

Austermann, Simone; Freitag, Judith; Vogel, Peter; Wigger, Lothar
Kerncurriculum Erziehungswissenschaft - Konzepte und Erfahrungen

Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 37-48



Quellenangabe/ Reference:

Austermann, Simone; Freitag, Judith; Vogel, Peter; Wigger, Lothar: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft - Konzepte und Erfahrungen - In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 37-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10524 - DOI: 10.25656/01:1052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10524>

<https://doi.org/10.25656/01:1052>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Simone Austermann, Judith Freitag, Peter Vogel, Lothar Wigger

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen

Vom 30. September bis zum 2. Oktober 2003 fand an der Universität Dortmund die Herbsttagung 2003 der Kommission Wissenschaftsforschung zum Thema „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen“ statt. Organisiert wurde die Veranstaltung von PETER VOGEL und LOTHAR WIGGER. Die elf Vorträge vermittelten einen Überblick über die verschiedenen Reformaktivitäten und Implementationsprobleme an unterschiedlichen Standorten. An die einzelnen Vorträge schlossen sich rege Diskussionen zu den curricularen und organisatorischen Reformkonzeptionen und ihrer Realisierung an.

Die folgende Darstellung skizziert die Vorträge (1.) und versucht, den Ertrag an teilweise kontroversen Problemdefinitionen, Lösungsvorschlägen und Erfahrungen festzuhalten (2.) und Konsequenzen aufzuzeigen (3.). Dabei ergeben sich – gewissermaßen quer zu den teils analytischen, teils programmatischen Vorträgen und Erfahrungsberichten – unterscheidbare, wenn auch aufeinander verweisende Problemfelder: Die Notwendigkeit eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (2.1), die Frage nach der Beschränkung der akademischen Freiheit durch ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2.2), die Frage nach der Begrifflichkeit eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (2.3), die Erfolgsbedingungen und Hindernisse bei der Implementation eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft an einem Hochschulstandort (2.4) und schließlich die Diskussion um die möglichen, tatsächlichen und unbeabsichtigten Effekte der Umsetzung (2.5).

1. Vorträge

HANS MERKENS (Freie Universität Berlin), Vorsitzender der DGfE, schilderte die Vorstellungen zu einem Kerncurriculum aus Sicht des Vorstands. Er betonte besonders die Notwendigkeit eines Kerncurriculums für die Identität und Selbstbehauptung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger universitärer Disziplin. Er sah die Aufgabe der DGfE darin, eine Strukturierungshilfe zu schaffen, die als Rahmen für die standortspezifischen Umsetzungen zu verstehen sei. Er stellte dazu den aktuellen Vorschlag des Vorstands „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ zur Diskussion.

PETER VOGEL (Universität Dortmund) warf in seinem Kommentar die Fragen auf, „Warum?“ ein Kerncurriculum dienlich sei und „Weshalb erst jetzt?“ dieses an sich bedeutungsvolle Thema innerhalb der Disziplin offiziell zur Diskussion gestellt wird. Er begrüßte die Resonanz, auf die das Thema innerhalb der Disziplin gestoßen sei und betonte, dass auch weiterhin eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema nicht nur innerhalb der Kommission wünschenswert und notwendig sei. Den DGfE-Vorschlag kritisierte er als zu unklar und zu wenig festlegend.

HANS-JOACHIM VON OLBERG (Universität Münster) berichtete über die Erfahrungen, die in Münster bei Entwicklung und Anwendung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft gemacht wurden. Er wies auf die besonderen örtlichen Gegebenheiten hin und erläuterte die aktuellen Zwischenergebnisse der Studienplanung und Modulstruktur in seinem Arbeitsgebiet. Insbesondere ging er auf hinderliche und förderliche Kräfte bei der Entwicklung und Umsetzung eines neuen Curriculums ein.

Über konsekutive Studiengänge, die Modularisierung der Studieninhalte und die damit gemachten Erfahrungen in Erfurt berichtete HORST WEISHAUPT (Universität Erfurt). Insbesondere wies er auf die Differenz zwischen intendiertem und studiertem Lehrangebot hin, wie auch auf die Gefahren der Bürokratisierung, Kanonisierung, Verschulung und hochschuldidaktischen Verschlechterung kreditierter Studiengänge mit studienbegleitenden Prüfungen.

HEINER DRERUP (Technische Universität Dresden) referierte über die „Implementation von Curricula in der Erziehungswissenschaft“. Sein Schwerpunkt lag hier bei der Gefahr der Beliebigkeit beim Entwickeln von Lehr- und Studienverlaufsplänen. Er gab zu bedenken, dass bisherige Vorschläge zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft eher als Stoffverteilungsplan anzusehen seien und wohl auch so verwendet würden.

Kerncurricula könnten wie Standards ein weiterer Schritt der Verschulung universitärer Ausbildung sein. Die Erziehungswissenschaft sollte sich Veränderungen im Bereich der Lehrerbildung aber nicht verweigern, sondern durch konstruktive Entwicklung und reflektierte Durchsetzung von Kerncurricula und Standards ihren Part an der Lehrerbildung stärken.

EVA ARNOLD (Universität Hamburg) berichtete über das Projekt „Reform der Lehrerbildung“ und die Erfahrungen, die in der Erprobungsphase bei der praktischen Realisierung eines verbindlichen Kerns von Lehrveranstaltungen in Hamburg gemacht wurden. Ausführlich schilderte sie die dort durchgeführten Evaluationsmaßnahmen und legte anhand beispielhaft ausgewählter Einzelfragen dar, wie sich das Kerncurriculum aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden auf Studium und Ausbildung auswirkt.

Von den Erfahrungen an der Universität Dortmund berichtete LOTHAR WIGGER. Er legte ausführlich den strukturellen – und realisierten inhaltlichen – Aufbau des reformierten Studiengangs Diplompädagogik dar. Als Ergebnis der internen Evaluation hielt er fest, dass die organisatorischen, rechtlichen und kapazitären Probleme die erforderlichen inhaltlichen Diskussionen überlagern, die Reform trotzdem einen neuartigen und innovativen Diskurs über die Inhalte der Lehrveranstaltungen und über deren Vernetzung in den Studienrichtungen und Teildisziplinen angestoßen habe.

ANNETTE M. STROß (Hochschule Vechta) informierte über eine Befragung von Lehramtsstudierenden zum „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ an der Hochschule Vechta. Der Schwerpunkt dabei lag auf der subjektiven Einschätzung der Studierenden des neuen Curriculums in den Seminaren. Sie betonte die Möglichkeit, durch die Bildung eines Kerncurriculums die Qualität der Ausbildung zu erhöhen.

In Hinblick auf ein geplantes Forschungsprojekt berichtete EDWIN KEINER (Universität Frankfurt) über den Zusammenhang zwischen Fachkulturen und Studierverhalten im Kontext von Curricula. Er wies im Besonderen auf den Blickwinkel der Studierenden hin, ohne dessen Berücksichtigung die effektive Umsetzung und damit die Idee eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft scheitern würde.

DANIEL KNEUPER (Universität Bielefeld) sprach über die widersprüchlichen Vorgaben der Reform, die anfänglichen Kontroversen und die Erfahrungen, die bei der Implementation und der Ausbildungspraxis im Modellversuch in der konsekutiven Lehrerbildung an der Universität Bielefeld gemacht wurden. Vor dem Hintergrund der strikten Professions-

orientierung des Bielefelder Modells der Lehrerausbildung und der vielfältigen Wahlmöglichkeiten betonte er gegenüber der inhaltsbezogenen Kerncurriculumdiskussion als den gemeinsamen Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums zum einen die Praxisorientierung der Studieneingangsphase und zum anderen die methodische Ausbildung.

FRANZJÖRG BAUMGART legte die Bochumer Erfahrungen mit einem stärker strukturierten, segmentierten, standardisierten und adressatendifferenzierten Studium, der Arbeit mit Studienbüchern und der Implementation des BA/MA Modells zur polyvalenten Lehrerbildung dar. Dabei betonte er, dass es sich in Bochum nicht um ein Kerncurriculum im eigentlichen Sinne, sondern eher um einen Stoffverteilungsplan handelt.

2. Probleme

2.1

Große Einigkeit bestand zunächst in der Diagnose der Situation: Angesichts einer zentrifugalen Entwicklungstendenz sich verselbständigender erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen einerseits und einer wieder einmal drohenden Legitimationskrise des akademischen Status der Erziehungswissenschaft andererseits, ist eine Konsolidierung des Kernbereichs der akademischen Lehre der Disziplin unerlässlich; Fragen nach einem geordneten, den Regeln der Zunft entsprechenden Lehrangebot entscheiden mit bei der Akkreditierung von Studiengängen, und es ist deshalb nahe liegend, dass die Standards für ein KCE nunmehr von der Zunft entwickelt werden müssen, bevor Akkreditierungsagenturen diese Aufgabe übernehmen. Weitgehend Konsens bestand auch darin, was den „Kern“ eines KCE definiert: Er steht

- für das Minimum an Problemstellungen / Kenntnissen / Einsichten etc., das einen Studiengang zu einem erziehungswissenschaftlichen macht;
- für die Orientierung an den Problemen und Erkenntnisweisen der Disziplin und nicht oder nicht primär an den professionellen Kompetenzen in pädagogischen Berufen;
- für den Bestand an Problemen und Erkenntnissen, an den die Probleme und Erkenntnisse der Teildisziplinen anknüpfen können.

2.2

Sehr viel weniger Konsens war bei der Frage erkennbar, wie differenziert und detailliert ein KCE sein *muss*, um seinen standardisierenden Zweck zu erfüllen, und wie viel Vorgaben es machen *darf*, ohne die Freiheit unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Denkformen und Paradigmen einzuschränken und die einzelnen Standorte auf ein verschultes Studienprogramm festzulegen.

Ein KCE, das z. B. neben Grundbegriffen wie Erziehung, Bildung, Sozialisation etc. auch die dabei zu berücksichtigenden Theoriebestände vorgibt, stieß bei einigen Teilnehmern auf starkes Unbehagen: Neben dem generellen Misstrauen gegen jede Art von Reglementierung in der Wissenschaft („nicht Totengräber unserer eigenen Freiheiten werden“) wurde in Frage gestellt, ob – aus Anlass des DGfE-Vorschlags zu einem KCE – der Vorstand einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft das Recht hat, auf diesem Weg den disziplinären Diskurs und die curricularen Entscheidungen zu steuern („Diskurspolizei“).

Auf der Gegenseite wurde eingewandt, dass ein KCE, das nur Grundbegriffe beschreibt, ohne die relevanten Perspektiven der Disziplin auf diese Begriffe vorzugeben, seinen Zweck verfehlt, weil sich fast alle Themen, die man ohnehin schon immer angeboten hat, unter die wenig präzisen Begriffe subsumieren lassen und insofern eben gerade kein verbindliches Curriculum entsteht, das den Sinn hat, bestimmte Gegenstände oder Themen für alle verpflichtend zu machen; der Vorstand wurde ermuntert, etwas mutiger zu sein und durchaus eigene Standards vorzugeben, die über den gegenwärtig kleinsten gemeinsamen Nenner in der Zunft der Gegenwart hinausgehen. Qualitätssicherung als Sicherung eines gemeinsamen Minimums setzt Einschnitte in die Wahlfreiheit der Lehrenden und Studierenden voraus, wobei auch geäußert wurde, dass in der jetzigen Situation der weitestgehenden Beliebigkeit irgendeine Regel besser sei als gar keine. Im übrigen würde der Zwang zur Modularisierung der Studieninhalte in den neuen Studiengangsmodellen (BA/MA) ohnehin zu einer Standardisierung führen müssen. Gegen die mit Nachdruck vorgetragene Forderung, die Studierenden müssten die Freiheit haben, ihre Themen gemäß ihren Interessen zu wählen, wurde eingewandt, dass z. B. die Architekturstudenten auch obligatorisch Statik studieren müssen, ob es sie nun interessiert oder nicht; im übrigen würde die konsequente Orientierung eines Studiums an den vorhandenen Interessen nur eine Orientierung an dem alltagsweltlichen Vorverständnis der Studierenden bedeuten; Interes-

sen bringt man nicht nur ins Studium mit, sondern sie entstehen und verändern sich durch die Anforderungen des Studiums, auch durch die Zumutungen eines Pflichtstudiums.

Bei der durchaus kontroversen Diskussion wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass es um ein *Kerncurriculum* geht und nicht um ein *Gesamtcurriculum*: Das bedeutet, dass nur ein Teil der Semesterwochenstunden eines erziehungswissenschaftlichen Studiengangs wirklich festgelegt werden soll und allemal hinreichend viel Raum für eine ortskulturelle Profilbildung durch die Lehrenden und für eine durch Interessen geleitete individuelle Schwerpunktbildung durch die Studierenden bleibt.

Einen eigenen Diskussionspunkt bildete im Verlauf der Tagung die besondere Situation des erziehungswissenschaftlichen Anteils an den Lehramtsstudiengängen: Einerseits ist in manchen Bundesländern der Stundenanteil so gering, dass nicht einmal für einen curricularen Kern hinreichend Zeit bleibt, geschweige denn für die erforderlichen teildisziplinären oder Handlungsfeld bezogenen Angebote; andererseits sei zu bedenken, dass das Lehramtsstudium in hohem Maß von staatlichen Vorgaben gesteuert ist und es letztendlich darum geht, für ein Amt auszubilden – und nicht für einen Beruf wie z. B. im Diplomstudiengang.

2.3

Bei der Diskussion um „Freiheit“ vs. „Reglementierung“ wurde einmal mehr ein für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs typisches Problem deutlich: Es gibt keine einheitlichen disziplintypischen theoretischen Einheiten, mit denen Studieninhalte beschrieben werden. Kritisiert wurde, dass die Beschränkung curricularer Bestimmungen auf Begriffe wie „Bildung“, die die Erziehungswissenschaft mit der Soziologie, Politikwissenschaft, Psychologie, Wirtschaftswissenschaft und natürlich der Alltagssprache teilt, nicht geeignet sei, disziplinäre Inhalte zu beschreiben, solange die erziehungswissenschaftliche Perspektive, unter dem der Begriff zu einem erziehungswissenschaftlichen wird, nicht auch definiert wird (Bildung als humane Entwicklungsaufgabe / Bildung als zertifizierter Zugang zu Berufs- und Lebenschancen / Bildung als Merkmal sozialer Differenz / Gleichheit von Bildungschancen als Problem der Organisation des Bildungssystem etc.).

2.4

Zunächst brachte der Austausch von Erfahrungen über die Umsetzung von Kerncurricula an verschiedenen Standorten – oft verbunden mit der Implementation von Reformstudiengängen – die Erkenntnis, dass sich – jenseits aller ortskulturellen Besonderheiten – die Prozesse doch ziemlich ähneln. Einigkeit bestand darin, dass der Umsetzungsprozess nicht einfach die Abwicklung der Schritte ist, die aus den theoretischen Entscheidungen für ein KCE folgen, sondern eine eigene Aufgabe darstellt, deren Lösung erheblicher Anstrengung bedarf; ein stimmiges Kerncurriculum ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Gelingen einer materialen Studienreform:

- Die Entwicklung und Implementation des KCE ist als Organisationsentwicklungsprozess zu begreifen, an dessen Ende sich nicht nur die Studienorganisation, sondern auch die Aufgaben, Zuständigkeiten und Beziehungen beim Lehr- und Forschungspersonal verändert haben werden.
- Unerlässlich für die bedarfsgerechte Planung und die Implementation eines KCE sind sachkompetente, kommunikationsfähige und vor allem entscheidungskompetente Gremien; wobei Druck von außen auch als förderlich angesehen werden kann.
- Bei den Implementationsprozessen stand am Ende immer als Ergebnis eine stärkere Selbstreflexion und Kommunikation des Lehrpersonals.
- Ein kaum zu unterschätzender Faktor ist die in der Regel erhöhte organisatorische und zeitliche Belastung durch Prüfungs- und Zertifizierungsaktivitäten, wenn modularisierte und kreditierte Studiengänge bzw. ein KCE obligatorische Elemente enthalten: Will man sicher stellen, dass die Studierenden sich mit allem auseinandersetzen, was sie sollen, muss man es auch überprüfen. Unverzichtbar und grundlegend für den Reformerfolg ist eine solide Kapazitätsberechnung. („Die drei wichtigsten Aufgaben jeder Studienreform sind: Rechnen, Rechnen und Rechnen“).
- Die Standardisierung der Lehre in Kernbereichen in Zusammenhang mit erhöhten Prüfungsbelastungen lässt ein KCE nur realisierbar erscheinen als gemeinsame Aufgabe eines Instituts und Fachbereichs. Vorgeschlagen werden Modelle der „Jobrotation“.
- Kontrovers diskutiert wurde die Rolle von Lehrbüchern/Leittexten/Studienmaterialien: Einerseits wurde der Mangel an brauchbaren Lehrbüchern in der Erziehungswissenschaft beklagt, auch wurde ein Stu-

dium auf der Basis von Lehrbüchern als unakademisch zurück gewiesen (allerdings nicht ohne die Konfrontation mit dem Einwand, dass in den meisten Nachbarwissenschaften mit großem Erfolg mit Lehrbüchern gearbeitet wird), andererseits sind die Lehrbücher das strukturierende, Kontinuität sichernde und Identität stiftende Element des KCE.

- Schließlich wurde – auch als Trost für die Standorte, die am Anfang des Implementationsprozesses stehen – mehrfach darauf hingewiesen, dass der Prozess, wenn man sich einmal darauf eingelassen hat, irreversibel ist und die Anfangsschwierigkeiten sich allmählich auflösen: Auch die zögerlichen bis obstruktiven Kolleginnen und Kollegen versöhnen sich nach und nach mit der Normativität des Faktischen, denn größer als das Akzeptanzproblem ist letztlich das Informationsproblem.

Auch bei der Frage der Implementation wurde grundsätzliche Skepsis nicht zurück gehalten. Es wurde der Generalverdacht geäußert, dass eine weiterhin unregelte Studienpraxis nur durch scheinrationale Regelungen auf dem Papier neu legitimiert würde; zudem würde der oft von außen erzeugte Veränderungsdruck keine Zeit für einen substanziellen Binnendiskurs in der Lehrereinheit lassen und technokratische Lösungen begünstigen. Es wurde auf das – allerdings schwerwiegende – Problem hingewiesen, dass ein KCE immer von zufällig vorhandenen Lehrstuhldenominationen und/oder dem Interessenprofil der Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber abhängig sei und vor allem an kleinen Standorten wegen fehlender Kapazitäten nicht realisierbar sei; die Chance, mit einem überregionalen KCE die Mindestausstattung von Standorten mit Lehrstühlen und Denominationen zu beeinflussen, sei dagegen schwer zu beurteilen.

2.5

Ein eigener Kristallisationspunkt der Diskussionen war die Einschätzung der Effekte eines KCE, der gewünschten wie der unerwünschten, und damit verbunden die Frage, wie man die Effekte eigentlich kontrollieren kann. Zunächst gab es Hinweise auf mögliche bzw. teilweise schon eingetretene „Kollateralschäden“ der Umsetzung eines obligatorischen KCE: Solange man keine Evaluationsdaten hat und nichts über das Zeitbudget der Studierenden weiß, besteht das Risiko nicht mehr erfüllbarer Studierenerwartungen und einer dauerhaften Überforderung der Studierenden. Dem Umstand, dass bei einem durchstrukturierten Studium die Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit zur Subsistenzsicherung beeinträchtigt würden und für manche Studierende ein Studium unmöglich werde, könne

mit Anteilen von E-Learning, Blockveranstaltungen oder Teilzeitstudienmodellen abgeholfen werden, was aber die Studienorganisation wiederum nicht einfacher macht.

Nicht wirklich zu widerlegen war der Hinweis, dass es (noch) keine sicheren Erkenntnisse über die Effekte von curricular organisierten erziehungswissenschaftlichen Studiengangsmodele gibt – beschäftigt sich die Zunft vielleicht gerade deshalb so intensiv mit der Struktur des Grundlagenwissens? –; wir wissen wenig über die Aneignungsmodi erziehungswissenschaftlichen Wissens durch Studierende und über die Faktoren, die bis zum Ende des Studiums das erziehungswissenschaftliche „Weltbild“ der Absolventeninnen und Absolventen bestimmen. Vielleicht ist es gelungen, einen „forschenden Habitus“ zu erzeugen, vielleicht ist es aber auch den Studierenden gelungen, ihren Habitus des unbestimmten „Helfen-Wollens“, mit dem sie in das Studium eingetreten sind, unbeeindruckt durch alle Zumutungen wissenschaftlicher Arbeit, Reflexion und Kritik über die Studienzeit zu retten.

3. Konsequenzen

Die Diskussion um das KCE, die häufig nur programmatisch erfolgte, kann sich heute auch auf den Prozess seiner Implementation und auf erste Erfahrungen und Evaluationen beziehen. Die Einführung eines KCE steht aber zugleich im Kontext der Reform der akademischen Ausbildungsgänge im Rahmen des Bologna-Prozesses. Sowohl die Diskussionen als auch die Implementationen verknüpfen zumeist das KC mit der Einführung gestufter Studiengänge, der Modularisierung der Studieninhalte, der Kreditierung der Studienleistungen nach ECTS und anderen Neuerungen. In dieser Gemengelage werden die inhaltlichen und curricularen Fragen überlagert und verdrängt von organisatorischen, kapazitären und rechtlichen Problemen, und die Intentionen wie Implementationen eines KC können kaum von den Problemen der zeitgleich umgesetzten anderen Reformelemente getrennt und der Kritik entzogen werden. Dies erschwert auch die erforderlichen Evaluationen und die Wirkungsforschung. So wichtig für eine empirisch gehaltvolle und konstruktive Diskussion forschungsbasiertes Wissen über die Aneignung erziehungswissenschaftlichen Wissens durch Studierende und die Wirkungen eines KCE ist, so schwierig dürfte die Zuschreibung von Effekten eines neuen KCE im Rahmen reformierter Studiengänge, fachkultureller und lokalspezifischer

scher Hochschulsozialisation und individueller Verarbeitungs- und Aneignungsprozesse sein.

Obwohl die Notwendigkeit eines KCE Akzeptanz findet, so werden die Inhalte eines KCE gleichwohl strittig diskutiert. Da die Curricula an den einzelnen Standorten unterschiedlich beschrieben werden, lässt sich zunächst nur schwer beurteilen, ob bei ähnlichen Modul- oder Lehrveranstaltungstiteln auch die gleichen Themen oder Fragestellungen, Theorien oder Probleme gemeint sind oder ob sich hinter heterogenen Bezeichnungen nicht doch Gleiches oder Vergleichbares verbirgt. Detaillierte Modulbeschreibungen wie z. B. an der Ruhr-Universität Bochum oder der Universität Dortmund liegen zumeist (noch) nicht vor. Sieht man nur auf den Pflichtbereich, d. h. auf das für *alle* Studierende Verbindliche, so scheint der ortsübergreifende gemeinsame Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums allerdings ausgesprochen schmal und verdankt sich vielleicht sogar allein nur allgemeinen Titeln wie „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ oder „Forschungsmethoden“. Statt eines gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums an den verschiedenen Standorten hat die Tendenz zu einer größeren Verbindlichkeit von Lehrveranstaltungen und Themen bislang doch eher nur zu lokalspezifischen Pflichtbindungen geführt, also nicht zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, auch wenn sie so bezeichnet werden.

Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen: Die Konkretisierung des KCE durch die Entwicklung und die Präzisierung von Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen erlaubt seine spezifische Diskussion an Stelle grundsätzlicher Erwägungen und eines Streits um Prinzipien. Es ist letztlich müßig und unfruchtbar, auf allgemeiner Ebene Gegenstände und Perspektiven auf Gegenstände, Inhaltsbereiche und Kompetenzen, Lehrveranstaltungstitel und Theorien, Semesterwochenstunden und Lehrbücher als Entscheidungsalternativen gegeneinander auszuspielen, insofern sie in der Ausbildung *de facto* relationiert werden. Diese Studienelemente müssen sich in ihrer spezifischen Zusammensetzung an den gesetzten Zielen bewähren. Nur so werden sie in ihrem Ertrag und in ihren Wirkungen evaluiert und nur so können in ihrer Relevanz angemessen beurteilt werden.

Mit dem KCE ist ein Bestand an erziehungswissenschaftlichem Wissen gemeint, der als gemeinsamer von Erziehungswissenschaftlern gewusst wird, in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vermittelt wird und der von allen Studierenden angeeignet werden soll. Die bisher realisierten Kerncurricula sind aber weniger lokalspezifische Auslegungen des KCE als vielmehr kodifizierte Pflichtstudien an einem Standort. *De facto*

findet unter dem Reformdruck von außen eine Standardisierung des Studiums durch eine höhere Verbindlichkeit einzelner Studienelemente statt, aber die inhaltliche Standardisierung ist lokal begrenzt. Die selbst vorangetriebene Partialisierung oder interdisziplinäre Auflösung der Disziplin verstärkt aber die Gefahr der Abwicklung einer solchen „disziplinlosen Disziplin“. Der Druck von außen erfordert von der Erziehungswissenschaft zumindest eine standortübergreifende Abstimmung über den disziplinären Kern ihrer Studiengänge.

Während zur Zeit nicht zu sehen ist, dass ein Standort als Vorbild von den anderen anerkannt wird oder dass die Kanonisierung einzelner Klassiker oder Theorien konsensfähig ist, scheint der Katalog von Themen und Grundbegriffen der DGfE aufgrund ihres weiten Interpretationsspielraums und teildisziplinären Anschlussfähigkeit eher auf Zustimmung zu stoßen. Auch wenn die DGfE nur Empfehlungen aussprechen kann, das nun vorliegende Resultat eines mehrjährigen Diskussionsprozesses in der Disziplin sollte von jedem Standort als gemeinsame Grundlage, als verpflichtender Maßstab und auch als durchaus nützliche Argumentationshilfe in öffentlichen Auseinandersetzungen genutzt werden.

Internetinformationen über die Tagung und die Kerncurriculum-Diskussion

<http://www.fb12.uni-dortmund.de/kce>

Internetinformationen über Prüfungs- und Studienordnungen

<http://egora.uni-muenster.de/ew>

<http://www.fb12.uni-dortmund.de/dekanat/Studiengaenge.html>

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/paedagogik/studgaenge.htm>

<http://www.uni-erfurt.de>

<http://www.uni-vechta.de/institute/ife/studium/index.html>

<http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/studium/ew/index.html>

<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/studium.htm>

Literatur

- ARNOLD, EVA (2003): Bericht über die Erprobungsphase des Studienreformprojekts „kce“ (Kurzfassung). Hamburg. (unveröff. Ms.)
- DRERUP, HEINER (2003): Kerncurricula und Standards in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – Eine vorläufige Bilanz zur Diskussion. Dresden. (unveröff. Ms.)
- HORN, KLAUS-PETER/WIGGER, LOTHAR/ZÜCHNER, IVO (2004): „Standorte und Studiengänge – neuere Entwicklungen“. In: Datenreport Erziehungswissenschaft 3. (erscheint demnächst)
- STROß, ANNETTE M. (2003): „Hintergrundwissen ist immer gut – aber bitte nicht zu intensiv“. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden zum „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“. Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft. Heft 9. Vechta.
- STRUKTURKOMMISSION DGfE (2003): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. (August 2003) http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_Strukturkommission_August.pdf
- VOGEL, PETER (2003): Kommentar zum KCE der DGfE Dortmund. (unveröff. Ms.)
- WIGGER, LOTHAR (2003): 2 Jahre neuer Diplomstudiengang und KCE in Dortmund. Dortmund. (unveröff. Ms.)