

Stojanov, Krassimir

**Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status
erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart,
Baumgart, Meder und von Sychowski**

Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 9-16

urn:nbn:de:0111-opus-25318

Erstveröffentlichung bei:



Verlag **Barbara Budrich**

Barbara Budrich Publishers

www.budrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 39
20. Jahrgang 2009
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Krassimir Stojanov</i> Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski	9
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

<i>Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger, Detlev Leutner</i> Aktuelles aus den Förderaktivitäten der DFG in der Erziehungswissenschaft	17
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Europäische Forschungsförderung durch den Europäischen Forschungsrat	21
-------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Martin Lawn</i> Development of a European Research Space and EERJ-Call for Papers	23
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Dorothee Buchhaas-Birkholz</i> Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Beiträge der Tagung ‚Promovieren – aber wie?‘

<i>Rudolf Tippelt</i> Promovieren – aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin	35
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Werner Fiedler, Susanne Schedel</i> Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion Erfahrungen und Thesen	39
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüge, Timm Liesegang, Rolf Striethol, Daniela Winter</i> Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung	49
<i>Sarina Ahmed, Fabian Kessl, Sascha Neuman, Martina Richter, Wibke Riekman, Philipp Sandermann</i> Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft	75
<i>Juliane Koch</i> Neue Strukturen – geänderte Verantwortungen. Zugänge zur Promotion – Die Perspektive des Deutschen Hochschulverbandes	83
<i>Ulrich Bartosch</i> Promovieren, aber wie? Eine Perspektive aus den Fachhochschulen	91
<i>Helmut Heid</i> Promovieren fördern – Promovierende fordern	105
<i>Ralph Fischer</i> Belastet? Promovieren neben dem Beruf	135
<i>Wolfgang Nieke</i> Promovieren – aus der Sicht der Universitäten	141
 Mitteilungen des Vorstands	
Überlegungen des Vorstands zur Stabilisierung und Sicherung des DGfE-Finanzhaushalts	149
Hinweis zur Anmeldung für den DGfE-Kongress in Mainz im März 2010	150
 Empfehlungen der DGfE	
Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	152

Kerncurriculum für konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	154
Kerncurriculum für nicht-konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	157
Berichte aus den Sektionen	
Sektion 1 – Historische Bildungsforschung	163
Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft	167
Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung	169
Sektion 5 – Schulpädagogik	170
Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik	173
Sektion 8 – Sozialpädagogik	175
Sektion 9 – Erwachsenenbildung	178
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	180
Sektion 12 – Medien- und Umweltpädagogik	186
Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	189
Notizen	
<i>Aus der Forschung</i>	191
<i>Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	
GEW und Bertelsmann-Stiftung. Beschluss	196

Inhaltsverzeichnis

Keine Teilnahme an kommerziellen Rankings! Offener Brief des Konvents der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Kiel	197
Schlechte Aussichten für britische Hochschulabgänger	199
VG Wort-Beschluss zum Google-Settlement: „Urheberrecht vom Kopf auf die Füße stellen“	200
Aktionsbündnis „Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft“: VG Wort und Google – im Interesse von Bildung und Wissenschaft?	201
Barbara Budrich: An unsere Autorinnen und Autoren wegen Urheberrecht	204
Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/-innen BV-Päd. e.V. wählt neuen Vorstand	206
Medienpädagogisches Manifest: Keine Bildung ohne Medien!	206
<i>Ausschreibungen, Preise</i>	213
<i>Tagungskalender</i>	215
<i>Personalia</i>	
Nachrufe auf Christoph Lüth, Wolfgang Mutzeck, Volker Otto, Rainer Peek, T. Neville Postlethwaite, Hans Tietgens	227
<i>Impressum</i>	

Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens

Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski

Krassimir Stojanov

Im Heft 38 der *Erziehungswissenschaft* befassen sich Ewald Terhart, Franzjörg Baumgart, Norbert Meder und Gaja von Sychowski mit der Frage nach der Angemessenheit und der Durchführbarkeit von standardisierten Prüfungsverfahren im Kontext von erziehungswissenschaftlichen Einführungsvorlesungen (vgl. Terhart/Baumgart/Meder/von Sychowski 2009). Zusammenfassend ausgedrückt kommen die Autoren zum Schluss, dass solche Prüfungsverfahren sinnvoll seien, wenn sie bestimmten Qualitäts- und Durchführungsstandards entsprechen, die sie auch relativ ausführlich besprechen. Dabei stützen sich die Autoren im Wesentlichen auf zwei Argumente: ein arbeitsökonomisches und ein inhaltliches. Das arbeitsökonomische Argument lässt sich dahingehend resümieren, dass standardisierte Prüfungsverfahren, die meistens in der Form von Multiple-Choice-Tests durchgeführt werden, zu einer ‚kräfteschonenden‘ Bewältigung des im Zuge der Bologna-Reform stark angewachsenen Prüfungsaufwands beitragen könnten. Das inhaltliche Argument besteht darin, dass standardisierte Prüfungsverfahren sich grundsätzlich im Einklang mit dem Charakter sowie mit den Vermittlungs- und den Erwerbsmechanismen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens befänden. Mehr noch, solche Verfahren können nach der Meinung der Autoren sogar zu einer gewissen inhaltlichen Vereinheitlichung dieses Wissens beitragen, was zu einer Schärfung des Profils der Disziplin führen könne. Im Folgenden setze ich mich mit diesen beiden Argumenten auseinander, wobei ich mich auf das Verständnis der Autoren von erziehungswissenschaftlichem Grundlagenwissen konzentriere. Dieses Verständnis, das m. E. den beiden Argumenten zugrunde liegt, erweist sich als stark verkürzt und letztlich als nicht haltbar.

1. Das arbeitsökonomische Argument: Standardisierte Tests seien für die Bewältigung des immens angewachsenen Prüfungsaufwands unerlässlich.

Es ist unbestritten, dass im Zuge der Umsetzung des so genannten Bologna-Prozesses in Deutschland der Prüfungsaufwand für Studierende wie auch für

Lehrende stark zunimmt und dass dieser Aufwand mit den bisherigen Prüfungsverfahren in der Tat kaum zu bewältigen ist. Wenn auch die Bezeichnung ‚Verschulung‘ inzwischen als nicht besonders originell gelten dürfte, beschreibt sie sehr gut die Implementierung der Bologna-Reform hierzulande. Denn diese Implementierung orientiert sich an einem Modell, das sich als straff vorstrukturiertes Häppchenweise-Studium bezeichnen lässt. Demnach soll der/die Student/in zumindest in den Grundlagenbereichen des Studiums jedes Semester eine gewisse Anzahl von fest vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen besuchen und diese durch Prüfungen belegen. Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski gehen ganz offensichtlich von diesem Verständnis der Bologna-Reform aus. So setzen die Autoren wie selbstverständlich voraus, dass die großen Einführungsvorlesungen, die sie vor dem Hintergrund der Studienreform als unabdingbar ansehen, *immer* und von *allen* ihren Teilnehmern (die in vielen Fällen identisch mit der Gesamtzahl aller an den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden sein dürften) besucht und mit einer Prüfungsleistung belegt werden müssen (vgl. ebd., 13). Die Autoren können dieser Semester für Semester vollzogenen und alle Einzelveranstaltungen umfassenden Durchstrukturierung des Studiums durchaus auch positive Aspekte abgewinnen. Sie sei an der Idee der ‚Erzeugbarkeit von Fähigkeiten‘ orientiert (ebd., 11, Herv. KS), und sie mache Problematiken der früheren ‚sehr offenen Studienstrukturen‘ (ebd., 12) sichtbar – wie z. B. die Tatsache, dass sie von einem Großteil der Studierenden nicht bewältigt worden sind (ebd.).

Dabei ist anzumerken, dass die Bologna-Reform an sich das Häppchenweise-Studium-Modell keineswegs ohne Alternativen lässt. Das Prinzip der Modularisierung, das ein Grundbaustein der Bologna-Reform ist, besagt ja gerade, dass die zentrale prüfungsrelevante Einheit nicht die Einzellehrveranstaltung, sondern das Modul ist. Eine konsequente Umsetzung dieses Prinzips bedeutet demnach, dass nicht die Einführungsvorlesung den relevanten Prüfungsgegenstand darstellt, sondern das Modul, von dem diese Vorlesung nur ein Teil ist. Eine offene Gestaltung von Einführungsmodulen ist im Rahmen des Bologna-Prozesses bzw. im Rahmen des dazugehörigen ECTS-Systems durchaus möglich. Es ist etwa denkbar, dass sich an eine oder besser an zwei parallel laufende Einführungsvorlesungen, zwischen denen die Studierenden wählen dürfen, Seminare und Kolloquien anschließen, in deren Rahmen auf der Grundlage der Einführungsvorlesung forschendes Lernen praktiziert wird. Ein so aufgebautes Modul könnte man etwa mit zwei kleineren oder einer größeren Studien- bzw. Forschungsarbeit (Research paper) oder durch Teilnahme an mündlichen Prüfungsgesprächen absolvieren. Intelligent konzipiert, können solche Prüfungsleistungen problemlos die notwendigen ECTS (in der Regel 8-10) generieren. Die Abnahme von Prüfungen kann dann auf

mehrere Dozenten geschultert werden, die sich an einem so aufgebauten Modul beteiligen, so dass der Prüfungsaufwand erträglicher wird. Im zweiten Teil meiner Replik werde ich erläutern, warum ich im Unterschied zu Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski das Praktizieren von forschendem Lernen *gerade bei den Einführungsmodulen* für unverzichtbar halte. Zunächst möchte ich jedoch kurz auf die Frage eingehen, ob das skizzierte offene Modularisierungs-Modell erstens wünschenswert und zweitens machbar ist angesichts der Personalsituation des Faches.

Wenn ich recht sehe, ist für die Autoren eine offene Ausgestaltung von Einführungsmodulen, die vom Häppchenweise-Studium-Modell abweicht, gar nicht wünschenswert. Vielmehr favorisieren sie implizit und explizit ein System, bei dem alle Studierenden alle (semesterweise) vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen mit Prüfungen absolvieren, da dieses System an der schon erwähnten Idee der „Erzeugbarkeit von Fähigkeiten“ orientiert sei (vgl. ebd., 10f.). Diese Idee wird im hier besprochenen Aufsatz leider nicht expliziert. Allerdings lässt sich diese Idee anhand der Ausführungen der Autoren als Leitvorstellung einer zeitlich und lehrtechnisch eng planbaren Erzeugung von Fähigkeiten bei den Studierenden rekonstruieren.

Nun ist hier sicherlich nicht der richtige Platz, sich mit dem Forschungsstand zu den Mechanismen kognitiver Entwicklung und von Wissens- und Kompetenzerwerb zu befassen. Allerdings wird nach meiner Überzeugung jeder, der sich auch nur einigermaßen mit diesem Forschungsstand auskennt, zustimmen, dass die genannte Leitvorstellung heutzutage bestenfalls eine Minderheitsposition darstellt, die heute allgemein als überholt und naiv gilt. Mit einer Reihe von Autoren, die im breiten Spektrum zwischen Luhmann und Vygotski anzusiedeln sind, lässt sich behaupten, dass man gewiss Fähigkeitserwerb initiieren und kultivieren kann und soll, dass aber Zeitpunkte, Dauer, Richtungen dieses Erwerbs subjektive Angelegenheiten sind, die sich einem Zugriff von außen sperren. Dies besagt übrigens auch das bekannte bildungstheoretische Postulat der grundsätzlichen Nicht-Verfügbarkeit von Bildungsprozessen. Fassen wir zusammen: Mit der Leitvorstellung einer zeitlich-sequentiell genau planbaren Erzeugbarkeit von Fähigkeiten vertreten Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski eine wissenschaftlich höchst umstrittene (Minderheits-)Position, welche ihrer Favorisierung des Häppchenweise-Studium-Modells anstelle der früheren offenen Studienstrukturen zugrunde liegt.

Stellen aber die offenen Studienstrukturen wirklich ungünstigere Voraussetzungen für den Erwerb von wissenschaftlichen und berufsbezogenen Fähigkeiten im Vergleich zu einem semesterweise durchstrukturierten, verschulnten Studium dar? Ich möchte mich dieser Frage durch zwei biographische Anekdoten annähern. Vor einigen Monaten hat mir der Leiter eines in Sofia ange-

siedelten, sozialwissenschaftlich orientierten deutsch-französisch-bulgarischen Master-Programms die folgende Frage gestellt: „Sag mal, wie kommt es dazu, dass die deutschen Studierenden durchweg so viel besser als die bulgarischen und die französischen sind?“ Die deutschen Studierenden, die übrigens bislang im ‚alten‘ System studiert hatten, hätten viel stärker ausgeprägte Fähigkeiten, Texte zielgerichtet zu interpretieren, Fragestellungen selbständig zu entwickeln und systematisch zu bearbeiten, souverän und präzise zu argumentieren. Ich habe meinem Bekannten geantwortet, dass dies zu einem Großteil den jetzt abgeschworenen offenen Studienstrukturen der deutschen Universitäten sowie den dort weit verbreiteten Formen des Seminars mit der dazugehörigen Seminararbeit und des Kolloquiums mit dem dazu gehörigen Studienprojekt zu verdanken sei. Ja, sicher gibt es viele Studierende, die durch die Selbständigkeit, die das ‚alte‘ System ermöglicht und zugleich erfordert, überfordert sind und den Weg der „Selbsteliminierung“ (ebd., 12) aus dem Studium gehen. Man muss sich aber auch fragen, ob solche Studierende gerade für pädagogische Berufe prinzipiell geeignet sind, in denen selbständiges Denken und Handeln, mentale Flexibilität und Orientierungssinn in manchmal undurchsichtigen Situationen gefragt sind. Ferner muss man sich auch fragen, ob ein Modell, bei dem die Studierenden von einer Lehrveranstaltung zur nächsten und von einer Prüfung zur nächsten nach einem vorgegebenem Schema durchgeschleust werden, nicht diejenigen marginalisiert, die sich durch Eigensinn und/oder durch Interesse an langatmigen, sich über Wochen und Monate erstreckende Bearbeitungen von Themen und Fragestellungen, Rezeptionen von Theorien, Analysen von Begriffen auszeichnen. Nach meiner Erfahrung fühlen sich solche Studierende in den neuen, eng gestrickten Studiengängen unwohl, ihre Studienmotivation wird abgetötet, und sie empfinden gerade erziehungswissenschaftliche Universitätslehre zum Teil als unter dem Niveau der gymnasialen Leistungskurse sich befindend, die sie besucht haben.

Gerade in Ländern, deren Bildungssysteme gegenwärtig besonders gepriesen werden, werden offene Studienstrukturen hoch geschätzt. So konnte ich mich durch meine Tätigkeit als Gastdozent an einer finnischen Universität im letzten und in diesem Jahr überzeugen, dass dort die Offenheit des bisherigen Systems, die durchaus mit dem ‚alten‘ System der deutschen Universitäten vergleichbar ist, im Zuge der Bologna-Reform ohne weiteres beibehalten wurde. Auf meine Frage, ob sie Multiple-Choice-Tests anwenden, haben die finnischen Kollegen mit Erstaunen reagiert: „Multiple-Choice-Tests?! Die gibt es hier seit Anfang der 80er Jahre nicht mehr.“ Danach haben mir die Kollegen erläutert, dass sie Prüfungen ausschließlich in der Form von Essays und Seminararbeiten durchführen – weil sie eben am Prinzip des forschenden Lernens festhalten.

Dass forschendes Lernen im Rahmen einer offen strukturierten Modularisierung möglich ist, die auf Vorschreiben des Besuchs von Lehrveranstaltungen verzichtet, die durch Prüfungen einzeln zu belegen sind; dass also die Bologna-Reform nicht mit der Einführung eines Häppchenweise-Studiums kurzgeschlossen werden darf, habe ich oben ausgeführt. Es ist aber auch klar, dass die offene Modularisierung nur mit wesentlich mehr Lehrpersonal insbesondere in dem Bereich zu leisten ist, der schwerpunktmäßig für die Einführungen in die Erziehungswissenschaft zuständig ist. Das ist der Bereich, der in Deutschland traditionell *Allgemeine Erziehungswissenschaft* und in der angelsächsischen Welt meistens als *Educational Foundations* bezeichnet wird. Nach meinem Eindruck kommuniziert jedoch die erziehungswissenschaftliche Gemeinschaft hierzulande in der (politischen) Öffentlichkeit kaum, dass das Prinzip des forschenden Lernens ein hohes Gut ist, dessen Bewahrung unter den Bedingungen der Bologna-Reform eine bessere personelle Ausstattung der forschungsbezogenen universitären Lehre insbesondere im Grundlagenbereich erfordert. Vielmehr scheint die Bologna-Reform für einige Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Community ein willkommener Anlass zu sein, eine längst herbeigesehnte Verschulung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge voranzutreiben und das Prinzip des forschenden Lernens zumindest in den Einführungsanteilen dieser Studiengänge zu entkräften.

2. Das sachliche Argument: Erziehungswissenschaftliches Grundwissen sei prüfungstechnisch standardisierbar.

Wie eingangs erwähnt, betrachten Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski standardisierte Prüfungsverfahren nicht nur als ein arbeitsökonomisch sinnvolles Instrument. Darüber hinaus machen sie einen potentiellen Positivbeitrag dieser Verfahren für die Konsolidierung und die Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Grundwissens aus (vgl. ebd., 15f.). Welches Verständnis die Autoren von diesem Wissen haben, lässt sich zunächst negativ anhand des folgenden Zitats aufspüren: „Die Möglichkeiten dieser Prüfungsform (Auswahlaufgaben im Sinne von Multiple-Choice – KS) enden erst dort, wo die Kompetenz der Studierenden überprüft werden soll, auf der Basis des erworbenen Wissens selbständig und kreativ Antworten auf neuartige theoretische und praktische Probleme zu entwickeln. Aber das kann auch nicht das Ziel einer einführenden Veranstaltung sein!“ (ebd., 21). Der kategorische Duktus des letzten Satzes darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Autoren hier eine sehr starke These vertreten, die durchaus als umstritten zu betrachten ist. Denn die Autoren behaupten hier schlicht und ergreifend, dass Grundwissen an sich nicht problembezogen ist, oder zumindest, dass die Theorien, die dieses Wissen ausmachen, nicht als Problemlösungsversuche und -strategien vermittelt werden können, die nur dann verstanden werden,

wenn die Studierenden sie selbständig auf neuartige, lebensweltlich relevante Situationen anwenden. Damit ignorieren die Autoren aber gänzlich eine wissenschaftliche Sichtweise, die wie keine andere die Erziehungs- und Bildungswissenschaft in globalem Maßstab geprägt hatte – nämlich die des Pragmatismus.

Ohne mich an dieser Stelle auf Autoritäten aus dieser Tradition stützen zu wollen, möchte ich gegen Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski argumentieren, dass der eigentliche Sinn einer erziehungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltung *nicht* darin besteht, ein begradigtes und entproblematisiertes „Übersichtswissen“ (ebd., 16) zu vermitteln, wenn darunter eine für das Fach als repräsentativ angesehene Sammlung von abstrakten Definitionen, Doktringerüsten und geschichtlichen Angaben verstanden wird, sondern darin, das Verständnis der Studierenden für die spezifischen Problemstellungen des Fachs und für ihre Relevanz zu wecken. Demnach ist die übergreifende Aufgabe einer Einführungsveranstaltung, aufzuzeigen, auf welche Fragen die behandelten Bildungs- und Erziehungstheorien welche Antworten wie zu formulieren und zu begründen versuchen, und zu explorieren, ob und ggf. wie sich die so generierten theoretischen Aussagen und Problemlösungsstrategien auf weitere Fragen übertragen lassen, die möglicherweise aus den Erziehungs- und Bildungsbiographien der Studierenden selbst entstehen.

Das so skizzierte Alternativverständnis von erziehungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen gründet sich auf die Annahme, die mir vollkommen im Einklang mit dem Bologna-Prozess zu stehen scheint, dass *nicht* die Aneignung von standardisierten Inhalten, sondern die Kultivierung von bestimmten Kompetenzen als übergreifendes Ziel von Studieneinheiten anzusehen ist. Im Falle von erziehungswissenschaftlichen Einführungsmodulen handelt es sich hierbei um die Kompetenz, Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft wie Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lernen zu *verstehen*. Ich habe oben aufzuzeigen versucht, dass das Verständnis dieser Begriffe deren innovative und problembezogene Anwendung durch die Studierenden mit einschließt. Wenn dem aber so ist, dann lässt sich dem angeführten Zitat aus Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski zufolge diese Kompetenz durch standardisierte Prüfungsverfahren nicht einschätzen. Dafür sind Prüfungsformen wie Seminararbeiten, Studienprojekte und auch mündliche Prüfungen weitaus angemessener, denn sie beinhalten in der Regel eigenständig entwickelte Argumentationsketten, Reflexionen und Stellungnahmen, ohne die ein Begriffsverständnis undenkbar ist.

Dieses Begriffsverständnis lässt sich sicherlich nicht durch Reproduktion von Definitionen erzeugen, die aus dem Problem- und Entstehungszusammenhang der entsprechenden Theorie herausgerissen werden: eine Reproduktion, auf die die Beispielaufgaben offensichtlich abzielen, die im hier bespro-

chenen Text aufgeführt werden (vgl. ebd., 28-32). Vielmehr erfordert die Kultivierung dieses Verständnisses die Hinführung der Studierenden in die praktische und lebendige Arbeit des Begriffs, welche darin besteht, problemgeladene soziale und individuelle Erfahrungen auf den Punkt zu bringen und Interpretationshorizonte für diese Erfahrungen zu öffnen. Diese Hinführung kann man anhand einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungs- und Erziehungstheorien vollziehen. Solange es dem Dozenten oder der Dozentin gelingt, den Verstehensprozess erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe zu initiieren und zu unterstützen, ist es letztlich unerheblich, ob sich seine oder ihre Einführungsvorlesung etwa auf Kant, Humboldt und R. S. Peters oder auf Rousseau, Adorno und Dewey fokussiert. So gesehen ist eine Vereinheitlichung erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens zumindest nicht nötig. Wenn es sich bei dieser Vereinheitlichung um die Erstellung eines Kanons von abstrakten Definitionen handeln sollte, so ist sie für die Zielsetzung erziehungswissenschaftlicher Einführungsmodule als kontraproduktiv abzulehnen. Sollten standardisierte Prüfungsverfahren eine solche Kanonerstellung mit bewirken, so leisten sie auch in diesem Punkt keinen positiven Beitrag zur Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens.

Fazit: Standardisierte Prüfungsverfahren sind für erziehungswissenschaftliche Einführungsveranstaltungen und -module nicht geeignet.

Sowohl das arbeitsökonomische als auch das sachliche Argument von Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowsky für den Einsatz standardisierter Prüfungsverfahren bei der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem Grundlagenwissen ist zumindest nicht überzeugend. Der Einsatz solcher Verfahren ist aus arbeitsökonomischen Gründen nur dann unerlässlich, wenn die Bologna-Reform in der Form einer verschulten Studienstruktur umgesetzt wird, die ich als Häppchenweise-Studium-Modell bezeichnet habe. Bei einer aus meiner Sicht intelligenteren, undogmatischen Implementierungsform der Bologna-Reform, die sich als offene Modularisierung bezeichnen lässt und die am Prinzip des forschenden Lernens als einer international anerkannten Stärke der bisherigen deutschen Universitätsstruktur festhält, kann und soll man hingegen auf standardisierte Prüfungsverfahren im Grundlagenbereich getrost verzichten – allerdings unter der Voraussetzung, dass das Lehrpersonal insbesondere im Gebiet der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* bzw. *Educational Foundations* aufgestockt wird. Dieser Bedarf sollte von der Wissenschaftscommunity viel stärker als bisher nach außen kommuniziert werden.

Sachlich betrachtet sind standardisierte Prüfungsverfahren mit dem Charakter und mit den Erwerbsmechanismen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens nicht kompatibel. Dies schließt übrigens nicht aus, dass der Einsatz solcher Prüfungsverfahren in anderen, eher ausbildungsorientierten

Bereichen des Faches sinnvoll sein kann – nämlich dort, wo es eher auf reproduktive Aneignung von Verhaltensmodellen oder Handlungsrezepten ankommt. So wie standardisierende Prüfungsverfahren von Ewald Terhart, Franzjörg Baumgart, Norbert Meder und Gaja von Sychowski dargelegt werden, konterkarieren sie jedoch die übergreifende Zielsetzung der Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens – die Kultivierung der Fähigkeit zum Begriffsverstehen.

Literatur

Terhart, E./Baumgart, F. Meder, N./von Sychowski, G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 20 (2009), H. 38, 9–36.