„Ein Minimum von unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ – Kerncurricula der Erziehungswissenschaft im Rückblick

Katja Ludwig & Katharina Vogel

Abstract

Retrospective on Core Curricula for Educational Studies

This article focuses on the disciplinary society's recommendations for the design of educational science degree programs as an expression of symbolic boundary work on internal and externally visible disciplinary boundaries. To this end, this article takes a retrospective perspective on the core curricular recommendations for the design of study programs of the German Educational Research Association in the period from 1968 to 2010. It asks what the initial points of the core curricula were, how and what is expressed in the definition of a "core" about disciplinary boundaries, and how these questions are also connected with the study program landscape. Differences between the (changing) core curricula indicate how the balance between openness towards differentiation processes and plural disciplinary perspectives was achieved in the resolutions of a "corpus" of common, disciplinary knowledge.

Betrachtet man Wissenschaftsdisziplinen als Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaften (Stichweh 1994), nehmen Studiengänge als eine institutionalisierte Form im akademischen Feld eine durchaus spannungsreiche Position zwischen Disziplin, Profession und Hochschulen als Organisationen ein. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Fachgesellschaft, die von Beginn an auch auf die „Klärung von Ausbildungs- und Prüfungsfragen der pädagogischen Berufe“ (DGfE 1964, § 1) zielte, schon früh die Frage verhandelt hat, was ein erziehungswissenschaftliches Studium konturieren soll; schließlich ermöglichen Studiengänge neben einer wissenschaftlichen Professionalisierung auch disziplinäre Sozialisationsprozesse. Die jüngste Initiative der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu einer Revision des Kerncurriculums ist ebenfalls in diese Prozesse eingebettet.

Den Beginn der fachgesellschaftlichen „Klärungen“ markiert die „Entschließung“ zum „Kernstudium der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 1968) – ein Dokument, das weit vor der Bologna-Reform ein erstes Substrat disziplinärer Verständigung über die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge darstellt. Es gibt Auskunft darüber, auf welches gemeinsame Wissen

sich die Erziehungswissenschaft beziehen und über Studiengänge tradieren sollte. Ganz ähnlich zielte auch das Kerncurriculum von 2010 über verschiedene Studiengänge im Hauptfach, Zweitfach und Lehramt darauf, „die Vermittlung von Kernbeständen erziehungswissenschaftlichen Wissens und erziehungswissenschaftlicher Methodologie zu sichern“ (Tippelt 2010, S. 10).

Fachgesellschaftliche Empfehlungen zur Studiengangsgestaltung sind insoweit auch ein Ausdruck symbolischer Grenzziehungsarbeiten an inneren und nach außen hin sichtbaren disziplinären Grenzen (Gieryn 1983; Beer/König 2009). Diese Grenzen sind flexibel, wie sich seit dem Kernstudium von 1968 in verschiedenen Formen von Rahmenprüfungsordnungen oder den Kerncurricula seit der Bologna-Reform zeigt (DGfE 2001, 2004a, 2008, 2010). Grenzbearbeitungen dieser Art erzeugen nicht nur normativen Druck, über den sie isomorphe Prozesse der Angleichung evozieren können (vgl. DiMaggio/Powell 1983), sondern Kerncurricula sind auch selbst ein Produkt einer relationalen disziplinären Selbstreflexion und Ausdruck der fortwährenden Arbeit an dem Erhalt und der Transformation des disziplinären Feldes. Sie fußen auf den Bestrebungen der Etablierung der Erziehungswissenschaft an Hochschulen, der dabei hinderlichen, früh konstatierten Pluralität bestehender Studienangebote (Berg et al. 2004, S. 138) und der Notwendigkeit, „sich mit dem eigenen und mit dem von anderen vertretenen Selbstverständnis als Erziehungswissenschaftler [...] auseinanderzusetzen“ (Furck 2004, S. 20f.). Dabei zeigt sich auch in den Empfehlungen der DGfE zur Studiengangsgestaltung das komplexe Spannungsfeld der Diversität einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft als Erkenntnismotor einerseits und der Frage danach, wie bei aller Ausdifferenzierung dennoch eine gemeinsame disziplinäre Kontur sichtbar und Verständigung über gemeinsame Frage- und Problemstellungen möglich wird, andererseits (z. B. Grunert 2012; Horn 2014; Jergus et al. 2022).

Dieser Beitrag nimmt die fachgesellschaftlichen Empfehlungen zur Studiengangsgestaltung entsprechend als „Verhältnisbestimmungen [...] der Disziplin zu sich selbst“ (Kondratjuk 2022, S. 43) in den Blick. Der Fokus liegt dabei auf einem Blick zurück, darauf also, wie sich die disziplinären Ordnungsentwürfe in den fachgesellschaftlichen Entschlüssen vom Kernstudium von 1968 bis zur Fassung des Kerncurriculums von 2010 darstellen. Die Ausklammerung der ehemaligen und nach dem Kernstudium entwickelten Rahmenprüfungsordnungen (hierzu Berg et al. 2004) hat im Hinblick auf den begrenzten Umfang des Beitrags pragmatische, aber auch inhaltliche Gründe: Sie lässt sich durch die strukturelle Ähnlichkeit von Kernstudium und Kerncurricula begründen, die beide nicht rechtsverbindlich sind, sich primär auf einen *Kern* und weniger auf ganze Studiengänge beziehen und – im Unterschied zu den Rahmenordnungen – ausschließlich im Kontext der Fachgesellschaft entstanden sind. Ausgehend vom Interesse an disziplinären Grenzziehungsarbeiten der Fachgesellschaft wird hier gefragt, worin die Notwendigkeiten der jeweiligen Kerncurricula gesehen werden, wie und was sich in der

Bestimmung eines Kerns über disziplinäre Grenzbearbeitungen zeigt und mit welchen Fragen dies auch im Spiegel der Studienganglandschaft verbunden ist. Damit werden Veränderungen, aber auch Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Kerncurricula dargestellt, die anzeigen, wie die Spannung von Offenheit gegenüber Ausdifferenzierungsprozessen und pluralen disziplinären Perspektiven in den Beschlüssen eines ‚Korpus‘ gemeinsamen, disziplinären Wissens austariert wurde.

Zwischen Ermöglichung disziplinärer Kommunikation und Sicherung fachlicher Identität

Ausgangspunkt für die Verständigung über Studiengänge war zunächst nicht nur das fachgesellschaftliche Interesse an einer Konsolidierung und Etablierung der Disziplin. Angesichts sich bereits abzeichnender Differenzierungen der disziplinären Bezugspunkte, pädagogischen Berufe sowie Verankerungen in unterschiedlichen Studiengängen und Hochschulen ging es auch darum, eine „gemeinsame Grundlage [und] gemeinsame Strukturen“ (DGfE 1968, S. 9) und damit eine „gemeinsame wissenschaftliche Gesprächsbasis“ (DGfE 1968, S. 10) zu schaffen. Die Ermöglichung gemeinsamer disziplinärer Kommunikation „über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln aufrecht zu erhalten und zu verbessern“ (DGfE 2001, S. 21) war auch Ziel des Kerncurriculums von 2001, insbesondere als Reaktion auf fortschreitende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft und pädagogischer Berufe, Bologna-Reform, Internationalisierung und Globalisierung. Damit verbunden war auch die Frage nach der „Identität und Erkennbarkeit“ (ebd.) der Disziplin. In den Fassungen von 2008 bzw. 2010 setzte sich diese Ausrichtung ebenfalls fort: „Kerncurricula sollen die fachliche Identität der inzwischen stark ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft sichern helfen“ (Tippelt 2010, S. 9).

Zugleich sind weder das Kernstudium von 1968 noch die parallel zur Bologna-Reform entstandenen Kerncurricula seit 2001 rechtsverbindlich. Dem Kernstudium wurde zunächst die Bedeutung „eines Appells der Hochschullehrer unseres Faches an sich selbst zur Konzentration ihrer getrennten Bemühungen auf den gemeinsamen ‚Kern‘ der pädagogischen Dinge“ zugeschrieben (Scheuerl 1968, S. 19). In den Kerncurricula der 2000er Jahre wird der appellartige Modus gut dreißig Jahre später zu einer Empfehlung – wie sich im (Unter-)Titel der Kerncurricula oder in Begriffen wie „Leitfaden und Strukturierungshilfe“ (DGfE 2001, S. 20) bzw. „Richtschnur“ (DGfE 2008 und 2010, S. 5 bzw. 7) ausdrückt –, die sowohl an „Personen“ als auch „Institutionen“ und „Organisationen“ gerichtet ist (DGfE 2008, S. 5). Trotz der unterschiedlichen Nuancierungen zeigt sich die geteilte Annahme einer auch als disziplinpolitisch relevant markierten Orientierung an „gemeinsame[n], disziplinorientier-

te[n] und verbindliche[n] Studieninhalte[n]“ (Tippelt 2010, S. 9), die in Kerncurricula festgehalten werden.

Der Anspruch auf eine überlokale „Klärung“ (DGfE 1964, § 1) studiengangsbezogener Fragen schlägt sich innerhalb der DGfE (1968, S. 11) über Verständigungsprozesse „verschiedener Institutionen, Teildisziplinen und persönlicher Auffassungen“ nieder, mit denen bereits vor der Einführung von Hauptfachstudiengängen differente Positionen aufgegriffen wurden. Auch mit den Kerncurricula ab 2001 und einer mittlerweile deutlich größeren Fachgesellschaft wurde bei diesen Verständigungsprozessen auf breite Strukturen wie Vorstandskommissionen, Austausch und Stellungnahmen in bzw. von den Sektionen und Kommissionen, Mitgliederversammlungen und Formate wie Tagungen und im Mitteilungsheft publizierte Diskussionen zurückgegriffen.¹ Nicht zuletzt legitimiert sich v. a. darüber die seitens der DGfE in Anspruch genommene „Verbindlichkeit“ und „Sicherung“ einer fachlichen Identität von Kerncurricula.

Bestimmung des *Kerns* als Balance zwischen Verbindlichkeit und Offenheit

In den Festlegungen eines *Kerns* erziehungswissenschaftlicher Studien wurde immer wieder betont, dass es keineswegs um scharfe Grenzziehungen² oder disziplinäre Einheitsphantasien gehe, sondern um ein „Minimum von unabhängbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Grundlagenwissen“ (Tippelt 2010, S. 9 und 2008, S. 8; vgl. auch DGfE 2001, S. 21; DGfE 2004a, S. 84; DGfE 1968, S. 9) und einer diesen Kern ergänzenden „Profilbildung“ nach „hochschulspezifischen Möglichkeiten“ (Tippelt 2010, S. 9; vgl. auch DGfE 1968, S. 10). Im Selbstverständnis sind also Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen ausdrücklich angelegt, solange sie in ein Verhältnis zu einem Minimum von gemeinsamen, überlokal Geltung beanspruchenden Inhalten gesetzt sind. Mit der Fokussierung auf einen Kern ist die Bearbeitung disziplinärer Grenzen über ein Kerncurriculum insofern auch nicht auf eine Begrenzung der Disziplin, sondern auf die Konturierung eines gemeinsamen Knotenpunktes disziplinärer Verständigung gerichtet. Die Verständigung auf einen verbindlichen Kern knüpft sich dabei nicht an eine Teildisziplin, sondern verweist vielmehr auf das – auch disziplinpolitisch relevante (Jergus et al. 2022; Grunert/Ludwig 2024) – Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem.

Fokussiert man nun auf die genaueren Bestimmungen des jeweiligen Kerns, ist auch in diesen Pluralität und Offenheit in das disziplinäre Selbstver-

---

1 Vgl. z. B. das Mitteilungsheft 28 (2004), das Beiträge zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula, zur Arbeit in Kommissionen und zu Diskussionen auf Tagungen zum Kerncurriculum enthält; ein detaillierter Einblick, auch in die protokollierten Diskussionen in der Fachgesellschaft findet sich in Berg et al. 2004, S. 137-160.

2 Vgl. zur Diskussion zu „unscharfen Grenzen“ der Erziehungswissenschaft z. B. Glaser/Keiner 2015.

ständnis integriert. 1968 ging es darum, „einseitige Festlegungen auf bestimmte wissenschaftliche Standpunkte [zu] verm[e]iden [...] und die tatsächliche Vielfalt solcher Standpunkte [zu] berücksichtig[en]“ (DGfE 1968, S. 11). Auch in den Fassungen ab 2001 wird die Festschreibung einer „Lehrmeinung“ abgelehnt und deutlich gemacht, dass es nicht „um Konsens oder Dissens“ gehe (DGfE, 2001, S. 22) und „keine Präferenz für bestimmte theoretische oder methodische Ansätze, in denen die zentralen Begriffe, Fragestellungen und Probleme konstituiert sind“, besteht (DGfE 2004a, S. 85; ähnlich Tippelt 2010, S. 10). Weder sind scharfe Grenzen oder Homogenität im Sinne geteilter Paradigmen und erkenntnistheoretischer Annahmen im Selbstverständnis verankert, noch zählt dies zum Ideal des gemeinsam getragenen Wissenskorporus. „Pädagogik zu studieren in concreto“ (Roth 1966, zit. nach Berg et al. 2004, S. 147) bedeutet folglich auch, in die Pluralität der Disziplin selbst einsozialisiert zu werden. Als *Kern* wurde so 1968 ein „grundlegender Kanon von Fragestellungen, Methoden und Kenntnissen“ verstanden, der „nur in formalisierter Gestalt [...] vordringliche Problemfelder („Inhalte“) benennen“ kann (DGfE 1968, S. 10f.). In den 2000ern ging es dann in Form von „Modulen“ (2001) bzw. „Studieneinheiten“ (ab 2004) um „zentrale Inhaltsbereiche“ (DGfE 2001, S. 20), die die „Ermöglichung von Rede und Gegenrede über erziehungswissenschaftliche Fragen“ verankern sollten (ebd., S. 22; gleichlautend DGfE 2004a, S. 85). In der Fassung von 2010 wurde in ähnlicher Weise betont, dass das Kerncurriculum „so angelegt [ist], dass wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen für die Disziplin im Mittelpunkt stehen“ (Tippelt 2010, S. 10). Konkret wurden mit den „Studieneinheiten“ ab 2004 Inhalte nicht mehr nur über Titel und Unterpunkte benannt, sondern auch knapp „Aufgaben“ definiert, die das ‚Wie‘ in den Blick nehmen: Befördert werden sollte die (kontroverse) Diskussion über Bezugspunkte der Erziehungswissenschaft und ein reflexiver Umgang mit der Pluralität als einem disziplinären Charakteristikum.³

Die vielfältig differenzierte disziplinäre Kommunikation über die Konturen der Erziehungswissenschaft und deren Verhältnis zu den sich zunehmend ausdifferenzierenden Forschungs- und Handlungsfeldern wird so auch in das Feld der disziplinären Selbstreproduktion in Form von Studiengängen integriert. Wenn man nicht dabei stehen bleiben will, die damit einhergehenden selbstreflexiven Bezüge nur als „akrobatisches“ oder „eigentümliches“ Moment der Disziplin zu verstehen (Fuchs 2007), lassen sie sich als Erkenntnismöglichkeit fragmentierter Disziplinen (Keiner/Schaufler 2014) und als Steigerungsmöglichkeit wissenschaftlicher Reflexivität (Rieger-Ladich 2009) lesen. „Mehrdeutigkeit und Vagheit“ sind dann nicht „Ungenauigkeit“, sondern sind „Ausdruck dessen, dass in Erziehungsfragen und deren wissenschaftlicher

---

3 So z. B. „theoretische Ansätze differenzieren zu können“ oder die „Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen“ (Tippelt 2010, S. 11).

Erforschung notwendig gestritten werden muss“ und sich dieser Streit als „eine der zentralen Aufgaben der Erziehungswissenschaft“ (Ricken 2022, S. 165) auch im Kerncurriculum einschreibt.

Grenzarbeiten im Spiegel inhaltlicher Empfehlungen zum Kern

Analysen zum Kernstudium von 1968 haben eine wenig systematische Darstellung der inhaltlichen Zusammenhänge, die Verwendung unklarer Begriffe, die Konzentration auf ein Handlungsfeld (Schule) und fehlende curricular-formale Vorgaben hervorgehoben (Horn 1999). Demgegenüber erscheinen die Fassungen von 2001 bis 2010 in ihrer curricularen Struktur (Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, Kerncurricula der Studienrichtungen, Praktika, Abschlussarbeit, Nebenfächer) systematisierter. Es wurde (zunehmend) auf handlungsfeldspezifische oder teildisziplinäre Verengungen verzichtet. So trug „Studieneinheit 1“ zunächst den Titel „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2001) und wurde ab 2004 in „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ umbenannt. Hier verliert zwar die Allgemeine Erziehungswissenschaft an Kontur (Grunert 2022), es zeigen sich aber auch Verschiebungen in der disziplinären Verständigung über die Bedeutung und Relationierung von Teildisziplinen im Kerncurriculum.

Diese Verschiebungen betreffen u. a. die „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“, die – 2001 noch lediglich als Unterpunkt der ersten Studieneinheit 1 benannt – ab 2004 als eine eigene Studieneinheit konzipiert ist (DGfE 2001, 2004a) und so die Integration möglichst vieler Teildisziplinen sichtbar machte. Ab 2008 wird das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zudem für „einige“ Studienrichtungen sogar durch ein „Kerncurriculum der Studienrichtung“ „organisch“ ergänzt (DGfE 2008, S. 9). Dies zeigt, dass die fortschreitende disziplinäre Ausdifferenzierung einerseits mit der Bemühung um die Festlegung teildisziplinär geteilter Inhalte einherging, andererseits aber auch mit symbolischen Grenzziehungen zwischen „Erziehungswissenschaft“ und „Studienrichtungen“. Darüber hinaus wurde die Einrichtung einer Studienrichtung zunächst noch entlang von Kriterien empfohlen⁴, bevor im Kerncurriculum von 2010 die Konturierung eher verwischt und nunmehr zehn „Teildisziplinen resp. Fachrichtungen [...] beispielsweise“ aufgezählt werden (Tippelt, 2010, S. 12). Es wird zwar explizit darauf hingewiesen, dass für „einige“ der aufgezählten Schwerpunkte eigene Kerncurricula vorliegen, deren verbindlicher Stellenwert wird jedoch relativiert: Die Einrichtung von Schwerpunkten muss sich nicht ausschließlich an überlokalen Empfehlun-

---

4 In den ehemaligen Rahmenprüfungsordnungen wurden Studienrichtungen zur Einrichtung empfohlen, wenn die Trias aus Bezügen auf eigene Theoriekonzepte, ein eigenes Handlungsfeld sowie die Erziehungswissenschaft als Referenzdisziplin hinreichend etabliert war (KMK 1989, S. 28; Grunert/Ludwig 2024).

gen orientieren, sondern kann auch nach „universitätsspezifischen“ (ebd.) Konstellationen und Bedingungen erfolgen.

Insgesamt lässt sich im historischen Verlauf der fachgesellschaftlichen Empfehlungen ein zunehmend offensiverer Umgang mit der Dynamik und Offenheit der disziplinären Grenzen nach innen und außen nachzeichnen. Dabei bleiben die Studieneinheiten des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft – trotz aller Veränderungen – auf die Benennung von Begriffen, Inhalten und Aufgaben in oft abstrakten und allgemeinen Formulierungen beschränkt, was zur Frage führt(e), ob „sich die intendierte Identität in Diffusität auflöst“ (Wigger 1999, S. 744; ähnlich Berg et al. 2004, S. 160). So ermöglichte der offensivere Einbezug disziplinärer Pluralität zwar anscheinend einen breiteren Konsens in der Disziplin (Wigger 2005, S. 116), er geht aber auch mit einer defensiveren Bestimmung des „unabhängbaren Grundlagenwissens“ als Essenz der konstitutiven Pluralität der Disziplin einher.

Grenzarbeiten und Rechenspiele im Spiegel struktureller Empfehlungen des Kerns

Neben inhaltlichen Vorgaben enthalten die Kerncurricula Empfehlungen zum Umfang des Kerns und unterstreichen den Anspruch, lediglich ein Minimum verbindlicher Inhalte festlegen zu wollen. So umfasste das „Kernstudium“ von 1968 insgesamt 22 Semesterwochenstunden (SWS). 2001 sah das „Kerncurriculum“ im Bachelor 26 SWS mit unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb von drei „Modulen“ vor und zusätzlich acht SWS für ein im Mastermodul (DGfE 2001, S. 23-24). 2004 entfiel die Differenzierung zwischen Bachelor und Master. Das Kerncurriculum reduzierte sich auf 24 SWS – verteilt auf vier „Studieneinheiten“ ohne Gewichtungsempfehlungen. Alle Bestandteile sollten mit mindestens einer SWS berücksichtigt werden, sodass beispielsweise für „Grundbegriffe“ oder für „qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ nicht länger je vier SWS empfohlen wurden, sondern schon eine SWS als ausreichend galt. Die Breite des Kerncurriculums war mit insgesamt zwölf SWS abzudecken, die restlichen zwölf SWS waren für Profilierungen innerhalb des Kerns offen (DGfE 2004a, S. 86).

Diese Logik blieb grundlegend in den Kerncurricula von 2008 und 2010 erhalten (auch wenn zwischen Bachelor und Master wieder differenziert wurde). Der Wechsel von SWS auf Leistungspunkte (LP) erschwert jedoch den Vergleich mit den vorherigen Fassungen. Ebenso komplizieren es die verschiedenen Aussagen zu umfangsbezogenen Grenzen, eine klare Bezugsnorm des Umfangs auszumachen. Einerseits wird ein Umfang von 20 bis 25 Prozent vorgesehen (Tippelt 2010, S. 10), was beispielsweise in einem Bachelor mit 180 LP etwa 36 bis 45 LP umfassen würde. In den Strukturmodellen soll das Kerncurriculum im Bachelor jedoch 52 LP umfassen, wobei lediglich 26 LP (also

14 Prozent) verpflichtend auf die gesamte Breite bezogen sind (DGfE 2010, z. B. S. 53). Im Master sind es 18 LP, von denen ebenso nur die Hälfte (acht Prozent) auf die gesamte Breite verteilt werden müssen. Dies bedeutet, dass rein rechnerisch jeweils 86 bis 92 Prozent der Studieninhalte für standortindividuelle Profilbildungen offen sind.

Zusammengefasst stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Begriffe „Kern“ und „Minimum“ selbst stehen, da die fachgesellschaftlichen Empfehlungen zwischen offensiver Erarbeitung einer „gemeinsamen Grundlage“ und defensiver Grenzziehung innerhalb des Kerns, aber auch zwischen Kern und Profilbildung changieren. Während das „Minimum“ strukturell den Anspruch einer Auseinandersetzung mit „konstitutiven Problemstellungen“ der Disziplin abdeckt, bleibt zumindest offen, ob im Zuge dessen auch der inhaltliche Anspruch auf die Sicherung des Kerns fachlicher Identität im Sinne von Pluralität und darauf bezogener Kontroversen und des Streits eingelöst werden kann.

Eine „Richtschnur“ der Studiengangsgestaltung?

Schaut man auf die erziehungswissenschaftliche Studiengangslandschaft, wurde nicht nur mit Blick auf die ehemaligen Diplomstudiengänge festgestellt, dass die „Schnittmenge des gemeinsamen Wissens [...] bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten tendenziell Richtung Null gehen [kann]“ (Vogel 1994, S. 380), sondern auch aktuell wird darauf verwiesen, dass die „Suche“ nach einem gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Kanon „vorerst ein[ge]stellt“ werden könne (Brauns/Vogel 2022, S. 242). Diese Aussagen basieren auch auf langjährigen empirischen Beobachtungen zur ausdifferenzierten Studiengangslandschaft (z. B. Wagner-Winterhager, 1990; Macke 1992; Stisser et al. 2012; Brauns 2021), die die Frage nach der ‚gemeinsamen Grundlage‘ und der Relevanz des Kerncurriculums fortwährend und immer wieder neu aufwerfen.

Exemplarisch lassen sich hier aus den letzten quantitativen Erhebungen zur Studiengangslandschaft (Grunert et al. 2024) einige Aspekte skizzieren: Der Anspruch des Kerncurriculums von 2010, die „Studieneinheiten standortspezifisch in Module zu transferieren“ (Tippelt 2010, S. 11), bildet sich nur in Teilen der Studiengänge ab. Im Bachelor findet sich die Studieneinheit „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ noch relativ häufig. Die Studieneinheit zu „gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Bedingungen“ ist hingegen kaum in Modulform zu identifizieren, da die darin adressierten Inhalte häufig in unterschiedliche Module integriert sind. Die Studieneinheit zur „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ findet sich selten als eigenständiges Modul, sondern als Bestandteil studienrichtungsbezogener Module. Im Master ist die Studieneinheit „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ im Sinne von Methoden erkennbar, der erziehungswissenschaftliche Bezug bleibt in der Benennung jedoch eher unscharf. Die Relation der Anteile von

Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen zeigt zudem höchst unterschiedliche Profile. Das markiert nicht nur die im Kerncurriculum intendierten Profilbildungen, sondern auch ein Fehlen gemeinsam verbürgter Orientierungsfolien der Relationierung von Studienanteilen im Kern. Was zum „unabdingbaren Grundlagenwissen“ zählt, bleibt weitgehend offen und wird an den jeweiligen Standorten ausgehandelt (Brauns/Vogel 2022). Wie u. a. die Befunde qualitativer Untersuchungen zeigen (Ludwig/Grunert 2018; Ludwig 2019), wird die Erziehungswissenschaft in ihrer konstitutiven Pluralität dabei nicht zwangsläufig zum Bezugspunkt der Studiengangsgestaltung und das Kerncurriculum entfaltet kaum Orientierungskraft. Was jeweils in Studienprogrammen zum Tragen kommt, bleibt vielmehr standortindividuellen Akteurskonstellationen, Rahmenbedingungen, Governancestrukturen und den darin eingebetteten Verteilungskämpfen um die Machtressource Studiengang in historisch kontingenten Konstellationen überlassen (auch Grunert/Ludwig 2024; Jergus et al. 2022).

Aufgrund der starken Varianz schon zwischen Studienanteilen in Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtung, die als Inhalte in den Kern eingeschrieben sind, ergeben sich daher auch Fragen zur Mobilität Studierender und den Anschlussmöglichkeiten beim Übergang in den Master. Im Kerncurriculum von 2010 finden sich jedoch dazu keine Empfehlungen. Zur Bezeichnung von Studiengängen, die sich seit der Bologna-Reform jedoch in einer enormen Pluralität zeigen und die Bezüge zur Erziehungswissenschaft immer weniger erkennbar werden lassen (Grunert/Ludwig 2016), finden sich ebenfalls keine Empfehlungen.

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der Studiengänge sowie der Balance des Kerncurriculums zwischen dem Anspruch auf Verbindlichkeit und möglichst großer Offenheit stellt sich die Frage, ob die Offenheit in den Bestimmungen des *Kerns* noch angemessen ist oder doch zu viel Gestaltungsspielräume lässt, um die Erkennbarkeit und die Identität der Disziplin zu sichern.

Anmerkungen zum aktuellen Prozess der Revision des Kerncurriculums

Dass der Vorstand der DGfE die Diskussion um das Kerncurriculum wieder forciert, ist vor dem Hintergrund des Rückblicks auf die Kerncurricula bis 2010 nicht nur disziplinpoltisch bedeutend, sondern mit Blick auf den Zustand der Disziplin auch begrüßenswert. Wichtig ist dies gerade angesichts der Verständigung auf eine „gemeinsame Gesprächsbasis“ in sich verändernden gesellschaftlichen, disziplinären, aber auch organisationalen Dynamiken sowie der bisherigen Ansprüche und Herausforderungen der Kerncurricula und der Befunde der Selbstbeobachtung und -reflexion der Disziplin. Die im April 2023 eingerichtete „Vorstandskommission zur Revision des Kerncurriculums Erziehungswissen-

schaft“ markiert insofern den Beginn eines neuen Verständigungsprozesses (DGfE 2024a). Seit März 2024 liegt nunmehr ein neuer Vorstandsbeschluss zum Kerncurriculum vor (DGfE 2024b), der zunächst ein Ende der Verständigung über disziplinäre Grenzziehungsarbeiten symbolisiert. Angesichts des Rückblicks und der disziplinpolitischen Relevanz des Kerncurriculums lässt sich jedoch zu mindestens drei Punkten weiterer Verständigungsbedarf ausmachen.

- (1) Die aktuelle Fassung reduziert die Komplexität des Kerncurriculums von 2010 über die Beschränkung auf Inhalte des Kerns (nun „Elemente“ genannt). Es fehlen Konkretisierungen für Lehramtsstudiengänge (für die Zukunft jedoch in Aussicht gestellt) sowie Angaben zum Umgang mit den bisherigen Kerncurricula für Studienrichtungen, den Empfehlungen zu Praktika und den Strukturmodellen von Studiengängen oder zu sich neu stellenden Fragen, etwa den Studienfachbezeichnungen oder des Übergangs in Masterstudiengänge. Vor dem Hintergrund, dass „nicht selten [...] Absolvent*innen aus anderen sozial- oder geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen [...] die Zulassungsvoraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengänge ebenso gut oder besser als Absolvent*innen aus dem eigenen Fach“ (Schmidt-Herta et al 2024, S. 12) erfüllen, bleiben damit Konfliktlinien unbearbeitet, die aus disziplinpolitischer Sicht dringend einer Klärung bedürften.
- (2) Die Revision wird damit begründet, dass es aufgrund disziplinärer wie gesellschaftlicher Herausforderungen und Transformationen der letzten 14 Jahre zu „erkenntnistheoretischen Verschiebungen“ gekommen sei, die die „Grundlagen nunmehr anders konturieren“ (DGfE 2024b, S. 1). Dies deutet das Potenzial an, die in der Vergangenheit kritisierte, eher aufzählende Benennung von Inhalten grundlegender als über „Aufgaben“ zu bearbeiten. Es deutet auch an, die Grenzziehungsarbeiten an „theoretischen und methodischen Ansätze(n)“ (Tippelt 2010, S. 10) nicht mehr grundsätzlich aus dem Kerncurriculum auszuklammern. Inwiefern diese Diagnose allerdings überhaupt (und inwiefern genau) zutrifft und ob (und inwiefern genau) damit auch eine Zäsur in der Anlage einhergehen könnte bzw. soll, wäre breiter zu diskutieren. So finden sich beispielsweise in den „Elementen“ zwar einige Veränderungen, jedoch nicht in einer grundlegenden Systematik. Das könnte für einen fortbestehenden Konsens sprechen; wirft aber auch die Frage auf, ob und wie sich die herausgehobenen erkenntnistheoretischen Verschiebungen in den Kern einschreiben – bislang werden sie weiterhin vor allem ergänzend aufgezählt. In der vorliegenden Fassung wird das Verhältnis von „Minimum“ und „Kern“ so eher noch spannungsreicher, ohne dass sich neue Konturen abzeichnen. Auch in diesem Sinne wäre im Anschluss an die disziplinären Verständigungsprozesse zur Neufassung des Kerncurriculums mehr Raum zur Diskussion wünschenswert.
- (3) Angesichts der bisherigen Verständigungsprozesse, die durch Tagungen, Diskussionen auf Mitgliederversammlungen und auch im Mitteilungsheft

(Austermann et al. 2004; DGfE 2004b; Furck 2004) begleitet wurden und zwischen 2001 bis 2010 vier verschiedene Fassungen hervorgebracht haben, die ob ihrer Anzahl und Nuancierungen auch eher irritieren als orientieren konnten, überrascht es, dass die Verständigung zum ersten Entwurf der Vorstandskommission auf Stellungnahmen der Sektionen und Kommissionen beschränkt wurde. Eine Verständigung über Sektionsgrenzen hinweg blieb – zudem in einem sehr kurzen Zeitraum – auf die Vorstandskommission und schließlich den beschließenden Vorstand begrenzt (vgl. DGfE 2024b, S. 2). Um „die Expertise der gesamten Fachgesellschaft einzubeziehen“ (DGfE 2024b, S. 2) und um eine möglichst hohe Akzeptanz und Bindekraft der Anstrengungen um das Kerncurriculum sowie die fachliche Identität angesichts offener Zukünfte zu sichern, sollte der Vorstand in Erwägung ziehen, den Prozess der Diskussion zum Kerncurriculum nochmals zu öffnen und breiter zu flankieren, bevor es zu einer nächsten Beschlussfassung kommt.

Katja Ludwig, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Katharina Vogel, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Digital Humanities an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und der Humboldt-Universität zu Berlin.

Literatur

- Austermann, Simone/Freitag, Judith/Vogel, Peter/Wigger, Lothar (2004): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Konzepte und Erfahrungen. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 37-48.
- Beer, Bettina/Koenig, Matthias (2009): Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. In: *Sociologia Internationalis* 47, 1, S. 3-38. <https://doi.org/10.3790/sint.47.1.3>.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07782-4>.
- Brauns, Johanna (2021): Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien- und Prüfungsordnungen. Göttingen: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1766>.

- Brauns, Johanna/Vogel, Katharina (2022): Kanon. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kau (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 235-243.
- DGfE (1964): Vorläufige Satzung (28.4.64). In: Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 202-205.
- DGfE (1968): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. In: DGfE (Hrsg.): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 9-15.
- DGfE (2001) Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 12, 23, S. 20-31.
- DGfE (2004a): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 29, S. 84-88.
- DGfE (2004b): Mitteilungen des Vorstands. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 63-68.
- DGfE (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- DGfE (Hrsg.) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- DGfE (2024a): Vorstandskommission zur Revision des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandskommissionen>. [Zugriff: 12. Juli 2024].
- DGfE (2024b): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. [Zugriff: 12. Juli 2024].
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): „The Iron Cage revisited“. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48, 2, S. 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>.
- Fuchs, Peter (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-82.
- Furck, Carl-Ludwig (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15, 28, S. 14-24.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: American Sociological Review 48, 6, S. 781-795. <https://doi.org/10.2307/2095325>.

- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunert, Cathleen (2012): *Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2, S. 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z>.
- Grunert, Cathleen (2022): „Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 29-39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.04>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hüfner, Kilian (2024): *Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile*. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, S. 21-50. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270.5>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): *Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform*. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2024): *Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognareform*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Online First)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0>.
- Horn, Klaus-Peter (1999): *Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 5, S. 749-758.
- Horn, Klaus-Peter (2014): *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010)*. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-32.
- Jergus, Kerstin/Bünger, Carsten/Fuchs, Thorsten/Althans, Birgit (2022): *Editorial*. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 5-8. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.01>.
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- KMK (1989): *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1989.

- Kondratjuk, Maria (2022): Trans | Disziplinarität der Erziehungswissenschaft. Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 65, S. 41-50. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.05>.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 461-479. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anna/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-105.
- Macke, Gerd (1992): Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. *Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin*. In: *Erziehungswissenschaft* 3, 5, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2022): *Erziehungswissenschaft*. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kau (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 159-166.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-174. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_9.
- Scheuerl, Hans (1968): Zur Entstehungsgeschichte der Entschließung. In: DGfE (Hrsg.): *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge*. Weinheim: Beltz, S. 16-19.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (2024): Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9-19. <https://doi.org/10.3224/84743042.01>.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter/Züchner, Ivo/Ruberg, Christiane/Wigger, Lothar (2012): *Studiengänge und Standorte*. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-69. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzwxg.5>.

- Tippelt, Rudolf (2010): Zur Einführung in die Empfehlungen. In: DGfE (Hrsg.): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-14.
- Vogel, Peter (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 371-387.
- Wagner-Winterhager, Luise (1990): Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft 1, 1, S. 44-66.
- Wigger, Lothar (1999): Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 5, S. 741-748.
- Wigger, Lothar (2005): Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann/Lenzen, Dieter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Beiheft). Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-117. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_8.