

Kiper, Hanna

Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen?

Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 342-356



Quellenangabe/ Reference:

Kiper, Hanna: Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 342-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135289 - DOI: 10.25656/01:13528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135289>

<https://doi.org/10.25656/01:13528>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen?

Hanna Kiper

Die Struktur der Lehrerbildung an den Universitäten wird auf dem Hintergrund der Einführung gestufter Studiengänge (BA/MA) neu diskutiert. Es stellt sich auch die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung der Module und ihrer Ausrichtung. Dabei stellt sich für die Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie) die Frage, ob sie sich an einem disziplinär angelegten Curriculum, an interdisziplinären Ansätzen oder an Fragen der Profession und hier am zukünftigen Berufs- und Handlungsfeld inhaltlich ausrichten sollen. In diesem Aufsatz werden die Chancen und Probleme einer jeweiligen Ausrichtung mit dem Blick auf die Erziehungswissenschaft diskutiert.

1. Einleitung

Die Diskussion um die Zukunft der Lehrerbildung an den Universitäten ist u.a. bestimmt von der Frage, was sie – in 25 Jahren – zur Professionalisierung des Berufsstandes und zur Sicherung der Qualität des Lehrerhandelns beigetragen hat. Wir können feststellen, dass mit der Einführung der Lehrerausbildung in zwei Phasen (Studium und Referendariat) die Lehrerbildung der ersten Phase den Bezug zum Berufs- und Handlungsfeld gelockert hat. Die Emanzipation der Erziehungswissenschaft von der Lehrerbildung und die Herausbildung einer Vielzahl von Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Pädagogik der Frühen Kindheit) bewirkte nicht nur Ausdifferenzierung und Pluralisierung; die Konstituierung als Kultur- und Sozialwissenschaft brachte kulturkritische, biographische und sozialwissenschaftliche Arbeiten hervor. Die Qualifikation für das Berufs- und Handlungsfeld Unterricht und Schule wurde in die zweite Phase der Ausbildung verwiesen. Die Evaluation der Lehrerbildung hat gezeigt, dass eine Vielzahl universitärer Disziplinen und die von ihnen angebotenen Wissensinhalte für berufliches Handeln mehr als überflüssig sind und dass umgekehrt wichtige Kompetenzen für den Beruf (z.B. Lernstrukturanalyse, Diagnostik, Förderplanung) fehlen.

2. Unzureichende Lehrerbildung – auch von den Lehr- und Forschungsinhalten verursacht?

Wir können davon ausgehen, dass ein Teil der unzureichenden Lehrerausbildung durch die schlechte Relation zwischen der Zahl der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an den Universitäten und der Lehramtsstudierenden bedingt ist. Aber es gibt weitere Gründe. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin hat es lange nicht für notwendig erachtet, die Lehramtsabsolventen mit einem gemeinsamen Fundament an Wissen und mit einer vom Berufsstand geteilten Fachsprache aus dem Studium zu entlassen. Sie hat ihre Inhalte nicht daran orientiert, was der Berufsstand zukünftig wissen und können muss, sondern war entweder auf die Sicherung der Disziplin hin orientiert oder hat – ausgehend von pädagogischen Moden – wechselnde Themen bedient. Damit fehlt ein sinnvolles Fundament für Kooperation und Weiterlernen im Beruf. Zugleich wurde darauf verzichtet, Forderungen nach einer Verbesserung der Studienbedingungen zu stellen.

Im Rahmen der Reorganisation der Lehrerbildung im Hinblick auf Bachelor- und Master-Studiengänge stellt sich – in Konkurrenz zu den Anteilen, die auf Fachstudien entfallen – die Frage nach den Inhalten der Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie und eine der Disziplinen Philosophie, Politikwissenschaft oder Soziologie) und ihrer Verankerung. Dabei werden drei Ansätze diskutiert, ein disziplinär angelegter Ansatz, der ausgehend von den verschiedenen Disziplinen deren Kerninhalte im Rahmen der Lehrerbildung sichern will (1), ein interdisziplinärer Ansatz, der die Fragestellungen und Methoden der Grundwissenschaften unter einer übergreifenden Perspektive zusammenzubinden sucht, nach gemeinsamen Themen und ihrer Verzahnung fragt und in deren Bearbeitung die Perspektiven der jeweiligen Disziplinen einbringen will (2), und ein an der Profession orientierter Ansatz, der versucht, vom Berufs- und Handlungsfeld her die Inhalte der verschiedenen Disziplinen zu integrieren (3). Daneben gibt es Ansätze, die Bestände einer Disziplin mit solchen Überlegungen verknüpfen, die sich aus der Orientierung am Berufsfeld ergeben (4). Ich will, mit dem Schwerpunkt auf die Erziehungswissenschaft, die vier Ansätze vorstellen.

3. Die disziplinäre Perspektive oder die Forderung nach der Sicherung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums

Peter Vogel (1999, 2002) plädiert für ein Kerncurriculum in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, also in den bisherigen Magister- und Diplomstudiengängen, in den BA/MA-Studiengängen und in den Lehramtsstudiengängen. Er zeigt, dass es – angesichts von Modernisierungszwängen und Legitimationsdruck – darum geht, die Relevanz der Erziehungswissenschaft, ihrer Inhalte und deren Sequenzierung aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass diese nicht beliebig und

damit austauschbar sind. Die Disziplin muss ihren Bestand (z.B. durch Leselisten, Prüfungskataloge) ausweisen und Standards formulieren. Dazu ist eine Einführung in ihre Wissensbestände und deren Systematik notwendig. Vogel grenzt das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum explizit von solchen Teil-Curricula ab, die professions- und handlungsbezogen angelegt sind. Als Konstruktionsprinzipien des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums gilt, dass es an der Disziplin Erziehungswissenschaft orientiert sein muss; es umfasst erziehungswissenschaftliches (und nicht professionsbezogenes) Wissen. Andere Wissensbestände (z.B. die der Teildisziplinen) müssen einen Bezug zum Kerncurriculum herstellen können. Bezogen auf seinen Umfang spricht Peter Vogel von einem Anteil von mindestens 24 Semesterwochenstunden (SWS) im Grundstudium, also 6 SWS pro Semester. Der Bestand des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft umfasst Wissen, über das alle verfügen sollen, wenn sie mit dem Hauptstudium beginnen.

Inhaltlich soll das Kerncurriculum einführen in problemkonstituierende erziehungswissenschaftliche Zugriffsweisen (historisch-systematische und empirische), eine metatheoretische, der Wissenschaftstheorie verpflichtete Perspektive und Methodenkenntnisse. Vogel nennt folgende Struktur:

- *Struktur- und Grundlagenwissen* im Umfang von 4 SWS zu den Bereichen Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft, Sozialgeschichte der Erziehung, Grundstrukturen des Bildungs- und Sozialsystems, wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Erziehungswissenschaft.
- *Historisch-systematische Theorien* im Umfang von 6 SWS sollen bestimmte Grundverhältnisse und Grundprobleme zum Thema machen (z.B. Erziehung/Manipulation/Herrschaft oder Individuum/Gesellschaft/Bildung oder Pädagogische Institutionen/Gesellschaft).
- *Empirisch-erziehungswissenschaftliche Theorien* (im Umfang von 6 SWS) nehmen vor allem sozialwissenschaftliche Denkansätze auf. Es sollen bestimmte Begriffe, Theoreme, Theorien vermittelt werden (Sozialisationstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien, Theorien sozialen Wandels etc.).
- Eine Veranstaltung (2 SWS) zur *Wissenschaftstheorie* soll die Fragen der Einführungsveranstaltung vertiefen.
- Die Methoden der empirischen Sozialforschung (quantitative und qualitative Verfahren) sollen durch zwei je zweistündige Vorlesungen zu Methoden und zur Analyse und Konstruktion von Texten ergänzt werden (zusammen 6 SWS).

Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum soll im Grundstudium 24 SWS umfassen. Es soll sich vor allem auf die Kernbestände der Erziehungswissenschaft beziehen, also keine Inhalte der Teildisziplinen oder der Profession(en) umfassen. Die genannten Kernbestände der Erziehungswissenschaft sind sozialwissenschaftlichen Denk- und Forschungsansätzen verpflichtet. Um das Kerncurriculum anbieten zu können, ist in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ein bestimmtes

Studienvolumen bereitzustellen und ein bestimmtes Lehrdeputat zu sichern. Es bedarf daher einer Mindestanzahl von Hochschullehrerstellen und einer Festlegung von Mindeststandards für die Ausstattung.

Die Stärke der Argumentation Vogels besteht darin, die Disziplin dadurch zu sichern, dass ein Kanon verfasst und damit festgelegt wird, was die ältere Generation an die jüngere an Wissen in der Disziplin Erziehungswissenschaft weitergeben will, dass – auf dieser Grundlage – über die besonderen Frage- und Problemstellungen, Begriffe und Methoden und über den kumulativen Wissensaufbau nachgedacht wird und eine Diskussion über Standards (bezogen auf die Ausstattung mit Professuren, den Zeitumfang des Studiums und das verbindlich zu fordernde Wissen für ein Hauptstudium) begonnen wird.

Das Problem seiner Vorschläge liegt darin, dass sie – in der Konsequenz – die Lehramtsstudierenden vom erziehungswissenschaftlichen Studium ausschließen, argumentiert der Autor doch damit, dass – sofern ein solches erziehungswissenschaftliches Minimum nicht realisiert werde – man nicht von einem erziehungswissenschaftlichen Studium sprechen sollte. Die Lehramtsstudierenden werden damit abgekoppelt; ihr Grundstudium wird nicht an die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge anschlussfähig konzipiert.

Meine Anfragen umfassen zeitbezogene und inhaltliche Gesichtspunkte. Die zeitlich fundierte Argumentation fragt nach den vorhandenen resp. nicht vorhandenen Semesterwochenstunden. Der Umfang des Studiums der Erziehungswissenschaften (z.B. in Niedersachsen) beträgt zwischen 16 SWS im Studium für das Lehramt an Gymnasien resp. 24 SWS im Studium für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (vgl. Kiper, 2002). Was Vogel als Minimum an erziehungswissenschaftlichen Studien im Grundstudium (Kerncurriculum) ausweist, umfasst den gesamten Zeitrahmen, der gegenwärtig für die Pädagogik im Lehramtsstudium bereit steht.

Wenn man – unter inhaltlichen Gesichtspunkten – davon ausgeht, dass nicht nur eine disziplinäre Orientierung gegeben werden sollte, sondern auch berufs- und handlungsbezogene Inhalte und technologisches Wissen zu vermitteln sind, würde die Lehramtsausbildung bei Umsetzung dieses Vorschlags auf die Auseinandersetzung mit dem Berufs- und Handlungsfeld der Profession unter theoretisch-wissenschaftlicher, damit reflexiver Perspektive verzichten.

Das dritte Problem besteht darin, dass die Begründung einer fachbezogenen disziplinären Perspektive nicht nur für die Pädagogik als Grundwissenschaft, sondern auch für andere Disziplinen (die Psychologie und eines der ergänzend zu studierenden Fächer [Soziologie, Politikwissenschaft oder Philosophie]) anliegt. Wenn jedes Fach – ausgehend von seiner Fachkultur – seinen Bestand zu sichern sucht, erhält die Lehrerbildung kein Profil, sondern zerfällt noch stärker in Teilinhalte. Eine dis-

ziplinäre Perspektive allein erschwert die Abstimmung unter den Disziplinen; diese setzte einen übergeordneten Bezug voraus. Würde das Kerncurriculum sich allein an der Disziplin orientieren, würde eine nachrangige Behandlung der Lehrerbildung gegenüber den eigenständigen Studiengängen auf Dauer festgeschrieben.

Für die Lehrerbildung ist Vogels Vorschlag nur dann realisierbar, wenn der Umfang der erziehungswissenschaftlichen Studien erhöht wird (und damit das Studium insgesamt intensiviert und verdichtet resp. verlängert wird) oder wenn – neben einem Ein-Fach-Studium für Lehrer – der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien umfassend erhöht wird. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob die Perspektiven der jeweiligen Disziplin in einer Gesellschaft, in der Universitäten auch die Rolle der Berufsvorbereitung mit übernehmen, der Schlüssel für die Gestaltung des Studiums für alle (und nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der jeweiligen Disziplin) sind.

4. Die interdisziplinäre Perspektive

Bei diesem Ansatz wird darauf gesetzt, die Fragestellungen, Probleme, Inhalte und Methoden der verschiedenen Grundwissenschaften zu erhalten. Ausgehend von einem Inhaltskatalog, der im Studium behandelt werden soll, also ausgehend z.B. von den Themen und Inhalten der staatlichen Prüfungsverordnungen für Lehrämter (vgl. Kiper, 2002) wird versucht, die Stundenanteile aller Fächer für inhaltlich sinnvoll aufgebaute Module zu nutzen. Ein solcher Ansatz zielt darauf, die Themenfelder auszuweisen, die aus der Perspektive verschiedener Disziplinen inhaltlich gestaltet werden können. Zu übergeordneten Themen (Module) können Angebote gemacht werden, in die jeweils auch die besonderen Fragestellungen und Perspektiven einer Disziplin eingebracht werden. Als Themen solcher Module könnten u.a. gewählt werden:

- Einführung in die Wissenschaftstheorie
- Geschichte der Erziehung, der Schule, des Berufsstandes der Lehrkräfte und des Unterrichts
- Sozialisation, Bildung und Erziehung in der Gesellschaft im Wandel
- Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, Prävention und Intervention bei Störungen (der Entwicklung, des Lernens, des Aufwachens)
- Theorien des Lehrens und Lernens, Theorien und Modelle der Didaktik, Unterrichtstheorien, Einführung in die Unterrichtsforschung
- Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland; Bildungspolitik, Bildungsrecht, Theorie der Schule, Sozialpsychologie der Schule
- Interaktion und Kommunikation

5. Die Orientierung am Berufs- und Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer

Sowohl die Konzeption eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung aus der Perspektive einer Disziplin wie die Entfaltung einer interdisziplinär angelegten Perspektive, die unter thematischer Perspektive verbindliche Inhalte bündelt, stellt nur am Rande die Frage, welches Wissen Lehrerinnen und Lehrer für ihren Beruf mitbringen müssen. Es geht um die Frage, was an Kompetenzen durch die Lehrerbildung aufgebaut werden soll und auf welchem Niveau. Meines Erachtens stellt sich dabei die Frage nach dem Verhältnis von theoretischem Wissen und Handlungswissen. Die bipolar angelegte Diskussion über Theorie und Praxis wird durch ein für die Unterrichtsforschung von Harald Riedel entwickeltes tripolares Modell differenzierter gefasst. Es berücksichtigt die Zielbereiche Theorie, Technologie und Praxis, wobei der Stellenwert des Zielbereiches Technologie der eines Mittlers ist. "Anders formuliert wird dem Paar Denken-Handeln die Dreierheit Denken-Können-Handeln gegenübergestellt. Theorie umfasst Wissen und Denkmodelle, die objektiv und regelhaft sind, Technologie umfasst Verfahren, die angewendet werden können, um Veränderungen zu schaffen. Diese sind auf den von der Theorie gelieferten Gesetzmäßigkeiten aufgebaut. Die Praxis umfasst mehr als die Technologie. Sie bezieht aus der Theorie Inhalte, Ziele und Wertvorstellungen und aus der Technologie Verfahren zur Veränderung gegebener Situationen. Das Handeln, das in der Praxis geschieht, ist bestimmt durch Ziel- und Wertvorstellungen, im Bereich des Unterrichts durch den Lehrenden und Lernenden" (Schnaitmann, 1996, S. 19).

Wenn Vorschläge zum Kerncurriculum keinen Bezug zum Berufs- und Handlungsfeld herstellen, besteht nicht die Notwendigkeit, sich mit unterschiedlichen Wissensformen auseinanderzusetzen, die durch das Studium anzulegen sind; die Frage nach technologischem Wissen wird nicht gestellt. Gerade diese Lücke macht die Disziplin Erziehungswissenschaft ebenso wie die anderen Grundwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft) nicht nur kritikanfällig unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz, sondern eröffnet Einfallsmöglichkeiten für populär angelegte Wissensbestände (z.B. durch pädagogische Ratgeberliteratur).

Einen anderen Ansatz der Orientierung der Lehrerbildung wählte Wolfgang Mischke in seinem Aufsatz: "Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung" (2002). Er diskutiert notwendige Inhalte nicht aus der Perspektive der Disziplin, sondern ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld der Lehrkräfte und fordert die Fundierung von theoretischem und Handlungswissen durch Lehrerbildung. Gestützt auf die Überlegungen von Shulmann (1986) und Bauer, Kopka & Brindt (1996) stellt er die Bewältigung der Arbeitsaufgaben im Lehrerberuf und die Dimensionen des Lehrerhandelns in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Ihm geht es um den Aufbau von Wissen und Können. Von daher fragt er nach notwendigen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen und nach

hochschuldidaktischen Lernarrangements, durch welche die zum Wissen gehörenden Theorien und die unabdingbaren praktischen Fertigkeiten entwickelt werden sollen (Mischke, 2002, S. 119). Der Wissenschaftler nimmt den von Fritz Oser in die Lehrerbildungsdiskussion eingeführten Begriff der Kompetenz auf und fragt, wie diese im Lehrstudium erworben werden kann. Wenn durch die Prüfungsverordnungen für Lehrämter inhaltliche Vorgaben gemacht werden, stellt sich einerseits die Frage nach dem Katalog von Inhaltsmengen (Theorien über Gegenstandsbereiche) und die Frage nach Wissensbeständen im Sinne von Handlungskompetenzen. Damit fasst Mischke das Problem anders: das pädagogische Studium im Rahmen der Lehramtsausbildung hat einen Beitrag zum Kompetenzaufbau zu leisten. Damit stellt sich nicht zuerst die Frage nach einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum, sondern nach theoretischen und praktischen Elementen beim Kompetenzerwerb, also nach einem Curriculum, das ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld gedacht wird. Es geht nicht nur um Erklärungs- und Reflexionswissen (Theorien im Sinne von Aussagen über die Bedingungen für das Zustandekommen von Phänomenen), sondern um Wissensbestände, die Zweck-Mittel-Relationen formulieren, "also Aussagen darüber machen, was getan werden kann, um bestimmte Zustände zu erzeugen" (Mischke, 2002, S. 124). Für Mischke ist die Kompetenz der Praktiker auch an die Bereitstellung technologischer Theorien geknüpft. Im Gegensatz zur kritischen Perspektive auf das Verhältnis von Wissen und Können aus der Wissensverwendungsforschung (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Radtke, 1996) formuliert der Psychologe – basierend auf handlungstheoretischen Überlegungen – die Möglichkeit der Korrektur von Praxis durch Reflexion, aber auch die Möglichkeit der Gestaltung von Praxis durch die Bereitstellung technologisch verwendbarer Sätze und durch Versuche einer rationalen Steuerung von Handeln. Er betont, dass für die Umsetzung von Wissen in Handeln die Beschaffenheit der Wissensstrukturen von Wichtigkeit ist (vgl. Abb. 1).

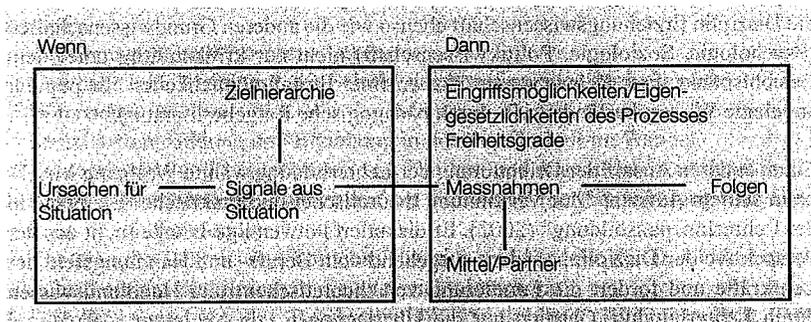


Abbildung 1: Gegenstandsmodell für tätigkeitsregulierendes Wissen (Hacker, 1992), zitiert nach Mischke (2002, S. 127)

Daher sind ihm offensichtlich die inhaltlichen Wissensbestände weniger wichtig (sie sind auch durch die Staatliche Prüfungsverordnung festgelegt) als die hochschuldidaktischen Lehr-Lernarrangements. Neben die Theorievermittlung durch Vorlesungen und Seminare treten Veranstaltungsformen wie Fallseminare und Microteaching resp. Trainings.

Wenn Wolfgang Mischke keine inhaltlichen Wissensbestände ausweist, so geht aus seiner Orientierung auf das Berufs- und Handlungsfeld der Lehrer, aus dem erforderlichen Handlungsrepertoire und aus seiner Kritik an den von Oser gebündelten Standards hervor, dass er eine umfassend angelegte Theorie des Unterrichts im Sinne der Organisation von Lernprozessen, eine Theorie der Schule, einer Theorie der Profession und der notwendigen Handlungsformen (u.a. Diagnostik, Beratung) zum Schwerpunkt inhaltlicher Auswahlentscheidungen machen würde.

6. Der Kompromiss zwischen disziplinärer und berufsfeldbezogener Orientierung – die Überlegungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Im Juli 2001 legte der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vor. Er betonte die Wichtigkeit einer Verständigung auf zentrale Inhalte der Erziehungswissenschaft als gemeinsame Inhalte und umriss Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens, die von allen Ausgebildeten gewusst werden sollen. Das Kerncurriculum beinhaltet auch eine Einführung in erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden. Es wird für das Grund- und Hauptstudium angegeben. Die einzelne Hochschule soll einen Gestaltungsspielraum haben; die Studierenden sollen individuell Schwerpunkte bilden können. Die DGfE unterscheidet ein Kerncurriculum als Bestandteil grundständiger erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge (Magister, Diplom, BA/MA, Pädagogik als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe II) und ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehramtsausbildung. Die Unterschiede liegen vor allem im Umfang (26 SWS Kerncurriculum auf sechs Semester in den Hauptfachstudiengängen versus 18 SWS im Lehrstudium). Für das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum in der Lehrerbildung werden drei Module vorgeschlagen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Module des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums

SWK I: Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Forschungsansätze	
4	Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe (insbesondere Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lehren, Lernen, Unterricht/Didaktik)
2	Einführung in Forschungsmethoden (insbesondere erziehungswissenschaftlich relevante Ansätze)
6	
SWK II: Pädagogische Handlungsfelder	
2	Geschichte der Erziehung und Bildung
2	Grundformen pädagogischen Handelns (insbesondere Erziehen, Unterrichten, Beraten, Planen, Organisieren)
2	Einführung in die pädagogischen Handlungs- und Berufsfelder
6	
SWK III: Bildung und Erziehung in der Gesellschaft	
2	Geschichte und Theorien institutionalisierter Bildung und Erziehung
2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation (inklusive internationale Perspektive)
2	Interkulturelle Bildung und Erziehung
6	

vgl. DGfE (2001a, S. 26)

Betrachtet man diese Überlegungen, so schlägt die DGfE ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehramtsausbildung vor, das Inhalte enthält, die sich sowohl auf die Disziplin als auch auf das Berufsfeld beziehen. Ihr geht es vor allem um Wissensbestände. Es fehlen Überlegungen, wie diese zum Aufbau von Kompetenzen beitragen sollen. Bezogen auf die Gestaltung des Berufsfeld- und Praxisbezugs wird in der Stellungnahme der DGfE zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung ausgeführt, dass die erste Ausbildungsphase so weit wie möglich eine "systematische Befähigung zur theoriegeleiteten Reflexion der historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen pädagogischen Handelns enthalten (muss). Darüber hinaus soll die Hinführung zu den Institutionen und Orten des Lehrens, Bildens und Erziehens geschehen sowie eine Vorbereitung auf die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens, Bildens und Erziehens planen und gestalten, ihre Voraussetzungen diagnostizieren, die Ergebnisse solcher Prozesse evaluieren und den eigenen Anteil an den Prozessen und ihren Ergebnis-

sen einschätzen zu können. Diese Ansprüche an die Ausbildung implizieren eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden: zu nennen ist hier insbesondere fallverstehende Reflexivität" (DGfE, 2001b, S. 35).

Ungeklärt in diesen Vorschlägen bleibt auch die Frage einer Integration der Inhalte aller Grundwissenschaften unter thematischer Perspektive oder eine Integration von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen.

7. Das Berufsfeld als Ansatz für die Integration der Grundwissenschaften in der Lehrerbildung

Die Vorschläge für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung versuchen, die tatsächlichen Stundenanteile für Pädagogik ansatzweise zu berücksichtigen und sich sowohl auf die Disziplin und ihre Bestände als auch auf die grundlegenden Tätigkeiten in der Profession zu beziehen. Dadurch kommt es zu einem gewissen Nebeneinander. Dabei sind die vorgeschlagenen Module so angelegt, dass die Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht. Durch welche Studienarrangements es zur Herausbildung einer forschenden Einstellung kommen kann, wird nicht mit bedacht. Den Modulen fehlt eine übergreifende Orientierung. Wenn wir davon ausgehen, dass "Grundformen professionellen Handelns" (Kiper, 2001) zum Ausgang des Studiums gewählt werden könnten, dann ist damit eine Integrationsperspektive gegeben, die es ermöglicht, die Fragestellung, Begriffe und Methoden verschiedener Grundwissenschaften (also Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie) aufeinander und auf die Profession zu beziehen. Sie können unter einer theoretischen Perspektive durchdacht und unter einer Perspektive des Handelns angegangen werden. Ich möchte das mit folgendem Überblick (vgl. Tab. 2) versuchen.

Die Veränderungen im Berufs- und Handlungsfeld könnten – im Kontext gesellschaftlichen Wandels – neu bestimmt und einzelne Aufgaben (interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz) für verschiedene Bereiche genauer ausdifferenziert werden. Würde das Berufs- und Handlungsfeld von den Grundwissenschaften gemeinsam bearbeitet, wäre nicht nur ein grösseres Zeitfenster gegeben, das inhaltlich gemeinsam gefüllt werden könnte, sondern auch eine Doppelung der Inhalte vermeidbar. Diese würden unter Aufgreifen der besonderen Perspektiven der Disziplinen aufgenommen und bearbeitet. Eine Integrationsperspektive, die ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld einer Lehrkraft angelegt ist, wird aber stets in der Gefahr stehen, solche Inhalte nicht zu erfassen, die ausgehend von einem Anspruch umfassender Bildung des Lehrers oder der Lehrerin als Bürger/Bürgerin der Gesellschaft und als Mensch über die Profession nicht erfasst werden oder die aus einer disziplinären Perspektive heraus unverzichtbar erscheinen.

Tabelle 2: Überblick über Grundformen, Wissensbestände und Handlungskompetenzen

Grundformen professionellen Handelns (nach Kiper, 2001)	Beispielhaft ausgewählte Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie)	Exemplarische Handlungskompetenzen
Erziehen	Erziehungs- und Sozialisationstheorien; Sozialgeschichte der Kindheit und Jugend; Einführung in die Kindheits- und Jugendforschung; gesellschaftliche Bedingungen gegenwärtiger Kindheit und Jugend; Geschichte der Pädagogik; Theorien über Erziehung; Erziehung in der Moderne; Theorien über die Gestaltung des Erzieher-Zögling-Verhältnisses in verschiedenen Gesellschaften (Tradition-Moderne); Erziehungsvorstellungen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften	Regeln und ihren Sinn erläutern und aushandeln können; Verhaltenserwartungen verdeutlichen; Rückmeldungen geben; sich in Schülerinnen und Schülern und ihre Perspektive hineinversetzen können; Strenge und Toleranz ausbalancieren können; das eigene Verhalten als Vorbild einsetzen; Gruppenprozesse für Erziehung nutzen können
Unterrichten	Unterricht und seine institutionellen Kontexte; Unterrichtstheorien; Theorien und Modelle der Didaktik; Lehr- und Lerntheorien; Lehr-Lern-Arrangements für heterogene Lerngruppen; Fehleranalyse	Unterricht planen, durchführen, beobachten, evaluieren, dokumentieren, reflektieren; Lehr-Lern-Arrangements – auch für heterogene Lerngruppen – gestalten; Teamarbeit im Unterricht, kollegiale Hospitation; Supervision von Unterrichtshandeln; Qualitätsentwicklung; Anleitung eigenständiger Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen (über Lerngewohnheiten nachdenken; Lernprobleme besprechen); Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmedien passend herstellen können
Entwickeln und Erneuern von Curricula	Bildungstheorien; Leitkategorien für die Entwicklung von Lehrplänen (Bildung, Qualifikation, Kompetenz), Lehrplanteorie; Curriculumtheorie; Lehr- und Lerntheorien	Bildungs- und Lehrpläne lesen und verbessern können; eigene Unterrichtsmaterialien und didaktische Materialien gestalten; Arbeitsplanung für ein oder mehrere Schuljahre aufeinander abstimmen können; Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten planen können; curriculare Schwerpunkte der eigenen Schule entwickeln können

Pädagogisches Diagnostizieren	Diagnostik, Testkonstruktion, Einsatz und Auswertung von Tests; Lernstrukturanalyse; Planung adaptiver Unterrichts- und Fördermaßnahmen; Kind-Umfeld-Analyse; Entwicklungs- und Lerntheorien (Sprache, Denken, Moral); Fehleranalyse	Pädagogisches Diagnostizieren von Lernprozessen im Unterricht; Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen; Diagnose von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und -störungen; Diagnose von Angst, Aggression, Depression, Drogenkonsum etc. und seinen Ursachen
Leistung messen und beurteilen	Theorien über Zusammenhänge von sozialer Lage und Bildungserfolg; Lernstrukturanalyse; Fehleranalyse; Theorien über Motivation und Interesse	Modelle zur Schulleistung entwickeln können; Monitoring-Prozesse und Schulleistungsmessung unterscheiden; Bezugsnormen; Gespräche mit Schülern und Schülerinnen über Lern- und Leistungsentwicklung führen können
Eine Lerngruppe leiten	Geschlechtertheorien; Theorien über Gruppenprozesse; Sozialpsychologie von Gruppen und Schulklassen; Gruppendynamik; Interaktions- und Kommunikationstheorien; Konflikte und Konfliktlösungsmöglichkeiten; Führungsstile; Theorien über Class- und roommanagement; Unterrichtstheorie	Interaktions- und Gruppenprozesse unter Kindern und Jugendlichen beobachten können; Unterricht störungsarm vorbereiten; Hintergrundarbeit; Interventionsstrategien bei Störungen; Konfliktlösungsmöglichkeiten erkennen und anwenden können; Leitungsformen; Metakommunikation in der Schulklasse; Klassenrat
Schulleben gestalten	Theorie der Schule aus verschiedenen Perspektiven (soziologisch, psychologisch, pädagogisch, volkswirtschaftlich – Schule als sozialökologischer Ausschnitt); Reformschulen, Versuchsschulen, Alternativschulen und ihre Konzeptionen von Schulleben; Freizeitpädagogik; Kulturpädagogik	Kommunikation und Interaktion mit Kollegen, der Schulleitung, Eltern und Kindern; Fähigkeiten zur Freizeitgestaltung, zu Animation, zum Aufbau von Strukturen der Gestaltung von Festen, Feiern, Ritualen, Sport und Spiel, Fürsorge und Unterstützung, Betreuung
Partizipation der Schülerinnen und Schüler fördern	Demokratietheorien; Organisationstheorien; Partizipationstheorien	Klassenrat einführen; Schülervollversammlungen; gemeinsame Versammlungen von Lehrkräften und Schülern; Beteiligungsformen von Schülerinnen und Schülern an der Schulentwicklung entfalten
Mit Eltern kooperieren	Sozialgeschichte der Familie, der Schule und des Unterrichts; Schulgesetze und ihre Regelungen über das Verhältnis von Familie und Schule; Erwachsenenbildung; Theorien der Kommunikation und Interaktion	Elternabende und Elternsprechtage gestalten können; ein Beratungsgespräch führen können; Schullaufbahnberatung; Berufsberatung; Erziehungsberatung; Beratung über passende Hilfsangebote

Sich an der Schulentwicklungsarbeit beteiligen	Makro- und Mikrotheorien der Schule, Bildungspolitik, Bildungsrecht, Verwaltungstheorien, Organisationsentwicklungstheorien, Sozialsynologie der Schule	Klassen- und Fachkonferenzen vorbereiten und leiten, Stundenpläne ausarbeiten, Archivieren, Schreiben von Schulprogrammen, Umsetzen von Aufgaben aus Schulprogrammen
Beraten	Beratungstheorien	Kommunizieren, Verstehen; ein Beratungsgespräch (mit Schülern, Eltern, Gruppen) zu verschiedenen Problemstellungen führen können
Helfen	Theorien des Sozialstaates, Theorien sozialer Kontrolle, Theorien sozialpädagogischen Handelns (Prävention, Intervention, Helfen)	Entwickeln der Fähigkeit von Empathie und Verstehen, Organisations- und Besprechungsfähigkeit für Fallarbeit, Organisation von Fallkonferenzen, Kenntnisse über juristische Rahmenregelungen für Hilfe
Biographische und Beziehungskompetenz entwickeln	Biographietheorien, Persönlichkeitstheorien, Professionstheorien, Kommunikations- und Interaktionstheorien, Teamarbeit organisieren und gestalten, Theorien über Gesundheit und Burnout	Selbstwahrnehmung, Selbstklärung, Kommunizieren, Konflikte lösen, Beziehungsklärung, produktiver Umgang mit Belastungen
Sich fortbilden	Supervisionstheorien, Theorien über Lehren/ernen als Entwicklungsprozess, Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung und Aktionsforschung für Lehrer/Lehrerinnen, Beobachtung, Fallstudien, pädagogische Kasuistik, Unterrichts- und Sozialforschung	Fähigkeit, Strukturen für Fortbildung zu nutzen oder eigene aufzubauen, Einwerben von Geldern zur Finanzierung von Fortbildung, Bereitschaft zum eigenen Lernen, Umgang mit Büchern, Texten, Internet, Serien, Selbstkonfrontation mit schwierigen Inhalten, Bereitschaft Neues in Unterricht und Schule auszuprobieren und eine Haltung der Neugier und des Experimentierens anzunehmen
Berufspolitische Interessen vertreten	Gesellschaftstheorien, Theorien über das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland	Bildungspolitische Entwicklungen kennen, einschätzen und im Sinne einer Optimierung der Schule für sich nutzen können; sich für die Schule engagieren können (Leistungen darstellen, Sponsorengelder einwerben können)
Eine Berufsethik formulieren	Philosophie, Ethik, Professionstheorien	Verschiedene Entwürfe für Berufsethik miteinander vergleichen und eine solche entwickeln

8. Schlussüberlegungen

Das Nachdenken über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft geschieht zu einem Zeitpunkt, wo an vielen Universitäten – von finanzpolitischen Überlegungen bestimmt – die verschiedenen Disziplinen und ihre Relevanz kritisch unter die Lupe genommen werden. Die Einsparungen auf der Ebene der Länder, die Festlegung von Sparauflagen gegenüber den Universitäten und die Forderung nach Abgabe ganzer Stellen aus Wissenschaft und Verwaltung haben oftmals die Einstellung ganzer Studiengänge zur Konsequenz. Im Zusammenhang mit der Einführung gestufter Studiengänge wird ein klares curriculares Profil, das Anforderungen deutlich beschreibt, Orientierung gewährt und die Angabe obligatorischer Studien und möglicher Vertiefungen zur Voraussetzung hat, notwendig. Für die Lehrerbildung und für das erziehungswissenschaftliche Studium steht zu befürchten, dass die Einführung von BA/MA-Studiengängen nicht nur eine Verkürzung der erziehungswissenschaftlichen Anteile zur Folge hat, sondern auch eine Beschränkung der Zulassung zu MA-Studiengängen und später zum Graduiertenstudium mit dem Ziel der Promotion. Es ist zu vermuten, dass die Einführung polyvalent angelegter Studiengänge, die zugleich berufsqualifizierend sind, bezogen auf die Gewichtung disziplinärer und berufsorientierender Studienanteile zur Konsequenz haben werden, dass disziplinäre Fragen hinter Fragen der Berufsvorbereitung zurück treten. Von daher wird es bedeutsam sein, phasenübergreifend Standards für die Lehrerbildung festzulegen, phasenübergreifend zu kooperieren und angemessene Wissensinhalte und Formen des Könnens systematisch aufzubauen.

Literatur

Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*. Weinheim: Juventa.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.

DGfE (2001a). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 12* (23), 20–31.

DGfE (2001b). Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 12*.

Kiper, H. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Kiper, H. (2002). Die neue Prüfungsverordnung für Lehrämter in Niedersachsen – Ein Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer? In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 44–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Mischke, W. (2002). Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 117–134). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.

- Riedel, H.** (1984). Zum Verhältnis von Zielen, Gegenständen und Verfahren der Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 367–386.
- Schnaitmann, G.W.** (1996). Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S. 17–40). Donauwörth: Auer.
- Shulman, L.S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 2–14.
- Vogel, P.** (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 733–740.
- Vogel, P.** (2002). Zur Rolle des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 194–204). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autorin

Hanna Kiper, Prof. Dr., Universität Oldenburg, Fakultät 1, Institut EW 1, Postfach 2511, D-26111 Oldenburg, hanna.kiper@uni-oldenburg.de