peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Wigger, Lothar

Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 741-748

Quellenangabe/ Reference:
Wigger, Lothar: Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 741-748 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59747 - DOI: 10.25656/01:5974

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59747
https://doi.org/10.25656/01:5974

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

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
Gottfried 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

LOTHAR WIGGER

Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen

Eine Problemskizze[1]

1. Vorbemerkung

In Hinblick auf die aktuelle Situation der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung hat PETER VOGEL einmal die Vermutung geäußert, daß „die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens [d.h., L.W.] Einzelkenntnisse, Theoriewissen, Problembewußtsein, Begriffe, Methoden usw." von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus verschiedenen Studienorten „tendenziell Richtung Null" gehe (VOGEL 1994, S. 380). So wie die Erziehungswissenschaft zuweilen als „disziplinlose Disziplin" bezeichnet, als „Disziplin ohne Identität" beschrieben wird, scheint auch das erziehungswissenschaftliche Ausbildungswissen als Angebot wie in seinen Aneignungen ohne Identität zu sein.[1]

Zugleich muß man fragen, ob es nur so scheint, daß der Erziehungswissenschaft oder ihrem Ausbildungswissen eine Identität fehlen würde. Es ist also genauer zu diskutieren, ob empirisch oder reflexiv eine Identität des Ausbildungswissens zu identifizieren und ob diese Identität auch akzeptabel ist, welchen Ansprüchen sie genügt oder nicht genügt und in welche Richtung sie weiter entwickelt werden soll. Und selbst wenn das erziehungswissenschaftliche Ausbildungswissen heterogen, zusammenhanglos, gleichgültig sein sollte, wäre noch zu prüfen, ob und wie Studierende und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge eine erziehungswissenschaftliche Identität oder eine pädagogisch-professionelle Identität ausbilden.

Die Forschungslage über die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge und das Studierverhalten sowie über die Funktion der wissenschaftlichen Ausbildung und des erworbenen Wissens für die Berufspraxis ist insgesamt zu unbefriedigend, um diese Fragen definitiv zu beantworten (vgl. LÜDERS 1997, S. 8). Die vorliegenden Befunde zur Situation des Wissens in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung beschreiben eine insgesamt defizitäre Lage und stützen insofern die Forderung und konzeptionelle Versuche eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. Ausgangspunkt folgender Überlegungen ist das Diktum eines fehlenden gemeinsamen Wissens von Studierenden bzw. Absolventen der Erziehungswissenschaft. Zunächst sollen die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, sodann das Lehrangebot und die Studienrealität sowie die erziehungswissenschaftlichen Lehrbücher unter dieser Perspektive betrachtet und

1 Für den Druck überarbeitetes Statement im Rahmen des Forums „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" auf der professionspolitischen Konferenz der DGfE in Dortmund am 11.2.1999.

schließlich auf die Forderung eines Kerncurriculum Erziehungswissenschaft bezogen werden.

2. *Erziehungswissenschaftliche Studiengänge*

Erziehungswissenschaft ist Hauptfach im Diplomstudiengang und im Magisterstudiengang, deren erfolgreicher Abschluß in der Regel auch die Voraussetzung für die Promotion ist, sowie in einigen Bundesländern im Lehramtsstudiengang für das Unterrichtsfach Pädagogik. Erziehungswissenschaft ist außerdem Neben- und Ergänzungsfach in Promotionen, Diplom- und Magister-Studiengängen vieler anderer Fächer, und sie ist schließlich beteiligt an der Ausbildung der Lehrer für alle Schultypen und -stufen. Die erzie- hungswissenschaftlichen Studiengänge haben alle ein je eigenes Profil, die Prüfungs- und Studienordnungen an den einzelnen Hochschulen variieren z. T. erheblich.

Der 1969 eingeführte Diplomstudiengang der Erziehungswissenschaft (mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie) zielt auf ein wissenschaftliches, berufsbezogenes Studium. Der Schwerpunkt liegt im Grundstudium in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der sogenannten allgemeinen pädagogischen Handlungskompetenz, das Hauptstudium ist wesentlich berufsfeldbezogen. Hier soll vor allem eine Spezialisierung auf eine Studienrichtung erfolgen. Grundsätzlich werden fünf Studienrichtungen unterschieden: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit und Schulpädagogik. Inzwischen werden – trotz aller Warnungen vor einer Überspezialisierung – viele weitere Studienrichtungen angeboten, insgesamt über 40, davon einige nur lokal begrenzt (vgl. ZÜCHNER 1998, S. 245; VOGEL 1999). Nach der 1989 verabschiedeten Rahmenordnung sind im Studium zwei Praktika vorgesehen, ein zweimonatiges im Gundstudium und ein sechsmonatiges im Hauptstudium (Sekretariat der KMK 1989), aber diese Bestimmung ist noch nicht an allen Universitäten umgesetzt, so daß neben den angebotenen Studienrichtungen auch die Länge der Pflichtpraktika von Hochschule zu Hochschule variiert (vgl. ZÜCHNER 1998, S. 241 ff.).

Im Vergleich zum berufsfeldbezogenen Diplom-Studium ist das Magister-Studium eher berufsfeldunspezifisch (vgl. LÜDERS 1994). Ursprünglich als ein rein disziplinbezogenes, wissenschaftliches Fachstudium zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses konzipiert, finden heute die Absolventen zumeist außerhalb der Hochschulen in sehr unterschiedlichen Berufen eine Anstellung (vgl. GRÄSEL/REINHARTZ 1998, S. 228 ff.). Zudem wird eine stetige Annäherung der Magisterausbildung an den Diplom-Studiengang festgestellt, u. a. in der Orientierung auf spezifische außeruniversitäre Berufsfelder (vgl. ebd., S. 226). Auch wenn die Unterschiede zum Diplomstudium teilweise unscharf werden, bleiben sie doch weiterhin deutlich erkennbar. So existiert keine bundeseinheitliche Rahmenordnung, sondern es gibt nur unterschiedliche universitätsspezifische Prüfungs- und Studien-Ordnungen. Der Magisterstudiengang erlaubt – als Zwei-Fach-Studium oder als Hauptfachstudium mit zwei Nebenfächern – durch die Kombinationsmöglichkeiten mit den Fächern der alten philosophischen (und auch anderer) Fakultäten eine Vielzahl individueller Profilbildungen. Waren und sind an vielen Universitäten Pflichtpraktika nicht vor-

gesehen, so haben einige inzwischen solche Praktika für die Zeitdauer von 8–12 Wochen eingeführt (vgl. ZÜCHNER 1998, S. 244).

Die Heterogenität des Studienangebots dürfte noch verstärkt werden durch die aufgrund der HRG-Novelle ermöglichten zusätzlichen Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten. Diskutiert und erprobt werden zwei alternative Konzeptionen: die Integration von Bachelor-Angeboten in die bestehenden Diplom- oder Magister-Studiengänge und die parallele Konzeption von Bachelor- und Master-Studiengängen neben den traditionellen Studiengängen. Da es kein strukturelles oder inhaltliches Einheitskonzept gibt, eröffnen sich für die Hochschulen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Nicht nur für Studierende wird damit die jetzt schon problematische Orientierung erschwert. Es werden sowohl das Verhältnis von traditionellen Studiengängen und neuen Strukturen als auch die Differenzierungs- und Kombinationsmöglichkeiten von Studienelementen in Hinblick auf berufsqualifizierende Abschlüsse und insbesondere die jeweiligen Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen zu klären sein (vgl. JAHN 1999).

Das Lehramtsstudium besteht, je nach Schultyp, in unterschiedlicher Gewichtung aus erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studienanteilen. Der Anteil der Erziehungswissenschaft in den länderspezifisch geregelten Ausbildungsgängen der Lehrämter schwankt erheblich; in der Grundschullehrerausbildung ist er vergleichsweise am größten. Außerdem zeigt sich ein deutliches Nord-Süd-Gefälle. So müssen z.B. die bayerischen Gymnasiallehrer in ihrem ganzen Studium nur sechs Semesterwochenstunden in Pädagogik nachweisen, d.h. belegen. Nach der neuen Prüfungsverordnung für die Lehrämter in Niedersachsen entfallen auf die sogenannten „Erziehungswissenschaften" zwar 48 Semesterwochenstunden, aber darin enthalten sind Lehrangebote der Psychologie, Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft, die nicht der Disziplin Erziehungswissenschaft zurechenbar sind. Für die Erziehungswissenschaft als Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik bleiben dann noch 22–24 Semesterwochenstunden. Unter der Prämisse, daß Erziehungswissenschaft eine „Berufswissenschaft der Lehrer und Lehrerinnen" sei, gelten diese Ordnungen der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung dann „als völlig unzureichend" (LENZEN 1997, S. 84f.).

Angesichts der inhaltlich unterschiedlich geregelten Studiengänge stellt sich die Frage, was die verschiedenen Ausbildungsgänge über den Namen „erziehungswissenschaftlich" hinaus gemeinsam haben. Kann man angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Prüfungsordnungen davon sprechen, daß Lehrer der verschiedenen Schultypen und -stufen der einzelnen Bundesländer, Sozialpädagogen und Erwachsenenbildner, Museumspädagogen und Vorschulpädagogen sich in ihrem Studium ein gemeinsames Wissen angeeignet haben, daß sie über ein gemeinsames Wissensangebot eine gemeinsame erziehungswissenschaftliche Identität ausgebildet haben?

Die Rahmenordnungen sind gewiß der Versuch, eine Identität des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens jeweils zu garantieren. Die Bestimmungen sind allerdings so allgemein formuliert, daß sich die intendierte Identität in Diffusität auflöst. In den konkreten Prüfungs- und Studienordnungen und unter den jeweiligen institutionellen Gegebenheiten der Ausbildung

vor Ort werden die abstrakten Bestimmungen so ausgelegt, daß die Gemeinsamkeiten sich wieder verlieren. Oder anders formuliert: Eine Identität im Ausbildungswissen ist empirisch nur dann festzustellen, wenn die einzelnen Bestimmungen der lokalen Ordnungen mit einem hohen Verallgemeinerungsgrad aggregiert werden, wie man an der Untersuchung von TH. FUHR/K. SCHULTHEIS (1997) zum Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik in den Diplom-Prüfungsordnungen oder an der Auflistung von 14 in „einer größeren Anzahl von Studien- und Prüfungsordnungen" genannten „Studien- und Prüfungsbereichen" in der Studieninformation von K. WESTPHALEN/ST. DOMBROWSKI (1998, S. 205) ablesen kann. Nur auf einer hohen, die Differenzen verbergenden Abstraktionsstufe kann „eine gewisse Übereinstimmung in den Inhalten" konstatiert (ebd.) und „eine Art Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" (ebd., S. 197) in der Lehre behauptet werden.

3. *Lehrangebot und Studienrealität*

Die Lehrangebote der Hochschulen entsprechen in der Regel den Prüfungs- und Studienordnungen. Eine Lektüre von Vorlesungsverzeichnissen überrascht aber immer wieder durch große Einseitigkeiten und hochgradige Spezialisierungen. Gewiß können alle Lehrveranstaltungen nach den vorgegebenen Rastern der Prüfungs- und Studienordnungen klassifiziert werden, aber ob die Veranstaltungen die von den Ordnungen intendierte Bearbeitung von Begriffen und Theorien, Themen und Problemen leisten, ist fraglich. Auch wenn man die Freiheit von Forschung und Lehre konzediert und die lokalen Besonderheiten sowie die institutionellen Zwangslagen aufgrund fehlender Stellen oder mangelnder Besetzungen berücksichtigt, provozieren doch die teils weit gespannten und oft nicht nachvollziehbaren Zuordnungen genauso wie die thematischen Mehrfachzuordnungen oder auch die fehlenden Verortungen der Lehrveranstaltungen in Studienabschnitten den Eindruck von Beliebigkeit und Gleichgültigkeit.

Im Unterschied zu anderen Disziplinen fehlt in der Erziehungswissenschaft eine Kanonisierung und Curricularisierung ihres Ausbildungswissens (vgl. HORN/LÜDERS 1997). Der Verzicht auf eine Kanonisierung und Curricularisierung des zu vermittelnden Wissens schiebt die Verantwortung für eine sinnvolle Abfolge und einen begründeten Zusammenhang der einzelnen Lehrveranstaltungen und für einen effektiven Aufbau des Studiums gerade denen zu, die dazu (zunächst) am wenigsten in der Lage sind: den Studierenden. Wieso sollen sie leisten können, was die Wissenschaft bzw. die Wissenschaftler nicht zu leisten in der Lage oder willens ist bzw. sind? „Welche – nichtwillkürlichen – Maßstäbe stehen ihnen zur Verfügung?" (BREINBAUER 1996, S. 27)

Diese Situation hat mißliche Folgen: Die scheinbare Beliebigkeit des Angebots desavouiert für die Studierenden den Anspruch der Wissenschaft, etwas Wissenswertes zu wissen, dieses sukzessive und begründet zu vermitteln und entsprechend die Anstrengung einer differenzierten Aneignung und Auseinandersetzung auf sich zu nehmen. Dadurch wird auf Seiten der Studierenden eine instrumentelle Haltung gegenüber der Wissenschaft bzw. dem Lehrbetrieb gefördert, die als einziges Kriterium das möglichst aufwandlose Sammeln der er-

forderlichen Leistungsnachweise kennt. Das Studium erscheint dann als vertane Zeit. Das Richtige scheint erst danach, im Beruf, gelernt zu werden (vgl. OELKERS 1995, S. 44). So kann man vermuten, daß nicht nur in der Lehrerausbildung der alten pädagogischen Akademien ein pädagogischer Habitus erworben wurde (vgl. TENORTH 1997, S. 184), sondern auch an den Massenuniversitäten von heute im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehrämter – wie auch in den Hauptfachstudiengängen – „weniger eine Wissenschaft als eine pädagogische Kultur (studiert wird), die typische Erwartungen wenn nicht erzeugt, so doch verstärkt.

Aus der Unverbindlichkeit des Lehrangebots und der Unbestimmtheit des anzueignenden Wissens gewinnt auch das sogenannte „Praxisargument" einen Teil seiner Plausibilität. Empirische Untersuchungen haben zwar gezeigt, daß Studierende in der Bestimmung von „Theorie" und „Praxis" meist vage und ungenau bleiben (vgl. HORN 1991). In der Frage nach dem Praxisbezug und der Forderung nach Praxistauglichkeit des angebotenen Wissens artikulieren Studierende aber ein Unbehagen, Einwände und Kritik an Wissenschaft und Studienwirklichkeit. Als gelungen gelten ihnen diejenigen Lehrveranstaltungen, die handwerkliche Fertigkeiten oder Wissenselemente zur konkreten Bewältigung antizipierter Situationen vermitteln.

Die eingeforderte praktische Nützlichkeit ist aber nicht nur fraglich in ihrem tatsächlichen Nutzen für diese oder andere bzw. unbekannte zukünftige Situationen, sie ist grundsätzlich unkritisch gegenüber den Ansprüchen und Zumutungen dessen, was „Praxis" genannt wird. Dieser Standpunkt bestreitet zudem allen Theorien und Hypothesen, Erkenntnissen und Erklärungen ihren Wahrheits- und Geltungsanspruch und will von allen Formen und Möglichkeiten der Bedeutsamkeit, auch praktischer Bedeutsamkeit des Wissens jenseits unmittelbarer Anwendung nichts wissen. Auch im Rückblick wird oft das ganze Studium „als zu wissenschaftlich und theoretisch" bewertet und der Bezug auf die Berufspraxis vermißt (HOMFELDT 1995, S. 168). In der Dominanz des Praxisarguments, in der Praxisrelevanz als dem einzigen Kriterium der Beurteilung drückt sich auch ein Versagen der Wissenschaft aus, andere Kriterien bzw. Wissen als Wissen zur Anerkennung zu bringen.

Folgenlos ist eine solche Ausbildung nicht, auch wenn die Erwartungen der Studierenden und Absolventen enttäuscht wurden und die Intentionen der Veranstalter und Lehrenden andere sind. Der Nutzen des Studiums der Erziehungswissenschaft mit seiner „vergleichsweise offenen, unbestimmten Struktur" (KEINER u. a. 1997, S. 819) wird „in der Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewißheiten" (ebd., S. 822) gesehen, und gerade diese sozialen, kommunikativen und reflexiven Fähigkeiten seien für pädagogisches Handeln und die erfolgreiche Bewältigung einer diffusen und zuschreibungsoffenen Berufspraxis erforderlich. Für die Disziplin „Erziehungswissenschaft" ist dieser Befund durchaus ambivalent (vgl. HORN 1999, S. 29); und anstatt ihn als Empfehlung zu deuten, „das Chaos als Vorbereitungsform für ‚Unbestimmtheit' positiv auszuzeichnen und zu generalisieren" (TENORTH 1997, S. 185), wären die Konsequenzen der Ausbildung – insbesondere unter dem Aspekt des Verzichts auf fachliches Wissen und wissenschaftliche Beurteilungskriterien – intensiver zu diskutieren.

4. *Erziehungswissenschaftliche Lehrbücher*

Die Heterogenität der Lehrangebote könnte allerdings aufgefangen oder kompensiert werden durch eine selbsttätige, sich aus sich ergebende und begründende Aneignung erziehungswissenschaftlichen Wissens, d.h. durch Bildung in der individuellen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen, Begriffen und Theorien, oder durch einen verpflichtenden Kanon erziehungswissenschaftlicher Texte bzw. einen durch Bücher oder andere Medien anzueignenden Wissenskanon. Um die Frage nach der Identität des Ausbildungswissens in diesen Hinsichten zu beantworten, müßte man einerseits um die Lektüre und das Leseverhalten, ja umfassend um die Inhalte und Modi der Wissensaneignung von Studierenden der Erziehungswissenschaft wissen, andererseits um die Identität des in Büchern oder anderen Medien kodifizierten erziehungswissenschaftlichen Wissens.

Aufgrund von empirischen Untersuchungen zu Lektüre und Leseverhalten (vgl. WIGGER 1997) kann man nicht von einer Identität des Ausbildungswissens von Studierenden der Erziehungswissenschaft sprechen. Dazu sind die Differenzen zwischen den Studierenden hinsichtlich der genutzten Wissensquellen und Medien der Wissensaneignung, der Art und des zeitlichen Umfangs der Lektüre, der Bedeutung und des Besitzes von wissenschaftlichen Büchern, der Menge und der Auswahl an pädagogischen Texten zu groß. Es lassen sich studiengangs- und fachspezifische Besonderheiten feststellen. Studierende der Grundschulpädagogik unterscheiden sich im Leseverhalten von Studierenden der Sekundarstufen, die sich wiederum nach den Wissenschaftsgattungen der Unterrichtsfächer diversifizieren. Gleiches läßt sich für die Studienrichtungen der Diplomstudierenden sagen. In Lektüre und Leseverhalten spiegeln sich eher die Differenzen der Studiengänge und das weite Feld spezialisierter Lehrveranstaltungen und individueller Leseinteressen, aber kein gemeinsamer Focus einer erziehungswissenschaftlichen Identität.

Erziehungswissenschaftliche Literatur ist als Veröffentlichung von Forschungsergebnissen hochspezialisiert und differenziert, demgegenüber ist von der Literatur zur Ausbildung die Darstellung des gemeinsamen bzw. des weithin akzeptierten Wissens zu erwarten. Sie beanspruchen ein „Grundwissen" oder ein „Minimalwissen" vor aller Spezialisierung zu präsentieren, das sich an Prüfungsanforderungen einerseits und dem z.B. in Lexika und Enzyklopädien kodifizierten Wissen der Disziplin andererseits orientiert (vgl. GUDJONS 1993; KRON 1991; KAISER/KAISER 1997; LENZEN 1994). Analysen von Lehrbüchern und Einführungen in die Pädagogik zeigen durchaus Gemeinsamkeiten bei den thematisierten Grundbegriffen, Fragestellungen und referierten Theorien (vgl. WIGGER 1997a). Es läßt sich ein Kanon der Disziplin in der „Schnittmenge" dieser Lehrbücher erkennen. Aber die Spezialisierungen und individuellen Schwerpunktsetzungen jenseits des Gemeinsamen sind selbst bei diesen Büchern so ausgeprägt, daß von einem Kanon im Grunde nicht die Rede sein kann. Zwar ist strittig, was ein disziplinärer Kanon umfassen kann oder sollte – beides wäre zu diskutieren. Auch ist strittig, was zur „Schnittmenge" im einzelnen gehört. Unstrittig aber ist, daß die in den Einführungen und Lehrbüchern feststellbare Schnittmenge zu schmal ist.

5. Ein neues Kerncurriculum Erziehungswissenschaft?

Angesichts der Differenzen hinsichtlich der inhaltlichen Vorgaben und angesichts des verpflichtend angesetzten zeitlichen Umfangs erziehungswissenschaftlicher Studien in den verschiedenen Rahmen- und Prüfungsordnungen sowie im Hinblick auf die Pluralität der lokalen Konkretisierungen ist eine Identität erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens unterhalb einer hohen Abstraktionsebene nicht gegeben. Die aktuelle Reformdiskussion um eine Einführung von Bachellor- und Master-Studiengängen eröffnet allerdings für die Erziehungswissenschaft die Chance, neben den Strukturen auch die Inhalte und die angestrebten Kompetenzen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge neu zu diskutieren und mit einem Kerncurriculum für alle (Hauptfach-)Studiengänge in ihrem angebotenen Ausbildungswissen eine erkennbare Identität zu konstituieren.

Die oft nur formal den Prüfungs- und Studienordnungen zugeordneten Lehrangebote überlassen darüber hinaus weitgehend den Studierenden Auswahl und Systematik des Ausbildungswissens. Dieser Rückzug der Wissenschaft führt nicht nur zu Unzufriedenheiten und zur Heterogenität des angeeigneten Wissens auf seiten der Studierenden, sondern relativiert die Bedeutung von Wissen als Wissen und verzichtet auf das Angebot wissenschaftlicher Problemdefinitionen und Beurteilungsmäßstäbe. Die aktuelle Diskussion um eine Reform des Studiums durch eine Modularisierung des Studienangebots und die Einführung eines Kreditpunktsystems eröffnen für die Erziehungswissenschaft die Chance, einen Kern von sachstrukturell sequenzierten Wissensbeständen als gemeinsame erziehungswissenschaftliche Basis berufsfeldspezifischer Fachstudien zu definieren, der zugleich eine Grundlage für eine Bildung durch Wissenschaft als analytisch-kritischer und reflexiv-skeptischer Umgang mit Theorieangeboten und praktischen Zumutungen sein kann.

Das in erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern kodifizierte Wissen zeigt zwar bei aller Pluralität der Ansätze und Individualität der Ausführung Übereinstimmungen in Themen und Problemstellungen sowie Grundbegriffen und Referenztheorien. Deren Schnittmenge ist als Kanon des Ausbildungswissens jedoch zu schmal. Diese verweist aber auf einen disziplinären common sense in der Pluralität der Ansätze und der unüberschaubaren Vielfalt von Forschungsergebnissen. Dieser common sense könnte für die Entwicklung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft, das in der Disziplin akzeptiert und umgesetzt werden sollte, ein Ausgangspunkt sein.

Literatur

BREINBAUER, I. M.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien 1996.

FUHR, TH./SCHULTHEIS, K.: Das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 2, S. 141–154.

GRÄSEL, C./REINHARTZ, P.: Ungeliebte Kinder auf dem Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer Verbleibstudie von AbsolventInnen des Magisterstudienganges Pädagogik. In: Der pädagogische Blick 6 (1998) 4, S. 223–238.

GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993.

HOMFELDT, H. G.: Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: H. G. HOMFELDT/J. SCHULZE/M. SCHENK (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995, S. 137–184.
HORN, K.-P.: Per aspera ad astra. Ausbildung und Arbeitsmarkt von Diplom-Pädagogen (Oldenburger Universitätsreden, Nr. 106). Oldenburg 1999.
HORN, K.-P.: Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 19 (1996) 31/32, S. 107–118.
HORN, K.-P.: „Schöngeistiges Zusatzwissen" oder „Empathie"? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: Pädagogisches Wissen, hrsg. v. J. OELKERS u. H.-E. TENORTH. Weinheim/Basel 1991, S. 193–209.
HORN, K.-P./LÜDERS, CH.: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 759–770.
JAHN, H.: Bachelor und Master – Gestaltungsmöglichkeiten mit Klärungsbedarf. Statement im Symposium „Erziehungswissenschaftliches Studium" der DGfE-Konferenz (unveröff. Manuskript). Dortmund 1999.
KAISER, A./KAISER, R.: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Frankfurt a. M. [7]1997.
KEINER, E./KROSCHEL, M./MOHR, H./MOHR, R.: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 803–825.
KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München/Basel [3]1991.
LENZEN, D.: Universitätsfächer seit 1779. Erziehungswissenschaft und Pädagogik. In: Forschung & Lehre 4 (1997) 2, S. 83–86.
LENZEN, D.: Vorwort. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, hrsg. v. D. LENZEN). Reinbek 1994, S. 7–10.
LÜDERS, CH.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Diplom-PädagogInnen im Qualitätstest. In: Der pädagogische Blick 5 (1997) 1, S. 4–11.
LÜDERS, CH.: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, hrsg. v. D. LENZEN. Reinbek (1994), S. 568–591.
OELKERS, J.: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung neu denken und gestalten, hrsg. v. D. HÄNSEL u. L. HUBER. Weinheim/Basel 1995, S. 39–53.
Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft, Bonn 1989.
TENORTH, H.-E.: Pädagogik als Wissenschaft und Praxis. Über pädagogische Ausbildung und pädagogische Kompetenz. In: Wissenschaft und Berufspraxis, hrsg. v. G. JAEGER u. J. SCHÖNERT. Paderborn 1997, S. 175–191.
VOGEL, P.: Erziehungswissenschaft im Studium. Impulsvortrag auf der Professionspolitischen Konferenz der DGfE (unveröff. Manuskript). Dortmund 1999.
VOGEL, P.: Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. K.-P. HORN u. L. WIGGER). Weinheim 1994, S. 371–387.
WESTPHALEN, K./DOMBROWSKI, ST.: Voraussetzungen für das Studium der Erziehungswissenschaft (Pädagogik). In: Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Eine Hilfe für Schüler, Eltern und Berater, hrsg. v. W. HELDMANN im Auftrag des Deutschen Hochschulverbandes. Bad Honnef 1998, S. 197–206.
WIGGER, L.: Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 791–802.
WIGGER, L.: Wie ist systematische Pädagogik heute möglich? (Unveröffentlichte Antrittsvorlesung an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 13. 2. 1997). Bielefeld 1997a.
ZÜCHNER, I.: Notiz zur Ausbildungssituation in den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen. In: Der pädagogische Blick 6 (1998) 4, S. 239–247.

Anschrift des Autors
Prof. Dr. Lothar Wigger, Institut für Erziehungswissenschaft,
Hochschule Vechta, Driverstr. 22, 49377 Vechta