

**„Hintergrundwissen ist immer gut – aber bitte nicht zu intensiv“.  
Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden zum  
„Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“**

Im Wintersemester 1998/99 wurde der Lehramtsstudiengang an der Hochschule Vechta durch die Einführung eines so genannten Kerncurriculums (KCE) im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium stärker reguliert.<sup>1</sup> Die hier vorgenommene, auf sechs Semesterwochenstunden begrenzte Neuregulierung des Lehramtsstudiums ist anhand einer Studierendenbefragung im Wintersemester 2002/03 erstmals untersucht worden.<sup>2</sup> Ziel der Untersuchung war es, allgemeine Informationen über die subjektive Einschätzung und Bewertung der hier vorgenommenen Neuregulierung seitens der Studierenden zu erhalten, nicht zuletzt um die ab Wintersemester 2003/04 geplante umfangreiche Neugestaltung des Lehramtsstudiums durch die Einführung einer konsekutiven Studienstruktur an niedersächsischen Hochschulen<sup>3</sup> auch auf der Basis dieser Informationen vornehmen zu können.

---

<sup>1</sup> Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für Grund-, Haupt- und Realschullehrer umfasst an der Hochschule Vechta derzeit 24 SWS zuzüglich 24 SWS Psychologie und ein zweites Wahlpflichtfach (Politikwissenschaft, Soziologie oder Philosophie). Ein Lehramtsstudium für Gymnasiallehrer wird in Vechta nicht angeboten. – Zur bundesweiten Debatte um das sog. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vgl. insb. die Beiträge in der Zeitschrift für Pädagogik 45, 1999, Heft 5; L. Wigger (Hg.), Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, Vechta 2000; L. Wigger/ Horn, K.-P., Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: H.-U. Otto/T. Rauschenbach/Vogel, P. (Hg.), Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen 2002.

<sup>2</sup> Zu diesem Zeitpunkt studierten (nahezu) sämtliche Lehramtsstudierende nach der neuen Studien- und Prüfungsordnung.

<sup>3</sup> Vgl. Modularisierung der Lehramtsausbildung. Gemeinsame Information des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur und des Kultusministeriums über die

Der zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft an der Hochschule Vechta entwickelte Fragebogen<sup>4</sup> ist in der letzten Januarwoche 2003 in den Veranstaltungen (Seminare, Vorlesungen) des Instituts für Erziehungswissenschaft verteilt worden. Adressaten sind sämtliche Lehramtsstudierende (Grund-, Haupt- und Realschule) gewesen. Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung war der Besuch mindestens einer der im Rahmen des Kerncurriculums zu absolvierenden drei Pflichtveranstaltungen, d.i. in Allgemeiner Pädagogik „Einführung in Theorien der Erziehung und Bildung“ oder „Einführung in Theorien der Sozialisation“, in Schulpädagogik „Gestaltung von Schule“ und „Allgemeine Didaktik“. Inhaltlich bilden die drei Studienbücher von Franzjörg Baumgart (Erziehungs- und Bildungstheorien; Theorien der Sozialisation; Theorien der Schule) sowie die Bände von Jank/Meyer (Didaktische Modelle) und Kron (Grundwissen Allgemeine Didaktik) die Grundlage für die entsprechenden KCE-Seminare.<sup>5</sup> Nach der gültigen Studienordnung mussten die Studierenden mindestens im dritten Fachsemester sein, um zumindest eine der drei genannten Veranstaltungen besucht zu haben. An der freiwilligen Befragung teilgenommen haben insgesamt 167 Studierende, davon hatten zum Zeitpunkt der Befragung 66 Studierende die nach der neuen Prüfungsordnung von 1998 für den Übergang in

---

versuchsweise Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehramtsausbildung im Rahmen eines Verbundprojektes niedersächsischer Hochschulen vom Dezember 2002.

<sup>4</sup> Der Fragebogen ist von Ute Strathmann und Miriam Wessels, Hochschule Vechta, Arbeitsbereich: Allgemeine Pädagogik, erarbeitet worden.

<sup>5</sup> Ergänzend hinzugezogen werden H.-G. Herrlitz u.a., Deutsche Schulgeschichte, 2., erg. Aufl. Weinheim 1998; P. Zimmermann, Grundwissen Sozialisation, Opladen 2000; P. Dalin, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied u.a. 1999; J. Diederich/Tenorth, H.-E., Theorie der Schule, Berlin 1997; H. Berner, Didaktische Kompetenz, Bern u.a. 1999.

das Hauptstudium notwendige Zwischenprüfung in Erziehungswissenschaft abgelegt.<sup>6</sup>

Untersucht werden sollte, wie die mit dem Inkrafttreten der neuen Studien- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen im Wintersemester 1998/99 eingeführten Pflichtveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium angenommen und bewertet werden.<sup>7</sup> Stellte die subjektive Einschätzung der Studierenden bezogen auf die – neue – formale und inhaltliche Strukturierung des Grundstudiums den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung dar, wurden zugleich Auswirkungen auf das Interesse an erziehungswissenschaftlichen Fragen sowie hinsichtlich der Einschätzung zur Qualität der Lehrerbildung vermutet. Als wichtig erachtet wurde außerdem die Bewertung der in diesem Zusammenhang ebenfalls neu eingeführten mündlichen Zwischenprüfung,<sup>8</sup> zumal sich deren Inhalte ausschließlich auf die in den KCE-Seminaren behandelten Themen und Fragestellungen beziehen (sollten).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich in drei Schritten darstellen: Im Anschluss an die allgemeine Beschreibung der Häufigkeitsverteilungen (1) werden die Zusammenhänge zwischen dem Besuch von KCE-Veranstaltungen sowie dem Interesse an erziehungswissenschaftlichen Fragen, der Einschätzung zur Qualität

der Lehrerbildung und der Bewertung der Zwischenprüfung analysiert (2). Daran anschließend wird unter Berücksichtigung der Ergebnisse der offenen Fragen eine vorläufige Beurteilung der an der Hochschule Vechta eingeführten Studienstruktur im Grundstudium vorgenommen (3). Im Ausblick werden die hier vorgelegten Ergebnisse zusätzlich in ihrer Bedeutung für die ab dem Wintersemester 2003/04 an der Hochschule Vechta geplante Einführung eines Bachelor- und Masterstudiums anstelle des bisherigen Lehramtsstudienganges diskutiert (4).

### *1. „Man hat endlich gemerkt, was man kann und was nicht“*

Von den 167 Studierenden, die an der Befragung teilgenommen haben, hatten 100 Studierende zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Zwischenprüfung in Pädagogik absolviert, 66 Studierende hatten die Zwischenprüfung in Erziehungswissenschaft bereits abgelegt.<sup>9</sup> 85% aller Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung bereits in mindestens einer der beiden Veranstaltungen in Allgemeiner Pädagogik gewesen. Dabei hatten sich 98 Studierende (= 58,7%) für den Besuch der Veranstaltung „Einführung in Theorien der Erziehung und Bildung“ entschieden, 30 Studierende (= 18%) für die „Einführung in Theorien der Sozialisation“, 14 Studierende (= 8,4%) hatten sogar beide Veranstaltungen besucht.<sup>10</sup> Von den beiden schulpädagogischen Veranstaltungen war lediglich das laut Studienordnung im vierten Semester vorgesehene Seminar „Allgemeine Didaktik“ erst von rund der Hälfte der Studierenden ohne Zwischenprüfung besucht worden. Die Veranstaltung „Gestaltung von Schule“ war ebenfalls bereits von nahezu sämtlichen Studierenden ohne Zwischenprüfung (88%) belegt worden.

<sup>9</sup> Eine Angabe blieb offen.

<sup>10</sup> 25 Studierende hatten zum Besuch von Veranstaltungen in der Allgemeinen Pädagogik keine Angabe gemacht.

<sup>6</sup> Laut Studierendenstatistik der Hochschule Vechta sind im Wintersemester 2002/03 insgesamt 1644 Studierende für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt (inkl. Beurlaubte) eingeschrieben, davon befinden sich allein 693 im 1. Fachsemester.

<sup>7</sup> Die Dateneingabe und Grundausswertung in SPSS wurde von Monika Undorf, Universität Mannheim, Lehrstuhl Psychologie III, vorgenommen.

<sup>8</sup> Der Anteil an studienbegleitenden Leistungsnachweisen in dem ab Wintersemester 2003/04 geplanten Bachelorstudium liegt voraussichtlich bei ca. 80 Prozent.

Mehr als zwei Drittel aller Studierenden (68,7%) hielten die inhaltliche Festlegung eines Teiles ihrer Seminare für sinnvoll. Werden die Studierenden im Hauptstudium isoliert, liegt die Zustimmung sogar bei 79%. Auch die Zwischenprüfung wurde von den Studierenden insgesamt sehr positiv angenommen. Von den im Hauptstudium Studierenden haben sich lediglich sechs Studierende ablehnend geäußert; die Zustimmung zur Zwischenprüfung liegt dementsprechend bei 90,9%. Wird die Gesamtheit der Studierenden nach ihrer Zustimmung zur Zwischenprüfung befragt, liegt die Zustimmung bei 86,2%.

## 2. „So wird man zum Lernen gezwungen, im positiven Sinne“

Auch wenn generell von einer hohen Zustimmung der Studierenden zur kerncurricularen Festlegung eines Teils des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums wie auch der darauf bezogenen Zwischenprüfung ausgegangen werden kann, müssen die vorliegenden Ergebnisse dennoch weitergehend differenziert werden. Die drei Dimensionen, nach denen zusätzlich gefragt wurde, betreffen (a) das Interesse an der Erziehungswissenschaft, (b) die Qualität der Lehrerausbildung und (c) die Inhalte der Zwischenprüfung. Vermutet werden konnte, dass die kerncurricularen Vorgaben aufgrund der Übersichtlichkeit von Themen, Fragestellungen und den durch die Studienbücher vorgegebenen Präsentationsmöglichkeiten das Interesse an erziehungswissenschaftlichen Fragen erhöht haben. Weiterhin wurde davon ausgegangen, dass sich – aus der Perspektive der Studierenden – mit der Einführung eines Kerncurriculums zugleich die Ausbildungsqualität erhöht. Grundlegend wurde angenommen, dass die Inhalte der Zwischenprüfung mit den in den jeweiligen Seminaren behandelten Themen weitgehend deckungsgleich sind.

Die hier vermuteten Zusammenhänge stellen sich in der Auswertung der Ergebnisse keineswegs eindeutig und auch nicht in jedem Fall positiv dar.

- a. So hat die Mehrzahl der Studierenden durch die kerncurricularen Vorgaben *kein* höheres Interesse an der Erziehungswissenschaft erlangt. 54,4% aller Studierenden sind nicht stärker motiviert worden; 45,6%, d.h. etwas weniger als die Hälfte aller Studierenden, gaben an, ein größeres Interesse an erziehungswissenschaftlichen Fragen entwickelt zu haben.
- b. Wird die Einführung eines Kerncurriculums im Zusammenhang einer möglichen Qualitätssteigerung der Lehrerausbildung gesehen, zeigt sich gegenüber dem Interesse an der Erziehungswissenschaft eine nur *geringfügige* Zunahme der positiven Antworten. Für 53,7% aller Studierenden erhöht das KCE die Qualität der Lehrerausbildung; 46,3% gaben an, keine Qualitätssteigerung durch die Einführung des Kerncurriculums erfahren zu haben. Bedeutsam ist deshalb die in Teil 3 diskutierte, zusätzlich gestellte Frage an die – negativ antwortenden – Studierenden: „Womit könnte die Qualität der Lehrerausbildung innerhalb der Veranstaltungen konkret erhöht werden?“
- c. Von Interesse war schließlich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Inhalten der KCE-Veranstaltungen und den Inhalten der Zwischenprüfung. Gefragt worden ist in diesem Zusammenhang nicht nur, ob die in der Zwischenprüfung geforderten Inhalte den in den Seminaren behandelten Themen entsprechen, sondern auch, ob die kerncurricularen Vorgaben sich bereits in den Seminarinhalten abbilden bzw. ob und in welchem Umfang die vorgegebene Literatur behandelt worden ist.<sup>11</sup> Tatsächlich haben

---

<sup>11</sup> Frage eins bezieht sich lediglich auf die im Hauptstudium Studierenden; Frage zwei auf die Studierenden in Grund- und Hauptstudium.

in den Seminaren der Allgemeinen Pädagogik die Lehrinhalte zu 84,6% („Einführung in Theorien der Erziehung und Bildung“) bzw. 85,2% („Einführung in Theorien der Sozialisation“) dem geforderten Prüfungswissen „sehr“ bzw. „ziemlich“ entsprochen, in den Seminaren der Schulpädagogik dagegen nur zu 44,4% („Gestaltung von Schule“) bzw. 52,5% („Allgemeine Didaktik“). Keine Entsprechung war laut Auskunft der Studierenden im Hauptstudium in der Schulpädagogik in 14,8% bzw. 18% der Nennungen gegeben.<sup>12</sup> Etwas günstiger liegen die Ergebnisse in der Befragung aller Studierenden. Hier gaben insgesamt 77,4% der Studierenden aus Grund- und Hauptstudium an,<sup>13</sup> dass die vorgegebene Literatur in den Seminaren zum überwiegenden Teil tatsächlich verwendet worden ist.

### 3. „In den Veranstaltungen wird viel theoretisiert“

Werden die – in den Veranstaltungen zum größeren Teil durchgeführten – inhaltlichen Festlegungen durch die Einführung des Kerncurriculums von der Mehrheit der Studierenden also positiv aufgenommen, zeigen die standardisierten Antworten bezogen auf das Interesse an erziehungswissenschaftlichen Fragen dennoch keine mehrheitlich positiven Effekte und scheint sich auch die Qualität der Lehrerbildung durch die Einführung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft nur für etwas mehr als die Hälfte der Befragten verbessert zu haben.

In vergleichbarer Weise deuten die offenen Antworten darauf hin, dass das wissenschaftliche Interesse als solches zunächst nicht im Fokus der Studierenden lag. Moniert wurden stattdessen didak-

tisch-methodische Mängel in einzelnen Veranstaltungen; für wünschenswert gehalten wurde mitunter eine stärkere Strukturierung der Seminarthemen („roter Faden fehlt“), mehr Verständlichkeit in den Formulierungen, immer wieder gefordert wurden „mehr Beispiele“. Auf die Frage „Womit könnte die Qualität der Lehrerbildung innerhalb der Veranstaltungen konkret erhöht werden?“ wurde – abgesehen von den didaktischen Hinweisen – fast ausnahmslos mit dem „Praxis“-Begriff bzw. mit dem Dual von Theorie und Praxis argumentiert. Die verabsolutierende Forderung nach „mehr Praxis“ wurde hier durch die – relational hierarchisierende – Forderung nach „wenig Theorie“ und „viel Praxis“ ergänzt. Dabei konnten zwischen den Aussagen der Studierenden im Grund- und Hauptstudium keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden. Typisch für letztere – „Theorie“ und „Praxis“ in ein hierarchisierendes Verhältnis setzende – Auffassung waren folgende Antworten: „Theoretische Anteile sind gut, aber es wäre besser, würde man auf die in der Schule notwendigen Dinge eingehen“; „Die Entstehung des Schulwesens ist in Ordnung, mehr praxisbezogene Arbeit wäre prima“; „Weniger pure Geschichte, mehr aktuelle, anwendbare Beispiele – weniger Theorie, mehr Praxis“.

Wurde die Zwischenprüfung in den standardisierten Antworten von der Mehrheit der Studierenden ebenfalls positiv bewertet, betraf die in den offenen Antworten zusätzlich geübte Kritik vor allem die Diskrepanz zwischen den Veranstaltungsinhalten und dem geforderten Prüfungswissen, die Fülle an „Lernstoff“ und – auch hier wieder – die fehlende „Anwendungsmöglichkeit“ für den späteren Beruf („Man hat sich die Inhalte kurzfristig angeeignet und wird sie in der Schule nie wieder anwenden“). Positiv erwähnt wurde von der Mehrzahl der Studierenden das erarbeitete Basiswissen („Gutes Grundwissen für das weitere Studium“; „Man hat endlich gemerkt, was man kann“;

<sup>12</sup> In der Allgemeinen Pädagogik gab es keine Nennung in dieser Kategorie.

<sup>13</sup> Drei Angaben blieben offen.

„Mir waren zum ersten Mal die Zusammenhänge klar“), das „Üben“ von Prüfungssituationen („Prüfungssituation bereits vor dem Examen erleben“; „... weiß man, mit was man im Staatsexamen zu rechnen hat“) sowie die – in unterschiedlichen Formulierungen immer wieder genannte – Tatsache, durch die Zwischenprüfung, „zum Lernen gezwungen“ worden zu sein.

Wird die hier eingeführte Studienstruktur aus dem Blickwinkel der Studierenden beurteilt, lassen sich zwei Problembereiche benennen. Sie betreffen – erstens – die didaktisch-methodische Präsentation des Wissensstoffs in einzelnen Veranstaltungen und – zweitens – die fehlende „Praxisnähe“ des vermittelten Stoffs in nahezu allen Veranstaltungen des Kerncurriculums. Fokussiert der erste Problembereich hauptsächlich die formale Darstellung des Stoffs, werden mit der zweiten Nennung zugleich die Inhalte kritisiert. Nicht kritisiert, sondern im Gegenteil fast durchgängig positiv gesehen wird hingegen die Idee eines übersichtlichen, klar strukturierten Wissensangebotes. Durch die an den Zwischenprüfungen geübte Kritik („zu viel Stoff“, „nicht das, was gelernt worden ist“) wird diese Auffassung zusätzlich bestätigt. Mit anderen Worten: Vorwiegend berufsfeldorientierte und wissenspragmatische Ansprüche („Was bringt mir dieses Wissen später?“) verbinden sich hier offenbar mit einem deutlichen Strukturierungsinteresse bezogen auf Wissensgebiete und Prüfungsthemen. Sie treffen – betrachtet man die Ausgangsliteratur – bislang auf ein hauptsächlich entlang (theorie-)geschichtlicher bzw. fachsystematischer Gesichtspunkte sortiertes, auf wissenschaftliche Fragestellungen bezogenes und am Kriterium der ‘Bildungsexklusivität’ ausgerichtetes Studienangebot im Bereich des Kerncurriculums „Erziehungswissenschaft“.

#### 4. „Es sollte konkreter auf die heutige Schulsituation eingegangen werden“

Damit stellt sich abschließend die Frage nach den Möglichkeiten, beide Ansprüche – die notwendige Wissenschaftlichkeit des Studiums und die berufsvorbereitenden Qualifikation – miteinander zu verbinden. Um es ganz deutlich zu sagen: Berufsfeldbezüge, das Einbeziehen aktueller Problemstellungen, Anschaulichkeit, anspruchsvolle und interessante didaktische Präsentationen *können* im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehramtsausbildung erwartet werden. Mit praktischer Qualifikation im Sinne der Vorbereitung „richtigen“ LehrerInnenhandelns sind solche Bemühungen selbstverständlich nicht gleichzusetzen. Denn – wie Untersuchungen der letzten Jahre<sup>14</sup> gezeigt haben – wissenschaftliches Wissen und professionelles Handeln unterscheiden sich offenbar in grundlegender Weise. Die berufliche Qualifikation kann im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums durch den reflexiven Umgang mit Theorien und Modellen, durch forschendes wie auch fallrekonstruktives und kasuistisches Lernen allerdings vorbereitet werden.<sup>15</sup> Doch das heißt zugleich, die simple Annahme eines Theorietransports in die „Praxis“ ebenso aufzugeben wie auch die Vorstellung, wissenschaftliches Denken dürfe allein ‘Selbstzweck’ sein. In diesem Sinne gilt: „Wahrscheinlich lernen Studierende an den Universitäten gegenwärtig eher, *an* Theorien und Modelle zu denken statt *mit* ihnen, weil universitäre Lehre sich bisweilen darauf beschränkt, Abstraktionen bloß um andere Abstraktionen kreisen zu lassen und dadurch deren Werkzeugcharakter verdeckt.“<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Einen guten Überblick bietet die Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, Heft 1.

<sup>15</sup> Vgl. S. Blömeke, Universität und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2002.

<sup>16</sup> G. H. Neuweg, Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, Heft 1, S. 23.

Angesichts der vorliegenden Ergebnisse sollte bei der Neugestaltung der erziehungswissenschaftlichen Anteile in den geplanten Bachelor- und Masterstudiengängen berücksichtigt werden:

- Das Interesse der überwiegenden Mehrzahl von Lehramtsstudierenden an klaren Strukturvorgaben. Diese betreffen nicht nur das in den Seminaren vermittelte Wissen, sondern auch die auf die Seminarinhalte bezogenen Prüfungsvorbereitungen und -durchführungen. Durch die Zunahme an studienbegleitenden Prüfungen wird diesem Bereich in Zukunft verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken sein.
- Das Interesse einer Vielzahl von Lehramtsstudierenden an Berufsfeldbezügen<sup>17</sup> durch Beispiele aus der Praxis, anschauliche Darstellungen und aktuelle Bezüge.

Werden Wissenschaftlichkeit des Studiums und berufsvorbereitende Qualifikation im oben beschriebenen Sinne folglich nicht als einander ausschließende Kriterien betrachtet, heißt das für die Umstellung auf eine konsekutive Studienstruktur zugleich, die erziehungswissenschaftlichen Module nicht mehr (ausschließlich) entlang der bisherigen Studienbücher aufzubauen, sondern vielmehr den Zugang auf Problemstellungen sowohl gegenwartsorientierter als auch didaktisch interessanter zu gestalten, das Verhältnis historischer und aktueller Theorien und Modelle neu zu überdenken, wissenschaftliche Reflexion nicht (mehr) um ihrer selbst willen zu betreiben und schließlich die Vernetzung wie auch berufsfeldbezogene Situierung von Wissen<sup>18</sup>

zu befördern. Vielleicht kann das Interesse an „Hintergrundwissen“ wiederum auf diese Weise erhöht werden?

---

<sup>17</sup> Sofern allerdings der polyvalente Bachelorstudiengang keinen eindeutigen Bezug zum Berufsfeld 'Schule' hat, dürften damit zugleich neue Probleme gebahnt sein.

<sup>18</sup> Vgl. hierzu H. Gruber/H. Mandl/Renkl, A., Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl/Gerstenmeier, J. (Hg.), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, Göttingen 2000, S. 139-156.

*Der vorliegende Text ist erschienen in: Schriftenreihe des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Hochschule Vechta, hrsg. v. K.-D. Scheer, M. Schweer, G. Warnken, Vechta 2003.*