

Vogel, Peter

Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 733-740



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Peter: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 733-740 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59738 - DOI: 10.25656/01:5973

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59738>

<https://doi.org/10.25656/01:5973>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

Thema: Theoriediskussion in der Didaktik

- 629 EWALD TERHART
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen
Reflexionen im schulischen Unterricht

Weitere Beiträge

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

- 733 PETER VOGEL
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER
Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY
Goitfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE
Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Dokumentation

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

1. Vorbemerkung

Ein wesentlicher Grund dafür, daß an verschiedenen deutschen Hochschulen an einem systematischen erziehungswissenschaftlichen Lehrgang mit stärkerer Verbindlichkeit für Lehrende und Studierende gearbeitet wird, dürfte in dem Legitimationsdruck liegen, der durch die aktuellen Diskussionen um neue Studiengänge und veränderte Studienstrukturen auch auf die Erziehungswissenschaft ausgeübt wird: Der Kampf um Innovationen trotz oder wegen knapper werdender Ressourcen, der Streit um Bachelor-(BA)/Master-(MA)-Studiengänge, eine Organisation des Studiums nach dem Credit Point System, die damit verbundene Notwendigkeit der Modularisierung von Studienelementen treffen auf eine Studiensituation in der Erziehungswissenschaft, die auch ohne den äußeren Druck schon Gegenstand massiver (Selbst-)Kritik der Zukunft war.

Die folgenden Überlegungen, die auf der ersten Professionspolitischen Konferenz der DGfE im Februar 1999 in Dortmund vorgestellt wurden, haben den Charakter eines Thesenpapiers beibehalten: Auf Literaturbelege wurde verzichtet, die Kernaussagen sind kursiv gesetzt, um sie von den erläuternden Kommentaren abzuheben und leichter identifizierbar zu machen. Der Text beschränkt sich ausschließlich auf konstruktive Überlegungen. Die Analyse des Ist-Zustandes findet sich in dem Beitrag von *LOTHAR WIGGER*, die Analyse der Vorgeschichte im Beitrag von *KLAUS-PETER HORN*, und für die komparatistische Perspektive steht der Beitrag von *ANDREAS VON PRONDCZYNSKI*.

Die Überlegungen haben zwei Teile: Zunächst wird versucht, allgemeine Gesichtspunkte zu diskutieren, indem der Charakter des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KCE) bestimmt (1), das notwendige Studienvolumen (2) sowie die Randbedingungen (3) diskutiert werden, bevor schließlich der eigentliche Entwurf vorgestellt und knapp kommentiert wird (4).

2. Zum Konzept

Das Konzept „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (KCE) ist durch die folgenden Elemente bestimmt:

a) Das KCE orientiert sich ausschließlich an der Disziplin Erziehungswissenschaft, ihren Theorie- und Wissensbeständen, Beweisverfahren und Problemde-

definitionen (einschließlich unlösbarer Probleme), und nicht an professionellen Kompetenzen oder extrafunktionalen Fähigkeiten (Kern = disziplinärer Kern).

„Kern“ meint also nicht den Kern „pädagogischer Handlungskompetenz“ oder einen „pädagogischen Grundgedankengang“, sondern das Zentrum der Wissenschaftsdisziplin Erziehungswissenschaft. In anderen Wissenschaften wäre die Forderung, das Universitätsstudium an den Inhalten und Gehalten der Wissenschaft zu orientieren, völlig überflüssig, da dies dort ohnehin selbstverständlich ist. Aus gegebenem Anlaß ist diese Festlegung in der Erziehungswissenschaft nötig. Als Gegenmodell zu einer disziplinären Orientierung bietet sich traditionsgemäß auch eine „praktische“ Orientierung an, was impliziert, daß z. B. grundlegende pädagogische Handlungskompetenzen den Kern eines KCE ausmachen und im Studium zu erwerben sein könnten. Die Orientierung an der Wissenschaftsdisziplin in meinem Vorschlag geht davon aus, daß sich wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Theoriebildung von Professionswissen grundsätzlich unterscheiden, daß an der Universität in erster Linie Wissenschaft studiert sowie nur in diesem Medium für Berufe ausgebildet wird und daß es – selbst wenn es wünschenswert wäre – sachlich nicht möglich ist, theoretisch befriedigend und trennscharf die gemeinsamen Handlungskompetenzen für das gesamte Tableau pädagogischer Berufe – vom Lehrer bis zum Drogenberater – zu beschreiben und in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, geschweige denn, diese Kompetenzen in geordneter Form in einem achtsemestrigen Studium bei den Studierenden zu erzeugen. Damit ist nur der Umriß einer Grundsatzdiskussion um ein KCE markiert, die hier nicht geführt werden kann.

b) Das KCE beschreibt ein Minimum, über das – jenseits der erforderlichen handlungsfeld- und professionsbezogenen Studien – jede/jeder Studierende in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (Diplom, Magister, BA/MA, Lehramter) verfügen können muß (Kern = Minimum).

Dieser Punkt ist von größter Bedeutung, um Mißverständnissen schon im Vorfeld vorzubeugen. Das KCE ist nicht das Curriculum für den Diplomstudiengang oder die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, sondern beschreibt das gemeinsame Minimum sowohl für die Studiengänge wie für die Studierenden. Dieses Minimum ist zu ergänzen um weitere Studien in Allgemeiner Erziehungswissenschaft und, je nach Studiengang und Handlungsfeld, durch Studien in Didaktik, Sozialpädagogik, Bildungsmanagement usw. Durch ein KCE soll weder ein Studium mit individuellen Schwerpunkten noch ein Lehramt mit einem ortskulturell geprägten Profil beeinträchtigt werden; es soll vielmehr erreicht werden, daß ein Minimum an gemeinsamen Fragestellungen, Theorien und Wissensbeständen gesichert wird, an dem jenseits der eigenen Lerninteressen und der erziehungswissenschaftlichen Ortsprofile erkennbar wird, daß die gleiche Fachdisziplin studiert wurde, ob im Diplom-, Magister- oder Lehramtsstudiengang.

c) Das KCE soll so angelegt sein, daß die übrigen erziehungswissenschaftlichen Studien zu diesem Kern in Beziehung gesetzt werden können (Kern = zentrale Struktur).

Das will sagen, daß das KCE und die ergänzenden handlungsfeldbezogenen Studien nicht unverbunden nebeneinander stehen dürfen, sondern daß im KCE

die disziplintypischen Zugangsweisen, Grundbegriffe und Grundinformationen erworben werden, die die Basis für das übrige Studium, auch in den handlungsfeldbezogenen Anteilen, bilden.

3. Studienvolumen

Ein KCE muß, um realistisch diskutierbar zu sein, nicht nur Themen/Methoden/Gegenstände usw. beschreiben, sondern auch die entsprechenden Studienanteile im Studium in Semesterwochenstunden.

Es hat wenig Sinn, ein differenziertes Studiencurriculum zu entwerfen, um dann offen zu lassen, ob man die gewünschten Ergebnisse mit vier, zwanzig oder vierzig Semesterwochenstunden erreichen kann. Der folgende Entwurf geht von einem Volumen von 24 Semesterwochenstunden (SWS) [= 6 SWS/Sem.] im Grundstudium der Hauptfachstudiengänge Erziehungswissenschaft aus. Damit bleibt im Grundstudium noch Raum für individuelle ergänzende Studien und im Hauptstudium Raum für individuelle Schwerpunktbildung und für handlungsfeldbezogene wissenschaftliche Studien. Insofern läßt sich das Anliegen des KCE operationalisieren als Beschreibung der Kenntnisse, über die alle Studierenden – unabhängig von ihren individuellen Lernbiographien und den Optionen auf Studienschwerpunkte im Hauptstudium – beim Eintritt ins Hauptstudium mindestens verfügen sollten.

Die Festlegung eines Mindestvolumens an SWS wirft erhebliche Probleme auf: Zum einen hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Studienvolumens besonders im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium der Lehrämter und zum anderen hinsichtlich des Lehrdeputats an wenig ausgebauten Universitätsstandorten. Es ist unrealistisch und irreführend, wenn die Erziehungswissenschaft einerseits als „Leitdisziplin“ für die Lehrerbildung propagiert wird, andererseits aber – wie in manchen Bundesländern – nur vier oder sechs Semesterwochenstunden insgesamt dafür zur Verfügung stehen. In diesem Falle sollte man ehrlicherweise einräumen, daß in solchen Studiengängen von einem erziehungswissenschaftlichen Studium nicht die Rede sein kann. Tendenziell gilt das auch für schwach ausgebaute erziehungswissenschaftliche Fachbereiche oder Fächer: Ein differenziertes Diplom- oder Magisterstudium setzt eine Mindestzahl von Hochschullehrerstellen voraus. Die Erziehungswissenschaft wird in der aktuellen Diskussion um Qualitätssicherung weiter Schaden nehmen, wenn nicht Mindeststandards für die Ausstattung hinsichtlich Zahl und fachlicher Differenzierung von Lehrpersonal für die Hauptfachstudiengänge definiert und eingehalten werden. Diese Diskussion hat – soweit ich es sehe – in der DGfE gerade erst begonnen.

4. Randbedingungen

a) Jede Diskussion eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft leidet unter der Schwierigkeit, daß eine eindeutige und etablierte Fachsprache zur Beschreibung erziehungswissenschaftlichen Wissens fehlt.

Wenn wir beschreiben wollen, welche Gegenstände in unseren Studiengängen studiert werden sollen, stellt sich sofort die Frage, in welchen begrifflichen Einheiten wir es tun. Üblich sind vier Varianten, die allerdings auch in Kombination auftreten können: *Grundbegriffe*: z. B. Erziehung, Bildung, Lernen, Sozialisation, Unterricht, neuerdings auch Beratung, Diagnose, Planung; *Problemfelder*: z. B. „Anthropologische, gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung“, „Institutionen, Organisationsformen und Professionen im Erziehungs- und Bildungswesen“; *Theorien/Theoreme*: z. B. der Symbolische Interaktionismus, die Bildungstheoretische Didaktik, Kommunikationstheorie, Systemtheorie, der Etikettierungsansatz, phänomenologische Pädagogik; *Autoren*: z. B. PLATON, KANT, HUMBOLDT, HERBART, MONTESSORI oder auch BREZINKA, BENNER, BOURDIEU.

Wenn man bedenkt, daß umstritten ist, was zum Korpus der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe gehört, und daß die weniger umstrittenen Grundbegriffe wie Erziehung oder Bildung eher Problemfelder denn trennscharfe Theoriekonstrukte beschreiben, daß die anspruchsvollen, aber theoretisch amorphen Beschreibungen von Problemfeldern etwa in dem DGfE-Beschluß zum Kernstudium der Erziehungswissenschaft von 1968 offensichtlich Teil des Problems und nicht seine Lösung sind, und die Einigung über relevante bzw. unerläßliche Autoren fast aussichtslos scheint und zudem dem ohnehin vorhandenen Trend zu pädagogischen Hagiographien weiter Vorschub leisten würde, wird die Schwierigkeit der Situation deutlich.

b) Ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft muß sich am Ist-Zustand der Disziplin orientieren.

Das bedeutet, daß es einerseits nicht möglich ist, die Inhalte im Vorgriff auf eine wünschenswerte Entwicklung der Disziplin zu beschreiben, und daß andererseits nicht erwartet werden kann, auf diesem Weg die Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft zu lösen. Das Ergebnis kann nicht an einem geschlossenen System orientiert sein, darf aber auf Systematik nicht verzichten. Insgesamt ist offensichtlich, daß jedes mögliche Ergebnis immer wieder kritisierbar und revisionsbedürftig ist.

c) Die Vorgaben dürfen nicht zu differenziert sein, damit Spielräume für ortskulturell und individuell bedingte Ausprägungen möglich und aktuelle Theorieentwicklungen implementierbar sind; sie müssen aber deutlich genauer sein als die bisherigen Vorgaben.

Die derzeitigen außerordentlich vagen Inhaltsangaben (z. B. in der KMK-Rahmenvereinbarung zum Diplom) lassen es zu, daß Studierende gemäß ihren Studienordnungen die vorgeschriebenen Teilgebiete korrekt studiert, aber dennoch nichts Wesentliches gelernt haben, weil unter die unbestimmten Vorgaben (Beispiel: „Anthropologische, normative und gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung und Bildung“) nahezu jedes hochspezielle und oft periphere Veranstaltungsthema subsumierbar ist, wobei die Studierenden vor allem im Grundstudium nicht entscheiden können, was wesentlich für die Disziplin ist.

Ob die geforderte mittlere Festlegungsichte erreicht werden kann, läßt sich am besten an einem konkreten Vorschlag diskutieren. Unhintergebar scheint

mir allerdings die Aufgabe zu sein, den Verbindlichkeitsgrad von zentralen Studieninhalten für Studierende und insofern für Lehrende deutlich zu erhöhen.

5. Vorschlag für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

5.1 Grundstruktur

Die bisher angestellten Überlegungen betrafen allgemeine Gesichtspunkte zur Reichweite und den Randbedingungen eines KCE. Im folgenden wird ein Versuch vorgestellt, der den beschriebenen Randbedingungen entspricht. Die Struktur des Vorschlags ist relativ einfach:

a) Es wird versucht, dem aktuellen Stand der disziplinären Entwicklung Rechnung zu tragen, indem auf der obersten Gliederungsebene nicht „Probleme“ oder „Problemfelder“, sondern die problemkonstituierenden erziehungswissenschaftlichen Zugriffsweisen stehen, die den „zwei Kulturen“ und den dazugehörigen Wissenstypiken innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses entsprechen: die historisch-systematische und die empirische Perspektive. Erst auf der zweiten Ebene kommen Inhalte ins Spiel, aber nicht in der Form unverbindlicher und breit auslegbarer Problembereiche, sondern in der Form möglichst genau definierter Probleme, Theorien oder Theoreme.

b) Die beiden disziplintypischen Zugriffsweisen werden ergänzt um die metatheoretische Perspektive (Wissenschaftstheorie) und einen Methodenblock.

c) Gewissermaßen quer zu diesen perspektivischen Hauptsegmenten liegt ein Segment „Struktur- und Grundlagenwissen“, das in den ersten beiden Semestern mit Hilfe von vier einstündigen Überblicksvorlesungen für eine erste Information über Zusammenhänge und Grundstrukturen des Studiums der Erziehungswissenschaft sorgen soll.

Das KCE besteht aus fünf Segmenten:

S = Struktur- und Grundlagenwissen	4 SWS
4 einstündige Überblicksvorlesungen:	
S 1 = Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft	
S 2 = Sozialgeschichte der Erziehung	
S 3 = Grundstrukturen des Bildungs- und Sozialsystems	
S 4 = Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Erziehungswissenschaft	
H = Historisch-systematische Theorien	6 SWS
E = Empirisch-erziehungswissenschaftliche Theorien	6 SWS
W = Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft	2 SWS
M = Methoden	6 SWS

5.2 Bereich S: Struktur- und Grundlagenwissen

Hier geht es in erster Linie um basale Kenntnisse, die zugleich ein Grundgerüst zur Ordnung und Anlagerung von weiteren Wissensbeständen darstellen. Wichtig ist, daß es wirklich nur um Grundinformationen geht; jeder Teilbereich muß in einer einstündigen Vorlesung (ein Semester lang) zu behandeln oder in knappen Studientexten (nicht mehr als 50 S./Einheit) zu erarbeiten sein.

S 1: Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft:

Entwicklung pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Denkens seit der Aufklärung, in erster Linie an epochentypischen Problemen, in zweiter Linie an Personen orientiert. Ziel ist ein Überblick über epochentypische Grundströmungen pädagogischen Denkens, der auch die Zuordnung von wichtigen Autoren zu Epochen ermöglicht.

S 2: Sozialgeschichte der Erziehung:

Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens seit dem 18. Jahrhundert; Entwicklung der Kindheit/der bürgerlichen Kleinfamilie im 18. Jahrhundert; Entwicklung und schichtspezifische Differenzierung der Familienstrukturen und der entsprechenden Sozialisation; außerschulische und außerfamiliale Sozialisationsinstanzen etc. Im Mittelpunkt steht die Kenntnis der strukturellen Determinanten schulischer und familialer Sozialisation im historischen Prozeß.

S 3: Grundstrukturen des Bildungs- und Sozialsystems und des Erziehungswesens:

Grundlegende Strukturmerkmale des Bildungssystems; Situation der Familie und Determinanten ihrer Entwicklung; Grundzüge des Sozialwesens (mit Schwerpunkt auf Feldern pädagogischer Intervention), Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.

S 4: Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Erziehungswissenschaft:

Der Unterschied von Beobachtungs- und Handlungsperspektive; methodologische und methodische Probleme; die Rekonstruktion von Sinn und Sinnsystemen; zur Typik erziehungswissenschaftlicher Forschung; Grundkonzepte pädagogischer Theoriebildung (z.B. hermeneutisch-pragmatische, empirische, ideologiekritische Pädagogik); der Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft; unterschiedliche Wissensformen innerhalb der Erziehungswissenschaft. – Hier geht es darum, fundamentale wissenschaftstheoretische/methodologische Differenzen und ihre Problematik, deren Wahrnehmung für das weitere Studium von größter Bedeutung ist, in einer basalen und verständlichen Form zu vermitteln. Umfang: 4 SWS

5.3 Bereich H: Historisch-systematische Theorien der Erziehungswissenschaft

In diesem Bereich geht es um die Grundprobleme und Grundverhältnisse (einschließlich ihrer normativen Implikationen), die jeder denkbaren pädagogischen Praxis zugrunde liegen.

Möglich wäre eine knappe Liste von derartigen Grundproblemen (wobei die Trennschärfe der Problemkomplexe ein Problem darstellt), verbunden mit der Erwartung, daß die Studierenden in der Lage sein sollen, jedes dieser Grundprobleme im Vergleich von zwei „klassischen“ oder aktuellen Denkmodellen/Theorien zu erläutern und ihre Plausibilität zu diskutieren.

Beispiel: Das Grundproblem „Individuum/ Gesellschaft/ Bildung“ kann erläutert werden mit Hilfe des philanthropinistischen „Industriositäts“-Konzepts und der emanzipatorischen Pädagogik, das Grundproblem „Erziehung/Manipulation/Herrschaft“ mit Hilfe KANTS Theorie der Moralisierung und BREZINKAS Erziehungstechnologie.

Grundprobleme: 1.) *Erziehung/Manipulation/Herrschaft*, 2.) *Individuum/Gesellschaft/ Bildung*, 3.) *Pädagogische Institutionen/Gesellschaft*. Umfang: 3 zweistündige Seminare = 6 SWS

5.4 Bereich E: Empirisch-erziehungswissenschaftliche Theorien

Dieser Bereich ist gekennzeichnet durch sozialwissenschaftliche Theorien über die Wirklichkeit von Erziehung und Bildung und ihre Determinanten, sofern sie in der Erziehungswissenschaft erzeugt oder hinreichend breit rezipiert wurden und insofern als Teil des erziehungswissenschaftlichen Wissens gelten können.

Eine Differenzierung des Feldes nach eher theorieorientierten Themen und Themen zum Objektbereich oder eine Segmentierung nach Mikro-/Meso-/Makro-Bereich (Interaktion/Situation/Institution/Gesellschaft) wäre möglich, dürfte aber aus angebotsökonomischen Gründen nicht realisierbar sein. Wünschenswert wäre eine Liste von Theorien/Theoremen/Begriffen, deren Kenntnis von den Studierenden erwartet wird; dabei geht es weniger um die Theoriekontexte als um die operative Leistung dieser Begriffe.

Vorgeschlagen wird (aus pragmatischen Gründen) eine Pflichtveranstaltung „Sozialisationstheorien“ (Strukturfunktionales Rollenmodell – Position, Rolle, Status, Gesellschaft als System etc. – Interaktionistisches Rollenmodell [Grundqualifikationen des Rollenhandelns, Identitätsbalance, Situationsdefinition etc.]; Identität/Habitus – ggf. als Vorlesung) und ein Wahlpflichtbereich aus weiteren zwei einschlägigen Seminaren zu den Bereichen: 1.) *Pädagogische Interaktion und Kommunikation (einschließlich Interaktionsprozesse in Institutionen, Stigmatisierungsprozesse etc.)*, 2.) *Sozialer Wandel und Soziale Ungleichheit (einschließlich der Veränderungen des Generationenverhältnisses)*. Umfang: 6 SWS

5.5 Bereich W: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft

Vorgeschlagen wird (nach der Vorlesung S 4) ein weiteres Seminar im Grundstudium, das im wesentlichen Themenbereiche aus der Einführungsvorlesung vertieft. Umfang: 2 SWS

5.6 Bereich M: Methoden

Vorgeschlagen wird eine je zweistündige Vorlesung mit Übungsanteilen zu Methoden der empirischen Sozialforschung mit Schwerpunkt „quantitative“ bzw. „qualitative“ Methoden sowie eine weitere Veranstaltung „Analyse und Konstruktion von Texten“. Umfang: 6 SWS

6. Schlußbemerkung

Der Anspruch dieses Entwurfs ist insofern bescheiden, als er nur das Grundstudium betrifft und auf einen strengen Deduktionszusammenhang der einzelnen Elemente ebenso verzichtet wie auf ihre Sequenzierung. Dennoch wäre es ein großer Fortschritt für die Profilierung erziehungswissenschaftlicher Studien, wenn ein derartiger Katalog auf breiter Basis konsensfähig wäre.

Die Liste sieht – verglichen mit dem, was derzeit am Ende des Grundstudiums im Durchschnitt bei Studierenden an erziehungswissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen vorhanden ist – überaus anspruchsvoll aus. Wenn man bedenkt, daß für das Abarbeiten des Katalogs immerhin zwei Jahre zur Verfügung stehen, und berücksichtigt, was Studierende in etwas „härteren“ Studiengängen innerhalb von zwei Jahren lernen und was selbst in der Gymnasialen Oberstufe in zwei Jahren gelernt wurde, relativiert sich dieser Eindruck. Das Problem einer Umsetzung wird auch weniger in einer Überbeanspruchung der Studierenden bestehen als im Mangel an geeignetem Studienmaterial und dem Mangel an Bereitschaft der Kollegen/innen, sich auf einen solchen Katalog einzulassen.

Neben der konzeptionellen Grundfrage, ob ein disziplinentorientiertes Kerncurriculum überhaupt wünschenswert ist, dürfte vor allem die tief verwurzelte Voreinstellung von Bedeutung sein, es sei „unpädagogisch“, in der Erziehungswissenschaft für Minimalstandards hinsichtlich definierter verbindlicher Wissensbestände zu sorgen. Nach meiner Erfahrung sind Studierende einer solchen Vorstellung gegenüber außerordentlich aufgeschlossen; Kolleginnen und Kollegen anderer Disziplinen verstehen das Problem überhaupt nicht, weil sie selbstverständlich von einzuhaltenden Standards ausgehen (Pflichtveranstaltungen, thematische Pflichtprogramme, Leselisten, Prüfungskataloge etc.).

Wenn man der Diagnose von K.-P. HORN zum „Erziehungswissenschaftlichen Kernstudium“ von 1968 folgt, handelt es sich um ein Dokument des „Übergangs“, um den nur sehr begrenzt gelungenen Versuch der Anpassung der Studieninhalte an den Entwicklungsstand der Disziplin. Dreißig Jahre später ist eine neue Diskussion überfällig. An ihrem Ausgang wird sich ablesen lassen, wie weit die Erziehungswissenschaft auf dem Weg zu einer „normalen“ Wissenschaft fortgeschritten ist.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Vogel, Universität Dortmund, Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund