

Wigger, Lothar

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 33-39

urn:nbn:de:0111-opus-27568

Erstveröffentlichung bei:



<http://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 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

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

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme

Lothar Wigger

1 Ausgangspunkte

Vor über 10 Jahren begannen – zunächst in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft,¹ später in der ganzen Disziplin – intensive Diskussionen um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, die in *Empfehlungen* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für ein *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* in verschiedenen Bachelor- und Master-Studiengängen mündeten (vgl. DGfE 2004, 2005, 2006, 2008/2010). Die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um ein Kerncurriculum reagierten auf Defizite von Lehre und Studium sowohl in der Hauptfach- als auch in der Lehrerausbildung. Zu den Mängeln der Lehrerausbildung wurden die von Studierenden oftmals beklagten Orientierungsprobleme, die Unübersichtlichkeit des Lehrangebots sowie die fehlende oder unzureichende Beratung gezählt. Kritisiert wurde vor allem die Beliebigkeit des Lehrangebots und die Zusammenhanglosigkeit der Lehrveranstaltungen, da eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrenden in der Regel nicht stattfindet, weder innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums noch zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und praktischen Teilen, auch nicht zwischen der 1. und 2. Phase.

Ein weiterer Kritikpunkt war die Randständigkeit der Erziehungswissenschaft im Studium und auch im Selbstverständnis der Studierenden, denn obwohl die Erziehungswissenschaft leitende Disziplin zu sein beansprucht, wird sie weder als solche wahrgenommen und akzeptiert noch gelingt ihr eine anerkannte Grundlegung für ein professionelles pädagogisches Selbstbewusstsein. Schließlich wurde auch die unzureichende Einlösung des Anspruchs der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung als eine Folge der genannten Mängel der universitären Ausbildung angesehen. Die Thematisierung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft und die Diskussion unterschiedlicher Modelle zur Reform des erziehungswissenschaftlichen Studiums erfolgten vor diesem Hintergrund dann schließlich unter der Frage, ob und wie es Reformkonzepten gelingt, in unterschiedlichen Studiengängen und

1 Die Diskussionen wurden hauptsächlich geführt in der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE (vgl. Wigger 2000; 2002; Austermann et al. 2004).

unter den Voraussetzungen der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium, der Offenheit von Erkenntnis- und Forschungsprozessen sowie der theoretischen und methodischen Pluralität ein hohes Niveau wissenschaftlicher Ausbildung zu sichern, die Ausbildung einer erziehungswissenschaftlichen Identität zu ermöglichen und zugleich ein eigenes Profil der Disziplin zu verdeutlichen und weiterzuentwickeln (vgl. Wigger/Horn 2001; Wigger 2004; 2005).

Inzwischen liegen erste Beobachtungen und Erfahrungen bei der Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in modularisierten und konsekutiven Studiengängen sowie bei der Umstellung der Lehrerbildung im Zeichen von Bologna vor, so dass über das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft nicht mehr nur programmatisch gestritten werden muss, sondern seine Leistungen und Effekte, seine Probleme und Grenzen in Hinblick auf seine Realität in Lehre und Studium diskutiert werden können.

An der TU Dortmund wurde bereits zum WS 2001/02 der Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft curricular neu strukturiert, modularisiert und auf das ECTS-System sowie studienbegleitende Prüfungen umgestellt. Seit dem WS 2005/06 läuft der Dortmunder Modellversuch in der Lehrerbildung, der ein sechssemestriges BA-Studium mit zwei Fächern (einem Haupt- und einem Nebenfach), einem erziehungswissenschaftlichen Modul und einem daran anschließenden ein- oder zweijährigen MA-Studium mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt vorsieht. Im fachwissenschaftlichen BA wird ein Modul „Bildung und Wissen“ studiert, das erziehungswissenschaftliche Anteile, insbesondere eine „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ aufweist. Von der Polyvalenz dieser BA-Studiengänge soll hier nicht die Rede sein, u. a. deswegen nicht, weil es innerhalb des Modellversuchs keine Zugangsbeschränkung für Lehramtsstudierende gibt.

Thema der folgenden Ausführungen sind vielmehr die MA-Studiengänge und das darin enthaltene Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Die Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und vergleichbaren Jahrgangsstufen der Gesamtschulen (Lehramt GHRGe) studieren den einjährigen Master, die mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasium und Gesamtschule (Lehramt GyGe) den zweijährigen Master, da sie auch noch Semesterwochenstunden (SWS) und Credits (cp) für das zweite Fach nachholend studieren müssen. Der erziehungswissenschaftliche Schwerpunkt umfasst 4 Module mit 24 SWS und 30 cp (für das Lehramt GHRGe) bzw. 36 cp (für das Lehramt GyGe). Zwei Unterrichtspraktika sind eingebunden in Module mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorieseminaren, in denen die Erziehungswissenschaft mit den verschiedenen Fachdidaktiken und den Schulen unter dem Gesichtspunkt des forschenden Lernens der Studierenden praktisch kooperiert.

Der spezifische Reiz des Dortmunder Modells besteht darin, dass in der Masterphase nicht mehr die Fächer, sondern die Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt steht, d. h. aus dem früheren erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, das gering geschätzt und zweitrangig neben den Fachstudien studiert wurde, ist nun für die angehenden Lehrer und Lehrerinnen eine eigene Studienphase gemacht.

Hintergrund der folgenden Ausführungen sind Beobachtungen und Erfahrungen mit der Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft und den Reformen der Lehrerbildung im Zeichen von Bologna. Verlässliche Daten und empirisch bestätigte Befunde liegen zurzeit noch nicht vor, da in Dortmund für die Lehramtsstudierenden die Masterphase erst im WS 2008/2009 begonnen hat, ferner das Studienverhalten unklar und die vorhandene Datenlage schwer zu interpretieren ist. Das verweist zum anderen aber bereits auf ein zentrales Problem von Studienreform und Lehrerbildung, nämlich dass die Universitäten als Orte der Forschung wenig, zu wenig wissen und forschen über den Erfolg und die Wirkungen ihrer Lehrtätigkeit, d. h. das ganze Universitäts- und Studiensystem wird grundlegend umgebaut, ohne die Effekte begleitend zu erforschen, vergleichend zu analysieren und gezielt zu kontrollieren.

2 Erfahrungen und Probleme

2.1 Verschulung

Die neuen Studiengänge unterscheiden sich von der früheren Offenheit und Beliebigkeit durch einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Verpflichtung. Da alle Lehrveranstaltungen und alle Leistungen der Studierenden prüfungsrelevant sind, überzieht ein Netz von Regelungen und Kontrollen das universitäre Lehren und Lernen, angefangen von der Überprüfung der Anwesenheit in Veranstaltungen und der tolerierten Fehlzeiten über den Mindestumfang von Hausarbeiten und die Mindestanzahl von zu lesenden Büchern für Prüfungen bis zur Festlegung von Anspruchsniveau und Benotungskriterien. Da bestimmte, dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zuzurechnende Themenbereiche und Lehrveranstaltungen verbindlich sind, werden sie von den Studierenden oft ohne eigenes thematisches Interesse besucht und z.T. als sinnlos oder bloße Pflicht erlebt, so dass offenkundiges Desinteresse und störende Disziplinlosigkeit das universitäre Leben beeinträchtigen. Ermöglicht und verstärkt werden diese Phänomene durch die überfüllten Lehrveranstaltungen und die damit einhergehende Anonymität. Kritiker sprechen von Verschulung des Studiums in Hinblick auf die curricularen Verbindlichkeiten. Gleichzeitig sind für bestimmte Fächer die Bedingungen des Studierens auf-

grund der Lerngruppengrößen, aber auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden schlechter als an vielen Schulen.

Positive Erfahrungen mit der Modularisierung sind demgegenüber die intensivierte Auseinandersetzung der Kolleginnen und Kollegen untereinander über inhaltliche und hochschuldidaktische Fragen sowie die nun notwendige Abstimmung und Optimierung in der Lehre. Dies ist nicht hoch genug zu schätzen, da die Kritik an der Beliebigkeit, Heterogenität und Zusammenhanglosigkeit des alten Studiums durchaus berechtigt war. Die Verpflichtung zu einer begründeten Erneuerung des Curriculums sowie zu einer kontinuierlichen curricularen Abstimmung und Verständigung der Lehrenden innerhalb eines Moduls war und ist also folgenreich in einem positiven Sinne. Meine Beobachtung ist, dass diese inhaltliche Auseinandersetzung in den Instituten als produktiv, lehrreich und weiterführend erfahren wird. Ein anderer positiver Effekt ist die – von vielen Prüfern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch anderer Teildisziplinen bestätigte – Steigerung des durchschnittlichen fachlichen Kenntnisstandes und Niveaus in Prüfungen.

Die Kehrseite der neuen Verbindlichkeit, die mit einer Verrechtlichung und Verregelung einhergeht, sind vermehrte Prüfungsbelastungen sowie überbordende organisatorische Probleme und administrative Aufgaben. Sicherlich muss man in Rechnung stellen, dass die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen teils durch die Unerfahrenheit der Akteure der Reform, teils durch nicht absehbare Konsequenzen neuer Entscheidungen, teils durch die Gleichgültigkeit oder den Widerstand der Reformgegner, vor allem aber durch die Komplexität der Materie eine Vielzahl von zu bewältigenden Aufgaben und Problemen mit sich brachte. Man kann von Anlaufschwierigkeiten sprechen und auf entlastende Gewohnheiten und Routinen hoffen. Trotzdem werden die Mehrbelastungen durch Prüfungen und Administration bleiben, die nur durch größere personelle Ressourcen bei dem Lehrpersonal und bei der akademischen Verwaltung aufzufangen wären. Denn so geraten Lehre und Forschung ins Hintertreffen, und alles Reden von Exzellenz und Qualität ist unter diesen Bedingungen Gerede und Schaumschlägerei. Eine Aufgabe wird es also zukünftig sein, die neuen Studien- und Prüfungsordnungen zu durchforsten, radikal zu vereinfachen und die Anzahl der Regeln wie der Ausnahmeregelungen zu reduzieren.

2.2 Verplante Zeit

Ein problematischer Effekt der neuen Studienstruktur ist die sehr weitreichende Verplanung der Lehr- und Studienzeiten und damit der Lebenszeit von Lehrenden und Studierenden. Da nun alle Studienteile prüfungsrelevant sind und das Curriculum in Teilen gestuft aufgebaut ist, sind nun vielerlei

Fristen, wie z.B. Prüfungsanmeldungen, einzuhalten oder Bedingungen der Zulassung zu Modulen oder Prüfungen zu erfüllen. Diese werden zu beherrschenden Themen des universitären Alltags. Ein Beispiel soll die Problematik verdeutlichen.

Im Dortmunder Modellversuch wird versucht, den einjährigen Master-Studiengang für das Lehramt GHRGe so zu organisieren, dass er, unter Einhaltung aller prüfungsrechtlichen Anforderungen, auch innerhalb eines Jahres erfolgreich studiert werden kann. Dazu wurde ein Zeitplan entwickelt und den Studierenden wie den Lehrenden an die Hand gegeben, der die einzuhaltenden Fristen, Termine und Prüfungskorridore des Studienjahres enthält. Dieser dichte und eng getaktete Zeitplan ist nicht nur für die Studierenden bindend, sofern sie in der Regelstudienzeit bleiben wollen, sondern auch für die Verwaltung und die Lehrenden, die zur Abnahme von Prüfungen und Begutachtung von Leistungen bzw. deren Dokumentation sich ebenfalls an die gesetzten Termine und engen Fristen halten müssen. Ein solcher Plan lässt sich selbst im Ideal nicht ohne Friktionen konstruieren, realisieren lässt er sich nur mit großen Anstrengungen aller Beteiligten und im Konfliktfall mit Improvisationskunst und gegenseitigem Verständnis. Begeistert ist niemand von den Beteiligten, selbst unter den Reformern macht sich Ernüchterung und Resignation breit. Dabei wären Engagement und Begeisterung für die Sache, d. h. für die *Inhalte* des Studiums und deren Vermittlung, so sehr vonnöten, um ein gutes Studium zu ermöglichen und die Lehrerbildung zu verbessern. Durch das Prüfungsreglement verschieben sich aber auf Kosten sachlicher, theoretischer und didaktischer Fragen die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Arbeitszeit auf organisatorische, verwaltungstechnische und prüfungsrechtliche Angelegenheiten.

2.3 Instrumentelle Haltung

Die Effekte einer solchen Studienorganisation entsprechen nicht den Hoffnungen und Zielvorstellungen der Konstrukteure, ergeben sich aber unmittelbar aus der Organisation des Studiums. Die Studierenden wollen erfolgreich studieren, und sie richten sich nach den Vorgaben. Alle Ungenauigkeiten und Mehrdeutigkeiten der Ordnungen, alle Planungsmängel oder Strukturprobleme werden binnen kürzester Zeit offenkundig. Und da alles geregelt und berechnet wird, rechnen und kalkulieren die Studierenden auch: „Was ist notwendig?“, „wie viele Punkte gibt das?“, „welcher Aufwand ist nötig?“, „reicht es nicht auch aus, wenn ...?“. Es ist keine Besonderheit der heutigen Generation, die im Zeichen von Bologna studiert, dass sie Aufwand und Ertrag des Studiums in Relation zu den eigenen Zielen kalkuliert. Das werden die meisten Studierenden auch früher gemacht haben – trotz Bildungsideal. Neu ist die

Dominanz des instrumentellen Denkmusters. Das, was Bildung traditionell meinte, erscheint den heutigen Studierenden als Luxus. Offenbar blockiert oder erschwert die neue Studienorganisation andere Studienhaltungen, wie z. B. Bildungsambitionen oder Theorieinteressen. Selbstverantwortete Bildung oder intensive Auseinandersetzung mit Theorien oder mit praktischen Fragen unter Theorieaspekten, die früher in den wenig geregelten Studiengängen ihre Anlässe und Gelegenheiten fanden, finden kaum noch freien Raum. (Zur Auseinandersetzung um die Hochschulreform vgl. vor allem Frost 2006.)

3 Schluss

Die Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft erfolgt im Kontext der Umstellung auf konsekutive universitäre Studiengänge, so dass beides scheinbar unauflöslich miteinander verwoben ist und die Probleme der neuen Studiengänge auch die Akzeptanz des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft belasten. So leiden die Veranstaltungen, die inhaltlich dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind, nicht nur unter dem Problem der knappen Personalausstattung, sondern auch unter der Verrechtlichung und Verregelung, der Verplanung und dem Termindruck sowie der instrumentellen Haltung gegenüber den Themen und Problemstellungen. Ob unter diesen Bedingungen die mit dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verknüpften Hoffnungen einer verbesserten Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, einer angemessenen Vermittlung und Aneignung des gemeinsamen Kerns von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Methodologie und einer dadurch ermöglichten disziplinären Identität der professionellen Pädagogen sich realisieren wird, scheint zunehmend fraglich zu sein.

Wir wissen nicht genau, wie die Studierenden studieren und wie sie mit den Belastungen umgehen, wir wissen auch nicht, warum sie z. B. ihr Studium abbrechen und wo sie bleiben, wenn sie sich exmatrikulieren. Aber wir wissen, dass sie oft anders studieren, als wir ihnen mit unseren Studienverlaufsplänen raten. Wir kennen ihre Beweggründe nicht, und wir können nicht abschätzen, ob und inwieweit dieses Studienverhalten nicht auch besser für diese Studierenden ist als unsere Planungen. Vielleicht sollten wir Lehrende uns trotz der damit verbundenen Planungs- und Organisationsprobleme nicht beklagen, sondern diese Subversion akzeptieren und darin die Selbstverantwortung der Studierenden für ihr Studium, für ihre Bildung sehen, deren Fehlen wir sonst beklagen. Bildung ist nicht nur die individuelle Aneignung von Welt und die Integration in die gegebene Kultur und Gesellschaft, sondern

hat immer auch dieses subversive Moment eines freien individuellen Umgangs mit Angeboten und Zumutungen.

Literatur

- Austermann, S./Freitag, J./Vogel, P./Wigger, L. (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen. In: *Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., H. 28, 37–48.
- DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., H. 28, 84–88.
- DGfE (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: *Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., H. 29, 27–34.
- DGfE (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus-Master/Magister-System. In: *Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 32, 25–32.
- DGfE (2008/2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: *Erziehungswissenschaft*, 19. Jg., Sonderband, sowie 2., erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik.* Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2000): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Dokumentation der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung an der Hochschule Vechta, 21.-22.06.1999 (Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft, Heft 2). Vechta.
- Wigger, L. (2002): Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin. In: Wigger, L. et al. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., Beiheft 1. Opladen: Leske+Budrich, 213–220.
- Wigger, L. (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Reform der Lehrerbildung. In: Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): *Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–77.
- Wigger, L. (2005): Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Beiheft 4).* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–118.
- Wigger, L./Horn, K.-P. (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Band 2).* Opladen: Leske+Budrich, 185–200.