

Horn, Klaus-Peter

## Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 749-758*



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Klaus-Peter: Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 749-758 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59753 - DOI: 10.25656/01:5975

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59753>

<https://doi.org/10.25656/01:5975>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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

# Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren

„Die Frage nach einem verbindlichen *Kernstudium* (der Erziehungswissenschaft, KPH) ist bis heute unzureichend gelöst.“ Was THOMAS RAUSCHENBACH (1994, S. 288) so lapidar feststellte, bezeichnet einen Ausgangspunkt für aktuelle Überlegungen zu einem Kernstudium oder Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft. Mit dem Begriff „Kernstudium“ hat RAUSCHENBACH zugleich eine Tradition aufgenommen, die ein gutes Vierteljahrhundert zuvor mit der Veröffentlichung einer EntschlieÙung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (künftig DGfE) ihren Anfang nahm: Im Herbst des Jahres 1968 erschien im Beltz-Verlag eine Broschüre der DGfE mit dem Titel „Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge“. Die Broschüre enthält neben dem Text der gleichnamigen EntschlieÙung, der zuvor schon in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (1968, S. 386 ff.) abgedruckt worden war, einen kurzen Beitrag des damaligen DGfE-Vorsitzenden HANS SCHEUERL (1968, S. 16 ff.) zur Entstehungsgeschichte dieser EntschlieÙung sowie verschiedene „Voten und Gutachten zum Kernstudium“.

Im Folgenden soll, (1.), der Kontext, in dem diese EntschlieÙung entstanden ist, kurz umrissen werden. Im 2. Abschnitt werde ich Ziele und Aufbau des Kernstudiums der Erziehungswissenschaft nach dieser EntschlieÙung vorstellen, bevor ich (3.), in einer abschließenden Passage thesenartig auf die Wirkung oder Nicht-Wirkung der EntschlieÙung eingehe.

## 1. Kontext und Ausgangspunkte der Kernstudiumsdiskussion

Die 60er Jahre waren bekanntermaßen für die westdeutsche Erziehungswissenschaft in mehreren Hinsichten Jahre des Umbruchs und der Neuorientierung (vgl. dazu TENORTH 1997, S. 123 ff.). Personell fand ein Generationenwechsel statt; wissenschaftstheoretisch begann eine neue Grundlagendiskussion; in bildungspolitischer Hinsicht sollte die von GEORG PICHT konstatierte „Bildungskatastrophe“ zu gravierenden Veränderungen führen, die über die Frage der Lehrerbildung auch die universitäre Erziehungswissenschaft nicht unberührt ließen; zugleich waren die ersten Anzeichen einer ökonomischen Krise des Wirtschaftswunderlandes zu verzeichnen, die u.a. zu sozialstaatlichen Modernisierungsversuchen führten, was wiederum einen erhöhten Anteil an akademisch ausgebildeten Pädagogen nötig zu machen schien; diese Entwicklung wiederum hatte eine Neuauflage der Überlegungen zur Etablierung eines eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums an den Universitäten zur Folge,

die Ende der 60er Jahre in den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften mündeten (vgl. HORN 1999).

Parallel zu den Vorarbeiten für den Diplomstudiengang wurde von der DGfE 1966 eine „Kommission für Fragen des pädagogischen Studiums“ eingesetzt. Ihr gehörten an: WILHELM FLITNER (Hamburg), der in der Anfangsphase den Vorsitz führte, THEO DIETRICH (Bremen) als Vertreter der Pädagogischen Hochschulen, GÜNTHER DOHMEN (Tübingen), HANS HERMANN GROOTHOF (Köln), der wie TH. DIETRICH zugleich dem von der Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen<sup>1</sup> eingesetzten Fachausschuß für den Diplomstudiengang angehörte, MARIAN HEITGER (Bamberg/Wien), WOLFGANG KLAFKI (Marburg), SAUL B. ROBINSOHN (Berlin)<sup>2</sup> und PETER-MARTIN ROEDER (Hamburg). Als Gastgeber der Kommission in Frankfurt trat seit 1967 HANS SCHEUERL hinzu, der in der Schlußphase auch ihren Vorsitz übernahm.

Ihren formalen und inhaltlichen Ausgangspunkt nahm die Kommissionsarbeit von den Vorträgen, die WILHELM FLITNER und THEO DIETRICH zum Thema „Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ am 27. April 1966 im Rahmen der Versammlung der DGfE in Würzburg gehalten hatten (vgl. FLITNER 1989 [1966]; DIETRICH 1966). Ausgangspunkt der Ausführungen FLITNERS waren zwei Überlegungen: Zum einen sollten die vielfältigen pädagogischen Ausbildungsgänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, aber auch in den Gymnasialseminaren, Kindergärtnerinnenseminaren und sozialpädagogischen Instituten, vor ihrer nötigen Differenzierung „eine gemeinsame Grundstufe der erziehungswissenschaftlichen Studien“ aufweisen, weil, so FLITNER, „die Funktion eines wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen in der heutigen und kommenden Gesellschaft immer wichtiger und umfassender“ werde (Flitner 1989 [1966], S. 467). Zum anderen diagnostizierte FLITNER, daß die Erziehungswissenschaft trotz ihrer an der Anzahl der Examina gemessenen quantitativen Bedeutsamkeit doch in der Wissenschaftslandschaft und auch in einschlägigen Berufsfeldern nur eine randständige Stellung einnehme. Die Schuld für letzteres suchte er nicht in einer

- 1 Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen tagte seit Beginn der 50er Jahre einmal jährlich an wechselnden Universitätsorten und beriet alle die universitäre Pädagogik betreffenden Fragen und Probleme. Parallel dazu bestand der Arbeitskreis der Pädagogischen Hochschulen. Zu Beginn der 60er Jahre kam die Idee auf, eine gemeinsame Organisation zu schaffen, die 1963 mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Realität wurde. Die Sitzungen fanden zunächst am Rande der jährlichen Konferenzen der Westdeutschen Universitätspädagogen statt; mit der Zeit drehte sich dieses Verhältnis allerdings um, so daß die Konferenz der Universitätspädagogen lediglich Anhängsel der DGfE-Sitzungen und schließlich ganz aufgelöst wurde. Vgl. zu dieser Entwicklung H. SCHEUERL (1987).
- 2 ROBINSOHN verzichtete bald auf die weitere Mitarbeit, da man, wie er es sah, bei der Terminplanung mehrfach auf seine Vorstellungen keine Rücksicht nahm (vgl. Brief an W. FLITNER vom 30.5.1967. In: DGfE-Akten I, 2: Bl. 530). Die Akten der DGfE werden hier in Kurzform zitiert, die kompletten Angaben sind dem Quellenverzeichnis zu entnehmen; benutzt wurden für diese Abhandlung Aktenbestände der DGfE aus den 60er Jahren, die zusammen mit Akten bis in die 80er Jahre hinein aufgrund eines Beschlusses des DGfE-Vorstandes bei H.-E. TENORTH in der Humboldt-Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft deponiert wurden (vgl. SCHEUERL 1987, Anm. 1, S. 285). Diese Akten werden nun in die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin überführt, nachdem die Bibliothek als Sammelstandort für die Akten der DGfE ausgewählt wurde (vgl. Erziehungswissenschaft 10 (1999) 1, 8, S. 22).

vielleicht unangemessenen öffentlichen Wirksamkeit der Erziehungswissenschaft oder in politischen Rahmenbedingungen, sondern „bei uns selber, ..., ... im Lehraufbau und in der Organisation des erziehungswissenschaftlichen Studiums, wie es sich jetzt eingebürgert hat“ (ebd., S. 468f.).

Angesichts der institutionell differenzierten historischen Entwicklung der pädagogischen Ausbildungsgänge konnte bis dato, so FLITNER, kein gemeinsames Grundstudium entstehen. Nach dem Zweiten Weltkrieg sei es zudem zwar sehr schnell zu neuen historischen Arbeiten gekommen, die systematische Arbeit sei jedoch deutlich zu kurz gekommen. Dies habe sich auch auf die Ausbildung ausgewirkt, wo die historische Herangehensweise dominierte, worin die Gefahr liege, daß „die Erziehungswissenschaft nicht in ihrer Vollständigkeit gelehrt und dargestellt und daher auch nicht voll wirksam wird“ (ebd., S. 471). Verschiedene Grundrichtungen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens voraussetzend, wollte FLITNER kein Entweder – Oder als Bedingung setzen, sondern eine „Übereinkunft“ erreichen, die eine gemeinsame „Grundlegung des Studiums“ möglich macht, bevor in „fortgeschrittenen Stadien des Studiums“ Differenzierung einsetzt (ebd., S. 474). Diese Übereinkunft sollte nicht nur den Studierenden dienen, sondern auch der Wissenschaft selbst, indem sie eine grundlegende gemeinsame Ausbildung auch des wissenschaftlichen Nachwuchses erlaubte.

Die Frage lautete dann: „Wie bauen sich die erziehungswissenschaftlichen Studien grundlegend auf?“ (ebd.) Es war die Frage nach dem „Kanon“, nach dem „wissenschaftliche(n) Fundament“, nach dem Gemeinsamen und Grundlegenden jenseits der „Richtungen“ der Erziehungswissenschaft.

FLITNER stellte zwei Vorgehensweisen der Ausbildung vor: die klassische Lehrmethode mit Vorlesungen und begleitendem Selbststudium und ein geschlossenes Kursusmodell, das der Berufsausbildung und freien höheren Studien dienen könne. Die klassische Lehrmethode wurde am Hamburger Beispiel vorgeführt. Hier ergänzten sich zwei historische und zwei systematische Vorlesungen, die in einem bestimmten Zyklus angeboten wurden, wobei die Reihenfolge der Vorlesungen beliebig war. Das Lehrgangsmo­dell dagegen sei eher curricular organisiert: Innerhalb von vier Semestern sollten einer allgemeinen Einführungsveranstaltung zwei vertiefende Kurse in Kinder- und Jugendkunde sowie schulförmiger Bildung folgen, die einzelne, immer noch allgemeine Phänomene – vom Hospitalismus über Kinderzeichnungen bis hin zu Jugendkrisen – in den Blick nehmen sollten. Alle Kurse sollten anschaulich, möglichst mit Hospitationen, in die Fragestellungen der entsprechenden Felder einführen. Eine Zwischenprüfung sollte dieses Grundstudium abschließen, höhere Studien daran anschließen. „Man mache“, so FLITNER gegen Ende seiner Ausführungen, „die grundlegenden Lehrgänge praktisch, damit die abschließenden auf Anschauung basieren und dann die reine Theorie wirklich Theorie werden kann.“<sup>3</sup> (ebd., S. 486)

THEO DIETRICH bezog seine Überlegungen auf die Pädagogischen Hochschulen, was aber keine prinzipielle, sondern lediglich eine graduelle Differenz zu

3 Ohne FLITNER zu nahe treten zu wollen, kann man darin auch ein frühes Plädoyer für ein Studienorganisationsmodell nach Vorbild des Bachelor und Master erkennen, wie es heute heftig diskutiert wird.

FLITNERS Ausführungen mit sich brachte. Für DIETRICH war das Studium in einer Verbindung aus Real- und Ideenbegegnung, aus Theorie und Kasuistik zu organisieren, wobei, dem Auftrag der PH gemäß, die Schule im Mittelpunkt stehen sollte (vgl. DIETRICH 1966.) Die Zentrierung um die Schule ist allerdings auch FLITNER nicht fremd, besteht doch ein zentraler Baustein seines Lehrgangmodells aus einem schulbezogenen Kurs.

Diese starke Betonung der Schule als Bezugspunkt für die pädagogischen Studien ist zu verstehen, wenn man die zeitgenössischen Diskussionen um die Stellung der Pädagogischen Hochschulen und um das pädagogische Begleitstudium für Gymnasiallehrer berücksichtigt. Zur selben Zeit, als man intensiv über die Einführung eines pädagogischen Hauptfachstudienganges und über das Kernstudium nachdachte, wurde auch der Frage nach dem Pädagogikum für künftige Gymnasiallehrer große Aufmerksamkeit gewidmet. Seit den 50er Jahren gab es wiederholt Beschlüsse der Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen, in denen für die künftigen Gymnasiallehrer ein pädagogisches Studium angemahnt wurde. Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen wie auch die DGfE beschäftigten sich wiederholt, u.a. eben auch in Würzburg 1966, mit dieser Thematik. Dies sollte sich auch in der Entschlieung zum Kernstudium niederschlagen.

## 2. Entstehung und zentrale Aussagen der Entschlieung zum Kernstudium

Die erste Sitzung der „Kommission für Fragen des pädagogischen Studiums“ fand am 25. Juni 1966 in Frankfurt am Main statt. Danach traf sich die Kommission bis zum Februar 1968 insgesamt neun Mal und erarbeitete die Entschlieung zum Kernstudium, die am 9. April 1968 in Göttingen von der 3. ordentlichen Mitgliederversammlung der DGfE verabschiedet wurde.

Wie Protokolle der Kommissionssitzungen zeigen, wurden durchaus kontroverse Diskussionen geführt, wobei schon die Einigung auf den Begriff „Kernstudium“ einen Großteil der ersten Sitzungen einnahm. W. KLAFKI und P. M. ROEDER mahnten gegenüber den FLITNERSchen Ausführungen eine verstärkte Berücksichtigung der empirischen Forschung an, was sogleich zu der auch heute nicht unbekanntenen Diskussion führte, ob das Studium „stärker nach inhaltlichen oder nach methodologischen Aufbauprinzipien zu strukturieren sei“.<sup>4</sup> Während KLAFKI und ROEDER für letzteres votierten, beharrte FLITNER auf der inhaltlichen Orientierung. Ebenso kontrovers wurde der Anteil der historischen Studien und die Auswahl der Texte verhandelt. Einer Auswahl von Texten nach systematischen Gesichtspunkten, wie von KLAFKI und DIETRICH favorisiert, standen ROEDER und GROOTHOFF skeptisch gegenüber, mit dem Hinweis, daß dadurch „leicht die historische Dimension vernachlässigt werde“.<sup>5</sup> (ebd.) Weitere zentrale Diskussionspunkte waren der wissenschaftstheoretische Status einer Kinder- und Jugend-„kunde“, die Zusammenarbeit mit den Nachbardisziplinen,

4 Vgl. das Protokoll der ersten Kommissionssitzung. In: DGfE-Akten I, 1: Bl. 132–137, hier Bl. 135.

5 Vgl. dazu schon P.M. ROEDERS Auseinandersetzung mit W. KLAFKI in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ 1961/62, die sich an KLAFKIS Dissertation entzündet hatte.

insbesondere der Soziologie und der Psychologie, und hier insbesondere die Frage, ob diese Nachbardisziplinen in reiner oder in pädagogisierter Form vertreten sein sollten, sowie schließlich auch die Forderung nach „Kompendien und Textbooks“.

Zu den einzelnen Punkten wurden Gutachten in Auftrag gegeben, die bei den nachfolgenden Sitzungen diskutiert wurden. Dabei fand eine Einengung auf die akademischen Ausbildungsgänge statt; die zu Beginn noch mitthematisierten Ausbildungsgänge außerhalb der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wurden im Laufe der Zeit nicht mehr berücksichtigt. Das Kernstudium wurde angesichts der realen Ausbildungssituation in der Folgezeit als „Idealentwurf“ und als „Korrektiv“ der damaligen Praxis konzipiert, d.h. es sollte eine Einheit herstellen, die in den verschiedenen Studienmöglichkeiten noch nicht gegeben war, die aber angesichts der „derzeitigen organisatorischen Lösungen zu verwirklichen“ sein „und zugleich künftige Entwicklungen nicht verbaue(n)“ sollte.<sup>6</sup> In der Sitzung am 8. April 1967 einigte man sich daher darauf, daß das Kernstudium als eine „Darlegung sachlich unabdingbarer, aber realisierbarer Forderungen (zu verstehen sei, KPH), die zugleich an bestehenden Verhältnissen Kritik übt“.<sup>7</sup>

In ihrer endgültigen Gestalt war die Entschließung zum Kernstudium in drei Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt wurden „Begriff und Funktion eines pädagogischen Kernstudiums“ vorgestellt. Der zweite Abschnitt war den „Inhalte(n) des Kernstudiums“ gewidmet. Den Abschluß bildeten Hinweise zu „Lehrgangsaufbau und Studienorganisation“ des Kernstudiums.

Das Kernstudium sollte demzufolge einen „Kernbereich“ der Erziehungswissenschaft benennen, der für alle pädagogischen Studiengänge (Lehrämter, Diplom, Magister und Promotion) gleichermaßen verbindlich sein sollte. Dieser Kern wurde „durch einen Katalog von Problembereichen und wissenschaftlichen Methoden umschrieben“ (Kernstudium 1968, S. 386). Damit sollten eine gemeinsame Grundlage und gemeinsame Strukturen in den pädagogischen Lehrangeboten und Studien sowie zentrale Fragestellungen, die in den verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern in variiert Form wiederkehren, angesprochen werden. Zugleich sollte ein Minimum definiert werden, ein grundlegender „Kanon von Fragestellungen, Methoden und Kenntnissen, dessen Beherrschung man bei jedem Absolventen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums mit einiger Sicherheit voraussetzen“ (ebd.) können sollte. Der zeitliche Umfang dieses Kernstudiums sollte insgesamt 22 Semesterwochenstunden zuzüglich 6 Wochen Praktika während der vorlesungsfreien Zeit umfassen.

Die Kommission wollte Festlegungen auf bestimmte wissenschaftliche Standpunkte vermeiden und eine breite Realisierungsmöglichkeit an verschiedenen Standorten ermöglichen. In der Entschließung wurde darum bewußt auf eine eigene Systematik verzichtet. Die Kommission beschränkte sich stattdessen auf einen Aufgabenkatalog, der als Konsens über ein Minimum zu verstehen sein sollte. Dieser Minimalkonsens umfaßte folgende Elemente:

6 Protokoll der Zwischensitzung vom 10. März 1967. In: DGfE-Akten I, 1: Bl. 168–172, hier Bl. 171. Vgl. auch Kernstudium 1968, S. 387

7 Protokoll der Sitzung vom 8. April 1967. In : DGfE-Akten I, 1: Bl. 206–209, hier Bl. 208 f.

(A) Für alle pädagogischen Studiengänge eine Einführung in die fünf *Problem-bereiche*:

- a) Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter,
- b) Erziehen,
- c) Lehren, Lernen, Unterricht,
- d) gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht sowie
- e) Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen.

(B) Gleichzeitig sollten an ausgewählten Gegenständen aus den genannten fünf Problembereichen (oder in besonderen Veranstaltungen) Einführungen in die hermeneutischen und empirischen *Methoden*, in die *pädagogische Theoriebildung* sowie in die Fragestellung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erfolgen.

(C) Dabei sollten gleichzeitig vier *Gesichtspunkte* berücksichtigt werden:

- a) Ziele und Inhalte,
- b) Prozesse, Methoden und Medien,
- c) Personen und Institutionen sowie
- d) soziokulturelle Bedingungen.

Diese einzelnen Bestandteile des Kerns der Erziehungswissenschaft waren nicht in einer bestimmten Lehrgangsfolge konzipiert, sondern jedes der Elemente sollte als Einführung für Studienanfänger wie auch als Veranstaltung auf Fortgeschrittenenniveau möglich sein. Für die Einführungen wurde eine Orientierung an konkreten Einzelproblemen empfohlen, das Praktikum sollte nicht am Studienbeginn liegen. Das Problem der Beteiligung der Nachbardisziplinen wurde schließlich so gelöst, daß psychologische und soziologische Fragestellungen in das Kernstudium einbezogen wurden und darüber hinaus eine enge Kooperation bzw. Koordination empfohlen wurde.

Ausgehend von 22 Semesterwochenstunden (SWS) wurde in der Entschlie-ßung folgende Beispielaufteilung der Stunden präsentiert:

- 6 SWS Vorlesungen und Übungen zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Methoden (Empirie und Hermeneutik) anhand einzelner Sachprobleme, dazu ein besonderer Statistikkurs (B, a + b in Kombination mit A, a - e),
- 4 SWS Vorlesungen, Übungen oder fachübergreifende Kolloquien zur Einführung in soziologische Aspekte der Erziehung (A, d + e in Kombination mit B, b und C, c + d),
- 4 SWS Vorlesungen, Übungen oder fachübergreifende Kolloquien zur Einführung in psychologische Aspekte der Erziehung (A, a + d in Kombination mit B, b und C, b + c),
- 4 SWS Veranstaltungen zur Einführung in den Fragenkreis der Didaktik oder eines anderen berufsbezogenen Schwerpunktes (A, c; B, b; C, a + b),
- 4 SWS andere Veranstaltungen zur Pädagogik (z.B. Probleme der Theoriebildung, philosophische und anthropologische Fragen der Erziehung und Bildung) (A, b; B, b; C, a - d).

### 3. Zur Wirkung der Entschließung – Thesen

In einer Notiz für den DGfE-Vorsitzenden O. F. BOLLNOW hatte W. FLITNER nach der Kommissionssitzung vom 8. April 1967 berichtet, daß die Kommission möglicherweise zwei Vorschläge vorlegen werde: „Meine (veraltenden) Vorstellungen“, so berichtete FLITNER, „weichen beträchtlich von denen der jüngeren ab. Ein sachlicher Gegensatz wird zu einem Generationenproblem“.<sup>8</sup> FLITNERS Äußerung bestätigt den Eindruck, den man beim Lesen der Kernstudiumsentschließung hat: Der Entwurf zum Kernstudium ist ein Dokument des Übergangs. Die Kommission konnte sich nicht mehr dazu entschließen, dem FLITNERSchen pädagogischen Grundgedankengang zu folgen. Statt dessen wollte man die Vielfalt der Richtungen berücksichtigen, was eher Diffusität zur Folge hatte. Es wurde zwar eine neue sozialwissenschaftliche Orientierung sichtbar, doch blieb der Kernstudiumsentswurf insgesamt zwischen dem Alten und dem Neuen stecken.

Diese Zwitterstellung trug dem Entwurf in systematischer Hinsicht einige Probleme ein. Die beispielhafte Umsetzung der Kernstudiumsvorschläge zeigt denn auch einige konzeptionelle Schwachpunkte des Kernstudiums auf. Schnell auszugleichen wäre, daß der Punkt (B), c (Vergleichende Erziehungswissenschaft) überhaupt nicht vorkommt. Problematischer erscheint jedoch, daß die fünf Problembereiche unter (A) in sich heterogen sind und dadurch eine Strukturierung des Lehrganges erschweren, der ja erst durch die Kombination der Bereiche (A), (B) und (C) seine spezifische Signatur gewinnt. Die Schematisierung der drei Bereiche (A) bis (C) sieht schließlich auch klarer aus, als sie tatsächlich ist, denn sie erfordert eine mindestens dreidimensionale Matrix der Zuordnung von Problembereichen, Methoden und Theorien sowie Gesichtspunkten. Die Übersetzung einer solchen Matrix in einen Lehrgang muß dann aber notwendig offenbleiben, so daß letztlich nicht garantiert ist, daß alle Bestandteile des Kerns auch tatsächlich im Lehrangebot vorkommen.

Im Hinblick auf die mögliche Wirkung des Kernstudiums-Entwurfs sind schließlich drei Aspekte besonders hervorzuheben: 1. der zwar beanspruchte, aber nicht realisierte Allgemeinheitsgrad, 2. der Verzicht auf eine systematische Grundlegung, und 3. der Verzicht auf eine curriculare Festlegung.

ad 1: *Der zwar beanspruchte, aber nicht realisierte Allgemeinheitsgrad:* Obwohl zur selben Zeit, als über das Kernstudium beraten wurde, auch der neue Diplomstudiengang mit seinen Schwerpunktsetzungen in außerschulischen Berufsfeldern (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Weiterbildung) konzipiert wurde, wird in der Kernstudiums-Entschließung lediglich der Bereich Schule, Unterricht und Didaktik als berufsbezogener Schwerpunkt genannt. In den Inhalten des propagierten Kernstudiums macht sich, so kann man konstatieren, ein starker Bezug zur Lehrerbildung bemerkbar, beeinflusst durch den Versuch, das pädagogische Begleitstudium für die künftigen Gymnasiallehrer aufzuwerten.<sup>9</sup> Diese Bezugnahme auf die Lehrerbildungsproblematik ist zwar

8 Vgl. FLITNERS Brief an den Geschäftsführer der DGfE, Dr. G. BRÄUER, vom 22.4.1967. In: DGfE-Akten I, 2: Bl. 513.

9 Vgl. auch SCHEUERL (1970), in dessen zusammenfassendem Bericht über den Entwurf die Orientierung am Begleitstudium für Lehramtsanwärter ebenfalls deutlich zum Ausdruck kommt.

historisch zu erklären, war doch der Anteil der pädagogischen Begleitstudien in der universitären Lehrerbildung ein zentrales Thema der sechziger Jahre. Durch diese enge Orientierung an der Lehrerbildung erhalten aber die schulbezogenen Anteile einen Stellenwert, den sie für andere pädagogische Ausbildungsgänge nicht haben. Es scheint, daß der Kernstudiums-Entwurf allenfalls im Bereich der Lehrerbildung selbst zumindest teilweise Wirkung entfalten konnte, auch wenn die Frage, ob bei der Planung der Lehramtsstudien tatsächlich auf den Entwurf zu einem Kernstudium zurückgegriffen wurde, nur anhand der einschlägigen Unterlagen der beteiligten Hochschulen und Ministerien beantwortet werden könnte. Am Beispiel des Berliner Lehrerbildungsgesetzes kann man jedenfalls gewisse Übereinstimmungen mit dem Kernstudiums-Entwurf von 1968 erkennen. Die derzeit gültigen Bestimmungen für die Lehrerbildung in Berlin sehen ein 22 SWS umfassendes erziehungswissenschaftliches Begleitstudium für die Lehramtsanwärter vor, in das auch, allerdings wahlweise, die Soziologie und Psychologie (oder wahlweise Politik bzw. Philosophie) mit einem Anteil von 8 SWS integriert sind, so daß für den erziehungswissenschaftlichen Anteil im engeren Sinne nur noch 14 SWS bleiben. Auch inhaltlich gibt es Entsprechungen zwischen den Studienbereichen der Berliner Regelungen und dem Kernstudiumskonzept von 1968. Dieses Beispiel zeigt noch einmal deutlich, daß sich die Idee des Kernstudiums sehr stark, wenn nicht ausschließlich an der Lehrerbildung orientiert hat.

Meine erste These lautet daher: Das von der DGfE-Kommission konzipierte Kernstudium konnte nicht als integrierende Grundlegung der verschiedenen pädagogischen Ausbildungsgänge an den Hochschulen wirksam werden, weil es die zunehmende Differenzierung der Erziehungswissenschaft zwar zur Kenntnis nahm, aber in den Themen, Methoden und Handlungsfeldern nicht in ausreichendem Maße berücksichtigte.

ad 2: *Der Verzicht auf eine systematische Grundlegung*: Die Kommission wies in ihrer Entschließung ausdrücklich darauf hin, daß sie auf eine eigene Systematik verzichtet hatte. HANS SCHEUERL stellte 1970 selbstkritisch die Frage, „ob die Nennungen des obigen Katalogs nicht allesamt nur ‚Leerformeln‘“ seien und vermutete selbst schon, „daß dieser Eindruck richtig ist“ (SCHEUERL 1970, S. 135). Dieser Gedanke drängt sich auf, wenn man das Kernstudiumskonzept unter systematischen Gesichtspunkten betrachtet. Im nachhinein fragt man sich nämlich, ob der Hinweis auf den „bewußten“ Verzicht auf eine eigene „Systematik“ nicht eher eine Verschleierung der Tatsache war, daß es der Disziplin an einer Systematik mangelte. Von einer Integration der einzelnen Wissensbestandteile ist ebensowenig zu reden wie von einem umfassenden theoretischen Bezugsrahmen, was schon 1975 zu dem Urteil führte, daß die Erziehungswissenschaft „offensichtlich ... nicht in der Lage ist, sozusagen von ‚oben‘ einen nach systematischen Kriterien konstruierten Studiengang zu entwickeln“ (BALTES/HOFFMANN 1975, S. 10, auch im Blick auf die Rahmenordnung für den Diplomstudiengang). Der daraus resultierende Leerformelcharakter war dafür symptomatisch.

Meine zweite These lautet daher: Das von der DGfE-Kommission konzipierte Kernstudium konnte nicht als integrierende Grundlegung der verschiedenen pädagogischen Ausbildungsgänge an den Hochschulen wirksam werden, weil der pragmatische Verzicht auf eine Systematik nur „Leerformeln“ hervorbrach-

te und dadurch die inhaltliche Beliebigkeit nicht eingrenzen konnte, sondern lediglich hinter allgemeinen und diffusen Begriffen versteckt hat.

ad 3: *Der Verzicht auf eine curriculare Festlegung:* Entgegen der in der Entscheidung gewählten Begriffswahl vom Lehrgangsaufbau verzichtete die Kommission wiederum „bewußt darauf, eine zwingende Lehrgangsfolge festzulegen“ (Kernstudium 1968, S. 389), d.h. die konkreten Inhalte und die Art der Lehrveranstaltungen sowie ihre Reihung wurden offengelassen. Dieser Verzicht auf eine vorgegebene „Lehrgangsfolge“ läßt sich zwar vor dem Hintergrund der deutschen Universitätstradition und angesichts der sinnigerweise gerade unter Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern weit verbreiteten Abneigung gegen eine „Verschulung“ des Studiums erklären, zeigt im Blick auf andere universitäre Fächer allerdings eher mangelnden Strukturierungswillen und deckt erneut die fehlende grundlegende Systematik der Erziehungswissenschaft auf.

Meine dritte These lautet daher: Das von der DGfE-Kommission konzipierte Kernstudium konnte nicht als integrierende Grundlegung der verschiedenen pädagogischen Ausbildungsgänge an den Hochschulen wirksam werden, weil der Verzicht auf eine vorgegebene „Lehrgangsfolge“ keine curriculare Strukturierung möglich macht, ohne die ein sinnvolles Fachstudium jedoch auf Dauer nicht auskommen kann.

#### 4. *Schlußbemerkung*

Will man tatsächlich auf alle pädagogischen Spezialisierungsmöglichkeiten im Rahmen eines für alle gleichen Kernstudiums vorbereiten, dann muß dieses Kernstudium entweder schon in seiner Grundstruktur alle Teildisziplinen in nuce vorwegnehmen oder sich gänzlich auf das Allgemeine beschränken. Mir scheint die Orientierung am Allgemeinen, d.h. an den Grundbegriffen und Grundproblemen der Disziplin, an ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung und an ihren Methoden, angebracht und nötig, verbunden mit der Aufforderung an die Teildisziplinen, ebenfalls so etwas wie ein Kernstudium *für ihre Bereiche* zu konzipieren. Für die Konstruktion eines für alle pädagogischen Studiengänge grundlegenden *allgemein-erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums* bedarf es ferner einer Systematik, über die heute allenfalls ein impliziter Konsens besteht, der analytisch aus vorliegenden Entwürfen explizit zu machen wäre. Die inhaltlichen Bereiche werden dann wahrscheinlich problemorientiert ausfallen; sie müssen auf jeden Fall detaillierter beschrieben werden als es die bislang bekannten Gebietsnennungen in den Studien- und Prüfungsordnungen tun. Nicht zuletzt kann eine sinnvolle Konzeption eines Kernstudiums oder Kerncurriculums nicht umhin, eine systematisch gewonnene Strukturierung und Sequenzierung der Studieninhalte vorzunehmen. Sonst wäre die Perspektive eines solchen Konzepts nur, die Erfahrung zu wiederholen, die mit dem Kernstudiumskonzept von 1968 schon vorliegt: Die Erfahrung des Scheiterns.

*Ungedruckte Quellen:*

- Akten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. Anmerkung 3)  
 Ordner I, 1: Offizielle Beschlüsse u.ä. von 1964–1968  
 Ordner I, 2: Briefwechsel, A: Anträge, B: Beitrittserklärungen; Briefwechsel vom 23.5.1964.

*Literatur*

- BALTES, P./HOFFMANN, A. E: Berufsfelder des Diplompädagogen. Ein empirischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Berufsfelder und ihrer Ausbildungserfordernisse. Heidelberg 1975.  
 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim/Berlin/Basel 1968.  
 DIETRICH, TH.: Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an den Pädagogischen Hochschulen. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 713–728  
 FLITNER, W.: Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 195–212. (hier zitiert nach dem Wiederabdruck in: W. FLITNER: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich 1989, S. 467–486)  
 HORN, K.-P.: Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften. In: H. J. APEL u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999 (im Druck).  
 Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 386–390.  
 RAUSCHENBACH, TH.: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH, (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 275–294.  
 SCHEUERL, H.: Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums. In: H. BOKELMANN/H. SCHEUERL (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg 1970, S. 121–139.  
 SCHEUERL, H.: Zur Entstehungsgeschichte der Entschließung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 16–20.  
 SCHEUERL, H.: Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 267–287.  
 TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: K. HARNEY/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154.

*Anschrift des Autors*

Dr. Klaus-Peter Horn, Humboldt-Universität Berlin,  
 Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historische Erziehungswissenschaft  
 10099 Berlin, Geschwister-Scholl-Str. 7