

Furck, Carl-Ludwig

**Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der  
Erziehungswissenschaft (einführendes Referat zu der DGfE-Tagung  
"Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" in Soest 30./31. Oktober 2003)**

*Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 14-24*



Quellenangabe/ Reference:

Furck, Carl-Ludwig: Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft (einführendes Referat zu der DGfE-Tagung "Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" in Soest 30./31. Oktober 2003) - In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 14-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10502 - DOI: 10.25656/01:1050

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10502>

<https://doi.org/10.25656/01:1050>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft**

(Einführendes Referat zu der DGfE-Tagung „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ in Soest 30./31. Oktober 2003)

Den „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, vom Vorstand im Juli 2001 veröffentlicht, lag eine Vorlage seiner Strukturkommission zugrunde. Sie war auf Bitten des Vorstandes in mehreren Sitzungen erarbeitet und einvernehmlich verabschiedet worden. Nach Eingang verschiedener Stellungnahmen und Diskussionen im Vorstand, wurden wir gebeten, sie weiterzuentwickeln, wobei im Vordergrund „die Verknüpfung zwischen der Erziehungswissenschaft und ihren Subdisziplinen stehen“ sollten. Es sollte beachtet werden, „dass auch innerhalb der Subdisziplinen Kerncurricula formuliert werden können“. Mit der Empfehlung vom August 2003 legten wir die heute zu diskutierende „Fassung letzter Hand“ vor. Mit diesem kargen Bericht ist der äußere Ablauf geschildert, aber wenig ausgesagt.

Aussagekräftiger ist da der Hinweis auf verschiedene Entwicklungsstränge, die teilweise gegenwärtig nicht mehr im allgemeinen Bewusstsein sind, teilweise folgerichtig zu einem Kerncurriculum, anfänglich Kernstudium genannt, führen. Dieser Entwicklung können sich auch diejenigen nicht entziehen, die die Verständigung auf einen gemeinsamen „Kern“ ablehnen, um der Gefahr der Verschulung und der Einschränkung ihrer Lehrfreiheit zu entgehen, oder aufgrund des gegenwärtigen Standes der Erziehungswissenschaft eine Übereinkunft nicht für möglich halten. Zu den Entwicklungsprozessen gehören:

- Die in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrerbildung, zunächst der der künftigen Gymnasiallehrer.
- Die Einführung eigenständiger Diplomstudiengänge in Erziehungswissenschaft.
- Der Prozess der europäischen Integration und Internationalisierung als „Bologna-Prozess“ thematisiert.

- Diese Entwicklungen haben eine Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft bewirkt, die aber zugleich auch Ergebnis einer ihr eigenen Dynamik ist.

Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Entwicklungsprozesse kurz eingehen und ihre Auswirkungen auf die Notwendigkeit eines Kerncurriculums aufzeigen und begründen, warum der Forderung nach einem Kerncurriculum nicht mehr ausgewichen werden kann.

In Heft 1 der neu gegründeten Zeitschrift für Pädagogik stellte WILHELM FLITNER 1955 fest, dass etwa um die Zeit der (von heute aus gesehen) vorletzten Jahrhundertwende „die Abseitsstellung der Pädagogik offenkundig“ wurde<sup>1</sup>. Diese „Abseitsstellung“ konnte nur sehr langsam abgebaut werden. Es gab über längere Zeit Universitäten, die keinen oder nur einen „ordentlichen pädagogischen Lehrstuhl“ besaßen (GEIBLER 1962: S. 325). Der Beschluss der KMK (26.6.1952), für künftige Gymnasiallehrer eine benotete Prüfung in Erziehungswissenschaft einzuführen, war 1959 noch nicht in allen Bundesländern umgesetzt und GEORG GEIBLER meinte, dass es bei der erforderlichen Errichtung neuer Lehrstühle „noch zu früh (sei), die Pädagogik lehrstuhlmäßig zu differenzieren“. – Drei Jahre später (1962) hielt GEIBLER auf der Konferenz der Universitätspädagogen das Eingangsreferat (GEIBLER 1964) mit dem Thema „die Spezialisierung in der Erziehungswissenschaft“. Als „Teilgebiete (die) sich als tragfähig für die Begründung eines Lehrstuhls erweisen könnten“, nannte er: „neben der allgemeinen (systematischen) Pädagogik die Pädagogik der einzelnen Schularten, etwa die Gymnasialpädagogik, ferner die Sozialpädagogik, die Berufspädagogik, die Vergleichende Pädagogik, die pädagogische Psychologie und die pädagogische Soziologie“. GEIBLER meinte auch, dass angesichts der Differenzierung „der Gedanke einer pädagogischen Fakultät in den Blickpunkt“ trete. Ich ergänzte damals die allgemeinen Ausführungen mit einem konkreten Beispiel: „Die Ausbildung der Sozialpädagogen im Rahmen der Hochschule“, mit der Forderung, dass eigene Lehrstühle für Sozialpädagogik eingerichtet werden müssten.

Noch 1963 war die Zahl der westdeutschen Universitätspädagogen relativ klein. Dafür ein Beispiel: Bei der Konferenz 1963 (29./30. April) konnten alle Teilnehmer am Tisch im Konferenzraum (von Melle Park 8) Platz nehmen. Aus dem Protokoll geht hervor, dass sich an der Abstimmung, eine Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu gründen, 26 Universitätspädagogen beteiligt hatten, das waren alle an der Konferenz Teilnehmenden (14 Ja-Stimmen) (SCHEUERL 1987: S. 274). – Nach und nach wurden zunächst „Parallel-Lehrstühle“ eingerichtet, dann aber

auch „Lehrstühle“ mit spezifischen Widmungen. In Hamburg waren, Stand 1963, fünf Professoren Mitglieder der Philosophischen Fakultät. Widmungen und damit Beleg für die beginnende Differenzierung, bezogen sich auf Vergleichende Pädagogik und Berufspädagogik, während zwei ordentliche Professuren und ein Extraordinariat noch ohne spezielle Widmung waren. WENKE berichtete, dass für die in Gründung befindliche Universität Bochum fünf Lehrstühle vorgesehen seien (SCHEIBE 1963: S.292): Allgemeine Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Praktische Pädagogik (Schule und Erwachsenenbildung mit beruflicher Fortbildung), Pädagogische Psychologie und Sozialpädagogik. Hingewiesen sei darauf, dass sich dieser Prozess zunehmender Ausdifferenzierung des Lehrangebots an den Universitäten der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich vollzog. Er wurde verstärkt und beschleunigt durch die, wiederum in den Bundesländern unterschiedliche Integration der Pädagogischen Hochschulen (Akademien). Damit ging, abgesehen von Baden-Württemberg, auch die, mit Ausnahme Hamburg, traditionelle Ausbildung der Volksschullehrer, wie sie damals genannt wurde, in die Universität über oder wurde, Beispiel Oldenburg, zu einer Universität ausgebaut. Allein schon wegen der größeren Zahl der Stellen, sowohl durch Stellenvermehrung, als auch durch Überleitung, war es unumgänglich geworden, den einzelnen Professuren besondere Aufgaben in der Lehre zuzuweisen. Ungeachtet der eigentlich erforderlichen Berücksichtigung auch der jeweiligen Prüfungsordnungen, gewinnt der rückschauende Betrachter, innerhalb einer Universität und verstärkt zwischen den entsprechenden Institutionen, den Eindruck, dass ein hohes Maß an Beliebigkeit bestand. Mit dem Ausbau und damit Differenzierung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, wird dieser Eindruck noch verstärkt. Zugleich erhielten, unabweisbar und mit zunehmendem Gewicht, die Universitätspädagogen den Auftrag, den künftigen Gymnasiallehrern, ein pädagogisches Studium zu ermöglichen. Zuvor hatte der Philosophische Fakultätentag dies abgelehnt, da er Nachteile für das Fachstudium befürchtete. Auf diese Auseinandersetzungen und die heutigen Formen dieses pädagogischen Studiums will ich jetzt nicht weiter eingehen. Das Vorurteil, dass ein guter Philologe eo ipso auch ein guter Pädagoge sei, wurde kaum noch aufrechterhalten.<sup>2</sup>

1968 verabschiedete die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, nach zweijähriger Vorarbeit durch eine Kommission, eine „Entschließung“: „Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge“<sup>3</sup>. Ziel war, dass „wer ein erziehungswissen-

schaftliches Studium beginnt, ...in einen ‚Kernbereich‘ der Erziehungswissenschaft eingeführt“ wird. Der „Begriff ‚Kern‘ besagt, dass es sowohl um eine gemeinsame Grundlage wie auch um gemeinsame Strukturen in allen pädagogischen Lehrangeboten und Studien gehen soll; er besagt, dass darin Fragestellungen enthalten sind, die später in allen pädagogischen Berufsfeldern in variiertes Form wiederkehren. ‚Kern‘ besagt aber auch, dass es sich um ein Minimum handelt, das selbst noch nicht die notwendigen Kenntnisse und Einsichten voll repräsentiert.“ Ausgegangen wurde von einem zeitlichen Umfang von mindestens 22 Semesterwochenstunden und mindestens 6 Wochen Praktika in der vorlesungsfreien Zeit. KLAUS PETER HORN hat in seinem Aufsatz „Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren“ (HORN 1999) die Hauptkritikpunkte herausgearbeitet:

- Die starke „Betonung der Schule als Bezugspunkt für die pädagogischen Studien“.
- „Der zwar beanspruchte aber nicht realisierte Allgemeingrad“.
- „Der Verzicht auf eine systematische Grundlegung“.
- „Der Verzicht auf eine curriculare Festlegung“.

Die Entschließung der DGfE zum Kernstudium blieb, abgesehen von ihrer Funktion als Argumentationshilfe, weitgehend folgenlos. Es ist, von heute aus gesehen, nicht gelungen, eine Situation zu überwinden, die gekennzeichnet ist durch „die Vielzahl von Richtungen, die auseinander streben und je ihren eigenen Weg gehen, ohne in Beziehung zu stehen und die Kooperation anzustreben“, wie BOLLNOW auf der Mitgliederversammlung der DGfE 1966 ausführte (BOLLNOW 1966: S.275). Die Entwicklung während der letzten Jahrzehnte hat zwar zu einer Ausdifferenzierung innerhalb unseres Faches geführt, aber durchaus noch nicht zu einem als selbstverständlich allgemein anerkannten Kern. Die vorliegende Empfehlung für ein Kerncurriculum soll, nach der Diskussion hier in Soest, erneuten Beratungen in unserer Kommission, abschließend im Vorstand behandelt und verabschiedet werden.

Ein Anstoß zum Ausbau auch bisher nicht vorhandener oder nicht genügend angebotener pädagogischer Studiengänge, ging von der Einführung des Diploms in Erziehungswissenschaft aus. Sie hatte eine Ausdifferenzierung des Studienangebots zufolge, die nun nicht mehr an den Auftrag Lehrerbildung und dem Berufsfeld Schule orientiert war. Bereits 1952 wurde das „Konzept eines Diplomstudiengang“ im Rahmen der Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen diskutiert und im Jahr darauf der Entwurf einer Prüfungsordnung vorgelegt.<sup>4</sup> Auch auf

nachfolgenden Tagungen wurde das Thema ‚Einführung eines Diplomstudiengangs‘ erörtert. Auf das zwischen KMK und WRK vereinbarte und vorgeschriebene Verfahren ist jetzt nicht weiter einzugehen. Erwähnt sei nur, dass sich der Fachausschuss für die Diplomprüfungsordnung der Pädagogik am 25. Februar 1967 konstituierte. Unser Bestreben war, entsprechend dem Auftrag, einen Rahmen zu erarbeiten, der bei der Ausarbeitung einer Diplomprüfungsordnung „vor Ort“ eingehalten werden muss und dann ministeriellen Genehmigungen zugrunde liegt, zugleich aber den einzelnen Universitäten und Hochschulen genügend Gestaltungsfreiheit läßt. (Angemerkt sei, dass dies auch ein Bestreben der Strukturkommission war und ist) Der Fachausschuss war bei der Bestimmung des Studienziels und der Gliederung des Studiums von drei aufeinander bezogenen Gesichtspunkten geleitet:

- Berufsbezogenheit des Studiums
- Differenzierung der Prüfung nach Studienschwerpunkten
- Sozialwissenschaftliche Orientierung des Studienangebots.

Aufgrund der voneinander abweichenden Strukturen der einzelnen Berufsfelder und der Differenzierung der Erziehungswissenschaft erschien es dem Fachausschuss unumgänglich, die Diplomhauptprüfung in fünf Studienschwerpunkte zu gliedern:

- Schule
- Sozialpädagogik und Sozialarbeit
- Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung
- Betriebliches Ausbildungswesen
- Sonderpädagogische Einrichtungen.

Offen blieb die Möglichkeit, weitere Studienschwerpunkte vorzusehen. Die formale Struktur des Studiengangs war vorgegeben und führte nach dem Vordiplom zur Diplomhauptprüfung. Die erste Fassung einer Rahmenordnung wurde am 28. August 1967 der WRK und KMK, ihrer gemeinsamen „Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen“, den Kultusministerien, allen zuständigen Fakultäten, der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen und der Vertretung der Studentenschaft auf Bundesebene übersandt. Der Fachausschuss setzte sich dann mit den eingegangenen, teilweise sehr gegensätzlichen Stellungnahmen intensiv auseinander. Er beschloss an einigen Stellen präzisere Formulierungen und war bemüht, offensichtliche Missverständnisse aufzuklären. So wurde die Rahmenordnung, die den Rahmen für örtliche Prüfungsordnungen vorgab, mit einer vor Ort zu erarbeitenden und dann von der zuständigen Behörde zu erlassenden Prüfungsordnung verwechselt. Kritisiert wurde

auch das „Übergewicht“ der Sozialwissenschaften (Soziologie und Psychologie) und der Ausschluss von Philosophie und Theologie als wählbaren Nebenfächern. Uns wurde eine „einseitige wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Präferenz“ vorgeworfen. „Es bestehe die Gefahr, dass die Pädagogik dazu verführt werde, philosophische Zielbestimmungen zu ignorieren und sich einer richtungslosen Empirie auszuliefern“ (FURCK 1997: S. 199). Wenn auch mit Vorbehalt von Seiten einiger Universitäten, bestand Übereinstimmung, dass die Beteiligung der Pädagogischen Hochschulen unerlässlich sei.

Die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“ wurde von der Kultusministerkonferenz am 20. März 1969 beschlossen. Sie wurde vor allem von Sozialpädagogen und Erwachsenenbildnern sehr begrüßt und es wurden Prüfungsordnungen erarbeitet. Einer Erhebung zufolge, waren im WS 1972/73 „insgesamt 44 genehmigte Diplomprüfungsordnungen gemeldet, 12 weitere waren beantragt und 12 Ordnungen wurden geplant oder befanden sich in Arbeit“<sup>5</sup>. Den Steigerungsraten der Studentenzahlen (1970: 993; 1972/73: 7191; 1974/75: 18236) (FURCK 1997) waren die diesen Studiengang anbietenden Institutionen nicht gewachsen. Daraus entstand ein starker Druck mit der Forderung nach neuen Stellen, wobei es bei entsprechenden Anträgen unerlässlich war, die einzuwerbende Stelle im Vergleich zum jeweiligen Status quo differenziert zu begründen, womit die Frage nach dem jeweils Verbindenden und Trennenden verbunden war.

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass mit den steigenden Anforderungen an die Studiengänge für künftige Lehrer mit dem Ziel, sich für ein bestimmtes Lehramt zu qualifizieren, zunächst noch kein von außen kommender Druck verbunden war, sich über den Bereich der einzelnen Hochschule und über das jeweilige Bundesland hinaus, um einen gemeinsamen Kern zu bemühen. Entsprechende Diskussionen fanden fachspezifisch in einzelnen Sektionen der DGfE statt. Anstöße von Seiten der staatlichen Prüfungsämter bewegten sich im traditionellen Rahmen.

Die hier für den Bereich Lehrerbildung getroffene Feststellung gilt weitgehend auch für die Diplomstudiengänge und für Haupt- oder Nebenfachstudien mit dem Abschluss Promotion oder Magister und für das Schulfach Pädagogik. Die geschilderte Entwicklung wurde begleitet von Auseinandersetzungen über den Ausbau der institutionellen Gegebenheiten, führte aber weder zu einem das jeweilige Aufgabenfeld umfassenden und überschreitenden professionellen Selbstverständnis noch zu einer Problematisierung der Studienstruktur, der Art und Weise des Studiums,

der Abschlüsse und der Funktion der Praktika. Festgestellt wurde: „es gibt ... keinen Konsens über die fundamentalen Begriffe und Methoden der Erziehungswissenschaft und erst recht nicht über einen fundamentalen Kanon an Theorien und ein daraus resultierendes Kernstudium“. Dies habe dazu geführt, „dass sich die Erziehungswissenschaft ... in verschiedene Einzeldisziplinen (gliedert), die nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden“ (LENZEN 1989: S. 1223).

Eine zunehmend entschiedeneren Herausforderung, die verschiedenen Studiengänge zu überdenken, bis hin zu Auflagen grundlegender, politisch durchzusetzender Reformen, waren die Folgen der Kritik an den als unzureichend angesehenen Formen des Studiums, vor allem der Lehrerbildung. Diese Kritik war und ist ihrerseits Folge intensiver interner und externer „Evaluation“. wie dies seit Mitte der achtziger Jahre genannt wurde, zunächst bezogen auf die Beurteilung von Lehrplänen, Unterrichtsprogrammen und -prozessen und deren Ergebnisse. Seit den neunziger Jahren wird Evaluation, beispielsweise in NRW, verstanden als systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen. Auf die verschiedenen nationalen und internationalen Studien brauche ich in diesem Kreis nicht weiter einzugehen, auch nicht auf die verschiedenen Gremien, wie Gemischte Kommission Lehrerbildung der KMK, Wissenschaftsrat, Verbund Norddeutscher Universitäten, HIS in Hannover, Rat für Wissenschaft Bayern, die Expertenkommission NRW, die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen, das Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh, die Hamburger Kommission Lehrerbildung. Zu erwähnen wären Kommissionen, Arbeitsgruppen einzelner Fakultäten oder Fachbereiche, Hochschulen oder Länder. Sie haben mit abweichender Intensität und Zielsetzung die jeweils vorhandenen Strukturen, Formen der Forschung, insbesondere der Lehre, der Verweildauer, Abbrecher- und Abschlussquoten sowie der vermittelten Kompetenzen – um nur einiges zu nennen – analysiert, aufgearbeitet und Empfehlungen für, neutral formuliert, Veränderungen vorgelegt. Damit sollten politische Entscheidungen vorbereitet und legitimiert werden. Wie weit aufgrund der vorgelegten Ergebnisse tatsächlich Konsequenzen gezogen wurden, die in einem inneren Zusammenhang stehen, ist hier nicht weiter zu erörtern. Wichtig ist der von empirischen Untersuchungen ausgehende Druck, sich mit dem eigenen und mit dem von anderen vertretenen Selbstverständnis als Erziehungswissenschaftler und ihren jeweiligen Voraussetzungen ausein-



anderzusetzen, auch in der Diskussion innerhalb von Institutionen und deren Untergliederungen. Die zunehmende Kritik an den überlieferten Formen universitärer Studiengänge, mit dem Vorwurf mangelnder Identitätsbildung, fehlender Internationalisierung, geringer Effektivität der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Profession der Lehrer, das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Leistungsstudien, führten dazu, dass nicht nur die Entwicklungsprozesse, die zu dem Status quo geführt haben, untersucht wurden, sondern auch Modelle anderer Länder.

Bemängelt wurde, dass die deutschen Lehrgänge zu wenig an internationalen Standards orientiert seien und, da weder vergleichbare Abschlüsse, noch flexible, überschaubare Lehrgänge angeboten würden, die Zahl ausländischer Studenten in Deutschland und die deutscher Studenten im Ausland relativ gering sei. Dies schade dem „Standort Deutschland“.

Gefordert werden grundlegend veränderte Ausbildungsformen, also die Einführung neuer, stärker gegliederter Studiengänge, international vergleichbare, anerkannte und abgestufte Abschlüsse und ein System zur Bewertung von Studienleistungen durch ein Leistungspunktesystem. In der „Bologna-Erklärung“ (19. Juni 1999) setzten sich 29 „Europäische Bildungsminister“ für diese Ziele ein und verlangten Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme, im Prozess der „Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas“. Betont wurde, dass die Bologna-Erklärung nicht einfach „eine politische Feststellung“ sei, sondern eine verbindliche Festlegung auf ein Aktionsprogramm.<sup>6</sup> Da die „systemimmanenten Reformanstrengungen einer Studienreform“ die „Schwächen bisheriger Lehrerbildung nicht beheben konnten“, fordert der Wissenschaftsrat, dass sich „die erforderlichen Veränderungen nicht lediglich auf Einzelaspekte im Rahmen des bestehenden Systems beschränken“ dürfen. „Sie müssen ... den europäischen Entwicklungsprozeß berücksichtigen, der mittelfristig einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum mit einem gestuften Studien- und Abschlußsystem als strukturelle Basis vorsieht“.<sup>7</sup>

Was bedeuten diese Erklärungen und das als „Bologna-Prozess“ thematisierte Aktionsprogramm, dessen Ziele bis 2010 erreicht werden sollen, im Zusammenhang der Einführung eines Kerncurriculums?

Um diese Frage beantworten zu können, ist zunächst noch einmal auf die bereits skizzierte Entwicklung zunehmender Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft zu verweisen. Ihr heute vorfindlicher Grad spiegelt sich etwa in den Sektionen der DGfE wider. Dies führte, da es keine

zielgerichtete Planung und Abstimmung in den einzelnen Universitäten oder in einem Bundesland gab, dazu, dass – wie der bayerische Rat feststellte – „die Themenwahl ... eher in das Belieben der einzelnen Fachvertreter gestellt“ war. Dieses auch von anderen Gremien ausgesprochene Verdikt führte beispielsweise in Niedersachsen zu der Forderung nach „Einführung eines integrierten Kerncurriculums für die Grundwissenschaften ... und die Fachdidaktiken“.<sup>8</sup> Um das Studium besser zu gliedern und transparenter zu gestalten, wurde empfohlen, „Modellversuche“ für „Studien mit Bachelor/Master-Struktur einzurichten“. Diese Empfehlung entsprach den „Strukturvorgaben“ von HRK (6.7.1998) und KMK (3.12.1998)<sup>9</sup>, die sich auf §19 des novellierten HRG stützten. Auch der Wissenschaftsrat geht in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (16.11.2001) von einem BA und MA Studium aus. Zur Gewährleistung fachlich inhaltlicher, transparenter Mindeststandards, Überprüfung der Berufsrelevanz, der Vergleichbarkeit von Studienangeboten und Abschlüssen, führte die KMK als Instrument der Qualitätssicherung die Akkreditierung einzelner Studiengänge ein. Angenommen wird, dass hierdurch die Studienzeiten verkürzt und die Abbrecherquote reduziert würden. Dabei geht es, wie ausdrücklich betont werden muss, nicht nur um Studiengänge für künftige Lehrer, sondern um die ganze Breite und die verschiedenen Formen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Mit der Einführung von BA/MA Studiengängen und ihrer Akkreditierung, ist ihre Modularisierung untrennbar verbunden, auch gelegentlich als Bildungsbausteine charakterisiert. Aufzugeben ist die vielfach kritisierte Beliebigkeit des Lehrangebots, bei gleichzeitiger Vermeidung der naheliegenden Gefahr der Verschulung.

Die Erarbeitung eines Kerncurriculums und die Orientierung an ihm ist unumgänglich und wird sich, meiner Überzeugung nach, angesichts der politischen Vorentscheidungen zumindest langfristig durchsetzen.

<b>Erziehungswissenschaft zwischen Verschulung und Beliebigkeit?</b>
--

Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Studienrichtungen und Studiengänge
--

Lehrerbildungsstudiengänge	Diplom- und Magister- studiengänge
----------------------------	---------------------------------------

Erziehungswissenschaftliche Studiengänge
--

Hauptfach Nebenfach	Lehrämter Schulfach Pädagogik
------------------------	----------------------------------

Abschlüsse: Diplom Magister Promotion	Abschlüsse: Staatsprüfungen
--	--------------------------------

Bologna-Prozess
-----------------

Gestufte Studiengänge (BA/MA) Modularisierung, Akkreditierung und Evaluation
---

Kerncurricula
---------------

Erziehungswissenschaft	Spezialisierungsrichtungen
------------------------	----------------------------

## Literatur

BOLLNOW, O.F. (1966): Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bericht. In: Z. f. Päd., Jg. 12, S. 274-276.

- FURCK, C.L. (1997): Der Weg zum Diplomstudiengang „Erziehungswissenschaft“. Reminiszenzen zur Entstehung der Rahmenordnung für die Diplomprüfungsordnung „Pädagogik“. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, Jg. 5, S. 197-204.
- GEIßLER, G. (1964): Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft in der Universität und das Problem einer pädagogischen Fakultät. In: Z. f. Päd. Jg. 10, S. 1-13.
- GEIßLER, G. (1962): 10. Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen. In: Z. f. Päd. Jg. 8, S. 324-328.
- HORN K.-P. (1999): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Z. f. Päd. Jg. 45, S. 749-758.
- LENZEN D. (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg.
- SCHEIBE, W. (1964): Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen 1964. In: Z. f. Päd. Jg. 10, S. 280-284.
- SCHEIBE, W. (1963): Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen. In: Z. f. Päd. Jg. 9, S. 291-295.
- SCHEUERL, H. (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. Jg. 33, S. 267-287.

## Anmerkungen

- 1 Z. f. Päd., Jg. 1, 1955, S. 3.
- 2 Zur Diskussion vgl. SCHEIBE 1964.
- 3 Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. Jg. 14 (1968) S. 386-390. Vgl. die Diskussion in: Z. f. Päd. Jg. 45 (1999), S. 732-767 mit Beiträgen von PETER VOGEL, LOTHAR WIGGER, KLAUS-PETER HORN, ANDREAS PRONDCZYNSKI.
- 4 Vgl. auch für die folgende Darstellung FURCK 1997.
- 5 Vgl. LANGENBACH in FURCK 1997.
- 6 Anlagen 1 und 2 zu TOP 11 der 191. Sitzung des Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 03./04.07. 2000: > Umsetzung der „Bologna-Erklärung“ <. Drucksache Pl 191/11.
- 7 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drucksache 5065/01, 16.11. 01, S. 74.
- 8 dpa Kulturpolitik, 20/2002.
- 9 Vgl. vorstehende Anmerkungen 6, 7, 8.