

Konrad, Franz-Michael

Was müssen Pädagog(inn)en können? Ein Vorschlag zur Diskussion um die Neustrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums

Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 43-52



Quellenangabe/ Reference:

Konrad, Franz-Michael: Was müssen Pädagog(inn)en können? Ein Vorschlag zur Diskussion um die Neustrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums - In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 43-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10597 - DOI: 10.25656/01:1059

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10597>

<https://doi.org/10.25656/01:1059>

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

Was müssen Pädagog(inn)en können? Ein Vorschlag zur Diskussion um die Neustrukturierung des erziehungswissenschaft- lichen Studiums

Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche universitäre Hauptfachausbildung befindet sich unübersehbar in einer Phase des Umbruchs. Ja man ist gar versucht, eine Krise zu konstatieren, jedenfalls dann, wenn man ‚Krise‘ als eine Situation verstehen will, die auf eine Entscheidung hindrängt. Dabei ist die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Hauptfachausbildung nicht aus eigenem Verschulden in diese Lage geraten, etwa weil sich die etablierten Studiengänge als wenig nachgefragt oder sonst irgendwie misslungen erwiesen hätten. Der erste Diplom-Pädagogensurvey bestätigt vielmehr bezüglich des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft, was trotz mancher Kritik im Detail wohl von der Mehrheit derer bestätigt werden dürfte, die bisher mit ihm zu tun hatten und haben: nämlich seinen Erfolg (vgl. KRÜGER u. a. 2003). Es sind äußere Gründe, die politischen Zeitläufte gewissermaßen, die der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung zusetzen. Das Stichwort heißt hier „Bologna“, d. h. jene im Juni 1999 von 29 europäischen Ländern getroffene Abmachung zur Reform der nationalen Studiengangsysteme mit dem Ziel ihrer Harmonisierung bis 2010. Dabei ist in der „Bologna-Erklärung“ diese Harmonisierung insofern inhaltlich präjudiziert worden, als sie in allen Unterzeichnerländern die Einführung der international dominierenden zweigestuften Studiengänge vorsieht, die bereits nach drei Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss ermöglichen sollen. Dieser Vorgabe kann der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang deshalb nicht entsprechen, weil er erstens einphasig angelegt ist und zweitens mindestens (inklusive Praxissemester) viereinhalb Jahre in Anspruch nimmt, in der Realität

jedoch – wie zuletzt die CHE-Evaluation vom Sommer 2003 ergeben hat – meist deutlich länger dauert.

In dieser Situation ist es nicht nur angemessen, sondern dringend geboten, sich Gedanken über die Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung zu machen. Dies geschieht auch allenthalben, wie nicht zuletzt die in der „Erziehungswissenschaft“ – beispielhaft verwiesen sei hier nur auf das letzte Heft derselben (2004/28) – geführten Debatten eindrücklich belegen. Im Folgenden will ich zuerst einige Überlegungen zu den Perspektiven anstellen, wie sie sich gegenwärtig ergeben – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und durchaus subjektiv. Sodann will ich einen Vorschlag machen zur inhaltlichen Neupositionierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Rahmen eines wie auch immer organisierten universitären Hauptfachstudienganges.

Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven

Die gegenwärtige Lage ist von Uneinheitlichkeit gekennzeichnet. Da gibt es einige Universitäten, die am Diplom als erstem (und einzigem) Abschluss eines akademischen erziehungswissenschaftlichen Studienganges festhalten. Die letzte der zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur (BA/MA), wie sie die Kultusministerkonferenz formuliert hat, lassen dies bekanntlich auch über das Jahr 2010 hinaus ausdrücklich zu, und zwar dann, wenn es sich um „bewährte Diplomabschlüsse“ handelt. Nach allen zur Verfügung stehenden Daten ist der Diplomabschluss im Fach Erziehungswissenschaft – siehe oben – ein solcher bewährter Abschluss. Gleichwohl sind andere Universitäten dabei, ihr erziehungswissenschaftliches Lehrangebot komplett auf die neue BA/MA-Struktur umzustellen. In diesen Fällen wird der Diplom-Abschluss abgeschafft oder gar nicht erst eingeführt. Schließlich wird doppelgleisig gefahren, d. h. man versucht den Diplom-Abschluss zu halten, baut daneben aber auch gestufte Angebote auf. Was sich am Ende durchsetzen lässt, vor allem: ob eine Doppelstruktur, wie die zuletzt genannte, Zukunft haben kann, wird sich zeigen. Ich gehe allerdings davon aus, dass der Diplom-Studiengang in der Fläche fallen wird. An seine Stelle tritt alternativlos eine im Sinne von „Bologna“ gestufte Studiengangstruktur, wobei im günstigeren Fall ein konsekutiver erziehungswissenschaftlicher BA/MA-Studiengang das Erbe des Diplom-Studiums antreten könnte, im weniger günstigen Fall wird den Universitäten die Aufgabe zufallen, erziehungswissenschaftliche Master-Program-

me zu entwickeln, die auf fachhochschulischen Bachelor-Programmen aufbauen oder sogar den Absolventen ganz anderer Bachelor-Programme offen stehen. Dieser letztere Fall würde das Ende einer erziehungswissenschaftlichen Langzeitausbildung bedeuten. Die im März 1969 mit der Verabschiedung einer Rahmenprüfungsordnung durch die Kultusminister der alten Bundesrepublik (im Vergleich zu anderen Disziplinen) spät begonnene Karriere der Erziehungswissenschaft im universitären Hauptfach wäre damit früh wieder beendet. Zudem dürfte der Umstand, dass sich künftig die große Mehrheit der Studierenden (bis zu 80%) – das ist jedenfalls ein erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses – nur noch im Rahmen dreijähriger Kurzstudiengänge mit erziehungswissenschaftlichen Problemen, Themen und Fragestellungen auseinandersetzen können, weit reichende Folgen für das Fach haben.

Die flächendeckende Einführung von erziehungswissenschaftlichen Kurzstudiengängen dürfte als erstes die nicht unmittelbar anwendungsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Existenz, mindestens aber in ihrer disziplinären Identität bedrohen. Schließlich hat schon die Bachelor-Phase der Vorgabe zu folgen, die Studierenden berufsqualifiziert (was auch immer das heißen mag) auf den Arbeitsmarkt zu entlassen. Der Anspruch der Berufstauglichkeit bestand zwar bisher auch schon, der dafür zur Verfügung stehende Zeitraum aber war im Rahmen des Diplom-Studiums größer bemessen. Die Allgemeine Pädagogik z. B. in ihrer bis heute erreichten Breite und inneren Ausdifferenzierung, die bisher das erziehungswissenschaftliche Grundstudium stark geprägt hat, wird unter den geänderten Umständen und im Strudel der Modularisierung ihrer Inhalte untergehen oder bestenfalls marginalisiert werden. Ob von der Historischen Pädagogik, die – wie die Allgemeine Pädagogik – allenfalls als Zulieferer zu einzelnen Modulen gebraucht wird, am Ende überhaupt noch etwas übrig bleibt, wird man sehen. Sie hat mehr als andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen mit dem Problem zu kämpfen, den geforderten Berufsbezug der Ausbildung bezüglich der von ihr vertretenen Inhalte nicht unmittelbar und jedermann sofort plausibel machen zu können. Hinzu kommt: Bestimmte komplexe und schwierig handhabbare Forschungsmethoden können unter den Bedingungen knappster zeitlicher Ressourcen kaum noch sinnvoll vermittelt werden: Texte sorgfältig zu lesen und zu interpretieren, Gespräche einfühlsam zu führen, Beobachtungen genau anzustellen, Forschungsergebnisse sprachlich angemessen und präzise formuliert zu präsentieren, kurz: alles was die hermeneutischen und die qualitativen Forschungsmethoden, deren erfolg-

reiche Einübung (nicht mehr vorhandene) Zeit braucht, im Kern ausmacht, wird einen schweren Stand haben.

Auch wenn alles dies und anderes mehr die (mutmaßlichen) Folgen einer Abschaffung des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studienganges sein dürften, an der Tatsache, dass das Feld des erziehungswissenschaftlichen Studiums ganz neu vermessen wird, kann dies nichts mehr ändern. Vielleicht hätte die Erziehungswissenschaft in ihrer Gesamtheit entschiedener und geschlossener auftreten müssen. So wie es z. B. die Deutsche Gesellschaft für Psychologie tut, die am bewährten Diplom-Studium der Psychologie festhalten will – und nur pro forma auch der BA/MA-Struktur ihre Referenz erweist. Ganz zu schweigen von den technischen Disziplinen (z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau), die mit Hinweis auf den andernfalls drohenden Verlust an Qualität und Forschungsorientierung der Ausbildung entschieden am Diplom festhalten wollen (allerdings unter Aufbau paralleler BA/MA-Strukturen). Möglicherweise wäre es auch sinnvoll gewesen, schon vor Jahrzehnten den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach-Magisterstudiengang zu streichen; das ist z. B. in der Psychologie geschehen, so dass sich dort alle Hauptfachaspirationen auf den Diplom-Studiengang konzentrieren konnten. Sicher aber hätte man die Modernisierung des Diplom-Studienganges aus eigener Kraft und eigenem Antrieb, nicht unter dem Druck der äußeren Umstände und früher in Angriff nehmen müssen. Denn alle positiven Absolventenstudien, Pädagogen-Surveys usw. können nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Diplom-Studiengang seine Defizite hatte und hat. Man muss nicht unbedingt die in dieser Hinsicht überpointierende Kritik KLAUS PRANGES an der vorgeblich „anarchischen Qualität“ (PRANGE 1991: S. 134) des Diplom-Studienganges teilen, um anzuerkennen, dass er verbesserungsbedürftig ist. Immerhin hat einer der Protagonisten des Diplomstudienganges, HANS THIERSCH, selbst einmal festgestellt, es fehle unter den Absolventen des Diplom-Studiums Erziehungswissenschaft „ein Wissen, Pädagoge zu sein“ (THIERSCH 1985: S. 480). Es dürfte schwer fallen, diese Aussage nicht als Problemanzeige zu verstehen. Und dieser Hinweis auf einen bedenklichen Sachverhalt ist immerhin bald 20 Jahre alt. Auf das eine oder andere Defizit des Diplom-Studiums werde ich im folgenden Teil noch zurückkommen.

Wie auch immer. Das Ziel muss jetzt wenigstens der flächenhafte Aufbau und die Durchsetzung konsekutiver BA/MA-Studiengänge sein. In dieser Form wäre der grundständige Hauptfachstudiengang als Langzeitstudiengang – wenigstens für eine (wenn auch, wie gesagt, vermutlich eher)

kleine Zahl von Studierenden – zu halten. Unabhängig davon ist jedoch zu fragen, wie ein erziehungswissenschaftliches Studium auf allen Ebenen einer künftigen Studiengangstruktur, wie sie sich immer klarer abzeichnet, beschaffen sein müsste, um zugleich die Defizite des bisherigen Diplom-Studiums beheben und den künftigen Anforderungen entsprechen zu können. Diesem Ziel wollen die folgenden Überlegungen dienen.

Was müssen Pädagog(inn)en können? Ein Vorschlag

Mit meinen Überlegungen habe ich primär die Studierenden eines erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges im Auge, künftig also die Absolventen eines BA/MA-Programms. Darüber hinaus aber ist mein Vorschlag so angelegt, dass bei geschickter Planung und Organisation auch ein Lehrerstudium integriert bzw. wenigstens so angedockt werden könnte, dass das Gemeinsame der verschiedenen pädagogischen Professionen deutlicher hervortritt als bisher. Dabei frage ich nicht vom Fach, dessen Inhalten und seiner Struktur her. Das tun die verschiedentlich unternommenen Bemühungen um ein so genanntes Kernstudium oder Kerncurriculum Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren (vgl. dazu FURCK 2004) bis hin zu den Vorschlägen des DGfE-Vorstands vom Januar 2004. Ich versuche vielmehr die Perspektive der Absolvent(inn)en eines erziehungswissenschaftlichen Studiums einzunehmen. Was muss/sollte ein Pädagoge/eine Pädagogin können, was sollte er/sie folglich studiert haben, um praxistauglich zu sein? Der Versuch, die Neuausrichtung des erziehungswissenschaftlichen Studiums einmal von dieser Seite her zu betrachten, ist auch insofern gerechtfertigt, als mir in den bisherigen Beiträgen die Frage der Berufsfähigkeit der künftigen Absolvent(inne)en, die ja ein entscheidendes Kriterium nicht zuletzt der erfolgreichen Akkreditierung der neuen Studiengänge sein wird, noch zu wenig berücksichtigt scheint.

Im Folgenden unterscheide ich drei Elemente eines Studiums, die gemeinsam diesen Ansprüchen auf Praxistauglichkeit der Absolvent(inn)en gerecht werden wollen.

- (1) Hinsichtlich des ersten Elements gilt es, sich einen Vorschlag HERMANN GIESECKES in Erinnerung zu rufen. Dieser hat im Blick auf das professionelle pädagogische Handeln bekanntlich den Abschied von einem umfassenden Erziehungsbegriff gefordert (vgl. GIESECKE 2000). Dagegen schlägt GIESECKE vor, professionelles pädagogisches

Handeln in einem reduzierten Sinne, nämlich als partikulares Handeln, als Lernhilfe, zu begreifen. Dieser Gedanke lenkt den Blick auf die Kompetenzen, die den professionellen Pädagogen praktisch handlungsfähig werden lassen. Denn als „Lernhelfer“, schreibt GIESECKE, unterrichte, informiere, berate, arrangiere und animiere der professionelle Pädagoge. Hinzu kommt noch etwas, was man in der Literatur auch als pädagogische Rhetorik oder Sprache der Erziehung bezeichnet hat, denn nicht zuletzt ist der Pädagoge Redner. Einen Text erläutern, ein Gespräch moderieren, eine Geschichte erzählen, einen Sachverhalt erklären usw. Die Redeformen der Erziehung zu kennen und zu beherrschen, ist sicher auch ein wesentlicher Teil der pädagogischen Professionalität – nicht nur des Lehrers / der Lehrerin. Beim angehenden Lehrer und beim Erwachsenenbildner wird unter den genannten Handlungsformen das Unterrichten im Vordergrund stehen. Wobei z. B. das vor einigen Jahren abgeschlossene Schulentwicklungsprojekt „Praktisches Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen“ eine Fülle von Handlungsformen zu Tage gefördert hat, wie sie innovative Lehrer(innen) an innovativen Schulen tagtäglich praktizieren und die weit über das klassische Unterrichten hinausgehen (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1998), so dass selbst auf dem scheinbar so eindeutigen schulpädagogischen Handlungsfeld die Verhältnisse so eindeutig nicht sind. Auf den meisten sozialpädagogischen Handlungsfeldern wird das Unterrichten vermutlich weniger stark nachgefragt sein, ohne dass es dort überhaupt keine Rolle spielt. Der künftige Sozialpädagoge muss vor allem informieren, animieren, arrangieren und beraten lernen. Es kann doch nicht sein, dass in einem maßgebenden Beitrag zur Sozialpädagogik als Profession die „stellvertretende Deutung von Problemen der Lebenspraxis“ (MERTEN/OLK 1996: S. 580) als Kernkompetenz professioneller Sozialpädagogen vorgestellt wird. Ein erziehungswissenschaftliches Studium muss vielmehr in jeder seiner Spezialisierungs- bzw. Vertiefungsrichtungen und auf allen Ebenen (Bachelor und Master) auf eine spezifisch pädagogische Weise handlungsfähig machen, d. h. etwas vermitteln, das ich operatives *Handlungswissen* nennen möchte. Dieses Handlungswissen kann im Studium selbst bereits uneingeschränkt aktualisiert und übend angewandt werden. Zum Teil geschieht das ja auch, etwa im Rahmen seminaristischer Lehrveranstaltungen. Insgesamt aber wird dem Erwerb dieser Fertigkeiten, die den Kern der praktischen professionellen Kompetenz des Pädagogen ausmachen, noch zu wenig Beachtung geschenkt.

- (2) Zum Handlungswissen und den daraus erwachsenden praktischen Kompetenzen kommen – das ist das zweite Element – die Inhalte bzw. Anlässe der pädagogischen Kommunikation. Ich nenne es das *Kommunikationswissen*. Das ist beim Lehramt ganz offensichtlich, denn dort gibt es ja die Unterrichtsfächer, die den Gegenstand jeder Lehrtätigkeit ausmachen. Würden und werden diese Inhalte, wie sie die Schulfächer repräsentieren, in der Lehramtsausbildung überbewertet, so spielen sie im herkömmlichen Diplomstudium eine viel zu geringe Rolle. Das ist bedauerlich, denn zum Wesen der Erziehung gehört schließlich, dass diese „sich immer im Medium von ‚Nichterziehung‘, beispielsweise im mitmenschlichen Umgang, in der Beschäftigung mit Sprache oder mathematischen Problemstellungen“ vollzieht. Erziehung, stellt HELMUT HEID weiter fest, ist eben „kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive“ (HEID 2002: S. 59). Das bedeutet: Zur professionellen Kompetenz des Pädagogen/der Pädagogin gehört es, solche Problemstellungen, die erzieherisches Handeln ermöglichen, kommunikativ zu erzeugen. Es bedarf also nicht nur in der Schule, sondern auch in der außerschulischen Pädagogik der Inhalte, über die eine pädagogische Kommunikation in Gang kommen kann. Diese Inhalte können nur über das Studium eines – wenn auch in seinen Ansprüchen ggf. reduzierten – weiteren Faches bereit gestellt werden. Das Wahlpflichtfach des Diplom-Studienganges, in dem diese Kompetenz ursprünglich einmal angebahnt werden sollte, wird diesem Anspruch nicht gerecht. In der Freizeitpädagogik wäre die Sportwissenschaft ein solches Fach, in der Jugendarbeit kämen neben dem Sport auch Fremdsprachen (Türkisch) oder die Politikwissenschaft oder künstlerische Fächer in Frage, in der Erwachsenenbildung so ziemlich alles von den Sprachen über die Informatik zur Betriebswirtschaftlehre. Diese Fächer bilden später in der beruflichen Praxis den Gegenstand der pädagogischen Kommunikation bzw. ermöglichen diese im oben angesprochenen Sinne allererst. So kann der Jugendarbeiter in manchen Fällen überhaupt erst mit Hilfe von Fremdsprachenkenntnissen den Kontakt zu Jugendlichen ausländischer Herkunft, die sein Jugendhaus besuchen, herstellen. Wenn sich die offene Jugendarbeit neuerdings wieder verstärkt auf ihren Bildungsanspruch und -auftrag besinnt (aus der Vielzahl an Beiträgen z. B. STURZENHECKER 2002), dann verlangt dies geradezu nach derartigen Inhalten.

Zugegebenermaßen sind die Verhältnisse außerhalb der Schule so unübersichtlich, dass man nicht sicher sein kann, welche Empfehlung hinsichtlich der zu studierenden Fächer man eigentlich geben soll. Im Lehramt ist es da einfacher, denn hier bildet der beschränkte Kreis der Schulfächer die Grenze des Möglichen und Wünschbaren. Dieses kommunikative Wissen ist im Prinzip auf Zukunft angelegt. Der angehende Lehrer wird seine literaturwissenschaftlichen Kenntnisse erst künftig brauchen, nämlich frühestens im Referendariat, der Erwachsenenbildner sein Wissen erst einsetzen, wenn er eine berufliche Tätigkeit aufnimmt. Im Rahmen des Studiums kann das kommunikative Wissen nur insoweit angewendet werden, als es Gegenstand der oben genannten Grundformen des pädagogischen Handelns ist, wie sie schon im Studium eingeübt werden. Darüber hinaus bilden die ins Studium eingelagerten Praktika den Anwendungsfall dieses kommunikativen Wissens.

- (3) Schließlich kommt noch ein drittes Element hinzu, das ich als allgemeines *Aufklärungs-* oder *Orientierungswissen* bezeichnen möchte. Auch dieses Wissen ist nicht primär oder gar ausschließlich erziehungswissenschaftlicher Natur, sondern entstammt ebenso sehr den Bezugs- oder Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft. Es handelt sich um die pädagogisch relevanten Anteile der Psychologie, der Soziologie, der Politologie, evtl. der Geschichtswissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft – also alles, was neuerdings zunehmend häufiger unter dem Stichwort „Bildungswissenschaft“ subsumiert wird. Dieses Aufklärungs- oder Orientierungswissen wäre den gewählten Studienschwerpunkten oder Studienrichtungen entsprechend zu fokussieren: Die angehende Vorschulpädagogin studiert die Entwicklungspsychologie des Kleinkindalters und die Familiensoziologie; der angehende Jugendarbeiter die Entwicklungspsychologie des Jugendalters; der Erwachsenenbildner die Soziologie des Erwachsenenalters, Bildungsökonomie und Lernpsychologie. Wer sich als Lehrer gelegentlich fragt, warum trotz der Überlegenheit gesamtschulartiger Angebote – siehe PISA! – unser Schulwesen so beschaffen ist, wie es nun einmal beschaffen ist, nämlich als gegliedertes Schulsystem mit unpädagogisch früher Selektion, der braucht schulgeschichtliche Kenntnisse, um diese Frage beantworten zu können. Die Reihe der Beispiel ließe sich fortsetzen. Ein solches Wissen lässt den Pädagogen nicht unmittelbar handlungsfähig werden, so wie das bei den zuvor genannten Wissensarten der Fall ist. Es ist mehr ein latentes Wissen, das die Praxis aufklärt, das orien-

tiert, das eigene Handeln gleichsam kritisch begleitet und dadurch hilft. Wissenschaftlich reflektierte Praxis könnte man das nennen, was aus derartigem Wissen erwächst. Das meiste Wissen, das gegenwärtig im erziehungswissenschaftlichen Studium erworben wird – und zwar sowohl im Diplom-Studium wie auch in den erziehungswissenschaftlichen Begleitstudien zum Lehramt – ist seiner Art nach solches Aufklärungs- und Orientierungswissen. Noch dazu ist dieses Wissen trotz aller Bemühungen um verbindliche Kerncurricula häufig wenig kohärent und strukturiert, sondern in seiner Zusammenstellung eher beliebig, an den Vorlieben und aktuellen Forschungsschwerpunkten der Dozenten orientiert. Eben darin liegt ein unübersehbares Defizit der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, und manche berechtigte Kritik am Diplom-Studium scheint mir auf die weitgehende Präponderanz ausschließlich dieses Wissenstyps und dessen Strukturlosigkeit zurückführbar.

Natürlich sollten je nach angestrebtem pädagogischem Erstberuf die einzelnen eben genannten Elemente zueinander in ein je individuell zu bestimmendes Verhältnis gesetzt werden. Hier sind die im Zuge der Einführung der BA/MA-Struktur angestrebte Modularisierung der Inhalte und das Credit Point-System durchaus hilfreich und von Vorteil, weil sie eine sehr flexible Gewichtung der Inhalte je nach angestrebtem Profil erlauben. So müsste der hier als *Kommunikationswissen* bezeichnete Anteil am erziehungswissenschaftlichen Studium in einem Lehramtsstudium (nämlich in Gestalt der Unterrichtsfächer) einen deutlich größeren Gewicht erhalten als in einem Studium, das auf eine pädagogische Tätigkeit im außerschulischen Bereich vorbereitet – ohne dass es dort fehlen dürfte. Hinsichtlich pädagogischer Arbeitsfelder außerhalb der Schule müsste dagegen das *Handlungswissen* breiteren Raum erhalten. Die Anforderungen, die offene Lernsituationen, wie sie z. B. für die Jugendarbeit und die Erwachsenenbildung charakteristisch sind, an wenig routinisiertes und situationsangemessenes Handeln stellen, sind nämlich besonders hoch. *Orientierungswissen* ist für alle pädagogischen Professionen gleichermaßen wichtig. Die je handlungsfeldspezifische Kombination einzelner Module aus den drei Wissensgruppen würde einerseits den Zusammenhang unter den verschiedenen professionellen Ausprägungsformen pädagogischen Handelns wahren bzw. sie erstmals überhaupt herstellen und zugleich doch deren je eigenständige Identität nicht in Frage stellen.

Literatur

- FURCK, CARL-LUDWIG (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 28, S. 14-24.
- GIESECKE, HERMANN (2000): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München.
- HEID, HELMUT (2002): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 43-68.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS/FUCHS, KIRSTEN/GRUNERT, KATHLEEN/HUBER, ANDREAS/KLEIFGEN, BEATE/ROSTAMPOUR, PARVIZ/SEELING, CLAUDIA/ZÜCHNER, IVO (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München.
- MERTEN, ROLAND/OLK, THOMAS (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 570-613.
- PRANGE, KLAUS (1991): Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn/Obb.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN (Hrsg.) (1998): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/Basel.
- STURZENHECKER, BENEDIKT (2002): Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 19-59.
- THIERSCH, HANS (1985): Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – eine uneingelöste Hoffnung? Beobachtungen und Fragen zu 15 Jahren Diplomstudiengang. In: Neue Praxis, Jg. 15, Heft 6, S. 478-487.