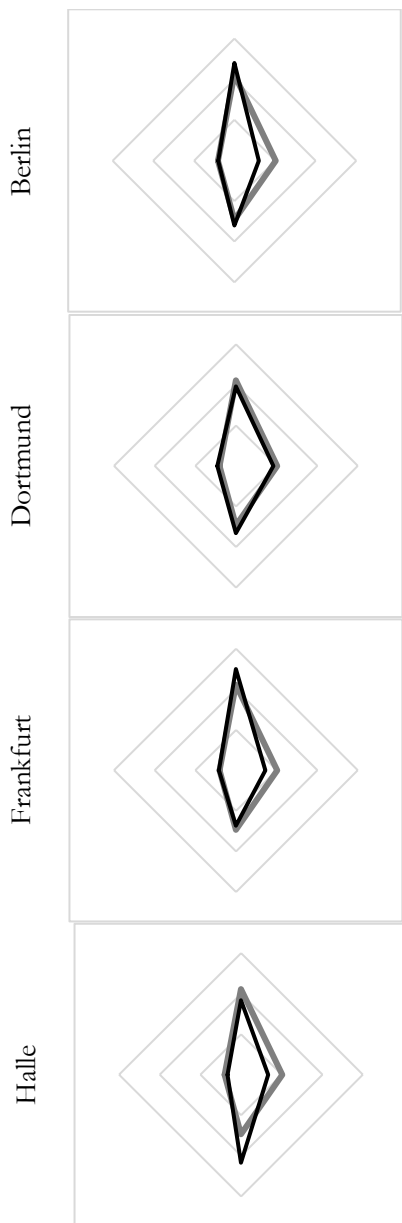


Abbildung 41: Verteilung der Leistungspunkt-Vorgaben (in Prozent) des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2010)

Um zu überprüfen, inwieweit eine Implementation dieser Empfehlungen in die untersuchten Studiengänge erfolgte, wurden die Modultitel der Hochschulen ebenfalls einer der Studieneinheiten des KCE zugeordnet. Abbildung 42 zeigt nach dem gleichen Schema wie bereits oben für die Implementation der Vorgaben durch die Rahmenordnung geschehen, die berechneten Anteile pro Standort. Grau hinterlegt – um den Vergleich zu vereinfachen – ist stets das KCE sichtbar.



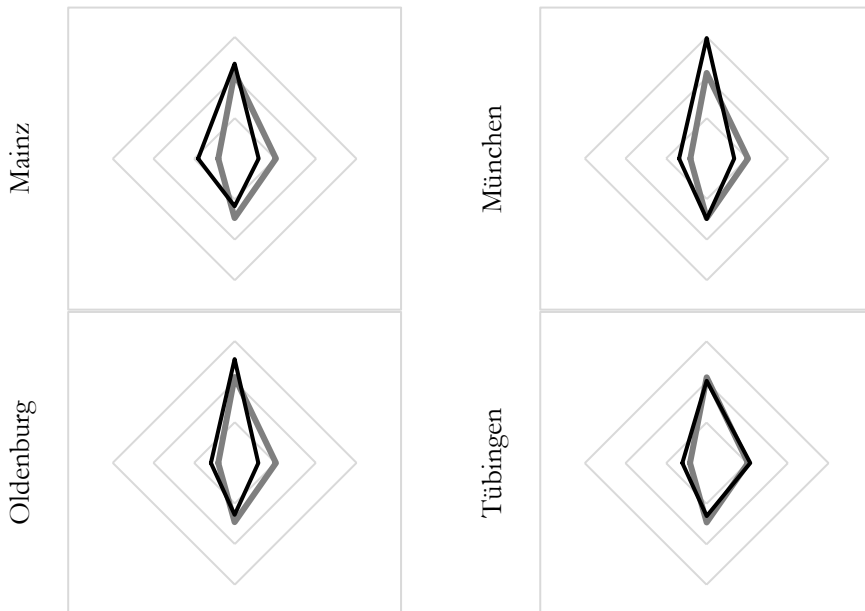


Abbildung 42: Netzabgleich: Verteilung von CP-Anteilen (in Prozent) einzelner Standorte im Vergleich zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Abweichungen der Bachelorstudiengänge von den Empfehlungen der DGfE geringer ausfallen als die der Diplomstudiengänge von der Rahmenordnung. Bezüglich des Anteils der Studieneinheiten im Bereich Erziehungswissenschaft finden sich in der Regel nur geringfügige Abweichungen von den empfohlenen 42 % des KCE. Wenn die Standorte deutlich von diesem Wert abweichen, dann *nach unten*: An den Universitäten Halle und Hamburg entfallen nur 37 % bzw. 35 % der Leistungspunkte auf Module aus diesem Bereich, an der PH Freiburg sind es sogar nur 29 %. Der Münchner Studiengang sticht in die entgegengesetzte Richtung hervor: Hier werden knapp 60 % der Leistungspunkte den allgemeinen-erziehungswissenschaftlichen Inhalten zugeschrieben.

Hinsichtlich der Leistungspunkte, die Studierende in den Studienrichtungsmodulen erwerben, sind die Unterschiede ähnlich gering. Das Kerncurriculum sieht insgesamt 36 Leistungspunkte in diesem Studienabschnitt vor, was einem Anteil von 29 % entspricht. Zwar findet sich an keinem Standort exakt dieser Prozentwert wieder, doch weichen auch die Standorte Frankfurt (27 %), Dortmund (33 %), Hamburg (33 %), Bielefeld (35 %) und München (30 %) nur minimal davon ab, sodass die Unterschiede in der grafischen Darstellung kaum erkennbar sind. Ein (im Vergleich) deutlich geringerer Anteil wird am Standort Mainz erreicht (23 %). Mehr Leistungspunkte als empfohlen, entfallen in Halle auf die Studienrichtungsmodulare: insgesamt 43 %. Die PH Freiburg kommt hier lediglich auf einen Wert von 38 %.



Die reduzierte Anzahl von Leistungspunkten im erziehungswissenschaftlichen Studienbereich wird damit in Freiburg nicht von den Studienrichtungsmodulen kompensiert, sondern entsteht durch eine deutlich höhere Anzahl von Leistungspunkten für den Bereich Berufsorientierung. Die *Freiburger Raute* wird damit im Netzdiagramm gestaucht, was ebenfalls für die Standorte Mainz und Tübingen gilt. Tübingen vergibt im Bereich Berufsorientierung 27 LP, was einem Anteil von 21 % entspricht, in Freiburg sind es ebenfalls 21 %, die allerdings mit 30 LP bemessen werden. Im Mainzer Studiengang wird die Stauchung der Raute hingegen von einer vergleichsweise höher bemessenen Anzahl für die Bachelorarbeit verursacht: Anstelle der üblichen 10 bis 15 LP, erwerben die Studierenden hier 20 LP für die Fertigung ihrer Abschlussarbeit.

Die beschriebenen Unterschiede mögen in ihrer Summe nicht groß ausfallen – im Vergleich zu den Abweichungen der Diplomstudiengänge von der Rahmenordnung gar deutlich geringer, und doch gibt es keinen Studiengang im Sample, der die Vorgaben des Kerncurriculums eins zu eins übernimmt. Der Bachelorstudiengang der FU Berlin zeigt die höchste Übereinstimmung, wobei dennoch für das fachliche Studium der Erziehungswissenschaft 52 statt 60 vorgesehenen Leistungspunkten vergeben werden und für die Studienrichtung 40 statt empfohlenen 36 LP. Die von Grunert (2012c) und Vogel (2009) bemängelte Unverbindlichkeit des Kerncurriculums kann hinsichtlich der Verteilung von Leistungspunkten – betrachtet man die Modultitel – demzufolge nicht bestätigt werden.

In einem nächsten Analyseschritt wurden die inhaltlichen Vorgaben des Kerncurriculums fokussiert und nach obigem Schema für die Diplomordnungen eine lexikalische Stichwortanalyse in den Modulhandbüchern durchgeführt. Nach den Empfehlungen der DGfE gehören die „Studieneinheiten 1 bis 3 zum Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft des Bachelor-Studiengangs und werden von den entsprechenden Professuren abgedeckt“ (DGfE 2010, S. 46). Für jede Studieneinheit werden konkrete inhaltliche Aufgaben genannt, die sich wiederum in weiteren thematischen Unterpunkten widerspiegeln. Diesen Unterpunkten wurden zentrale Stichworte für die lexikalische Analyse entnommen. Der folgenden Übersicht kann die Auswahl (grau hinterlegt) entnommen werden (DGfE 2010, S. 46–47)<sup>107</sup>:

---

<sup>107</sup> Für jede Studieneinheit werden im KCE auch *Aufgaben* genannt, die konkrete Lernziele beinhalten. Deren Implementation wurde zwar in einem ersten Schritt überprüft, doch dieses Vorgehen erwies sich nicht als ertragreich. Die unspezifischen und stets an Inhalte geknüpften Lernziele *kennen* und *verstehen* finden sich in allen Dokumenten, während die anderen im KCE genannten Lernziele (n=6) nur vereinzelt codiert wurden (unterscheiden, eingrenzen, differenzieren, auseinandersetzen, beurteilen, verknüpfen). Die Interpretation der Nicht-Nennung als Hinweis auf eine mangelnde Implementation geforderter Fähigkeiten ist allerdings nicht haltbar, auch weil zahlreiche verwandte Verben existieren, die auf ähnliche Fertigkeiten abzielen.

<b>Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft</b>	
<i>Aufgaben:</i> Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen; Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren.	
1.1	Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)
1.2	Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
1.3	Wissenschaftstheoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft
1.4	Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

<b>Studieneinheit 2: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte</b>	
<i>Aufgaben:</i> Einführung in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive; Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen; Befähigung zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten.	
2.1	Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfe-Institutionen sowie von Sozialisationsinstanzen
2.2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
2.3	Differenz und Gleichheit, kulturelle und soziale Heterogenität

<b>Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen</b>	
<i>Aufgaben:</i> Verknüpfung des grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Wissens und Könnens mit einzelnen Studienrichtungen; Überblick über die Gliederung der Gesamtdisziplin; Einführung in die Theorie und Geschichte von Teildisziplinen und Berufsfeldern.	
2.1	Struktur der Erziehungswissenschaft in der Pluralität ihrer Teildisziplinen
2.2	Einstellungen, Haltungen und Handlungsformen im Kontext pädagogischer Berufsfelder

Die lexikalische Analyse geht zwar von einem einzelnen Stichwort (bzw. seinen Lemmatisierungsformen) aus, allerdings wurden die angezeigten Treffer im Text jeweils in ihrem Kontext kontrolliert und hinsichtlich des vorgegebenen Zusammenhangs validiert. Wurde in einem Modulhandbuch beispielsweise der Begriff *Organisation* gefunden, wurde in einem nächsten Schritt der Kontext geprüft. Während an der LMU München das Modul P 6 „*Organisation, Wissensmanagement und Bildung*“ somit einen Treffer im Sinne der Vorgaben für die Studieneinheit 2.2 ergibt, wurde im Dortmunder Modulhandbuch die Formulierung „*Klinische Psychologie*



Studieneinheit 3													
Haltungen													4
Einstellungen													1
Handlungsform													4
Teildisziplin <sup>108</sup>													12
Σ	14	19	13	15	17	18	15	16	16	16	19	16	194

Würden alle Stichworte in allen Modulhandbüchern des Samples mindestens einmal vorkommen, so würde die Tabelle 300 grau gefärbte Felder zählen. Die lexikalische Analyse ergibt allerdings nur 194 einfach gewertete Felder, was einem Anteil von 65 % entspricht. 10 von 25 Begriffen finden sich in mindestens 10 der 12 untersuchten Modulhandbücher einmal oder häufiger: *Bildung, Erziehung, Lernen, Sozialisation, Geschichte, Theorie, Organisation, Politik, Institution* und *Teildisziplin*. Sieben weitere Begriffe wurden in fünf Dokumenten häufiger als einmal gefunden: *Generation, Unterricht, Gleichheit, Instanz, Funktion, Haltungen* und *Handlungsform*.

In keinem Modulhandbuch des Samples finden sich alle 25 Stichwörter; die höchste Quote erzielen Bielefeld und Oldenburg mit je 19 Treffern, und die wenigsten Übereinstimmungen zeigen sich im Dortmunder Modulhandbuch (N=13). Im Gegensatz zur Implementationsanalyse der Diplomstudiengänge, kann hier allerdings nicht von deutlichen Ausreißern gesprochen werden.

Da die Studieneinheiten 1 bis 3 den Anspruch erheben eine Empfehlung für alle Studierenden der Erziehungswissenschaft zu geben und nicht nur geeignete Inhalte für jene zu sein, die eine bestimmte Studienrichtung wählen, wurde in einem weiteren Schritt überprüft, inwiefern zentrale Begriffe auch dann in den Modulhandbüchern genannt werden, wenn man ausschließlich die obligatorischen Pflichtmodule analysiert (Tab. 24).

34 Treffer fallen gemeinsam mit den Wahlpflichtmodulen weg, sodass nun noch 159 Felder (53 %) grau hinterlegt sind, die anzeigen, dass ein Begriff in den Pflichtmodulen eines Studiengangs mindestens einmal genannt wurde. Insbesondere die Inhalte der Studieneinheit 2 finden sich – entgegen den Empfehlungen der DGfE – eher in den Wahlpflichtbereichen der Studiengänge: *Bildungspolitik, -organisation* und *-recht* gehören nur an fünf bzw. sieben Standorten zum obligatorischen Teil des Studiums. Die vom KCE genannten Grundbegriffe des Studiums bleiben weitestgehend bestehen. Der Begriff *Lebenslauf*, der allerdings ohnehin nur an sechs Standorten genannt wird, ist in Freiburg und Hamburg ausschließlich Teil des Wahlpflichtbereichs und das Stichwort *Unterricht* wird in Mainz und Tübingen nicht in

<sup>108</sup> Der Begriff *Teildisziplin* findet sich nur im Modulhandbuch der Universität Oldenburg. Dennoch finden sich in allen Modulhandbüchern Verweise auf erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc.



Studieneinheit 3													
Haltungen		■				△			△		△		1
Einstellungen											■		1
Handlungsform			■				■		■	■			4
Teildisziplin	■	△	■	△	■	■	■	△	■		■	■	8
Σ	14	11	13	11	17	15	15	10	12	14	17	10	159

Für die vier Studienstandorte Berlin, Dortmund, Frankfurt und Halle ändert sich an der Trefferquote hingegen nichts: Keiner der untersuchten Begriffe findet sich ausschließlich in den Pflichtmodulen der Modulhandbücher.

Von einer flächendeckenden Implementation der Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in den Studien- und Prüfungsordnungen des Samples kann angesichts dieser Analysen nicht die Rede sein.

Dennoch zeigt die prozentuale Verteilung der vorgesehenen thematischen Studienabschnitte keine allzu großen Abweichungen und auch die zentralen Begriffe der Disziplin finden sich immerhin in mehr als der Hälfte der Modulbeschreibungen wieder. Modul- und Veranstaltungstitel machen die Inhalte nicht immer auf den ersten Blick transparent, sodass ein 1:1-Abgleich von Studieneinheiten in der Modulstruktur der Standorte den Eindruck erweckt, dass Standorte hier völlig unterschiedliche Inhalte bedienen.

Standorte mit sozialpädagogischen Schwerpunkten nennen Stichworte wie *Lebenslauf*, *Generation* und *Heterogenität*, die man an anderen Standorten vergeblich sucht. Doch es kann nicht von grundsätzlich mangelnder Übereinstimmung die Rede sein. Die Grundbegriffe der Disziplin werden an allen Hochschulen gelehrt, ebenso wie Theorien, historische Bezüge und institutionelle Rahmenbedingungen behandelt werden. Insofern können die vorangegangenen Ergebnisse zwar keinen standortübergreifenden Disziplinern beschreiben, aber doch zeigen, dass es durchaus Übereinstimmungen im Aufbau des Studiums und einigen zentralen Stichworten gibt.

## 5. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

Abschließend werden im Folgenden die Ergebnisse der Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen zusammengefasst und in Bezug auf die theoretischen Überlegungen sowie empirischen Erkenntnisse zur Entwicklung von (erziehungswissenschaftlichen) Studiengängen diskutiert. Auf Grundlage der Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der vier Analyseabschnitte (Kapitel 4) *formal-strukturelle Annäherungen, Verortung und Vergleich aktueller Bachelorordnungen, Profilveränderungen vom Diplom zum Bachelorstudium* und *Implementationsanalysen*, werden die eingangs formulierten Forschungsfragen (Kapitel 2.3) aufgegriffen und anhand der Ergebnisdarstellung in Hinblick auf die theoretischen Annahmen und empirischen Erkenntnisse zur Studiengangsentwicklung (Kapitel 2) in abschließende Thesen überführt.

Die Analyse von Modulhandbüchern stellt aktuell kein grundsätzliches Desiderat der Forschungslandschaft zu Studiengängen mehr da (vgl. Kapitel 2.1.4 und 3.2.1), und dennoch bildet die systematische Analyse dieses Dokumenttypus die Ausnahme. Studien, die in diesem Feld verortet werden, konzentrieren sich zudem

in erster Linie auf die Inhalte der Module und weniger auf die formulierten Lernzielbeschreibungen.<sup>109</sup> Diese Leerstelle verwundert einerseits angesichts des nicht mehr ganz so neuen Postulats einer dezidierten Outcome-Orientierung der Studiengangsgestaltung, erklärt sich andererseits aber schnell in Anbetracht der hohen Heterogenität der Dokumente und insbesondere ihrer Lernzielbeschreibungen. Die Realisierung eines standortübergreifenden Vergleichs erziehungswissenschaftlicher Studiengänge auf ebendieser Grundlage wurde in der vorliegenden Arbeit durch einen hohen Abstraktionsgrad der Lernzielkategorien ermöglicht. Um die Entwicklung der Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform analysieren zu können, musste allerdings ebenfalls auf weitere Informationen der Dokumente zum Aufbau der Studiengänge und inhaltlichen Schwerpunkten zurückgegriffen werden. Methodisch kontrollierte Übersetzungsversuche der Inhalte von Diplomstudienordnungen in aktuelle Kompetenzbeschreibungen scheiterten. Dennoch: ein hoher Abstraktionsgrad der Codierungen und Kategorien sowie die zusätzliche Analyse struktureller Vorgaben ermöglichten einen empirischen Zugang zu den zentralen Dokumenten der Studiengangsgestaltung – vor und nach der Bologna-Reform.

Der Blick auf zentrale Annahmen der dieser Arbeit vorangegangenen Studien, wie die Ausdifferenzierung/Pluralisierung des Studiums im Fach Erziehungswissenschaft im Zuge der Bologna-Reform, wird von den vorliegenden Analysen durch das gewählte Material und den spezifischen methodischen Zugang erweitert. Das folgende Kapitel fokussiert damit den Ertrag respektive Mehrwert, den eine Analyse von Inhalten und Lernzielen des intendierten Curriculums erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge liefern kann. Im Anschluss daran werden weitere Forschungsdesiderata identifiziert und abschließende Thesen formuliert, die das Fazit dieser Arbeit rahmen.

## 5.1 Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung dieser Arbeit (Kapitel 4) folgte der Logik des Forschungsprozesses (von quantifizierenden Wortauszählungen über die Analyse von Lernzielen bis hin zu inhaltlichen Auswertungen) und soll nun im Folgenden in ebendieser Reihenfolge zusammengefasst werden. Die forschungsleitenden Fragestellungen werden hierfür noch einmal aufgegriffen und anhand ausgewählter Ergebnisse diskutiert.

---

<sup>109</sup> An dieser Stelle sei auf zwei Ausnahmen verwiesen, die in jüngster Zeit erschienen: Goldfriedrich et al. (2020) analysierten „Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften“ und für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge rekonstruierten Baumann und Seidl (2018) die „Ausbildung des kreativen Ingenieurs“ auf Grundlage einer Stichwortsuche in Modulhandbüchern.



- (1) *Wie sind erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge aufgebaut und welche Unterschiede zwischen den ausgewählten Standorten lassen sich über die Struktur ihrer Studiengänge beschreiben?*

Erste Analysen der Studien- und Prüfungsordnungen des Samples erfolgten hinsichtlich des Aufbaus der Studiengänge, der Verteilung von Creditpoints auf einzelne Studienbereiche sowie die Anteile verschiedener Modultypen (4.1.1). Die hier aufgezeigten Unterschiede bestätigen zunächst die in Kapitel 2 dargelegten Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen (z.B. der Datenreporte): Jeder Studiengang entwirft ein eigenes Strukturprofil. Es finden sich keine zwei Standorte, die ihrem Aufbau nach identisch sind. Über unterschiedliche Gewichtungen über die Creditpoints pro Studienbereich oder die Anzahl von Modultypen ergeben sich spezifische Profile mit je eigenen Schwerpunkten. Während an manchen Standorten die Ausbildung in Forschungsmethoden hervorsteicht, wird an anderen den Grundlagenmodulen mehr Gewicht beigemessen. Wiederkehrende Muster oder eine grundsätzlich nachvollziehbare Logik sind nur bedingt erkennbar, sodass für etwaige Schlussfolgerungen stets auf die Formel *Ausnahmen bestätigen die Regel* zurückgegriffen muss (z.B. hinsichtlich der Korrelation von Pflicht- und Grundlagenmodulen, vgl. Abbildung 4 und 5).

Eine Systematisierung von Unterschieden kann auch aufgrund des kleinen Samples nur unter Hinzunahme weiterer Informationen erfolgen. Mit dem Ziel, über Aufbau und Struktur der Studiengänge hinaus, die Profile erziehungswissenschaftlicher Standorte herauszuarbeiten, wurde der Fokus im Weiteren auf die formulierten Lernziele in den Dokumenten gelegt. Hierfür galt es zunächst zu prüfen, ob die Analyse von Lernzielen überhaupt ertragreich sein kann. Die Formulierung modulspezifischer Qualifikationsziele respektive Kompetenzen wird schließlich von einer begrenzten Anzahl zur Verfügung stehender Verben limitiert und folgt – so könnte zumindest vermutet werden – einer stets gleichen Formulierungspraxis. Daher stand in einem weiteren Schritt folgende grundlegende Forschungsfrage im Mittelpunkt:

- (2) *Gibt es standortspezifische Unterschiede in der Formulierung von Lernzielen?*

Die Modulbeschreibungen wurden hierfür frequenzanalytisch hinsichtlich der Anzahl von Wörtern pro Lernzielsegment ausgewertet (4.1.2). Erneut zeigt sich wenig Einheitlichkeit im Standortvergleich. Die Bandbreite zwischen knapp formulierten Lernzielbeschreibungen und ausufernden Erläuterungen der Ziele eines Moduls ist standortspezifisch und -übergreifend überraschend groß. Und das Hinzuziehen der Modultitel für die Extrema in den jeweiligen Dokumenten unterstreicht erneut das Nichtvorhandensein strukturlogischer Unterschiede. Auch wenn die Ausführlichkeit von Lernzielbeschreibungen nicht als Indikator für Transparenz oder Qualität der Inhalte herangezogen werden kann (und sollte), bleibt doch der Eindruck willkürlich anmutender Beliebigkeit in Anbetracht dieser Ergebnisse.

Für die darauf folgenden Analysen sind diese Resultate jedoch zumindest insofern gewinnbringend, als dass mit ihnen dem Einwand, dass die gewählte Dokumentart und insbesondere die Beschreibung von Lernzielen in Anbetracht der starken Formalisierung kaum Differenzen aufzeigen könne, entkräftet werden kann; eine Analyse von Lernzielen sich also durchaus als erkenntnisbringend erweisen sollte.

(3) *Welche Lernzielverben finden sich in den Modulhandbüchern und wie können diese kategorisiert werden?*

Das Datenkorpus wurde weiter reduziert und nach der Frequenzanalyse von Lernzielsegmenten in einem nächsten Schritt auf die *Lernzielverben* begrenzt (4.1.3). Die hohe Anzahl und Varianz der hier codierten 119 unterschiedlichen Verben erforderte jedoch sogleich eine erneut zusammenfassende und notwendigerweise abstrahierende Kategorisierung. Hier wurde zunächst auf die Bloom'sche Lernzieltaxonomie zurückgegriffen und auch auf dieser Analyseebene konnten Unterschiede zwischen den Standorten respektive Studiengängen dargelegt werden. Da sich jedoch die analytische Unterscheidung des Niveaus von Lernzielen schnell erschöpft (bzw. weiterführende Interpretationen auf Grundlage dieser Kategorisierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zumindest nicht zielführend sind), wurde nach einer anderen Möglichkeit gesucht, die Lernzielverben stark abstrahierend zu kategorisieren und gleichzeitig inhaltliche Aussagen über ihre Art/Gestalt zu ermöglichen. Aus dem methodischen Wechselspiel zwischen deduktiver und induktiver Codierung des Korpus, wurde eine Lernzielmatrix entwickelt, die den nachfolgenden Analysen als (eine) Grundlage der Ergebnisdarstellung diente (4.1.4).

Das entstandene Koordinatensystem kann dabei als Minimalkonsens über die Informationen, die eine Lernzielbeschreibung enthält, verstanden werden. Der Modus wurde binär als *Wissen* oder *Anwendung* codiert und der Gegenstand bezogen auf fachliche Inhalte oder ein bzw. mehrere Handlungsfelder. Andere bzw. weitere Unterscheidungen lassen sich diesen dichotomen Variablen i.S.v. Subkategorien unterordnen. Als Hauptkategorien erwiesen sich die vier Codes methodisch und inhaltlich als tragend bzw. valide.

(4) *Wie verorten sich verschiedene Module des Samples im Koordinatensystem?*

In einem nächsten Schritt wurden die ausgewählten Modulhandbücher des Samples anhand der vier Hauptkategorien Wissen, Anwendung, Fach und Handlungsfeld codiert (4.2.1). Der Modularisierung von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform entsprechend, wurden die Lernziele eines Moduls summiert und als ein zusammenfassender Punkt in das Koordinatensystem übertragen.

Erste Vergleiche der Verortung von Modulen innerhalb der vier Quadranten *Forschungspraxis*, *Fachwissen*, *Pädagogische Praxis* und *Handlungs(feld)wissen* wurden damit möglich. Als zentrales Ergebnis kann hier fixiert werden, dass die Lernziele einerseits den antizipierten Erwartungen an ihre Modultitel (z.B. mit historischem Bezug) in weiten Teilen entsprechen, andererseits jedoch auch vielfältige Unterschiede

zwischen den Hochschulen deutlich werden (z.B. im Hinblick auf die Konzeption eines Einführungsmoduls).

(5) *Wo verorten sich erziehungswissenschaftliche Studiengänge insgesamt im Koordinatensystem?* In einem nächsten Schritt wurde die Analyse auf die gesamten Studiengänge ausgeweitet, sodass nun die Verortung der Standorte insgesamt in den Fokus rückte (4.2.2). Die Frage der Modulauswahl wurde in verschiedenen Teilanalysen bearbeitet und Unterschiede in der Verortung durch Hinzu- oder Wegnahme verschiedener Module eines Studiengangs diskutiert. Sichtbar wurden hier die Verschiebungen von Standorten durch die Reduktion auf ausgewählte Kernmodule oder die Verortung von Studiengängen in Abhängigkeit der gewählten Studienrichtung respektive eines wählbaren Schwerpunkts. Insgesamt wurde deutlich, dass die Lernziele erziehungswissenschaftlicher Studiengänge variieren, je nachdem welche Module die Studierenden belegen. Diese Unterschiede sind nicht so deutlich, dass hier von gänzlich anderen Kompetenzen der Absolvent\*innen gesprochen werden muss, doch sollte die Logik des Kompetenzaufbaus im Studium eine andere sein: Unabhängig davon, ob ein\*e Student\*in Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung als Studienrichtung wählt, sollten die zentralen Lernziele doch dieselben sein.

Neben den sich ergebenden Differenzen der Verortung durch unterschiedliche Modulanalysen, zeigt sich darüber hinaus eine nahezu gleichbleibende Verteilung der Standorte auf die Koordinatensystemfläche. Mit den Teilanalysen verschieben sich Standortpunkte zwar teilweise in einem relevanten Maß zwischen Fach und Handlungsfeld und/oder Wissen und Anwendung, die Streuung zwischen den vier Achsenvariablen insgesamt bleibt jedoch ähnlich groß. Eine Ausdifferenzierung der Studiengänge findet auf Ebene der Analyse von Lernzielen etwas deutlicher auf der y-Achse statt, also in Bezug auf den *Gegenstand* der Lernziele. Hier wird also ein größerer Abstand im Koordinatensystem zwischen zwei Standorten erzielt, als in Bezug auf den *Modus* der Lernziele. Im Verhältnis von Wissens- und Anwendungsbezug liegen die Standorte geringfügig näher beieinander.

Insgesamt kann für das ausgewählte Sample, unabhängig davon, ob es sich um Ein- oder Zwei-Fach-Studiengänge handelt, eine mehrheitliche Verortung anwendungs- und fachspezifischer Lernziele in den Modulhandbüchern festgestellt werden. Der überwiegende Teil der Studiengänge entwirft ein forschungspraktisches Fach-Studium im Hinblick auf die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen. Die Reduzierung auf obligatorische und genuin erziehungswissenschaftliche Kernmodule relativiert dieses Ergebnis teilweise: Die Wissensorientierung tritt an einigen Standorten in den Vordergrund, während das Verhältnis von Fach- zu Handlungsfeldbezügen nahezu identisch bleibt (vor allem, wenn die Gewichtung durch Creditpoints berücksichtigt wird).

(6) *Wie waren die Diplomstudiengänge aufgebaut und welche Unterschiede zeigen sich auf struktureller Ebene zwischen den Standorten?*

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit ist die Überprüfung der oben vielfach genannten Ausdifferenzierungsthese (Horn 2005; Grunert 2012b) auf der Grundlage von Lernzielformulierungen. Die vermeintliche Auflösung disziplin-identitärer Grenzen wird von Erziehungswissenschaftler\*innen häufig mit der Bologna-Reform in Verbindung gebracht (Grunert 2004; Nieke 2007). Diese wird als Zäsur zwischen einem vormals erfolgreichen und zumindest in großen Teilen klar umrissenen Diplomstudiengang und den darauf folgenden sich diffus ausdifferenzierenden Bachelor- bzw. Masterstudiengängen, wahrgenommen (Kapitel 2.1.2). Um diese bislang nur unzureichend empirisch belegte These zu überprüfen, wurden zunächst die Studien- und Prüfungsordnungen der Diplomstudiengänge analog zu den formal-strukturellen Analysen der Bachelorstudiengänge analysiert (4.3.1). Sowohl der Aufbau der Studiengänge im Hinblick auf die Verteilung von Semesterwochenstunden in den verschiedenen Studienbereichen, als auch Anzahl und Angebot von Studienrichtung sowie der Umfang von Praktika unterscheiden sich von Standort zu Standort. Auch die Diplomstudiengänge können nicht als homogen und in ihrer Struktur kongruent beschrieben werden, sondern zeigten ähnlich wie aktuelle Bachelorstudiengänge standortspezifische Schwerpunkte und Profile (z.B. durch eine umfangreichere Methodenausbildung oder eine höhere Anzahl von Semesterwochenstunden für das Studium einer Studienrichtung).

(7) *Wie hat sich das Studium der Erziehungswissenschaft vom Diplom- zum Bachelorstudium verändert?*

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage konnte nicht auf die Analyse von Lernzielen zurückgegriffen werden. Versuche, die inhaltlichen Informationen in den Diplomordnungen analog zu heutigen Lernzielbeschreibungen methodisch valide umzuformulieren, scheiterten. Zwar finden sich in den Studien- und Prüfungsordnungen für Diplomstudiengänge teilweise auch Zielformulierungen, doch die Logik war eine grundsätzlich andere: Ziele wurden, wenn, dann für das Studium im Allgemeinen formuliert, für die konkreten Veranstaltungen wurden – wenn überhaupt – Inhaltsbatterien angegeben. Um dennoch die Dokumente miteinander vergleichen zu können, wurden die Bachelorordnungen rekodiert: Anstelle der Feincodierung von Lernzielverben, wurden nun die Modultitel codiert – analog zu den Themen und Studienbereiche der alten Diplomordnungen. Dieser *Schritt zurück* erlaubt, verbunden mit einem höheren Abstraktionsgrad, den Vergleich von Diplom- und Studienordnungen, ohne dabei auf der strukturellen Interpretationsebene zu verharren. Die Gewichtung durch Semesterwochenstunden und Creditpoint wurde beibehalten und die Verortung zwischen den vier bekannten Kategorien Wissen/Anwendung und Fach/Handlungsfeld konnte erfolgen.

Die zentrale Erkenntnis dieses Analyseschritts (4.3.2): Die Bachelorstudiengänge sind in höherem Maße anwendungsorientiert, als es die Diplomstudiengänge waren – betrachtet man ausgewählte Dokumente des intendierten Curriculums. Das

Feld respektive Spektrum, in dem die Standorte verortet werden, verschiebt sich also im direkten Vergleich deutlich Richtung Anwendungsbezug. Auf der y-Achse – zwischen Fach- und Handlungsfeldbezug – ändert sich die Verortung hingegen kaum. Betrachtet man die Veränderung der Studiengänge standortspezifisch, so zeigen sich teils größere Verschiebungen; neue Schwerpunkte werden gesetzt und Profile geschärft. In der Summe der Standorte betrachtet, kann jedoch nur schwerlich von einer deutlichen Ausdifferenzierung der Standorte gesprochen werden, vielmehr handelt es sich im Fokus der vorliegenden Analysen um eine Verschiebung (vgl. Abbildung 30).

(8) *Was sind die Ursachen für die Verschiebung von Standorten vom Diplom- zum Bachelorstudiengang?*

Um die Veränderungen vom Diplom- zum Bachelorstudium besser nachvollziehen zu können, wurde im Anschluss eine Art *Spurensuche* in den Studiendokumenten für vier Standorte durchgeführt (4.3.3). Von der letztgültigen Diplomordnung über die erste veröffentlichte bis zur aktuell gültigen Bachelorordnung wurde überprüft, durch welche Änderungen die Verschiebung von Standorten im Koordinatensystem bedingt wird. Hier zeigt sich, dass die Standorte unterschiedliche *Stellschrauben* für ihre Studiengangsentwicklung und Profilbildung nutzen: neben der Neueinführung bzw. Streichung von Modulen oder ganzer Wahlpflichtbereiche auch durch die Veränderung der Anzahl von Creditpoints für ausgewählte Module.

Die Studiengänge in Dortmund, Erfurt, Mainz und Tübingen legten in den letzten Jahren unterschiedliche *Strecken* in ihrer Ausrichtung zwischen Fach und Handlungsfeld bzw. Wissen und Anwendung zurück. In den aktuellen Studienordnungen sind sie sich deutlich ähnlicher, als zu Beginn der Umstellung auf die neuen Bachelorabschlüsse.

(9) *Welchen Einfluss hatte die Rahmenordnung für Diplomprüfungen auf die Gestalt und Inhalte von Diplomstudiengängen im Fach Erziehungswissenschaft?*

Mit dem Ziel die Wirkungskraft der Rahmenordnung für die Konzeption von Diplomordnungen zu überprüfen, wurde eine Implementationsanalyse für die Studiengänge des Samples durchgeführt (4.4.1). In Form von Netzdiagrammen konnten die standortspezifischen Studiengänge zunächst in ihren Abweichungen und Überschneidungen von den Vorgaben der Rahmenordnung dargestellt werden. Hier werden abermals die bereits in Kapitel 4.3.1 beschriebenen Unterschiede zwischen den Diplomstudiengängen verdeutlicht und es zeigt sich, dass die Angaben der Rahmenordnung zumindest auf struktureller Ebene nur teilweise von den Standorten übernommen wurden. Die vorgesehene Verteilung von Semesterwochenstunden auf die einzelnen Studienbereiche wurde nur am Standort Dortmund nahezu identisch übernommen.

In einem nächsten Schritt wurde die Implementation der inhaltlichen Vorgaben der Rahmenordnung überprüft. Hierfür wurden zentrale Stichworte aus den Themenbereichen der Rahmenordnung im Abschnitt „Allgemeine Erziehungswissenschaft im Grundstudium“ in den Studien- und Prüfungsordnungen gesucht. Diese lexikalische Analyse wurde ebenfalls für die Beschreibungen im Abschnitt „Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz“ durchgeführt. Für beide Teilanalysen ergibt sich ein in weiten Teilen diffuses Bild: Während manche Standorte nahezu sämtliche Begriffe der Rahmenordnung nennen, finden sich an anderen nur vereinzelt (die doch eigentlich so zentralen) Stichworte wieder. Kein von der Rahmenordnung genannter Begriff und auch keine Handlungskompetenz wird in ausnahmslos allen Studien- und Prüfungsordnungen genannt.

*(10) Welchen Einfluss hat das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) auf die Gestalt und inhaltliche Konzeption erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengängen?*

Die mangelnde Wirkungskraft des KCE wurde schon in anderen Studien festgestellt (Grunert 2012c). Insbesondere die Zuordnung von Modultiteln zu den im Kerncurriculum empfohlenen Studieneinheiten erweist sich als schwierig. Da außerdem seitens der DGfE keine konkreten Angaben zum Umfang der Einheiten in Creditpoints erfolgt, kann hier nur mit konstruierten Durchschnittswerten gerechnet werden. Für die Analyse der Implementation des KCE wurde daher in der vorliegenden Arbeit zunächst nicht auf die konkreten (empfohlenen) Studieneinheiten, sondern auf das Strukturmodell für erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge zurückgegriffen (4.4.2, Tab. 22). Es mag dem höheren Abstraktionsgrad geschuldet sein, dass die Abweichungen hier im Gegensatz zur Implementation der Rahmenordnung deutlich geringer ausfallen, doch immerhin kann konstatiert werden, dass die Verteilung von Creditpoints auf die Bereiche Erziehungswissenschaft, Berufsorientierung, Studienrichtung und Bachelorarbeit in den Studiengängen des Samples nicht in hohem Maße von den Empfehlungen der DGfE abweichen. Und dennoch: Auch wenn die Unterschiede im direkten Vergleich nicht auffallend groß sind, muss festgehalten werden, dass kein Standort die vorgesehene Verteilung des Workloads eins zu eins übernimmt.

Auch für die Inhalte des Kerncurriculums wurden standortspezifisch lexikalische Analysen durchgeführt. Hier zeigt sich ein sehr ähnliches Bild wie zuvor für den Abgleich von Rahmenordnung und den Diplomordnungen. Es gibt Begriffe, die an allen Standorten vorkommen, jedoch keinen Standort, der alle Stichworte nennt. Beschränkt man die Suche nach Themen respektive Stichworten auf die Pflichtmodule der Studiengänge, so reduziert sich die Trefferquote nochmals. Deutlich wird u.a., dass Inhalte der Studieneinheit 2 (Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen) vornehmlich in Wahlpflichtmodulen verhandelt werden. Die grundlegenden Inhalte der Studieneinheit 1 (Grundlagen der Erziehungswissenschaft) werden hingegen erwartungsgemäß (auch) in der überwiegenden Mehr-

zahl der Pflichtmodule genannt. Eine flächendeckende Implementation des Strukturmodells und der inhaltlichen Empfehlungen konnte allerdings abschließend auf Grundlage des ausgewählten Samples nicht konstatiert werden.

## 5.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Diskussion

Im folgenden Abschnitt stehen die in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit dargelegten empirischen Beobachtungen, theoretischen Modelle und thematisch umrissenen Problemfelder im Kontext erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und ihrer Entwicklung im Mittelpunkt. Die vorgestellten Analyseergebnisse werden an diese Rahmungen argumentativ rückgebunden und anhand ausgewählter Thesen illustriert. Dabei steht die Frage im Fokus, wie die theoretischen Kontexte und Problemfelder durch die Ergebnisse dieser Arbeit eingeholt werden können.

### Heterogenität als konstituierendes Element erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Die Kritik an der großen Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und das Plädoyer für mehr Homogenität, Konsistenz und Vergleichbarkeit, sind seit Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft auf Dauer gestellt. Die möglichen Indikatoren für die Messung der Verschiedenartigkeit der Studiengangslandschaft sind dabei vielfältig und eine empirische Betrachtung kann auf unterschiedlichen (strukturellen und inhaltlichen) Ebenen stattfinden.

Auf Ebene der Organisation Hochschule können zum Beispiel Unterschiede in Größe, Aufbau und (personaler) Ausstattung der Standorte verglichen werden (vgl. Datenreporte). Die Anzahl an Professuren, ihre Denominationen, die Anbindung an verschiedene Fakultäten oder die standortspezifische Gliederung in Institute, Arbeitsbereiche oder -gruppen sind nur einige Möglichkeiten, um die erziehungswissenschaftliche Hochschullandschaft zu beschreiben. Das standortspezifische Studienangebot kann ebenfalls für die Beschreibung disziplinärer Heterogenität (oder Homogenität) herangezogen werden; hier können Unterschiede zum Beispiel über die Anzahl (teil)disziplinärer Studiengänge an einem Standort und ihrer jeweiligen Bezeichnungen beschrieben werden (vgl. auch hier die Datenreporte).

Auf Ebene der Studiengänge selbst ergeben sich wiederum zahlreiche weitere Möglichkeiten des Standortvergleichs: Die Anzahl wählbarer Fächer, ihren (modularen) Aufbau und Umfang, Anzahl und Umfang von Praktika, aber auch Zulassungsbeschränkungen sowie Prüfungs- und Lehrveranstaltungsformen können für einen Vergleich herangezogen werden. Zieht man dann noch die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge hinzu, die vorgesehenen Gegenstände und Theorien, die Modul- und Lehrveranstaltungstitel sowie die Lernziele und Kompetenzanforderungen des Studiengangs, kommt man kaum umhin die Erwartung homogene

Strukturen empirisch freilegen zu können als wahlweise optimistisch oder naiv zu bezeichnen.

Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit reihen sich ein in die vielfach konstatierte Beschreibung disziplinärer Heterogenität und legen diese u.a. hinsichtlich eines bisher kaum empirisch bearbeiteten Zugangs frei: über die Beschreibung von Lernzielen und Kompetenzen. In Anbetracht der auch hier zu konstatierenden Heterogenität impliziert deren Analyse, neben der methodischen Herausforderung einer sinnhaften Kategorisierung und Abstrahierung, auch in theoretischer Hinsicht Schwierigkeiten. Mit einer engen – und strengen – Definition des Kompetenzbegriffs (z.B. nach Weinert 2001) kommt man nicht weit: *Wirkliche* Kompetenzen finden sich nur selten in den Modulbeschreibungen der untersuchten Standorte, insbesondere wenn man die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ der Studierenden (ebd., S. 27) als unabdingbaren Bestandteil eines umfassenden Kompetenzerwerbs fasst. Hieran anschließend kann jedoch die Frage gestellt werden, inwiefern dieser Kompetenzerwerb im Rahmen eines Studiums überhaupt möglich sein kann – und soll; ob die Vermittlung sozialer Bereitschaften also eine legitime Aufgabe der akademischen Ausbildung darstellt.<sup>110</sup>

Vom Kompetenzbegriff wurde im Rahmen dieser Arbeit somit Abstand genommen; die Analysen bezogen sich auf jene Lernziele, die auf den Erwerb fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden abzielen, also auf den Erwerb von Wissen und die Befähigung zur Anwendung dessen. Trotz dieser Engführung und der nur begrenzten Anzahl möglicher Lernzielverben<sup>111</sup> kann auch für dieses Analysesegment eine große Heterogenität konstatiert werden. Mit dem Ziel, Studiengänge zu vergleichen, zu kategorisieren oder zu typisieren, geht also offensichtlich stets die Notwendigkeit eines hohen Abstraktionsgrads der generierten Kategorien einher – unabhängig davon, ob man Studiengangsbezeichnungen, Modultitel oder eben Lernzielverben analysieren und vergleichen will.

Inwiefern dieser Umstand als ein spezifisches Phänomen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge beschrieben werden muss, kann nur im Vergleich zu anderen Disziplinen geklärt werden. Allerdings schließt hieran unmittelbar die Frage

---

<sup>110</sup> An dieser Stelle sei auf die seit einigen Jahren umfassende Forschung zur kohärenten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden verwiesen. Neben der rekonstruktiven Forschung zum Lehrer\*innenhabitus (Helsper 2018) finden sich zunehmend Ansätze, die diese Erkenntnisse aufgreifen und mit einem konkreten Kompetenzaufbau während des Studiums zu verknüpfen suchen. So wird vielfach der Erwerb einer professionellen Reflexionskompetenz postuliert (Leonhard 2011), ebenso wie die Habitussensibilisierung der Studierenden während des Studiums (Steinhardt 2016), z.B. durch Videoanalysen von Unterrichtsversuchen. Verbunden mit der formellen Vorgabe, dass die Inhalte und Ziele eines Studiums, eines Moduls, einer Lehrveranstaltung abschließend geprüft werden sollen, stellt sich aber doch die Frage ob ein Studium der geeignete *Ort* für die Sensibilisierung eines (professionellen) Habitus o.Ä. ist.

<sup>111</sup> Auch wenn die aktuelle Ausgabe des Rechtschreibbuchs ca. 14.500 Verben der deutschen Sprache zählt (<https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-Verteilung-der-Wortarten-im-Rechtschreibbuden>), ist die Anzahl geeigneter Verben im Kontext des akademischen Kompetenzerwerbs durchaus überschaubar (vgl. Cursio und Jahn 2015).



an, mit welchen Disziplinen ein derartiger Vergleich sinnvoll erbracht werden kann und soll, kommt der Erziehungswissenschaft doch in vielerlei Hinsicht eine besondere Stellung im Wissenschaftssystem zu.<sup>112</sup>

Die vorliegende Arbeit kann zwar Inkonsistenz und Heterogenität im Aufbau erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge an verschiedenen Standorten belegen und zeigen, dass sich dies auch mit Blick auf die Lernziele einzelner Module bestätigt, doch *nie* heterogen diese Ergebnisse sind bzw. ob sie sich im direkten Vergleich zu anderen Studiengängen normalisieren würden, bleibt offen. Stattdessen wurde ein diachroner Forschungszugang gewählt, der die disziplinäre Genese erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zum Ausgangspunkt für die Überprüfung einer zunehmenden Heterogenität und damit eng verbunden der dargelegten *Ausdifferenzierungstese* nimmt.

### **Bologna als Katalysator einer disziplinären Ausdifferenzierung**

Die Bologna-Reform und ihre Folgen für die Erziehungswissenschaft wurden im Rahmen dieser Arbeit ausführlich dargelegt (Kapitel 2). Eine zentrale These der teils empirisch belegten Beobachtungen lautet, dass der Bologna-Prozess die Ausdifferenzierung des Studienangebots einerseits und eng damit verbunden das Fortschreiten der disziplinären Identitätskrise andererseits, wenn nicht ausgelöst, so doch zumindest beschleunigt hat. Die Beschreibung der Bologna-Reform in diesem Sinne als *Katalysator* für die Ausdifferenzierung der Disziplin schließt die These ein, dass es auch ohne eine Reform des europäischen Hochschulraums zu ebendiesen Entwicklungen gekommen wäre. Dieser Gedanke wird in den genannten Publikationen zwar nicht konkretisiert, doch die Rahmung der Erziehungswissenschaft als *Sonderfall* disziplinärer Entwicklung und damit einhergehend auch einer spezifischen Ausdifferenzierungs- und Fragmentierungsdynamik im Spannungsfeld von Hochschule und pädagogischer Praxis, findet sich – auch unabhängig von der Bologna-Reform – im innerdisziplinären Diskurs wieder (Keiner und Schaufler 2013).<sup>113</sup>

Dennoch: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge als Orte disziplinärer Selbstreproduktion sind durch den Bologna-Prozess in Bewegung – wenn man so will, in Unruhe – geraten; die Adaption des angelsächsischen Studienmodells verlief zumindest nicht ohne Widerstand und mit (viel) Kritik. Ein zentraler Fokus dieser Arbeit gründet auf der Frage, ob sich die vermeintliche Verschlechterung, die vielfach beschworene zunehmende Ausdifferenzierung und der damit einhergehende Identitätsverlust der Disziplin auch dann nachvollziehen lässt, wenn man *tief*er in die

---

<sup>112</sup> Hier ist u.a. ihre Stellung zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem (Fuchs 2007) zu nennen sowie die besonderen Umstände sekundärer Disziplinbildungsprozesse durch „Kombination wissenschaftlicher Forschungsmethodik mit der Bearbeitung der fortdauernden Probleme der Profession“ (Stichweh 1994, S. 326).

<sup>113</sup> Eine komprimierte Zusammenstellung möglicher disziplintheoretischer Einordnungen der Erziehungswissenschaft liefert zuletzt auch Ludwig 2019.

Struktur der Studiengänge blickt und über die Analyse von Studiengangsbezeichnungen und Modultiteln hinausgehend Standorte miteinander vergleicht. Welche Veränderungen durch die Bologna-Reform lassen sich also beschreiben, wenn man eine Analyse der Lernziele erziehungswissenschaftlicher Studiengänge fokussiert?

### **Von der Input- zur Outcome-Orientierung: Translation statt Ausdifferenzierung**

Der Bolognaprozess bewirkte viele Änderungen im deutschen Hochschulraum, die bis heute auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher (Hochschul)Forschung sind (zuletzt: Schmees 2020). Dass die Implementation der Outcome-Orientierung des Studiums dabei in der Regel eine nur untergeordnete Rolle spielt, bzw. wenn sie zum Gegenstand wird, vor allem in Form von Best-Practice-Formulierungshilfen, mag auf den ersten Blick verwundern. Die Formulierung von Lernzielen respektive Kompetenzen scheint ein notwendiges Übel zu sein, dem sich die an der Studiengangsplanung beteiligten Akteur\*innen zwar notgedrungen beugen, als ernstzunehmendes Qualitätskriterium für die Studiengangsentwicklung werden sie jedoch nicht verhandelt.<sup>114</sup> Bereits diese offensichtliche Forschungslücke kann auf die (Wahrnehmung der) Implementation von Lernzielen als ein bloßer Akt symbolischer Anpassung gedeutet werden.

Nimmt man die Lernzielformulierungen jedoch als heute wesentlichen Bestandteil des intendierten Curriculums der Studiengänge ernst, so offenbart sich mit der Bologna-Reform auch unabhängig von der geänderten Formulierungslogik, eine Verschiebung der Studiengänge hin zu einer verstärkten Anwendungsorientierung des Studiums. Die oben als Translation beschriebene Bewegung im Koordinatensystem zwischen Fach und Handlungsfeld bzw. Wissen und Anwendung (Kapitel 4.3.2, Abb. 30) kennzeichnet zwei Perspektiven der Studiengangsentwicklung vom Diplom- zum Bachelorstudium:

- (1) Die reine Wissensvermittlung rückt in den Hintergrund und sowohl forschungspraktische als auch auf konkrete Handlungsfelder ausgerichtete anwendungsorientierte Module treten in den Vordergrund. Das Verhältnis von Fach- und Handlungsfeldbezügen bleibt relativ gleich, betrachtet man die Studiengänge insgesamt.
- (2) Das Spektrum, in dem sich die untersuchten Studiengänge innerhalb des Koordinatensystems verorten, bleibt nahezu gleich groß. Eine deutliche Ausdifferenzierung lässt sich auf dieser Ebene des Vergleichs nicht beschreiben. Betrachtet man die Entwicklung unter Hinzunahme der ersten verabschiedeten Bachelorordnung (oben für vier Standorte geschehen, vgl.

---

<sup>114</sup> Vertreter\*innen der hiesigen Akkreditierungsagenturen mögen hier widersprechen, allerdings findet bis heute keine (kritische) Forschung zur Implementation geeigneter Kompetenzen im Studium statt. Die oben genannten Forschungsprojekte (Kapitel 2.1.4) fokussieren vielmehr die methodische Realisierung belastbarer Messungen und diskutieren nicht mögliche (qualitative) Unterschiede zwischen bestimmten Lernzielen.

Kapitel 4.3.3) kann gar eine Wiederannäherung in den aktuellen Bachelorordnungen beobachtet werden, während zunächst tatsächlich eine Ausdifferenzierung im Kontext der Bologna-Reform konstatiert werden kann.

Die standortspezifischen Veränderungen im Rahmen ihrer Studiengangentwicklung treten mit Blick auf die Diskussion einer zunehmenden Ausdifferenzierung disziplinärer Studiengänge in den Hintergrund. Von Interesse ist das *Spektrum insgesamt*, in dem die Studiengänge verortet werden – zwischen Fach und Handlungsfeld respektive Wissen und Anwendung. Hier zeigt sich, dass sich Heterogenität nicht zunehmend weiter ausbildet, sondern bereits mit Einführung der Diplomstudiengänge auf Dauer gestellt war.

Im Rückgriff auf die hier beschriebene translatorische Bewegung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, ihre dennoch bemerkenswert große Heterogenität in der Formulierung von Inhalten und Lernzielen an den Standorten des Samples sowie die Ergebnisse der anschließenden Implementationsanalysen, können in einem weiteren Schritt durch verschiedene theoretische Denkfiguren des Neo-Institutionalismus wie auch der akteursbezogenen Perspektive auf die Studiengangsentwicklung der Erziehungswissenschaft *eingeholt* werden.

### Die Tradierung von Heterogenität trotz Homogenisierung der Strukturen

Die Bologna-Reform als „exogene Erschütterung“ (Fligstein und McAdam 2015, S. 19) des organisationalen Felds der Universität brachte zweifelsohne große Veränderungen für die Entwicklung von (erziehungswissenschaftlichen) Studiengängen. Die vorangegangenen Analysen konnten jedoch zeigen, dass zwar die Struktur der Studiengänge *erschüttert* wurde – durch die Modularisierung, die Einführung eines Leistungspunktesystems und die Implementation neuer Abschlüsse – doch die Inhalte, die Ziele des erziehungswissenschaftlichen Studiums waren bereits vor der Bologna-Reform heterogen und bisweilen diffus.

Da die Hochschulen per Deklaration *gezwungen* wurden, auf struktur-formaler Ebene ihre Studiengänge disziplinübergreifend anzugleichen, erfolgte flächendeckend eine Neustrukturierung von Studiengängen. Dieser Prozess zielte zwar grundsätzlich auf eine Homogenisierung des europäischen Hochschulraums, die standortspezifische – insbesondere inhaltliche – Übersetzung der Diplom- und Magisterstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur wurde (und sollte) aber inhaltlich kaum gesteuert (werden).<sup>115</sup>

Die nahezu unweigerliche Entfaltung der Bologna-Reform als *rationalized myth* zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit: Sie bezieht ihre Legitimation aus einer „transnational verallgemeinerte[n] Billigung“ (Schriewer 2007, S. 183) und

---

<sup>115</sup> In den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK heißt es grundsätzlich: „Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs vermitteln.“ (KMK 2010, S. 2).

stößt im Anschluss auf eine heterogene disziplinäre Strukturrealität (dies wurde oben bereits als De- und Re-Kontextualisierung beschrieben; vgl. Kapitel 2.2.2). Indem sich die Ziele der Bologna-Reform nicht auf „lokal akkumulierte[.] Erfahrung und individuell-fallgerechte[.] Problemanalyse[n]“ der Standorte und Fachdisziplinen (ebd.) stützte, entfaltete die Implementation der neuen Studienabschlüsse eine eigene Dynamik, auch für die Erziehungswissenschaft.

Zwang, Imitation und Legitimationsdruck sowie eine standortübergreifende Orientierung an einem (ohne bisweilen unklaren) Erfolgsmodell scheinen für die Disziplin zumindest auf Ebene der Formulierung von Inhalten und Lernzielen der Studiengänge nicht zu *wirken*.<sup>116</sup>

### Mangelnder Legitimationsdruck

Die Umsetzung der Bologna-Reform kann mit Schriewer (2007) als Diffusionsprozess beschrieben werden, flankiert durch die lose Kopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur (also zwischen politischer Programmatik und organisationaler Umsetzung) sowie isomorpher Reaktionsmuster auf mimetische Prozesse. In der Erziehungswissenschaft stießen diese Dynamiken möglicherweise auf ohnehin nur lose gekoppelte Strukturen und eine unzureichende curriculare Einheitlichkeit, auch wenn sich die retrospektive Wahrnehmung einiger Disziplinangehöriger anders gestaltet. Organisationale Prozesse der Nachahmung und Angleichung (Mimese und Isomorphie) bedürfen in neo-institutionalistischer Perspektive erfolgreicher (oder als erfolgreich wahrgenommener) legitimer Modellen und des dadurch erzeugten Erfolgs- bzw. Nachahmungsdrucks. Beides scheint für die Erziehungswissenschaft nicht zu gelten, blickt man auf die Gestalt ihrer Studiengänge. Dies kann einerseits mit dem Verweis auf fehlende Erfolgsmodelle, die zur Nachahmung ermutigen (oder zwingen) erklärt werden, oder aber – und dies ist wahrscheinlicher – auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die Akademisierung der Disziplin von Beginn an ein nationales Erfolgsmodell war und damit keine Notwendigkeit für eine Legitimation qua Homogenisierung bestand; die internationale Anerkennung übt bis heute nur eine geringe Wirkungsmacht für die deutsche Erziehungswissenschaft aus.<sup>117</sup>

<sup>116</sup> Allerdings: Wie hätte eine (top-down) Angleichung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge als Erfolgsgeschichte der Homogenisierung vollzogen werden können, wenn der Ausgangspunkt – die Diplomstudiengänge – als nicht nur heterogenes sondern auch diffuses disziplinäres Feld beschrieben werden muss? Der Verweis auf die mangelnde Implementation des KCE als Kennzeichen einer heute fragmentierten Disziplin kann durch den Hinweis auf die nicht wesentlich größere Wirkungsmacht der Rahmenordnung für Diplomprüfungen, wenn auch nicht relativiert, so doch zumindest ergänzt werden.

<sup>117</sup> Die disziplinäre Entkoppelung der Empirischen Bildungsforschung könnte wiederum genau damit erklärt werden: Für sie gelten andere (international anerkannte) *role models*, sodass sich isomorphe Mechanismen wie Erwartungs- bzw. Legitimationsdruck deutlicher entfalten.

Neuere Ansätze des Neo-Institutionalismus schließen hieran an: Mimese und Isomorphie müssen nicht zwangsläufige Reaktionen auf Veränderungen im Hochschulwesen sein.<sup>118</sup> Im Gegenteil: institutionelle Differenzierung und Pfadabhängigkeit werden als Mechanismen beschrieben, die die „Basis für eine Persistenz von Differenz und Vielfalt bilden“ (Meyer 2009, S. 305). Homogenisierung ist *eine* Möglichkeit der Reaktion auf strukturelle Veränderungen im Hochschulwesen, Ausdifferenzierung allerdings ebenfalls. Will man die jeweiligen Faktoren die zum einen oder zum anderen führen, in den Blick nehmen, so rücken akteurszentrierte Forschungsperspektiven und Analysen von Wettbewerbsstrukturen und Marktdynamiken in den Blick, wie sie in Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 rekapituliert wurden.

### **Verpasste Chance auf die Homogenisierung der Disziplin**

Die Bologna-Reform hätte für die Erziehungswissenschaft eine willkommene, wenn auch von oben zwangsverordnete Gelegenheit bieten können, ihre bis dato eher heterogene Studienlandschaft zu homogenisieren und Strukturen anzugleichen. Der Neo-Institutionalismus geht davon aus, dass sich Organisationen – hier: Hochschulen – und ihre Akteur\*innen in Entwicklungsprozessen an erfolgreichen Modellen orientieren und in diesem Sinne nach Legitimation streben. Eine effektive Problembearbeitung steht dabei eher im Hintergrund. Nun konnte oben dargelegt werden, dass die Bologna-Reform zwar nicht der Auslöser für eine *neue* Ausdifferenzierung von Studiengängen war, die Chance zur Homogenisierung wurde jedoch auf curricularer Ebene ebenfalls nicht genutzt. Warum ist das so?

Die Gründe können im Detail nur durch Studien zu Akteurskonstellationen und ihren standortspezifischen Entwicklungsdynamiken rekonstruiert werden. Ludwig (2018) bzw. Ludwig und Grunert (2018) haben genau diese Dynamiken untersucht und fünf Typen des Umgangs mit der Studiengangsentwicklung für die Erziehungswissenschaft rekonstruiert: Pragmatismus, Widerständigkeit, Kompensation, Subversion und Neuausrichtung (vgl. Kapitel 2.2.3). Die vorliegende Arbeit kann über die Entwicklungs- und Grenzziehungsdynamiken in diesem Sinne keine weiterführenden Annahmen treffen, sie liefert allerdings eine empirische Analyse der Ergebnisse ebendieser Aushandlungsprozesse in Form der Studien- und Prüfungsordnungen.

---

<sup>118</sup> Zum Beispiel arbeitet Levy (2006) anti-isomorphe Strukturen im Hochschulwesen heraus und schließt damit an eine bereits in den 1990er Jahren publizierte Studie von Kraatz und Zajac (1996) an, die Strukturmuster und Dynamiken im Hochschulwesen fanden, die klassischen Beschreibungsformeln des Neo-Institutionalismus entgegenstehen: Sie konnten zeigen, dass zahlreiche Liberal Arts Colleges in den USA berufsorientierte Studiengänge einführten und dabei ihre Profile zunehmend weiter ausdifferenzierten. Die Autoren fanden keine Angleichungsprozesse oder die Nachahmung erfolgreicher Modelle anderer Institutionen. Gleichzeitig hatten die Ausdifferenzierungsprozesse aber auch „keine negativen Auswirkungen auf die Studierendenzahlen und die Überlebensfähigkeit der Organisation, sondern erhöhten ihren Erfolg“ (Krücken und Rübken 2009, S. 336).

Die von Grunert und Ludwig interviewten Akteur\*innen und ihre Hochschulzugehörigkeit wurden selbstredend anonymisiert, sodass ein *Matching* mit den vorliegenden Ergebnissen nicht möglich ist. Dass sich überhaupt Überschneidungen zwischen den sinngenetischen Typen und der Verortung von Studiengängen anhand ihrer Studien- und Prüfungsordnungen ergeben würden, kann allerdings bezweifelt werden. Der Versuch von Grunert und Ludwig die verschiedenen Typen „mit Hilfe der hochschulbezogenen Strukturdaten“ oder „inhaltlich-fachbezogenen Daten“ zu erklären, gelang nicht – und: „die fallübergreifenden Orientierungsrahmen sind ebenso wenig über strukturell oder fachlich unterschiedliche Positionierungen der FachvertreterInnen im akademischen Feld zu erklären“ (Ludwig 2019, S. 75). So kann angenommen werden, dass dies auch nicht über ihre Dokumente der Studiengangsgestaltung ohne weiteres möglich ist.

Wenn sich weder in den Studiendokumenten selbst noch in der Rekonstruktion der Akteursdynamiken Muster und Typen im Vergleich von Standorten respektive Studiengängen zeigen, dann kann eine These lauten, dass die Pluralität bzw. Heterogenität der Disziplin so weit fortgeschritten ist, dass eine Homogenisierung nicht mehr realisiert werden kann (oder von den Akteur\*innen nicht aktiv angestrebt wird). Man kann aber in Anbetracht der Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft im Hochschulkontext nach wie vor als Erfolgsmodell bezeichnet werden muss, auch fragen, ob eine Angleichung der Studienlandschaft aus disziplinärer Sicht überhaupt notwendig – im Sinne von identitätsstiftend und qualitätsfördernd – ist?

Beantwortet man diese Frage mit einem »Ja«, und dafür gibt es auch jenseits der Prämisse studentischer Mobilität gute Gründe, gelangt in einem nächsten Schritt (erneut) unweigerlich die Frage nach einem disziplinären Kanon, einem konsensualen Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens – und mit dieser Arbeit auch *Könens* – in den Fokus.

## **Disziplinäre Identität und allgemeine Kompetenz**

Welches Wissen und welche Kompetenzen Studierende in erziehungswissenschaftlichen Fachstudiengängen in Deutschland erwerben, war und ist abhängig von ihrem Studienstandort. Auch wenn die Diplomstudiengänge nicht in solcher Ausführlichkeit Inhalte und Ziele beschrieben wie dies heutige Modulhandbücher tun, konnte die vorliegende Analyse zeigen, dass die Anteile von Studieneinheiten und -schwerpunkten im Diplomstudium nicht weniger heterogen waren als dies in aktuellen Bachelorstudiengängen der Fall ist.

Die These einer zunehmenden Ausdifferenzierung disziplinärer Studiengänge wurde mit Blick auf die Lernziele des Studiums auf Grundlage des gewählten empirischen Zugangs in Frage gestellt. Stattdessen konnte eine deutliche Verschiebung der Studiengänge hin zu einer stärkeren Orientierung an anwendungsorientierten Lernzielen herausgearbeitet werden. Einer fortschreitenden Fragmentierung disziplinärer Identität kann mit diesem Ergebnis jedoch nicht entgegnet werden. Der Wis-

senserwerb ist zentral an seine Inhalte bzw. Gegenstände gebunden, während anwendungsorientierte Lernziele eher als universal, im Sinne von disziplinunabhängig, verstanden werden können. Wenn Studierende am Ende ihres Studiums dazu in der Lage sein sollen, zu *analysieren*, zu *interpretieren* und zu *vergleichen*, dann ist die Frage, anhand welcher Texte, Theorien und Problemfelder sie diese Kompetenzen erworben haben, eher nachrangig. Steht hingegen das Wissen im Vordergrund, so ist dieses immer gekoppelt an das *was* bzw. *worüber*.

Mit der Fokussierung des studentischen Outcomes im Zuge der Bologna-Reform wurde der Erwerb genuin fachlichen Wissens in den zentralen Dokumenten der Studiengangsgestaltung zurückgedrängt. Das *Identitätsfundament* einer Disziplin bildet sich jedoch gerade über ihr Wissen, ihre (Grund)Begriffe, zentralen Theorien und methodischen wie methodologischen Zugänge. So kann ein erfolgreich absolviertes Studium eine allgemeine Analyse-, Interpretations- oder Reflexionskompetenz bescheinigen; ein erfolgreich absolviertes Studium der Erziehungswissenschaft kennzeichnet jedoch mehr als das – oder?

### 5.3 Fazit

Die vorliegende Arbeit reiht sich ein in verschiedene (empirische) Erhebungen zur aktuellen (und vergangenen) Struktur und inhaltlichen Beschaffenheit erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Dabei wurde ein Zugang über die zentralen Dokumente der Studiengangsentwicklung und -gestaltung gewählt, der Erkenntnisse über das intendierte Curriculum (und seine Entwicklung) des Studiums im Fach Erziehungswissenschaft ermöglicht. Gerahmt wurde die empirische Analyse von verschiedenen Themenfeldern und theoretischen Modellen, die im vorangegangenen Abschnitt in Bezug auf die Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert wurden.

Im Zentrum der Arbeit insgesamt stehen – in ihren wechselseitigen Bezügen – die Begriffe ‚Heterogenität‘, ‚Pluralität‘ und ‚Ausdifferenzierung‘: *Heterogenität* im Spiegel der Lernziele und Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und ihrer Curricula, *Pluralität* bezogen auf die disziplinäre Konstitution der Erziehungswissenschaft und *Ausdifferenzierung* in Bezug auf die Genese von Fachstudiengängen vor und nach der Bologna-Reform. Auf dieser Grundlage können folgende, abschließende Gedanken formuliert werden:

Das Studium der Erziehungswissenschaft gilt seit Einführung des Diplomstudiengangs Ende der 1960er Jahre als Erfolgsmodell; ebenso lange wird auf die Heterogenität der Strukturen, Inhalte und Ziele der Studiengänge verwiesen. Die mangelnde Vereinheitlichung der akademischen Ausbildung hat jedoch scheinbar keine signifikanten Auswirkungen auf die Beliebtheit des Fachs oder den beruflichen Verbleib der Studierenden nach Abschluss ihres Studiums. Dennoch reißt die Sorge um die Disziplin insbesondere im Kontext der Pluralität ihrer Studiengänge nicht ab, bzw. hat die umfassende Studienreform zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Sorgen noch weiter verschärft. Es macht – das zeigen auch die Ergebnisse dieser Studie –

einen Unterschied, ob sich eine Person für ein Studium der Erziehungswissenschaft in München oder Oldenburg, Tübingen oder Mainz entscheidet: Er oder sie belegt unterschiedliche Module, mit verschiedenen Schwerpunkten und erwirbt an einem Standort mehr Handlungsfeldwissen, an einem anderen hingegen mehr forschungspraktische Fähigkeiten. Zweierlei Fragen schließen hieran an: Welche Unterschiede sind dies bei genauerer Betrachtung (dies beantworten die Analysen dieser Arbeit)? Und sind diese Unterschiede als problematisch zu kennzeichnen?

Kompetenztheoretisch kann die Antwort auf die zweite Frage klar verneint werden. Eine konsequente Outcome-Orientierung nimmt die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden zum Ausgangspunkt: Was sollen Studierende (der Erziehungswissenschaft) können? Was sind die zentralen Kompetenzen, die eine\*n Absolvent\*in auszeichnen und wie können diese ausgebildet werden? Die Inhalte treten dann vorläufig in den Hintergrund. Aber ist es (für ein Fach, eine Disziplin) tatsächlich nachrangig, ob die Fähigkeit zu *verstehen*, zu *interpretieren* und *kritisch zu diskutieren* mit der Textlektüre von Bernfelds Sisyphos oder dem Gabler Wirtschaftslexikon ausgebildet wird?

Aus disziplinärer Sicht kann dies (natürlich) nur verneint werden; sind es doch die genuin erziehungswissenschaftlichen Inhalte, Theorien, Gegenstände und Problemfelder, die das Fachstudium auszeichnen. Dies spiegelt sich auch in der Tatsache, dass die erfolgte Codierung von Lernzielformulierungen »kennen« als das mit Abstand am häufigsten genannte Verb ergibt, – ein Lernziel, das explizit an einen konkreten Inhalt gebunden ist.

Dennoch zeigt die oben beschriebene Translation erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hin zu einer stärkeren Fokussierung anwendungsorientierter Lernziele, dass der Wissenserwerb mit Einführung der Bachelorabschlüsse im Rahmen des intendierten Curriculums abgenommen hat. Die These zunehmender Ausdifferenzierung konnte auf Lernzielebene zwar nicht bestätigt werden, die Stärkung anwendungsorientierter (und damit nicht mehr zwingend an spezifische Inhalte gebundene) Lernziele kann jedoch an die Diskussion um den Identitätsverlust der Disziplin anschließen: Disziplinäre Identität gründet (auch und vor allem) auf gemeinsamen und geteilten Wissensbeständen.

Die Chance auf eine Homogenisierung der Studiengangslandschaft wurde im Zuge des Bologna-Prozesses in der Erziehungswissenschaft nicht genutzt – dies wurde oben bereits diskutiert. Mit theoretischen Figurationen des Neo-Institutionalismus wurden mögliche institutions- und prozessimmanente Erklärungsmodelle für diese Entwicklung angeboten. Die Tradierung heterogener Strukturen in der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge kann mit dem klassischen Neo-Institutionalismus als Folge eines Diffusionsprozesses durch De- und Rekontextualisierung im Zuge des Bologna-Prozesses beschrieben werden. In Ergänzung durch neuere Ansätze aus der Governance-Forschung sowie einer Forschungsperspektive, die die Akteure institutioneller Entwicklungsprozesse fokussiert, können jedoch auch anti-isomorphe Prozesse in der Hochschulentwicklung beschrieben werden, nämlich dann, wenn Akteure z.B. auf (prognostizierte) ‚äußere‘ – im Sinne



von berufliche – Marktdynamiken oder (unterstellte) ‚innere‘ – im Sinne von disziplinpolitische – Wissenschaftsdynamiken reagieren. Ausdifferenzierung, Pluralität und Angebotsvielfalt müssen dann nicht als bewusste innerdisziplinäre Grenzziehungsprozesse interpretiert werden, sondern könnten als absichtsvolle Reaktionshandlungen verstanden werden, die den standortspezifischen Erfolg eines Studiengangs zum Ausgangspunkt für Entwicklungsmaßnahmen nehmen.

Eben diese Akteure, die gleichsam als Architekten (der Modulhandbücher und Studienprogramme) für vergangene und zukünftige ‚Erziehungswissenschaften‘ verantwortlich zeichnen, stellen neben der Frage, was eigentlich innerhalb dieser anvisierten Lernziele gelehrt – und gelernt (!) – wird, einen blinden Fleck der erziehungswissenschaftlichen Selbstbeobachtung dar.

An dieser Stelle bleibt dann festzuhalten, dass die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen, ihren Studienabschnitten und Modulen, den formulierten Inhalten und insbesondere Lernzielen für die vergangenen 50 Jahre des Fachs Erziehungswissenschaft zeigen konnten, dass Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung konstituierende Elemente disziplinärer Studiengänge sind. Ob und inwiefern diese Erkenntnis disziplintheoretisch als problematisch zu kennzeichnen ist, und was dies schlussendlich für das Fach Erziehungswissenschaft bedeutet, bleibt zu diskutieren.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, S. 78).....	58
Abbildung 2: Ausschnitt Modulhandbuch der Universität Tübingen, Bachelor Erziehungswissenschaft (BA_TÜB_2012_MHB, S. 10).....	60
Abbildung 3: Verteilung der Creditpoints pro Studienbereich, nach Standort.....	70
Abbildung 4: Modultypen, nach Standort .....	72
Abbildung 5: Anzahl der Wörter pro Lernzielsegment; Spannbreite zwischen kürzestem und längstem Segment und berechneter Mittelwert; nach Standort.....	75
Abbildung 6: Wortwolke aller codierten Lernzielverben .....	79
Abbildung 7: Verteilung der Taxonomiestufen nach Bloom (1976)/Bachmann (2014) an den Standorten.....	80
Abbildung 8: Kompetenzmodell des HQR, eigene Darstellung.....	82
Abbildung 9: Schematische Darstellung des eigenen Kategoriensystems auf Grundlage des Kompetenzmodells des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR).....	82
Abbildung 10: Lernzielmatrix (vgl. Brauns 2018).....	83
Abbildung 11: Verteilung der Lernzielkategorien an den Standorten.....	85

Abbildung 12: Anteil der auf fachliche Inhalte bezogenen Lernziele und standortspezifisches Lernzielniveau nach Bloom/Bachmann.....	86
Abbildung 13: Umsetzung der Kategorien in ein Koordinatensystem.....	88
Abbildung 14: Verortung aller codierten Module (N=211).....	91
Abbildung 15: Verortung der Einführungsmodule, nach Standort.....	92
Abbildung 16: Verortung dreier Modulararten im Vergleich – Module mit historischem Schwerpunkt, Praktikums- und Handlungsfeldmodule .....	94
Abbildung 17: Verortung der Studiengänge des Samples; Beispielstudiengänge mit erstgenanntem Schwerpunkt .....	97
Abbildung 18: Verortung der Beispielstudiengänge; gewichtet mit Creditpoints; Vergleichspunkte ‚Beispielstudiengänge ohne Gewichtung‘ .....	98
Abbildung 19: Verortung der Studiengänge reduziert auf Kernmodule; Vergleichspunkte ‚Beispielstudiengänge‘ (dunkelgrau) .....	104
Abbildung 20: Verortung der Studiengänge reduziert auf Kernmodule und gewichtet mit Creditpoints; Vergleichspunkte ‚Kernmodule ohne Gewichtung‘ .....	105
Abbildung 21: Verortung der Studiengänge, reduziert auf Kernmodule; Modulstruktur aufgelöst; Vergleichspunkte ‚Kernmodule ohne Gewichtung‘ .....	108
Abbildung 22: Schwerpunktvergleich ‚Sozialpädagogik‘ .....	112
Abbildung 23: Schwerpunktvergleich ‚Erwachsenenbildung‘ .....	113
Abbildung 24: Vergleich verschiedener Wahlpflichtprofile im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ..	115
Abbildung 25: Vergleich verschiedener Wahlpflichtprofile im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Erfurt .....	116
Abbildung 26: Aufbau der Diplomstudiengänge gemäß SWS-Anteilen pro Studienfach.....	119
Abbildung 27: Studienrichtungen.....	123
Abbildung 28: Spektren der Verortung von Bachelorstudiengängen nach Lernzielen und Modultiteln .....	128
Abbildung 29: Diplom- und Bachelorordnungen im Vergleich.....	129
Abbildung 30: Translatorische Bewegung vom Diplom- zum Bachelorstudium.....	130
Abbildung 31: Diplom- und Bachelorordnungen im standortspezifischen Vergleich (vergrößerte Darstellung).....	131
Abbildung 32: Anteil der Kategorie ‚Fach‘ in Diplom- und aktuellen Bachelorordnungen im Vergleich; nach Hochschulstandort .....	133
Abbildung 33: Anteil der Kategorie ‚Wissen‘ in Diplom- und aktuellen Bachelorordnungen im Vergleich; nach Hochschulstandort .....	135
Abbildung 34: Wanderungsbewegungen an den vier ausgewählten Standorten .....	138

---

Abbildung 35: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Dortmund.....	139
Abbildung 36: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Erfurt.....	141
Abbildung 37: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Mainz.....	144
Abbildung 38: Verortung der drei Studienordnungen am Standort Tübingen.....	146
Abbildung 39: Verteilung der SWS-Vorgaben (in Prozent) der Rahmen- ordnung für die Diplomprüfung im Fach Erziehungswissen- schaft (1989).....	149
Abbildung 40: Netzabgleich: Verteilung von SWS-Anteilen (in Prozent) einzelner Standorte im Vergleich zur Rahmenordnung.....	150
Abbildung 41: Verteilung der Leistungspunkt-Vorgaben (in Prozent) des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (DGfE 2010).....	156
Abbildung 42: Netzabgleich: Verteilung von CP-Anteilen (in Prozent) einzelner Standorte im Vergleich zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.....	158



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualitative und quantitative Daten und Analyse (Kuckartz 2014, S. 15).....	57
Tabelle 2: Ausgewählte Hochschulen und Studiengänge.....	64
Tabelle 3: TOP-Begriffe in den Pflichtmodultiteln (n).....	73
Tabelle 4: Modultitel der kürzesten und längsten Lernzielsegmente inkl. Angabe zu Anzahl der Wörter (N), nach Standort.....	76
Tabelle 5: Anzahl codierter Pflichtmodule und Lernzielcodes, nach Hochschulstandort.....	78
Tabelle 6: Ankerbeispiele für die Codierung der Lernzielmatrix.....	84
Tabelle 7: Codierung des Moduls „Bildungs- und Erziehungstheorien“ der Universität Erfurt (BA_ERF_2012).....	89
Tabelle 8: Berechnung der Veränderungen durch Gewichtung der Beispielstudiengänge per Creditpoints; Distanzmaß.....	100
Tabelle 9: Codierte Module insgesamt und Reduzierung auf ausgewählte Kernmodule.....	103
Tabelle 10: Berechnung der Veränderungen durch Gewichtung der Kernmodule per Creditpoints; Distanzmaß.....	106
Tabelle 11: Berechnung der Veränderungen durch Auflösung der Modulstruktur der Kernmodule; Distanzmaß.....	109

Tabelle 12: Wählbare Studienschwerpunkte in den Studiengängen des Samples .....	111
Tabelle 13: Ausgewählte Diplomstudiengänge und Studien- bzw. Prüfungsordnungen .....	118
Tabelle 14: Liste der wählbaren Studienrichtungen in den Diplomstudiengängen des Samples.....	121
Tabelle 15: Umfang der Praktika und praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen in den Diplomstudiengängen.....	125
Tabelle 16: Codeschema für Studienabschnitte der Diplomordnungen.....	127
Tabelle 17: Berechnung der Veränderung von Diplom- zu Bachelorordnung; Distanzmaß .....	131
Tabelle 18: Ausgewählte Standorte, Dokumente und Abstände zwischen ihrer Veröffentlichung (in Jahren).....	137
Tabelle 19: Wählbare Studienrichtungen/Studienschwerpunkte am Standort Erfurt.....	142
Tabelle 20: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte der Rahmenordnung (1989) in den Diplomprüfungsordnungen des Samples (Sequenz: EW I) .....	152
Tabelle 21: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte der Rahmenordnung (1989) in den Diplomprüfungsordnungen des Samples (Sequenz: Allgemeine Pädagogische Handlungskompetenz) .....	153
Tabelle 22: Strukturmodell für einen Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft (DGfE 2008, S. 45). .....	155
Tabelle 23: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte des KCE in den Modulhandbüchern .....	161
Tabelle 24: Lexikalische Analyse ausgewählter Stichworte des KCE in den Pflichtmodulen der Studiengänge.....	163



## Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Brüsemeister, Thomas; Schemmann, Michael; Wissinger, Jochen (Hg.) (2015): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, 26). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2>.
- Abs, Hermann Josef; Kuper, Harm (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9–20.
- Abs, Hermann Josef; Kuper, Harm; Martini, Renate (Hg.) (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft. 8), S. 51–70. Online verfügbar unter [https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6\\_4](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_4).

- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Educational governance, 1).
- Ambrose, Don; van Tassel-Baska, Joyce; Coleman, Laurence J.; Cross, Tracy L. (2010): Unified, Insular, Firmly Policed, or Fractured, Porous, Contested, Gifted Education? In: *Journal for the Education of the Gifted* 33 (4), S. 453–478. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1177/016235321003300402>.
- Arnold, Rolf (2015): *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bachmann, Heinz (2014): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep verlag (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung).
- Bahn Müller, Reinhard; Rauschenbach, Thomas; Trede, Wolfgang; Bendele, Ulrich (1988): *Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Baitsch, Christof (2017): *Führung an Hochschulen. Was bewegt die Akteure*. In: Luzia Truniger (Hg.): *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 291–298. Online verfügbar unter [https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1\\_19](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_19).
- Baumann, Ch.; Benzing, T. (2013): *Output-Orientierung und Kompetenzformulierung im Bologna-Prozess*. Online verfügbar unter [https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kompetenzformulierung\\_15.10.2013.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kompetenzformulierung_15.10.2013.pdf).
- Baumann, Isanne; Seidl, Tobias (2018): *Die Ausbildung des kreativen Ingenieurs - Analyse von Curricula im Hinblick auf das Lernen von Kreativität*. In: *Die Hochschullehre* 4 (11), S. 655–670.
- Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hg.) (2000): *TIMSS/III, Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Becker, Lena (2012): *Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Buchner-Verlag.
- Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (2004): *Vorwort*. In: Arthur Benz (Hg.): *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Governance), S. 5–6.
- Berg, Christa; Herrlitz, Hans-Georg; Horn, Klaus-Peter (2004): *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE).

- Bernard, H. Russell; Ryan, Gery Wayne (2010): *Analyzing qualitative data. Systematic approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster: Waxmann, S. 17–83.
- Bloch, Roland; Lathan, Monique; Mitterle, Alexander; Trümpler, Doreen; Würmann, Carsten (2014): *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt (Hochschulforschung Halle-Wittenberg).
- Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.) (2015): Kompetenzen von Studierenden. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 61).
- Bloom, Benjamin S. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Brämer, Rainer (2004): Warnung vor Bachelor und Master. In: *HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung* 57 (2/3), S. 23–25.
- Braun, Edith; Athanassiou, Georgios; Pollerhof, Kathleen; Schwabe, Ulrike (2018): Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 40 (3), S. 34–55.
- Brauns, Johanna (2018): Kompetenzen und Lernziele in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen. Eine Inhaltsanalyse fachspezifischer Modulhandbücher. In: Katharina Vogel, Christiana Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Anna Stisser und Klaus-Peter Horn (Hg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Kempten: Julius Klinkhardt (*Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, 45), S. 67–82.
- Brauns, Johanna; Göymen-Steck, Thomas; Horn, Klaus-Peter (2015): Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. Eine vergleichende Analyse von Studienprogrammen an acht Universitäten (*Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung*, 36).
- Busch, Dirk W.; Hommerich, Christoph: Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik). In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hg.): *Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. Expertisen III*. München: Juventa, S. 65–112.
- Caspari, Daniela (2017): Wie kann ich die Kompetenz Sprechen systematisch fördern? Die wichtigsten Grundsätze und Prinzipien. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Französisch 14 (3), S. 4–6.

- Cendon, Eva; Donner, Noëmi; Elsholz, Uwe; Jandrich, Annabelle; Mörth, Anita; Wachendorf, Nina Maria; Weyer, Eva (Hg.) (2017): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).
- Claus, Stefan; Pietzonka, Manuel (Hg.) (2013): Studium und Lehre nach Bologna. Perspektiven der Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Criblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen - Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In: Edith Glaser und Edwin Keiner (Hg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt Forschung, Band 37), S. 51–70.
- Cursio, Michael; Jahn, Dirk (2015): Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. Fortbildungszentrum Hochschullehre. Online verfügbar unter <https://www.nat.fau.de/files/2015/12/03-Leitfaden-Leitfaden-zur-Formulierung-kompetenzorientierter-Lernziele-auf-Modulebene-NatFak-und-FBZHL.pdf>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.) (1968): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz.
- DGfE (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 12 (23), S. 20–31.
- DGfE (2003): Erziehungswissenschaftliche Akkreditierungskriterien. Online verfügbar unter [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2003.12\\_EW\\_Akkreditierung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2003.12_EW_Akkreditierung.pdf).
- DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15 (29), S. 84–88.
- DGfE (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u.a.: Barbara Budrich (19. Jahrgang).
- DGfE (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 2., erweiterte Auflage. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Sonderband, 21. Jahrgang).
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48 (2), S. 147–160. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.2307/2095101>.
- Dobbins, Michael; Knill, Christoph (2015): Reformen der Hochschulsteuerung in Deutschland: Vom Humboldtismus zum „gezähmten Markt“? In: Josef Schrader (Hg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, 28), S. 175–201.

- Eichhorn, Michael; Müller, Ralph; Tillmann, Alexander (2017): Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der „Digitalen Kompetenz“ von Hochschullehrenden. In: Christoph Igel (Hg.): *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft*, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster: Waxmann, S. 209–219.
- Europäische Bildungsminister (1999): *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, 19. Juni 1999, Bologna. Online verfügbar unter [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/04/1/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German\\_553041.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf).
- Expertenrat (2001): *Abschlussbericht*. Münster, 20. Februar 2001. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts). Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/5593/1/expertenrat.pdf>.
- Fischer, Roland A. (2016): *Bildungsnotstand und das Versagen der Universität*. In: Paul Kellermann, Helmut Guggenberger und Karl Weber (Hg.): *Universität nach Bologna? Hochschulkonzeptionen zwischen Kritik und Utopie*. Wien: Mandelbaum, S. 226–234.
- Fligstein, Neil; McAdam, Doug (2015): *A theory of fields*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Frommberger, Dietmar (2013): *Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze*. In: *bwp@* (24), S. 1–20. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf).
- Früh, Werner (2017): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 9. überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius.
- Fuchs, Peter (2007): *Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft*. In: Volker Kraft (Hg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung, 27), S. 69–82.
- Giehl, Christoph; Bogner, Christian; Mayerl, Jochen; Prescher, Thomas (2018): *Bildungskultur-Inventar: Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen*. In: *Empirische Pädagogik* 32 (1), S. 96–118.
- Gleeson, Jim (2013): *The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process?* In: *Studies in Higher Education* 38 (6), S. 921–938.
- Goldfriedrich, Martin; Bilz, Ludwig; Fischer, Saskia M. (2020): *Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil*. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 2 (3). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.21248/qfi.35>.

- Grunert, Cathleen (2004): Diplom/Magister oder BA/MA? Zur Zukunft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–276.
- Grunert, Cathleen (2012a): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 44).
- Grunert, Cathleen (2012b): Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug? Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess. In: Erziehungswissenschaft 23 (45), S. 40–45.
- Grunert, Cathleen (2012c): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (3), S. 573–596. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z>.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja (2016a): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (6), S. 886–908.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja (2016b): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung 69 (4), S. 449–465. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.7788/bue-20160406>.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Hüfner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 21–50.
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: Hans-Christoph Koller, Hannelore Faulstich-Wieland, Horst Weishaupt und Ivo Züchner (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 19–69.
- Haft, Henning (1976): Aussageanalyse in der Curriculumforschung. Methodische Grundlagen und Ergebnisse einer Untersuchung von Hochschulcurricula. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hamburger, Franz (2004): Plädoyer für die Beibehaltung und Verbesserung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Referat beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 21.11.2003 in Frankfurt/Main. In: Erziehungswissenschaft 15 (28), S. 49–54.
- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational governance, 3).

- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 105–140.
- Hollender, Nina (2010): Formulierungshilfen für Modulhandbücher. Handreichung zur Verstärkung der Kompetenzorientierung. Hochschuldidaktische Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt. Online verfügbar unter [https://www.intern.tu-darmstadt.de/media/dezernat\\_ii/ordnungen/Handreichung.pdf](https://www.intern.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/ordnungen/Handreichung.pdf).
- Homfeldt, Hans Günther; Schulze, Jörgen (1995): Qualität der Lehre und des Studiums in der Diskussion - Der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang auf dem Prüfstand. Eine einführende Problemskizze. In: Hans Günther Homfeldt, Jörgen Schulze und Manfred Schenk (Hg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 8–33.
- Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hörster, Reinhard (1997): Arbeitsgruppe "Zur Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft - Evaluationsergebnisse und Folgen. In: Heinz-Hermann Krüger und Jan H. Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996. Opladen: Leske und Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 833–850.
- Horn, Klaus-Peter (1995): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 749–767.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. In: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen und Uwe Sandfuchs (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 295–317.
- Horn, Klaus-Peter (2005): Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung. In: Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft), S. 76–86.
- Horn, Klaus-Peter; Lüders, Christian (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (5), S. 759–769.
- Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Band 2: Lehre und Studium. Opladen: Leske und Budrich, S. 185–200.
- Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar; Züchner, Ivo (2004): Neue Studiengänge - Strukturen und Inhalte. In: Rudolf Tippelt, Thomas Rauschenbach und Horst Weishaupt (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE), S. 15–38.

- Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar; Züchner, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge. In: Klaus-Jürgen Tillmann, Thomas Rauschenbach, Rudolf Tippelt und Horst Weishaupt (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 19–40.
- HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004).
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jahncke, Heike (2018): Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-)Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (3), S. 363–393.
- Kandzorra, Maja (2005): Autonomie und Regulierung. In: Georg Krücken (Hg.): Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Endbericht des Lehrforschungsprojektes, S. 301–331.
- Kehm, Barbara M.; Lanzendorf, Ute (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft), S. 41–55.
- Keiner, Edwin; Schaufler, Sarah (2013): Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–301.
- Kerres, Michael; Schmidt, Andreas (2011): Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In: Die Hochschule 20 (2), S. 173–191.
- Kiener, Urs (2019): Die Fachhochschule als Missverständnis. Reform, Identität, Selbstbeschreibung. In: Swiss Journal of Sociology 39 (2), S. 341–360.
- Klafki, Wolfgang (1968): Strukturschema der Fragerichtungen und der Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft. Falttafel und Erläuterungen. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 59–66.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter [https://edudoc.ch/record/33468/files/develop\\_standards\\_nat\\_form\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf).



- KMK (1969): Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (2), S. 210–220.
- KMK (1989): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1989. KMK.
- KMK (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>.
- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_09\\_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf).
- KMK (2008): Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“.
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf).
- KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Online verfügbar unter [https://www.dqr.de/media/content/HQR\\_Stand\\_16.02.2017.pdf](https://www.dqr.de/media/content/HQR_Stand_16.02.2017.pdf).
- KMK; BMBF (2018): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (15.02.2018). Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_02\\_15-Umsetzung-Nationaler-Bericht-Bologna\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_02_15-Umsetzung-Nationaler-Bericht-Bologna_2018.pdf).
- KoKoHs (2016): KoKoHs – Imagefilm. YouTube. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ZU76qyCz1M4>.
- Koller, Hans-Christoph; Faulstich-Wieland, Hannelore; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (Hg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)).
- Kraatz, Matthew S.; Zajac, Edward J. (1996): Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change. In: American Sociological Review 61, S. 812–836.

- Krippendorff, Klaus (2009): Content analysis. An introduction to its methodology. 2. Aufl. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Krücken, Georg (Hg.) (2005): Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Endbericht des Lehrforschungsprojektes. Universität Bielefeld.
- Krücken, Georg (2008): Die Steuerung des Hochschulsystems im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: Stefanie Hartz und Josef Schrader (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung), S. 217–231.
- Krücken, Georg; Röbbken, Heinke (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 326–346.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas; Fuchs, Kirsten; Grunert, Cathleen; Huber, Andreas; Kleifgen, Beate et al. (Hg.) (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim u.a.: Juventa.
- Krzywinski, Nora (2013): Universitätskultur in Prozessen strategischen Handelns. Eine explorative Untersuchung zur Übertragung und Anwendung eines kohäsionsorientierten Organisationskulturmodells. Baden-Baden: Deutscher Wissenschaftsverlag.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa.
- Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5>.
- Langenbach, Uwe; Leube, Konrad; Münchmeier, Richard (Hg.) (1974): Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik im Wintersemester 1972/73. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 12. Beiheft).
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Jugend – Zeugnis. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (2).
- Leonhard, Tobias (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), S. 240–270.

- Levy, Daniel C. (2006): How Private Higher Educations's Growth Challenges the New Institutionalism. In: Heinz-Dieter Meyer und Brian Rowan (Hg.): *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press, S. 143–162.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.) (2009): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Livingstone, Ian D. (1986): *Second International Mathematics Study. Perceptions of the Intended and Implemented Mathematics Curriculum*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274525.pdf>.
- Lüders, Christian (1989): *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 7).
- Ludwig, Katja (2018): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 33 (4). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja (2019): *Studiengangsgestaltung im Spannungsfeld von Disziplin, Bologna und Hochschule. Empirische Analysen zu disziplinären Veränderungsprozessen der Erziehungswissenschaft*. Dissertation. FernUniversität Hagen.
- Ludwig, Katja; Grunert, Cathleen (2018): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Katharina Vogel, Christiana Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Anna Stisser und Klaus-Peter Horn (Hg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Kempten: Julius Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 45), S. 83–106.
- Ludwig, Katja; Grunert, Cathleen; Hoffmann, Nora Friederike (2017): Herausforderungen rekonstruktiver Forschung an Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 18 (2), S. 297–314.
- Ludwig, Steffen (2005): Die Einschätzung von Bachelor- und Masterstudiengängen im organisationalen Feld. In: Georg Krücken (Hg.): *Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*. Endbericht des Lehrforschungsprojektes, S. 155–184.
- Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (Hg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, 17).

- Manzel, Sabine; Weißeno, Georg (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit - eine Dimension der Politikkompetenz. In: Monika Oberle und Georg Weißeno (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden: Springer VS (Politische Bildung), S. 59–86.
- Mayntz, Renate (2004): Governance im modernen Staat. In: Arthur Benz (Hg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Governance), S. 65–76.
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 23), S. 39–72.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Heinz-Dieter (2009): Institutionelle Isomorphie und Vielfalt – Zu einer überfälligen Korrektur in der Bildungsforschung. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 292–307.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83 (2), S. 340–363.
- Mit Volldampf in die Sackgasse. Arbeitslose Akademiker (V): Geistes- und Sozialwissenschaftler (1985). In: DER SPIEGEL 39, 1985 (24), S. 154–170.
- Mizruchi, Mark S.; Fein, Lisa C. (1999): The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism. In: Administrative Science Quarterly 44 (4), S. 653–683. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.2307/2667051>.
- Müller, Wilfried (Hg.) (2016a): Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015. Siggener Begegnungen; Universitäts-Verlag Weblar GmbH. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWeblar.
- Müller, Wilfried (2016b): „Muddling Through“ als Prinzip? Akteurkonstellationen der Bologna-Reform. In: Wilfried Müller (Hg.): Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWeblar, S. 121–140.
- Nickel, Sigrun (Hg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE (Arbeitspapier, Nr. 148).

- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel (Hg.): *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Band 3: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske und Budrich, S. 13–27.
- Nieke, Wolfgang (2007): Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 35 (18), S. 25–37.
- Oelerich, Gertrud (2001): Gestufte Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft. Zur Einführung von neuen Studiengängen. In: *Der pädagogische Blick* 9 (3), S. 165–182.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (2002): Der Diplomstudiengang. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel (Hg.): *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Band 2: Lehre und Studium*. Opladen: Leske und Budrich, S. 21–32.
- Pechar, Hans (2016): *Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik*. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wirtschaftsmanagement, 17).
- Pletl, Renate (2006): Bologna - ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar? In: *Das Hochschulwesen* (1), S. 3–4.
- Pletl, Renate; Schindler, Götz (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: *Das Hochschulwesen* (2), S. 34–38.
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform. In: *Engagement* (3), S. 161–170.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92586-8>.
- Prescher, Thomas; Marquardt, Christian; Fluck, Julia (2018): Überfachliche Kompetenzen als kompetenzgenerierende Lösungsmuster. In: *Empirische Pädagogik* 32 (1), S. 5–9.
- Prill, Yvonne (2005): Einschätzung der hochschulinternen Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Georg Krücken (Hg.): *Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*. Endbericht des Lehrforschungsprojektes, S. 185–223.
- Rauschenbach, Thomas (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanzen und konzeptionelle Perspektiven. In: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 275–294.
- Redecker, Anke; Klein, Hans Peter (2013): „Irrwege von Bologna“. Tagungsbericht der gleichnamigen Veranstaltung am 13. April 2013 an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 89 (3), S. 410–419. Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1163/25890581-089-03-90000007>.

- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover: Schrödel.
- Rothland, Martin (2008): Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 29).
- Schaefers, Christine (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (6), S. 835–855.
- Schellhammer, Barbara (2017): Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schermutzki, Margret (2008): Learning outcomes – Lernergebnisse. Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! Teil E: Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Berlin: Raabe, E 3.3, 30.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Educational governance, 1), S. 231–260.
- Schmees, Johannes Karl (2020): Lehrer\*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schrader, Josef (Hg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, 28).
- Schramm, Kathrin (2007): Das Unbehagen in der Bologna-Kultur. Woher kommt die Kritik an den neuen Studiengängen? In: Sozial Extra 31 (3/4), S. 21–24.
- Schriewer, Jürgen (2007): „Bologna“ - ein neu-europäischer „Mythos“? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2), S. 182–199.
- Simoleit, Julia (2016): Europäisierung der Universität. Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS (Research). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-12574-5>.
- Sloane, Peter F.E. (2010): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold und Reinisch, Holger, Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442), S. 213–219.

- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der vier Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens. Online verfügbar unter [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1998\\_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998\\_sorbonne-erklaerung.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1998_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998_sorbonne-erklaerung.pdf).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2019/2020 (Fachserie 11 Reihe 4.1). Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/\\_publikationen-innen-hochschulen-studierende-endg.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-studierende-endg.html).
- Steinhardt, Isabel (2016): Habitussensibilisierung durch Videoanalysen von Lehramtsstudierenden. INCHER. Kassel (Werkstattbericht). Online verfügbar unter <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/868/693>.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (1146).
- Stisser, Anna (2013): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft zwischen Homogenität und Ausdifferenzierung. In: *Der pädagogische Blick* 21 (1), S. 3–26.
- Stisser, Anna; Horn, Klaus-Peter; Züchner, Ivo; Ruhberg, Christiana; Wigger, Lothar (2012): Studiengänge und Standorte. In: Werner Thole, Hannelore Faulstich-Wieland, Klaus-Peter Horn, Horst Weishaupt und Ivo Züchner (Hg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 17–70.
- Studienreformkommission Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit (1984): Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit. Verabschiedet in der 14. Sitzung der Studienreformkommission am 26./27. Januar 1984. Entwurf. Bonn (Veröffentlichungen zur Studienreform, 18).
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 22–39.
- Thiersch, Hans (1974): Einleitung. In: Uwe Langenbach, Konrad Leube und Richard Münchmeier (Hg.): *Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik im Wintersemester 1972/73*. Weinheim u.a.: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik*, 12. Beiheft), S. XIX–XXII.
- Thole, Werner; Faulstich-Wieland, Hannelore; Horn, Klaus-Peter; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (Hg.) (2012): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen u.a.: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Universität Zürich (2008): Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Bereich Lehre – Arbeitsstelle Hochschuldidaktik (Dossier Unididaktik, 1/08). Online verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/DU\\_Lernziele\\_11\\_08.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/DU_Lernziele_11_08.pdf).

- Vogel, Peter (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 733–740.
- Vogel, Peter (2009): Standardisierung von Studium und Lehre - Kanonisierung von Wissen? In: Johannes Bilstein und Jutta Ecarius (Hg.): Standardisierung - Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–298.
- Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Weingart, Peter (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar (Hg.) (2000): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Hochschule Vechta; Institut für Erziehungswissenschaft. Vechta (Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft, 2).
- Windeler, Arnold; Sydow, Jörg (2014): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (Organisation und Gesellschaft). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19939-9>.
- Winter, Martin; Anger, Yvonne (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte, 2010,1).
- Witte, Johanna (2006): Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Enschede: CHEPS Center for Higher Education Policy Studies.
- Wolff, Stephan (2017): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502–513.
- Züchner, Ivo; Rauschenbach, Thomas (2016): Erziehungswissenschaft - Beobachtungen zur Karriere einer Disziplin. In: Anne Schippling, Cathleen Grunert und Nicolle Pfaff (Hg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 124–143.



# Verzeichnis der Ordnungen

## Freie Universität Berlin

- [Dipl\_BER\_1997] Studien- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin vom 25. April 1996. Veröffentlicht im Amtsblatt der Freien Universität Berlin 6/1997 vom 21. März 1997.
- [BA\_BER\_2012] Studien- und Prüfungsordnung [inkl. Modulbeschreibungen] für den Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin vom 19. April 2012. Veröffentlicht im Amtsblatt der Freien Universität Berlin 27/2012 vom 9. Mai 2012.

## Universität Bielefeld

- [Dipl\_BIE\_2008] Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluss Diplom der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld vom 15. August 2008. Veröffentlicht im Verkündungsblatt der Universität Bielefeld 13/08 vom 15. August 2008.
- [BA\_BIE\_2012] Fächerspezifische Bestimmungen für das Fach Erziehungswissenschaft vom 1. Oktober 2012 (Studienmodell 2011). Veröffentlicht im Verkündungsblatt der Universität Bielefeld, Jahrgang 41, Nr. 16. Online verfügbar: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/bachelor/22962058/pdf>.

[BA\_BIE\_2016\_MHB] Modulhandbuch Erziehungswissenschaft/Bachelor [FsB vom 01.10.2012] Fakultät für Erziehungswissenschaft; Version vom 31.08.2016. Online verfügbar: [https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch\\_ba\\_erziehungswissenschaft\\_22962058.pdf](https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ba_erziehungswissenschaft_22962058.pdf).

### **Technische Universität Chemnitz**

[BA\_CHE\_2015] Studien- und Prüfungsordnung [inkl. Modulbeschreibungen] für den Studiengang Pädagogik mit dem Abschluss Bachelor of Arts (B.A.) an der Technischen Universität Chemnitz vom 6. Oktober 2015. Veröffentlicht in den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 42/2015 vom 7. Oktober 2015.

### **Technische Universität Dortmund**

[Dipl\_DOR\_2003] Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit ECTS (European Credit Transfer System) vom 10. Oktober 2003. Veröffentlicht in den Amtlichen Mitteilungen der Universität Dortmund Nr. 11/2003 vom 13. Oktober 2003.

[BA\_DOR\_2007] Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Dortmund vom 30.08.2007. Veröffentlicht in den Amtlichen Mitteilungen der Universität Dortmund Nr. 15/2007 vom 05.09.2007.

[BA\_DOR\_2009\_MHB] Modulhandbuch des Bachelor of Arts „Erziehungswissenschaft“ der Technischen Universität Dortmund, in der Fassung vom 18.3.2009. Online verfügbar: <https://docplayer.org/41399135-Modulhandbuch-bachelor-of-arts-erziehungswissenschaft-vorspann-stand.html>.

[BA\_DOR\_2014] Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Technischen Universität Dortmund vom 09. Juli 2014. Veröffentlicht in den Amtlichen Mitteilungen der Universität Dortmund Nr. 12/2014 vom 14.07.2014.

[BA\_DOR\_2015\_MHB] Modulhandbuch des Bachelor of Arts „Erziehungswissenschaft“ der Technischen Universität Dortmund, in der Fassung vom 09.09.2015 [online nicht mehr verfügbar].

### **Universität Erfurt**

[Dipl\_ERF\_1998] Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft als grundständiger Studiengang (vom 28. April 1998). Online verfügbar: [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Studium/Hochschulrecht/Satzungsrecht\\_UE/Diplom\\_EZW/ph\\_sto\\_dipl\\_erzw.pdf](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Studium/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/Diplom_EZW/ph_sto_dipl_erzw.pdf).

[BA\_ERF\_2007] Prüfungs- und Studienordnung [inkl. Modulbeschreibungen] der Universität Erfurt für den Baccalaureus-Studiengang mit der Haupt- und Nebenstudienrichtung Erziehungswissenschaft in der Fassung vom 29. Mai 2007. Veröffentlicht in den Amtlichen Veröffentlichungen der Universität Erfurt am 29.06.2007. Online verfügbar: [https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/ordnungen\\_lang/2007/010%C2%B0BA%20Erziehungswissenschaft%20Haupt-%20und%20Nebenstudienrichtung%C2%B0BA\\_PO\\_Erz\\_HN\\_2007-06-29.pdf](https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/ordnungen_lang/2007/010%C2%B0BA%20Erziehungswissenschaft%20Haupt-%20und%20Nebenstudienrichtung%C2%B0BA_PO_Erz_HN_2007-06-29.pdf).

[BA\_ERF\_2012] Prüfungs- und Studienordnung [inkl. Modulbeschreibungen] der Universität Erfurt für den Bachelor-Studiengang mit der Haupt- und Nebenstudienrichtung Erziehungswissenschaft in der Fassung vom 5. März 2012. Veröffentlicht in den Amtlichen Veröffentlichungen der Universität Erfurt am 30.04.2012. Online verfügbar: [https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/B\\_2012/B\\_PO\\_Erz-2012\\_HN\\_2012-04-30.pdf](https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/B_2012/B_PO_Erz-2012_HN_2012-04-30.pdf)

### **Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main**

[Dipl\_FRA\_1993] Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluß "Diplom-Pädagoge" bzw. "Diplom-Pädagogin" ("Dipl.-Päd."). Veröffentlicht im Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums am 16.10.1993. Online verfügbar: <https://www.uni-frankfurt.de/83808292/Diplomstudienordnung.pdf>.

[BA\_FRA\_2015] Ordnung [inkl. Modulbeschreibungen] des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluss „Bachelor of Arts (B.A.)“ vom 26. Mai 2015. Veröffentlicht im UniReport der Universität Frankfurt am Main vom 21. September 2015. Online verfügbar: [https://www.uni-frankfurt.de/58201684/BA\\_Erz\\_wiss\\_Reakkreditierung\\_zur\\_Veroeffentlichung-mit-Datum1.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/58201684/BA_Erz_wiss_Reakkreditierung_zur_Veroeffentlichung-mit-Datum1.pdf).

### **Pädagogische Hochschule Freiburg**

[Dipl\_FRE\_2002] Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Freiburg für den grundständigen Diplomstudiengang und für den Diplomaufbaustudiengang in Erziehungswissenschaft vom 15. Februar 2002 [online nicht mehr verfügbar].

[BA\_FRE\_2009] Studien- und Prüfungsordnung [inkl. Modulbeschreibungen] der Pädagogischen Hochschule Freiburg für Bachelorstudiengänge vom 2. November 2009. Veröffentlicht in den Amtlichen Bekanntmachungen der Pädagogischen Hochschule Freiburg 16/2009 vom 7. November 2009.

[BA\_FRE\_2009\_MHB] Modulkatalog des Bachelorstudiengangs Erziehungswissenschaft (Stand: 05.06.2013). Online verfügbar: <http://docplayer.org/105552777-5-2-moduluebersichtstabelle.html>.

### **Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg**

[Dipl\_HAL\_1996a] Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom 30.10.1996. Online verfügbar: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=2095&elem=3068838>.

[Dipl\_HAL\_1996b] Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom 30.10.1996. Online verfügbar: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=2099&elem=3068836>.

[BA\_HAL\_2007] Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft (180 Leistungspunkte) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom 17.10.2007. Veröffentlicht im Amtsblatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 18. Jahrgang, Nr. 3 vom 26. Februar 2008.

[BA\_HAL\_2016\_MHB] Modulhandbuch für den Studiengang Erziehungswissenschaft im Bachelor-Studiengang (180 Leistungspunkte) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom 24.05.2016.

### **Universität Hamburg**

[Dipl\_HAM\_1988] Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Verabschiedet in der FBR-Sitzung vom 26.10.1988. Online verfügbar: <https://www.ew.uni-hamburg.de/studium/pruefungen/pruefungsordnungen/studienordnung-diplom.html>.

[BA\_HAM\_2016] Fachspezifische Bestimmungen [inkl. Modulbeschreibungen] für den Bachelorstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Fakultät für Erziehungswissenschaft vom 9. Dezember 2015 und 9. März 2016. Veröffentlicht in den Amtlichen Bekanntmachungen der Universität Hamburg, Nr. 34 am 14. Juni 2016.

### **Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

[Dipl\_MAI\_1998] Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 28. August 1998. Online verfügbar: [https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/DPO\\_Paedag\\_Erzwiss\\_07\\_04.pdf](https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/DPO_Paedag_Erzwiss_07_04.pdf).

[BA\_MAI\_2009] Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07 vom 7. Mai 2009. Online verfügbar: <https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/bachelor-erziehungswissenschaft-pruefungsordnung-2009>.

[BA\_MAI\_2009\_MHB] Modulhandbuch für den B.A.-Studiengang Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom August 2009. Online verfügbar: [https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2010/12/Modulhandbuch\\_BA\\_PO\\_2009\\_Roerig\\_07.02.12.pdf](https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2010/12/Modulhandbuch_BA_PO_2009_Roerig_07.02.12.pdf).

[BA\_MAI\_2015] Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07. Änderung vom 6. Juni 2015. Online verfügbar: [https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2015/06/PO\\_BA\\_Zwei\\_Faecher\\_aktuell.pdf](https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2015/06/PO_BA_Zwei_Faecher_aktuell.pdf).

[BA\_MAI\_2015\_MHB] Modulhandbuch für den B.A.-Studiengang Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 30.10.2014. Online verfügbar: [https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2015/06/BA-Modulhandbuch\\_2\\_13.10.pdf](https://www.studienbuero.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2015/06/BA-Modulhandbuch_2_13.10.pdf).

### **Ludwig-Maximilians-Universität München**

[BA\_MÜN\_2010] Prüfungs- und Studienordnung der Ludwig-Maximilians-Universität München für den Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft vom 16. Juli 2010. Online verfügbar: <https://www.edu.lmu.de/apb/dokumente-und-materialien/dokumente-bachelor/pruefstudordhf10.pdf>.

[BA\_MÜN\_2015\_MHB] Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang: Pädagogik/Bildungswissenschaft (Bachelor of Arts, B.A.) auf Basis der Prüfungs- und Studienordnung vom 16. Juli 2010; Stand: 30.03.15. Online verfügbar: [https://www.fak11.lmu.de/fakultaet/einrichtungen/studienbuero/informationen-fuer-studierende/modulhandbuch-paedagogik-b\\_a\\_.pdf](https://www.fak11.lmu.de/fakultaet/einrichtungen/studienbuero/informationen-fuer-studierende/modulhandbuch-paedagogik-b_a_.pdf).

### **Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

[Dipl\_OLD\_2002] Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Pädagogik mit den Studienrichtungen Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Weiterbildung und Sonderpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 22.04.2002. Veröffentlicht in den Amtlichen Mitteilungen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2/2002.

[BA\_OLD\_2016] Fachspezifische Anlage für das Fach Pädagogik – Zwei-Fächer-Bachelor Pädagogik – zur Zehnten Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 21.09.2016. Online verfügbar: [https://elearning.uni-oldenburg.de/downloads/e-sis/4753/po-03-fachspez-teil/2FBa\\_Paedagogik\\_2017.pdf](https://elearning.uni-oldenburg.de/downloads/e-sis/4753/po-03-fachspez-teil/2FBa_Paedagogik_2017.pdf).<sup>119</sup>

### **Eberhard Karls Universität Tübingen**

[Dipl\_TÜB\_2002] Ordnung für die gemeinsame Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Fakultät für Sonderpädagogik mit Sitz in Reutlingen) in der Fassung vom 01.08.2002. Online verfügbar: <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/downloads/pruefungsordnungen>.

[BA\_TÜB\_2005] Prüfungs- und Studienordnung der Universität Tübingen für den Studiengang Erziehungswissenschaft (Bachelor, Voll- und Teilzeit) / Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft (Master, Voll- und Teilzeit) mit akademischer Abschlussprüfung (B. A. / M. A. -Studiengang) und das Bachelor-Nebenfach Erziehungswissenschaft (Vollzeit) vom 01.01.2005. Online verfügbar: <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/downloads/pruefungsordnungen>.

[BA\_TÜB\_2007\_MHB] Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft; Stand: Mai 2007 [online nicht mehr verfügbar].

---

<sup>119</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung existierte an der Universität Oldenburg kein Modulhandbuch als Gesamtdokument. Die Modulbeschreibungen waren lediglich in das Online-Vorlesungsverzeichnis eingebettet. Für diese Arbeit wurden die Modulbeschreibungen der Studien- und Prüfungsordnungen daher manuell zusammengetragen.

- [BA\_TÜB\_2012] Studien- und Prüfungsordnung der Universität Tübingen für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit akademischer Abschlussprüfung Bachelor of Arts (B. A.) vom 17.08.2012. Online verfügbar: <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faccher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/downloads/pruefungsordnungen>.
- [BA\_TÜB\_2012\_MHB] Modulhandbuch für Erziehungswissenschaft, Bachelorstudien-gang (Hauptfach) am Institut für Erziehungswissenschaft ab dem Wintersemester 2012/2013; Stand: 07/2016. Online verfügbar: [https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni\\_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut\\_f%c3%bcErziehungswissenschaft/Dokumente/Bachelor/Modulhandb%c3%bccher\\_ab\\_10-2012/Bachelor\\_Hauptfach\\_Erziehungswissenschaft\\_Modulhandbuch\\_10-2012\\_%c3%84nde-rung\\_07-2016.pdf](https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%c3%bcErziehungswissenschaft/Dokumente/Bachelor/Modulhandb%c3%bccher_ab_10-2012/Bachelor_Hauptfach_Erziehungswissenschaft_Modulhandbuch_10-2012_%c3%84nde-rung_07-2016.pdf).

# Anhang

1. Kurzcharakteristika der untersuchten Studiengänge, nach Abschluss
  - 1.1 Diplomstudiengänge
  - 1.2 Bachelorstudiengänge
2. Auszüge aus dem Codesystem
  - 2.1 Liste aller codierten Lernzielverben, sortiert nach Modus
  - 2.2 Liste der Lernziele, die gesondert codiert wurden (Sonderfälle)

## 1. Kurzcharakteristika der untersuchten Studiengänge, nach Abschluss

## 1.1 Diplomstudiengänge

Berlin, FU		160 SWS
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (1997)</b>		
<b>(1) Struktur</b>		
Erziehungswissenschaft (EW I)		36 SWS
Studienrichtung (EW II)		30 SWS
Wahlpflicht EW		36 SWS
Methoden		6 SWS
Psychologie und Soziologie		24 SWS
LV zum Praktikum		6 SWS
Freie Wahl		22 SWS
<b>(2) Studienrichtungen</b>		
1.	Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung	
2.	Kleinkindpädagogik	
3.	Sozialpädagogik/Sozialarbeit	
<b>(3) Studienaufbau</b>		
<b>Grundstudium</b>		<b>75 SWS</b>
–	Allgemeine Erziehungswissenschaft	24 SWS
	<i>davon</i> Forschungsmethoden	(4 SWS)
–	Erziehungswissenschaftliche Studienrichtung	16 SWS
–	Psychologie	12 SWS
–	Soziologie	12 SWS
–	Persönliche Schwerpunktbildung	11 SWS
<b>Hauptstudium</b>		<b>85 SWS</b>
–	Allgemeine Erziehungswissenschaft	18 SWS
–	Erziehungswissenschaftliche Studienrichtung	20 SWS
	<i>davon</i> Forschungsmethoden	(2 SWS)
–	Wahlpflichtfach, entsprechend Studienrichtung	22 SWS
–	Studienrichtungsübergreifendes Wahlfach	14 SWS
	○ Historische/Pädagogische Anthropologie	
	○ Interkulturelle Erziehung und Entwicklungsarbeit	
	○ Unterricht, Medien, Kommunikation	
	○ Frauenstudien und Frauenforschung	
	○ Integrationspädagogik	
–	Persönliche Schwerpunktbildung	11 SWS



<b>Bielefeld, U</b>	<b>142 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (2008)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	38 SWS
Studienrichtung (EW II)	28 SWS
Wahlpflicht EW	26 SWS
Methoden	8 SWS
Psychologie und Soziologie	22 SWS
LV zum Praktikum	4 SWS
Freie Wahl	16 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Schulpädagogik
2. Soziale Arbeit
3. Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung
4. Berufliche Bildung
5. Freizeitpädagogik, Kulturarbeit und Tourismuswissenschaft
6. Interkulturelle Bildung/ Migrationspädagogik und Kulturarbeit

**(3) Studienaufbau****Grundstudium** **70 SWS**

- Studieneingangsphase 8 SWS
- Erziehungswissenschaft 16 SWS
- Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 8 SWS
- Studienrichtung 12 SWS
- Nebenfach (Soziologie oder Psychologie) 12 SWS
- Lehrveranstaltung zum Praktikum 2 SWS
- Schwerpunktmäßige Vertiefung eines Studienelementes 4 SWS
- Wahlbereich 8 SWS

**Hauptstudium** **72 SWS**

- Erziehungswissenschaft 14 SWS
- Studienrichtung 16 SWS
- Wahlpflichtfach 16 SWS
  - Interkulturelle Erziehung und Bildungsarbeit
  - Bildungsplanung und Bildungsökonomie
  - Pädagogische Diagnose und Beratung
  - Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft
  - Medienpädagogik
  - Informatik im Bildungs- und Sozialwesen
- Nebenfach (Soziologie oder Psychologie) 10 SWS
- Lehrveranstaltung zum integrierten Praxissemester 2 SWS
- Schwerpunktmäßige Vertiefung eines Studienelementes 6 SWS
- Wahlbereich 8 SWS

<b>Dortmund, TU</b>	<b>150 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (2003)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	30 SWS
Studienrichtung (EW II)	46 SWS
Wahlpflicht EW	18 SWS
Methoden	16 SWS
Psychologie und Soziologie	20 SWS
LV zum Praktikum	6 SWS
Freie Wahl	14 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Soziale Arbeit
2. Berufspädagogik/Erwachsenenbildung
3. Organisationspädagogik/Schulentwicklung

**(3) Studienaufbau****Grundstudium 74 SWS**

- Allgemeine Erziehungswissenschaft 30 SWS
- Forschungsmethoden und die Wissenschaftstheorie (8 SWS)
- Studienrichtungsbezogene Erziehungswissenschaft 18 SWS
- Lehrveranstaltungen zum Praktikum (2 SWS)
- Integriertes Beifach Soziologie/Psychologie 20 SWS
- Wahlbereich 6 SWS

**Hauptstudium 76 SWS**

- Allgemeine Erziehungswissenschaft 16 SWS
- Methoden der emp. und historischen Bildungsforschung (8 SWS)
- Studienrichtungsbezogene Erziehungswissenschaft 30 SWS
- Wahlpflichtfach 18 SWS
- Lehrveranstaltungen zum Praxissemester 4 SWS
- Wahlbereich 8 SWS

**(4) Weitere Informationen**

In der gewählten Studienrichtung müssen jeweils zwei Schwerpunkte gewählt werden

- (a) Soziale Arbeit:
  - S 1: Pädagogik der frühen Kindheit
  - S 2: Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit
  - S 3: Soziale Dienste der Sozialen Arbeit
- (b) Berufspädagogik / Erwachsenenbildung:
  - S 1: Berufliche Aus- und Weiterbildung
  - S 2: Personalwirtschaft und Personalentwicklung
  - S 3: Allgemeine Erwachsenenbildung
- (c) Organisationspädagogik / Schulentwicklung:
  - S 1: Bildungsmanagement/Schulische Organisations- und Personalentwicklung
  - S 2: Schulentwicklung und Evaluation
  - S 3: Medien und Informationstechnologien in der Erziehung

<b>Erfurt, U</b>	<b>160 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (1998)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	50 SWS
Studienrichtung (EW II)	36 SWS
Wahlpflicht EW	8 SWS
Methoden	18 SWS
Psychologie und Soziologie	32 SWS
LV zum Praktikum	---
Freie Wahl	16 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Bildungsorganisation/Bildungsplanung/Bildungsmanagement
2. Sozialpädagogik
3. Sonderpädagogik
4. Erwachsenenbildung
5. Berufs- und Betriebspädagogik/berufliche Weiterbildung
6. Umweltpädagogik

**(3) Studienaufbau**

<b>Grundstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- Hauptfach Allgemeine Erziehungswissenschaft
  - o Historisch-theoretische Grundlagen 20 SWS
  - o Empirische Forschungsmethoden 12 SWS
  - o Pädagogische Handlungskompetenz 20 SWS
- Nebenfächer Psychologie und Soziologie 20 SWS
- Freie Wahl 8 SWS

<b>Hauptstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- Hauptfach Allgemeine Erziehungswissenschaft
  - o Allgemeine Erziehungswissenschaft 10 SWS
  - o Forschungsmethoden/Wissenschaftstheorie 6 SWS
- Studienrichtung 36 SWS
- Wahlpflichtfach 8 SWS
- Nebenfächer Psychologie und Soziologie 12 SWS
- Freie Wahl 8 SWS

<b>Frankfurt, U</b>	<b>150 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (1993)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	36 SWS
Studienrichtung (EW II)	36 SWS
Wahlpflicht EW	22 SWS
Methoden	4 SWS
Psychologie und Soziologie	28 SWS
LV zum Praktikum	8 SWS
Freie Wahl	16 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Schule
2. Sozialpädagogik und Sozialarbeit
3. Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung
4. Heil- und Sonderpädagogik

**(3) Studienaufbau**

<b>Grundstudium</b>	<b>70 SWS</b>
---------------------	---------------

- |                        |        |
|------------------------|--------|
| – Allgemeine EW        | 30 SWS |
| – Studienrichtung      | 6 SWS  |
| – Forschungsmethoden   | 2 SWS  |
| – Praktikumsbegleitung | 4 SWS  |
| – Soziologie           | 14 SWS |
| – Psychologie          | 4 SWS  |
| – Wahlpflichtfach      | 2 SWS  |
| – Freie Wahl           | 8 SWS  |

<b>Hauptstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- |   |        |
|---|--------|
| – Allgemeine Erziehungswissenschaft   | 6 SWS  |
| – Forschungsmethoden  | 2 SWS  |
| – Studienrichtung   | 30 SWS |
| – Praktikumsbegleitung  | 4 SWS  |
| – Wahlpflichtfach   | 20 SWS |
| ○ empirische pädagogische Forschung   |        |
| ○ Beratung und pädagogisch-therapeutische Verfahren                                   |        |
| ○ Didaktik der Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern                 |        |
| ○ Institutionenberatung: Wissenschaftliche Begleitung, Planung und Konzeptentwicklung |        |
| – Psychologie oder Soziologie   | 10 SWS |
| – Freie Wahl  | 8 SWS  |

<b>Freiburg, PH</b>	<b>140 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (2002)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	40 SWS
Studienrichtung (EW II)	26 SWS
Wahlpflicht EW	22 SWS
Methoden	4 SWS
Psychologie und Soziologie	40 SWS
LV zum Praktikum	---
Freie Wahl	8 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Erwachsenenbildung/Weiterbildung
2. Sozialpädagogik

**(3) Studienaufbau**

<b>Grundstudium</b>	<b>70 SWS</b>
---------------------	---------------

- |   |        |
|---|--------|
| – Studieneingangsphase                        | 8 SWS  |
| – Allgemeine Erziehungswissenschaft           | 20 SWS |
| – Psychologie oder Soziologie                 |        |
| ○ Als 1. Beifach                              | 20 SWS |
| ○ Als 2. Beifach                              | 10 SWS |
| – Empirische Forschungsmethoden und Statistik | 4 SWS  |
| – Studium freier Wahl                         | 8 SWS  |

<b>Hauptstudium</b>	<b>70 SWS</b>
---------------------	---------------

- |   |        |
|---|--------|
| – Allgemeine Erziehungswissenschaft       | 8 SWS  |
| – Pädagogik der Studienrichtung (EW II)   | 26 SWS |
| – Recht                                   | 4 SWS  |
| – 2. Beifach: Psychologie oder Soziologie | 10 SWS |
| – Wahlpflichtfach                         | 22 SWS |

**Halle-Wittenberg, U****Diplom Erziehungswissenschaft (1996)**

144 SWS

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	52 SWS
Studienrichtung (EW II)	36 SWS
Wahlpflicht EW	10 SWS
Methoden	14 SWS
Psychologie und Soziologie	24 SWS
LV zum Praktikum	8 SWS
Freie Wahl	---

**(2) Studienrichtungen**

1. Erwachsenenbildung/Weiterbildung
2. Sozialpädagogik
3. Rehabilitationspädagogik

**(3) Studienaufbau****Grundstudium 72 SWS**

- Allgemeine Erziehungswissenschaft 26 SWS
- Erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen 16 SWS
- Beifach Psychologie oder Beifach Soziologie 12 SWS
- rechtliche/administrative Grundlagen des Sozial- und Bildungswesens 6 SWS
- Methoden der empirischen Sozialforschung 8 SWS
- Vor- und Nachbereitung Praktikum 4 SWS

**Hauptstudium 72 SWS**

- Allgemeine Erziehungswissenschaft 10 SWS
- Erziehungswissenschaftliche Studienrichtung 20 SWS
- Wahlpflichtfächer 10 SWS
- Beifach Psychologie oder Beifach Soziologie 12 SWS
- rechtliche/administrative Fragen des Bildungs- und Sozialwesens 6 SWS
- Methoden der empirischen Sozialforschung 6 SWS
- Vor- und Nachbereitung Praktikum 4 SWS
- Projektseminar 4 SWS

<b>Hamburg, U</b>	<b>160 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (1988)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	18 SWS
Studienrichtung (EW II)	8 SWS
Wahlpflicht EW	102 SWS
Methoden	6 SWS
Psychologie und Soziologie	4 SWS
LV zum Praktikum	2 SWS
Freie Wahl	20 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Schule
2. Erwachsenenbildung/Weiterbildung
3. außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen

**(3) Studienaufbau**

<b>Grundstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- |   |        |
|---|--------|
| – Allgemeine Erziehungswissenschaft   | 4 SWS  |
| – Empirisch-statistische Methoden   | 4 SWS  |
| – Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen | 4 SWS  |
| – Allgemeine und/oder Fachdidaktik  | 6 SWS  |
| – Pädagogische Soziologie und Pädagogische Psychologie                            | 4 SWS  |
| – Einführende Veranstaltung im Studienschwerpunkt                                 | 2 SWS  |
| – Einführende Veranstaltung im Wahlfach   | 2 SWS  |
| – einführende Veranstaltung im Nebenfach  | 4 SWS  |
| – freie Wahl in der EW  | 50 SWS |

<b>Hauptstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- |   |        |
|---|--------|
| – Allgemeine Erziehungswissenschaft             | 4 SWS  |
| – Forschungsmethoden                            | 2 SWS  |
| – gewählter Studienschwerpunkt                  | 4 SWS  |
| – Grundlage und Theorie des Studienschwerpunkts | 2 SWS  |
| – Wahlfach                                      | 6 SWS  |
| – Nebenfach                                     | 4 SWS  |
| – ein Begleitseminar zum integrierten Praktikum | 2 SWS  |
| – Veranstaltungen zum Wahlpflichtfach           | 4 SWS  |
| – freie Wahl in der EW                          | 52 SWS |

<b>Mainz, U</b>	<b>160 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (1998)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	44 SWS
Studienrichtung (EW II)	44 SWS
Wahlpflicht EW	10 SWS
Methoden	4 SWS
Psychologie und Soziologie	40 SWS
LV zum Praktikum	---
Freie Wahl	18 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Sozialpädagogik und Sozialarbeit
2. Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung
3. Sonderpädagogik

**(3) Studienaufbau**

<b>Grundstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- Orientierungs- und Grundwissen in der Studieneingangsphase 4 SWS
- Allgemeine Erziehungswissenschaft I
  - Pädagogische Anthropologie und gesellschaftlichen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung 8 SWS
  - Theorien der Erziehungsprozesse und der Sozialisation 8 SWS
  - Institutionen u. Organisationsformen im Erziehungswesen 8 SWS
  - Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz 6 SWS
- Forschungsmethoden 4 SWS
- Philosophie 2 SWS
- Einführung in die Spezielle Erziehungswissenschaft 12 SWS
- Psychologie oder Soziologie 20 SWS
- Studium freier Wahl 8 SWS

<b>Hauptstudium</b>	<b>80 SWS</b>
---------------------	---------------

- Allgemeine Erziehungswissenschaft II 10 SWS
- Spezielle Erziehungswissenschaft
  - das Studium des allgemeinen Teils 22 SWS
  - das Studium der speziellen päd. Handlungskompetenz 8 SWS
  - das Studium der für die Studienrichtung bedeutsamen Rechtsfragen 2 SWS
- Studium eines Wahlpflichtfaches 10 SWS
- Psychologie oder Soziologie 20 SWS
- Studium freier Wahl 8 SWS



<b>Oldenburg, U</b>	<b>144 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (2002)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	58 SWS
Studienrichtung (EW II)	44 SWS
Wahlpflicht EW	4 SWS
Methoden	6 SWS
Psychologie und Soziologie	12 SWS
LV zum Praktikum	20 SWS
Freie Wahl	---

**(2) Studienrichtungen**

1. Sozialpädagogik/Sozialarbeit
2. Weiterbildung
3. Sonderpädagogik

**(3) Studienaufbau****Grundstudium 68 SWS**

- Studium der Allgemeinen Erziehungswissenschaft 36 SWS
- einschließlich Recht und Verwaltung
- Studium der Studienrichtung einschl. des Handlungsfeldes 10 SWS
- Studium von Forschungsmethodologie/Methoden der EW 6 SWS
- Studium von Soziologie und Psychologie 8 SWS
- berufspraktische Tätigkeiten 8 SWS

**Hauptstudium 76 SWS**

- Studium der Allgemeinen Erziehungswissenschaft 22 SWS
- Studium der EW für die jeweilige Studienrichtung 8 SWS
- Studium des Nebenfachs 4 SWS
- Studium des Handlungsfeldes A oder B 26 SWS
  - A: Kinder- und Jugendhilfe/Erziehungshilfen/Integration
  - B: Qualifizierung und Entwicklung im Erwachsenenalter
- Studium des Wahlfachs 4 SWS
- berufspraktische Tätigkeiten 12 SWS

<b>Tübingen, U</b>	<b>144 SWS</b>
<b>Diplom Erziehungswissenschaft (2002)</b>	

**(1) Struktur**

Erziehungswissenschaft (EW I)	54 SWS
Studienrichtung (EW II)	30 SWS
Wahlpflicht EW	10 SWS
Methoden	6 SWS
Psychologie und Soziologie	32 SWS
LV zum Praktikum	4 SWS
Freie Wahl	8 SWS

**(2) Studienrichtungen**

1. Sozialpädagogik
2. Schulpädagogik
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung
4. Sonderpädagogik

**(3) Studienaufbau****Grundstudium 70 SWS**

- Erziehungswissenschaft
  - o Einführung in das Studium der EW 8 SWS
  - o Theoretische Pädagogik 8 SWS
  - o Kontexte der Pädagogik 6 SWS
  - o Praktische Pädagogik 6 SWS
  - o Forschen und Erkennen in der EW 6 SWS
  - o Rechtsfragen der Erziehung und Bildung 4 SWS
  - o Freie Wahl in den obigen Modulen 12 SWS
- 1. Beifach (Psychologie oder Soziologie) 16 SWS
- 2. Beifach (Psychologie oder Soziologie) 4 SWS

**Hauptstudium 74 SWS**

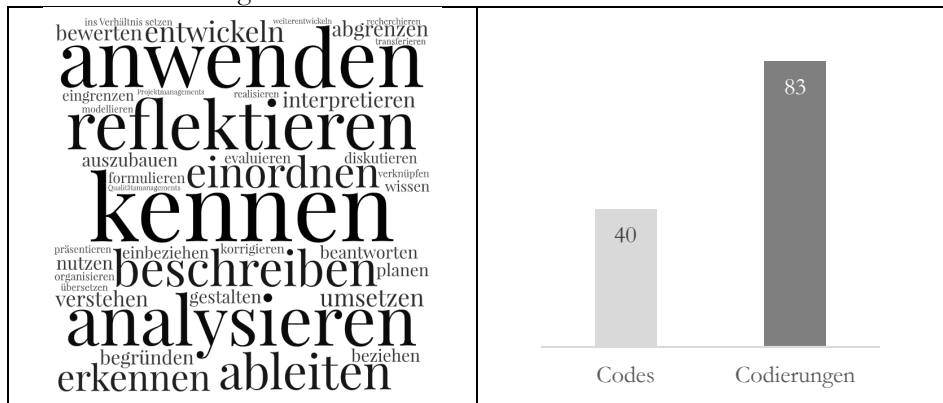
- Allgemeine Pädagogik (EW I) 10 SWS
- Studienrichtung (EW II) 30 SWS
- Praktikumsbegleitung 4 SWS
- 2. Beifach (Psychologie oder Soziologie) 12 SWS
- Wahlpflichtfach 10 SWS
- Studium freier Wahl 8 SWS

## 1.2 Bachelorstudiengänge

**Berlin, FU – Bachelorstudiengang *Bildungs- und Erziehungswissenschaft***  
 [BA\_BER\_2012]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	Modul 1: Bildung und Erziehung	10	X
	Modul 2: Methoden der empirischen Sozialforschung I	10	
	Modul 3: Sozialisation und Lernen	10	X
	Modul 4: Institutionalisierung von Bildung und Erziehung	10	X
	Modul 5: Heterogenität in Bildungs- und Erziehungsprozessen	10	X
	Modul 6: Ansätze pädagogischen Handelns – Grundlagen	10	X
	Modul 7: Pädagogische Diagnostik	10	
	Modul 8: Methoden der empirischen Sozialforschung II	10	
	Modul 9: Entwicklung pädagogischer Organisationen	10	X
	Modul 10: Ansätze pädagogischen Handelns – Vertiefung	10	X
	Modul 11: Projekt	10	X
	Bachelorarbeit	10	
<b>ABV-Bereich (Allgemeine Berufsvorbereitung)</b>			
Pflicht	Berufspraktikum	15	
	ABV Modul: Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns	5	X
Frei	Module aus mindestens einem weiteren Kompetenzbereich	10	
<b>Affiner Bereich</b>			
Pflicht	Einführung in die Psychologie als Affines Fach	10	
Frei	freie Wahl eines Moduls	10	
	freie Wahl eines Moduls	10	
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(85)</b>

## Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Bielefeld, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_BIE\_2012]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	25-BE1 Einführungsmodul	10	X
	25-BE2 Erziehungswiss. Forschung in Theorie und Empirie	10	X
	25-BE3 Forschungsmethodenmodul	10	
	25-BE10 Praxis-Transfer-Modul	15	X
	25-BE11 Abschlussmodul	15	
Frei	Individueller Ergänzungsbereich	30	
<b>Profil „Organisation, Qualität und Beratung“</b>			
WP	25-BE4 Beratung und Organisationsentwicklung	10	
	25-BE5 Professionelles Handeln und Qualität	10	
Frei	Freie Wahl aus den anderen Profildbereichen	10	
<b>Profil „Differenz und Heterogenität“</b>			
<b>Profil „Bildung und Didaktik“</b>			
<b>SUMME</b>		<b>120</b>	<b>(35)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Chemnitz, TU – Bachelorstudiengang *Pädagogik***  
[BA\_CHE\_2015]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	GM-AEW: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	13	X
	GM-EWB: Einführung in die Erwachsenenbildung und Weiterbildung	9	X
	GM-BF: Einführung in die Methoden der Bildungsforschung	12	
	GM-BWP: Grundlagen der Didaktik	9	X
	GM-IKP: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik	9	X
	AM-AEW: Grundformen pädagogischen Handelns	12	X
	AM-EWB: Professionelle Kompetenzen und erwachsenpädagogisches Wissen	14	X
	AM-BF: Praxis der Bildungsforschung	12	
	AM-BWP: Bildung in Beruf und Betrieb	14	X
<b>Studienschwerpunkt Allgemeine Erziehungswissenschaft</b>			
WP	VM-AEW: Diskurse und Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	13	
	ZM1: Studienprojekt im Studienschwerpunkt	10	
	ZM2: Praktikum im Studienschwerpunkt	16	
	BAM: Bachelor-Arbeit im Studienschwerpunkt	18	
<b>Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung</b>			
<b>Studienschwerpunkt Methoden der Bildungsforschung</b>			
<b>Studienschwerpunkt Interkulturelle Pädagogik</b>			
<i>Plus: Grund- und Aufbau modul „Nebenfach“</i>		8+11	
<i>Wahl aus: Psychologie, Soziologie, Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftswissenschaft, Europastudien, Anglistik/ Amerikanistik, Erlebnispädagogik</i>			
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(80)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Dortmund, TU – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_DOR\_2007]

Typ	Modulbezeichnung	CP
Pflicht	Modul 1 Grundlagen der Erziehungswissenschaft	10
	Modul 2 Einführung in Pädagogische Handlungsfelder und die Grundlagen der Nachbardisziplinen	10
	Modul 3 Empirische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung	10
	Modul 4 Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung	10
	Modul 5 Vermittlungskompetenz	6
	Modul 6 Beratungskompetenz	6
	Modul 7 Planungskompetenz	6
	Modul 8 Forschungskompetenz	6
	Modul 25: Praktikum	10
	Bachelorarbeit	8
Frei	Studium fundamentale	5
<b>Wahlpflichtbereich Bildungsforschung/Bildungsmanagement</b>		
WP	Modul 17: Theorien und Handlungsfelder von Bildungsmanagement und Bildungsforschung	6
<i>Es müssen zwei der folgenden drei Module gewählt werden:</i>		
WP	Modul 18: Change Management	9 +9
	Modul 19: Evaluation	
	Modul 20: Bildung und Beruf	
<b>Wahlpflichtbereich Soziale Arbeit</b>		
<b>Vertiefungsmodule (ergänzend zum WP-Bereich)</b>		
WP	Modul 13 bzw. 21: Vermittlung	6
	Modul 14 bzw. 22: Beratung	6
	Modul 15 bzw. 23: Planung	6
	Modul 16 bzw. 24: Forschung	6
<b>SUMME</b>		<b>135</b>

**Dortmund, TU – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_DOR\_2014]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	Modul 1.1 Grundlagen der Erziehungswissenschaft 1	11	X
	Modul 1.2 Grundlagen der Erziehungswissenschaft 2	9	X
	Modul 2 Grundlagen der Soziologie und Psychologie	12	
	Modul 3 Empirische Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung	12	X
	Modul 4 Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung	12	X
	Modul 5 Einführung in Grundlagen von Vermitteln, Beraten, Planen	9	X
	Modul 6 Forschungskompetenz 1 – Qualitative/Quantitative Forschung	10	
	Modul 7 Forschungskompetenz 2 - Forschungswerkstatt	10	
	Modul 8 Praxissemester	30	
	Modul 9 Bachelor-Thesis	15	
Frei	Studium fundamentale	5	
<b>Wahlpflichtbereich Bildungsforschung/Bildungsmanagement</b>			
WP	Modul WBB1: Theoretische Zugänge der Bildungsforschung	10	
	Modul WBB2: Empirische Analyse zu Bildungsprozessen	15	
	Modul WBB3: Konzepte und Verfahren im Bildungsmanagement	15	
	Modul WBB4: Handlungsfelder von Bildungsforschung und -management (Vertiefungsmodul)	5	
<i>Weitere Wahlpflichtbereiche: Soziale Arbeit, Soziologie, Psychologie, Politik, Rehabilitationspädagogik, Kath. Theologie, Ev. Theologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</i>			
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(53)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Erfurt, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach *Erziehungswissenschaft***  
 [BA\_ERF\_2007]

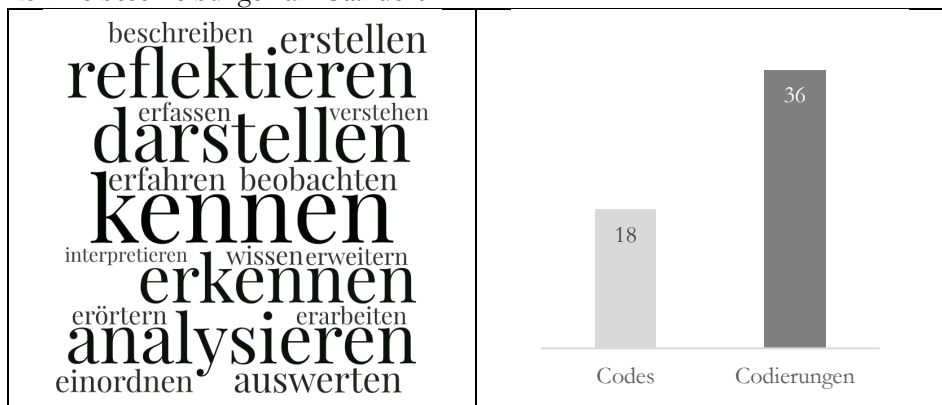
Typ	Modulbezeichnung	CP
Pflicht	Bildung und Erziehung in systematischer Sicht	9
	Bildung und Erziehung in historischer Sicht	3
	Statistik I mit Übung	6
	Pädagogische Forschungsmethoden	9
	Lehren und Lernen	9
	Bildungsinstitutionen und -systeme	9
	Sozialisation und Erziehung	9
	Bildung im Erwachsenenalter	9
	Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der beruflichen Bildung	9
	Bachelorprojekt	12
<b>SUMME</b>		<b>84</b>



**Erfurt, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_ERF\_2012]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	Modul AA: Erziehungs- und Bildungstheorien	6	X
	Modul AB: Bildung und Erziehung in historischer Sicht	6	X
	Modul AC: Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	12	
	Modul AD: Struktur des Bildungswesens und pädagogische Handlungsfelder	6	X
	Modul BB BF: Mentoriell betreutes erziehungswissenschaftliches Praktikum	6	
	Modul CA: Pädagogisches Handeln und Gesellschaft	6	X
	Modul CC: Bachelorprojekt	12	
Frei	Modul BC: Freies erziehungswissenschaftliches Modul	6	
<i>Es müssen zwei Handlungsfeldmodule und ein passendes Forschungskolloquium gewählt werden</i>			
<b>Handlungsfeld Berufliche Bildung</b>			
WP	Modul BA01: Theorien, Methoden und Anwendungsbezüge im Handlungsfeld	12	
	Modul CB01: Forschungskolloquium / Forschungspraktikum zum Handlungsfeld	6	
<b>Handlungsfeld Kinder- und Jugendmedien</b>			
<b>Handlungsfeld Sonderpädagogik</b>			
<b>Handlungsfeld Sozialpädagogik</b>			
<b>Handlungsfeld Weiter- und Erwachsenenbildung</b>			
<b>SUMME</b>		<b>90</b>	<b>(24)</b>

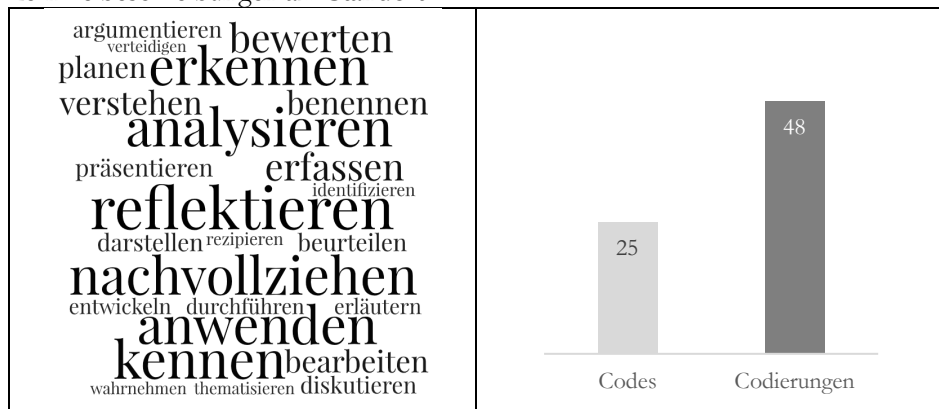
Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Frankfurt, U – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_FRA\_2015]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	EW-BA 1 Einführung in die Erziehungswissenschaft	13	X
	EW-BA 2 Geschichte und Theorien der Erziehungswissenschaft	11	X
	EW-BA 3 Bezugswissenschaften für Erziehung und Bildung	7	X
	EW-BA 4 Professionelles Handeln in pädagogischen Institutionen	12	X
	EW-BA 5 Umgang mit Differenz	14	X
	EW-BA 6 Empirische Forschungsmethoden I Grundlagen	13	
	EW-BA 7 Empirische Forschungsmethoden II Vertiefung	12	
	EW-BA 8 Berufsfeldbezogene Studien I („Pädagogik der Lebensalter“)	14	X
	EW-BA 9 Berufsfeldbezogene Studien II („Pädagogik der Lebensalter“)	14	X
	EW-BA 10 Neue Medien	9	X
	EW-BA 11 Praktikum I	14	
	EW-BA 12 Praktikum II	12	
WP	EW-BA 13 Wahlpflichtmodul I (Soziologie o. Psychologie)	8	
Frei	EW-BA 14 Wahlpflichtmodul II (freie Wahl)	12	
Pflicht	EW-BA 15 Bachelorarbeit	15	
		<b>180</b>	<b>(94)</b>

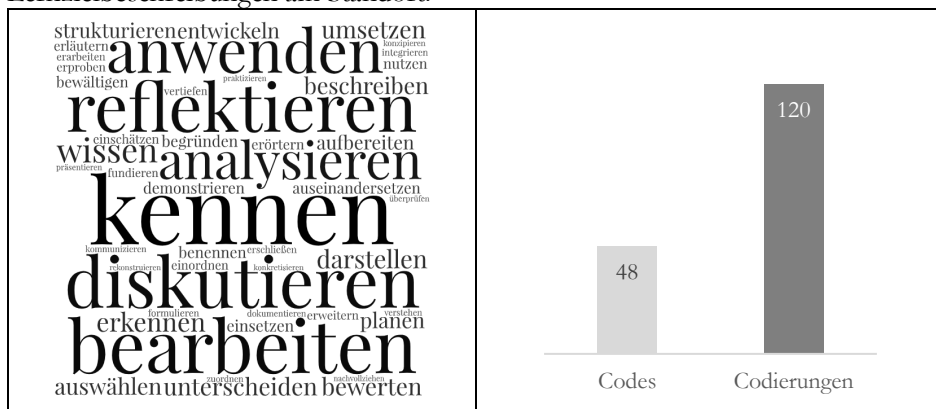
Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Freiburg, PH – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_FRE\_2009]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	M 1/1 Fachwissenschaftliche Grundlagen: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie	12	X
	M 1/2 Grundlagen der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik	12	X
	M 1/3 Forschungsmethoden	6	
	M 2/1 Fachwissenschaftliche Vertiefung: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie	12	X
	M 2/2 Adressat_innen und Arbeitsfelder	18	X
	M 3/3 Recht der Weiterbildung und der Sozialpädagogik	6	X
	M 4/1 Berufspraktische Studien	30	
	M 5/2 Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Kontext	12	X
Frei	M 5/3 Studium generale 1	6	
	M 6/1 Schlüsselqualifikationen	6	
	M 6/2 Studium generale 2	6	
Pflicht	M 6/3 Bachelorprüfung	18	
WP	PPK 1 Didaktik der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung	12	
	PPK 2 Führung, Leitung und Management von pädagogischen Einrichtungen	12	
	PPK 3 Erziehen und Beraten	12	
<i>Weitere Pädagogische Kernkompetenzen: Grundfragen sozialraumbbezogener und diversitätsbewusster Pädagogik, Gruppenpädagogik: Gestaltung von sozialen Beziehungen und Bildungsprozessen in Gruppen, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Gender Studies, Medien in der Bildung, Gesundheitspädagogik</i>			
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(72)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



## Halle-Wittenberg, U – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft*

[BA\_HAL\_2007]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	A: Einführung in die Erziehungswissenschaft	5	X
	B1: Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten	5	
	B2: Einführung in wissenschaftliches Schreiben	5	
	C1: Gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation	10	X
	C2: Ansätze und Probleme pädagogischer Theorie	10	X
	C3: Aspekte historischer Erziehungswissenschaft	10	X
	D1: Quantitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	10	
	D2: Qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	10	
	E: Recht, Verwaltung und Organisation	10	X
	F1: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung	5	
	F2: Grundlagen der Pädagogischen Psychologie	5	
	G1: Sozialpädagogische Grundlagen, Probleme und Perspektiven	15	X
	G2: Organisation, Intervention u. Fallverstehen in der Sozialen Arbeit	15	X
	H: Erwachsenenbildung/Weiterbildung	15	X
	I: Theorien und Handlungsfelder der Rehabilitationspädagogik	10	X
Frei	K: Praktikum	20	
	L: Bachelorarbeit	10	
	Allgemeine Schlüsselqualifikationen	10	
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(100)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:

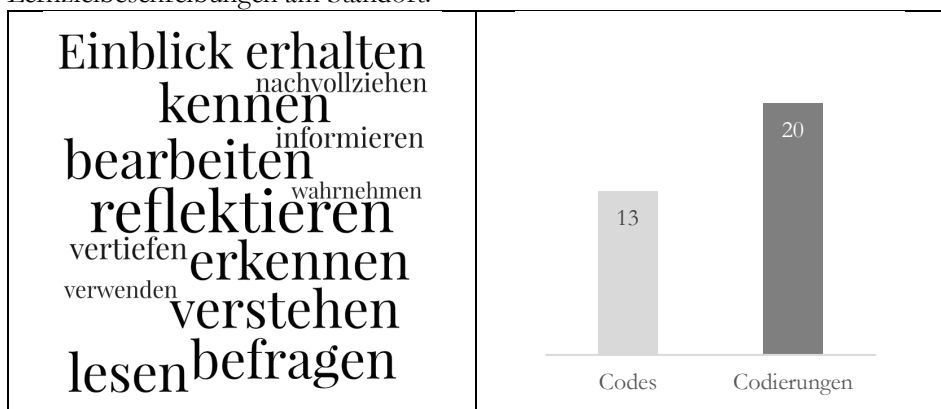


## Hamburg, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach *Erziehungs- und Bildungswissenschaft*

[BA\_HAM\_2016]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	BM AEW Grundlagen der Erziehungswissenschaft	12	X
	MM AEW Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	12	
	AM AEW Psychische Bedingungen und Prozesse in Bildung und Erziehung	12	X
	VM AEW Geschichte, Theorien und gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation	10	X
	PM 1 ABK Studien- und berufsfeldbezogene Einführung	18	X
	Arbeitsfelder und Aufgabengebiete der SKJ, BP und EWB	10	
	Abschlussmodul	12	
Frei	PM 2 ABK Schlüsselkompetenzen	9	
	Freier Wahlbereich	18	
<b>WP-Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung</b>			
WP	Handlungskompetenzen in d. Erwachsenenbildung/Weiterbildung	12	
	Geschichte und Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	10	
<b>WP-Studienschwerpunkt Sozialpädagogik/Kinder- und Jugendbildung</b>			
<b>WP-Studienschwerpunkt Behindertenpädagogik</b>			
<b>SUMME</b>		<b>135</b>	<b>(52)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



**Mainz, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach *Erziehungswissenschaft***  
 [BA\_MAI\_2009]

Typ	Modulbezeichnung	CP
Pflicht	Modul 1 Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft	14
	Modul 2 Erziehung und Bildung reflektieren	14
	Modul 3 Pädagogisches Handeln reflektieren	12
	Modul 4 Pädagogisches Handeln erforschen	13
	Modul 5 Pädagogisches Handeln analysieren und verstehen	12
<b>Studienrichtung Lebenslanges Lernen und Medienbildung</b>		
WP	Modul 6 Grundlagen	15
	Modul 7 Projekte	10
	Modul 8 Theorie-Praxis-Bezug	10
	Modul 9 Bachelor-Arbeit	20
<b>Studienrichtung Sozialpädagogik u. Allgemeine Erziehungswissenschaft</b>		
<b>Studienrichtung Sonderpädagogik</b>		
<b>SUMME</b>		<b>120</b>

**Mainz, U – Bachelorstudiengang mit Kernfach *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_MAI\_2015]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	01 Einführung in die Erziehungswissenschaft	12	X
	02 Erziehung, Bildung und Gesellschaft	10	X
	03 Professionelles pädagogisches Handeln	11	X
	04 Forschung, Lebenslanges Lernen und Sonderpädagogik	9	X
	05 Pädagogisches Handeln und Diversität im Lebenslauf	10	X
	06 Erziehungswissenschaftliche Forschung	11	
<b>Studienrichtung – Lebenslanges Lernen und Medienbildung</b>			
WP	07 Grundlagen	8	
	08 Handlungsformen	7	
	09 Projekte	9	
	10 Theorie-Praxis-Bezug	13	
	11 Bachelor-Arbeit	20	
<b>Studienrichtung – Sozialpädagogik und Allgemeine EW</b>			
<b>Studienrichtung – Sonderpädagogik</b>			
<b>SUMME</b>		<b>120</b>	<b>(52)</b>

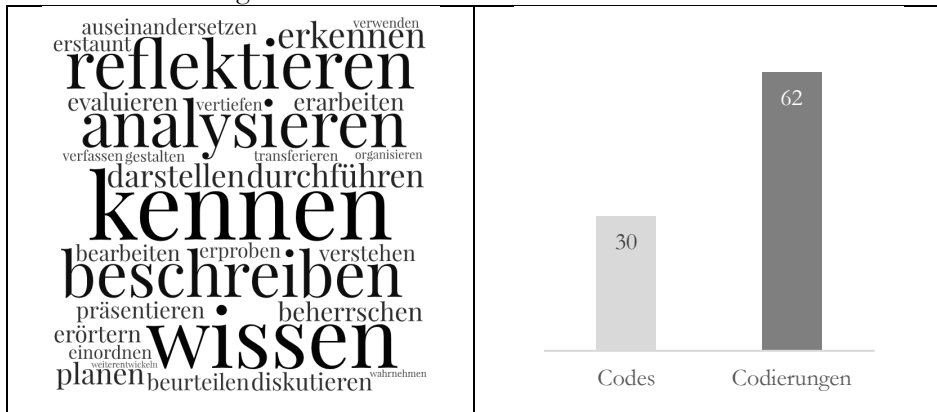
Lernzielbeschreibungen am Standort:



**München, U – Bachelorstudiengang mit Hauptfach Pädagogik/Bildungswissenschaft**  
 [BA\_MÜN\_2010]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	P1 Grundlagen der Pädagogik	6	X
	P2 Sozialisation und Bildung	9	X
	P3 Lehren und Lernen	9	X
	P4 Empirische Forschungsmethoden I	12	
	P5 Historische und interkulturelle Aspekte	9	X
	P6 Organisation, Wissensmanagement und Bildung	6	X
	P7 Bildung und Medien über die Lebensspanne	6	X
	P8 Empirische Forschungsmethoden II	9	
	P9 Vergleichende Pädagogik und Bildungsphilosophie	6	X
	P10 Forschungsorientierte Vertiefungsprojekte	12	X
	P11 Forschungsgeleitetes praktisches Handeln	6	X
	P12 Abschlussmodul	15	
WP	WP Didaktisches Handeln und Gestaltung von Lernumgebungen <i>oder</i> Praktikum	15	
<b>SUMME</b>		<b>120</b>	<b>(69)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:





**Oldenburg, U – Bachelorstudiengang *Pädagogik***

[BA\_OLD\_2016]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	päd010 Grundlagen der Pädagogik	9	X
	päd020 Forschungsmethoden I: Datenerhebung, -auswertung und -interpretation in der quantitativen Forschung	6	
	päd021 Geschichte und Theorien der Pädagogik	9	X
	päd022 Pädagogische Professionalität	6	X
	päd212 Sozialisationsinstanzen und Lebensphasen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive	6	X
	päd225 Pädagogik in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen	6	X
	päd226 Bildungs- und Sozialpolitik	6	X
	päd227 Bildungs- und Sozialrecht	6	X
	päd510 Forschungsmethoden II: Datenerhebung, -auswertung und -interpretation in der qualitativen Forschung	6	
	päd525 Projekt	12	X
	päd535 Projektauswertung	12	X
	päd570 Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung	6	X
	päd575 Soziale Interaktion	6	X
	päd578 Pädagogische Psychologie und ihre Anwendung	6	X
	päd595 Theorie-Praxis-Verhältnisse	6	X
	bam Bachelorarbeitsmodul	15	
prx108 Berufsfeldbezogenes Praktikum	15		
WP	päd221 Studienrichtung I: Sozialpädagogik	6	
	päd581 Vertiefung Studienrichtung I: Sozialpädagogik	6	
Frei	Professionalisierungsmodule	30	
<i>Weitere Studienrichtungen: Rehabilitationspädagogik, Migrationspädagogik, Weiterbildung und Bildungsmanagement</i>			
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(96)</b>

## Lernzielbeschreibungen am Standort:



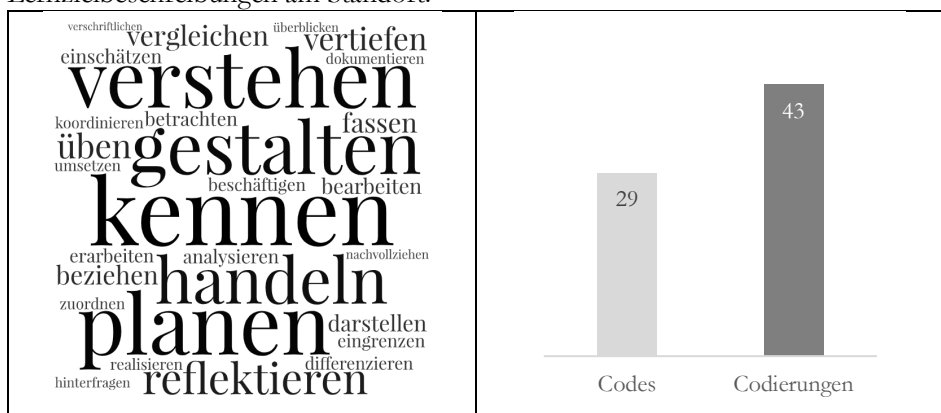
**Tübingen, U – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
 [BA\_TÜB\_2005]

Typ	Modulbezeichnung	CP
Pflicht	Modul 1 Einführung in die Erziehungswissenschaft	8
	Modul 2 Einführung in die Studienschwerpunkte Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erwachsenenbildung/Weiterbildung	10
	Modul 3 Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Bildungs- und Sozialforschung	8
	Modul 4 Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft	8
	Modul 5 Qualitative und quantitative Datenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung	8
	Modul 6 Bildungs- und Erziehungsverhältnisse	8
WP	Modul 7 Personenbezogene Handlungskompetenzen in der Sozialpädagogik <i>oder</i> Erwachsenenbildung	8
	Modul 8 Organisationsbezogene Handlungskompetenzen in der Sozialpädagogik <i>oder</i> Erwachsenenbildung	10
Pflicht	Modul 9 Berufsfelderfahrung	26
	Modul 10 Pädagogische Gegenwartsfragen	8
	Modul 11 Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit	16
	Modul 12 Beifach Psychologie	12
	Modul 13 Beifach Soziologie	12
WP	Fach aus dem Kanon der Wahlpflichtfächer	12
Pflicht	Wissenschaftliches Arbeiten	4
WP	Wahlmodul 1	8
	Wahlmodul 2	8
Frei	Studium freier Wahl	6
<b>SUMME</b>		<b>180</b>

**Tübingen, U – Bachelorstudiengang *Erziehungswissenschaft***  
[BA\_TÜB\_2012]

Typ	Modulbezeichnung	CP	Kern
Pflicht	Modul 1 Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft	9	X
	Modul 2 Einführung in die Studienschwerpunkte	12	X
	Modul 3 Methoden der Empirischen Bildungs- und Sozialforschung	6	
	Modul 4 Bildung und Erziehung: Theorien und Kontexte	9	X
	Modul 5 Qualitative und quantitative Datenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung	12	
	Modul 6 Grundlagen der Empirischen Bildungsforschung	3	X
WP	Modul 7 Personenbezogene Handlungskompetenzen in der Sozialpädagogik <i>oder</i> Erwachsenenbildung	12	
	Modul 8 Organisationsbezogene Handlungskompetenzen in der Sozialpädagogik <i>oder</i> Erwachsenenbildung	12	
Pflicht	Modul 9 Berufsfelderfahrung	27	
	Modul 10 Erziehungswissenschaftl. Theorie-Praxis-Reflexion	9	X
	Modul 11 Abschlusskolloquium und Bachelorarbeit	15	
	Modul 12 Beifach Psychologie	9	
	Modul 13 Beifach Soziologie	9	
Frei	Modul 14 Wahlpflichtfach	12	
Pflicht	Modul 15 Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten	3	
Frei	Modul 16 Überfachliche Qualifikationen	21	
<b>SUMME</b>		<b>180</b>	<b>(42)</b>

Lernzielbeschreibungen am Standort:



## 2. Auszüge aus dem Codesystem

## 2.1 Liste aller codierten Lernzielverben, sortiert nach Modus

a) *Kategorie Wissen (n=24)*

<b>Lernzielverb</b>	<b>n</b>	<b>Lernzielverb</b>	<b>n</b>
aneignen	1	fassen	1
aufbereiten	1	fundieren	1
auseinandersetzen	9	informieren	1
benennen	4	kennen	133
beobachten	2	lesen	2
beschäftigen	1	nachvollziehen	7
betrachten	1	recherchieren	3
Einblick erhalten	4	überblicken	1
erfahren	2	verstehen	27
erfassen	7	vertiefen	10
erkennen	24	wahrnehmen	3
erschließen	3	wissen	29
			<b>277</b>

b) *Kategorie Anwendung (n=95)*

<b>Lernzielverb</b>	<b>n</b>	<b>Lernzielverb</b>	<b>n</b>
abgrenzen	1	gestalten	7
ableiten	2	handeln	5
abschätzen	1	hinterfragen	2
abstimmen	1	identifizieren	1
analysieren	32	ins Verhältnis setzen	1
anwenden	20	integrieren	1
argumentieren	1	interpretieren	4
arrangieren	1	kommunizieren	1
ausbauen	1	konkretisieren	1
auswählen	1	kontextualisieren	2
auswerten	1	konzipieren	1
beantworten	1	kooperieren	1
bearbeiten	11	koordinieren	1
befragen	1	korrigieren	1
begleiten	1	markieren	1

begründen	3	modellieren	1
beherrschen	3	nutzen	2
beraten	1	organisieren	3
beschaffen	1	planen	13
beschreiben	12	praktizieren	1
beurteilen	4	präsentieren	9
bewältigen	1	publizieren	1
bewerten	9	realisieren	2
beziehen	6	reflektieren	71
darstellen	10	rekonstruieren	1
debattieren	1	rezipieren	1
dekonstruieren	1	strukturieren	4
demonstrieren	1	thematizieren	1
differenzieren	2	transferieren	3
diskutieren	10	üben	4
dokumentieren	2	überführen	1
durchführen	6	überprüfen	2
einbeziehen	2	übersetzen	1
eingrenzen	2	umsetzen	6
einordnen	8	unterscheiden	4
einschätzen	11	untersuchen	2
einsetzen	1	verfassen	2
einüben	2	vergleichen	3
entwickeln	9	verhalten	1
erarbeiten	6	verknüpfen	3
erläutern	5	vermitteln	2
erörtern	3	verschriftlichen	1
erproben	2	verteidigen	1
erstellen	3	verwenden	2
erwägen	1	vorbereiten	2
erweitern	2	weiterentwickeln	2
evaluieren	4	zuordnen	5
formulieren	5		<b>402</b>

2.2 Liste der Lernziele, die gesondert codiert wurden (Sonderfälle)<sup>120</sup>

Dokument	Lernziel	Code
BA_BER_2012 Modul 1	Die Studentinnen und Studenten sind zur professionsethischen Legitimation ihres pädagogischen Handelns in der Lage.	/dropout
BA_BER_2012 Modul 9	Die Studentinnen und Studenten erwerben grundlegende Kompetenzen des Qualitätsmanagements und des Projektmanagements	/dropout
BA_BER_2012 Affines Modul	Die Studentinnen und Studenten sind mit der Vielfalt theoretischer, praktischer und methodischer Ansätze in der Psychologie vertraut.	kennen
BA_BIE_2016 _MHB, Modul 25-BE2	Das Modul leitet [...] zu einer analytischen Haltung gegenüber Praxis- und Handlungsansprüchen.	/dropout
BA_BIE_2016 _MHB, Modul 25-BE4	Studierende erwerben in diesem Modul theoretische Kompetenzen und analytisches Verstehen von Beratungstheorien und -traditionen.	verstehen analysieren
BA_BIE_2016 _MHB, Modul 25-BE8	Der Umgang mit theoretischer und begrifflicher Komplexität und die Kontextualisierung von Theorien und Begriffen führen zur Strukturierungskompetenz.	kontextualisieren
BA_CHE_2015 Modul VM-EWB	Für Studierende des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung und Weiterbildung bietet das Modul die Verbindung bisher erworbenen Wissens und instrumenteller Kompetenzen hin zu handlungsfeldbezogenen Reflexionen und Explorationen.	/dropout
BA_DOR_2015 _MHB, Modul 1.1.	Die Studierenden erwerben durch die Beschäftigung mit basalen begrifflichen Unterscheidungen und Beweisverfahren [...] ein erstes begriffliches Ordnungssystem, das ihr weiteres Studium strukturieren hilft.	kennen strukturieren
BA_DOR_2015 _MHB, Modul 1.2	Die Studierenden [...] sind mit den Grundstrukturen des gegenwärtigen Bildungs- und Sozialsystems in der Bundesrepublik Deutschland vertraut.	kennen
BA_DOR_2015 _MHB Modul 2	Die Studierenden [...] sind sensibel für zentrale Differenzierungslinien.	/dropout
BA_FRA_2015 Modul EW-BA 1	Studierende sind in der Lage, zuverlässig Auskunft über Grundbegriffe und theoretische Ansätze der Erziehungswissenschaften zu geben.	/dropout

<sup>120</sup> Die hier aufgeführten Lernziele wurden entweder ganz aus dem Codesystem entfernt bzw. in den Analysen nicht berücksichtigt (/dropout) oder sie wurden einem bestehenden Code zugeordnet, sofern diese Zuordnung eindeutig vorgenommen werden konnte und keine Mehrfachcodierung benötigt wurde, um den Sinn der Formulierung zu erhalten.

BA_FRA_2015 Modul EW-BA 6	Die Studierenden legen die Basis, um in der Bachelorarbeit die einschlägigen Methoden sach- und situationsadäquat anwenden zu können.	/dropout
BA_FRE_2009 _MHB Modul M 1/1	Die Studierenden sind vertraut mit grundlegenden Argumentationslinien, Methoden und Arbeitsweisen der drei Disziplinen.	kennen
BA_FRE_2009 _MHB Modul M 4/1	Die Studierenden können sich ein berufliches Selbstverständnis erschließen.	/dropout
BA_FRE_2009 _MHB Modul PKK 3	Die Studierenden können unterschiedliche Ansätze von Fallarbeit praktizieren.	durchführen
BA_HAL_2016 _MHB, Modul B1	Einsicht in die Differenzen zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen, Denken und Formen der Darstellung.	verstehen
BA_HAL_2016 _MHB, Modul B1	Erwerb einer Grundhaltung, die an für wissenschaftliches Arbeiten wesentlichen ethischen Kriterien orientiert ist.	/dropout
BA_HAL_2016 _MHB, Modul E	Entwicklung und Vertiefung des Verständnisses für die rechtliche, administrative und organisatorische Bedingtheit pädagogischen Handelns.	verstehen
BA_HAL_2016 _MHB, Modul F1	Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und grundlegenden Begriffen der Bildungs- und Erziehungssoziologie.	verstehen
BA_HAL_2016 _MHB, Modul I	Anbahnen der Fähigkeit zu wissenschaftlicher Reflexion.	reflektieren
BA_HAM_2016 Modul 0a12	Teamorientiertes Studierverhalten, das am Leitbild des Habitus forschenden Lernens ausgerichtet ist.	/dropout
BA_HAM_2016 Modul 0b1	Erwerb der Grundlagen zu einer pädagogischen Konzeptbildung in den verschiedenen Studenschwerpunkten.	/dropout
BA_OLD_2016	Erarbeitung grundlegender Kenntnisse erziehungswissenschaftlicher Theorien und Kennenlernen der Sozial- und Ideengeschichte der Pädagogik.	kennen
BA_OLD_2016	Aneignung von Positionen zur Frage nach der ‚Einheit pädagogischen Handelns‘.	/dropout
BA_TÜB_2012 _MHB, Modul 1	Die Studierenden erwerben textanalytische Fähigkeiten.	analysieren
BA_TÜB_2012 _MHB, Modul 2	Die Studierenden erwerben ein Problembewusstsein für die gesellschaftlichen Bedingungen und organisationalen Formen der Handlungsfelder.	/dropout

**M**it der Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft 1989 begann sowohl dessen bis heute andauernde Erfolgsgeschichte als auch die fortwährende Kritik an Aufbau, Zielen und Inhalten des Studiums. Die mit dem Bologna-Prozess initiierten Reformen, insbesondere die Modularisierung von Studiengängen, wurden auch und gerade von Erziehungswissenschaftler\*innen besorgt beobachtet; hierin wird vielfach ein zentraler Grund für die zunehmenden Ausdifferenzierungsprozesse der Disziplin vermutet. Die Studie nimmt die These dieser zunehmenden Ausdifferenzierung und die damit einhergehenden empirischen Beobachtungen zu Heterogenität und Pluralität des erziehungswissenschaftlichen Studiums zum Ausgangspunkt und untersucht zentrale Dokumente der Studiengangsgestaltung hinsichtlich der hier formulierten Ziele und Inhalte. Die Studie ermöglicht damit Einblicke in die Gestalt aktueller erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, den Wandel vom Diplom- zum Bachelorstudium und die Wirkungskraft konstitutiver Rahmendokumente.



ISBN: 978-3-86395-512-0  
ISSN: 2199-5133  
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen