

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft: ein Blick zurück und nach vorn

Interview mit Rudolf Tippelt, geführt von Michael Schemmann

Abstract

Core Curriculum for Educational Studies: Reflections on the Past and Future

An Interview with Rudolf Tippelt, by Michael Schemmann

In light of the adoption of the 2024 Core Curriculum for Educational Studies, it is essential to revisit its historical origins. The initial version was ratified in 2004 by the board of The German Educational Research Association (GERA) at that time. In an interview with Michael Schemmann, Rudolf Tippelt, a key participant in the process, reflects on the contextual factors, underlying motives, and the debates that shaped its development.

Anlässlich des im Jahre 2024 verabschiedeten Kerncurriculums Erziehungswissenschaft ist es wichtig, sich auch der Ursprünge zu vergewissern. Die erste Version wurde 2004 vom damaligen Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verabschiedet. In einem Gespräch mit Michael Schemmann erinnert sich Rudolf Tippelt als einer der Akteure des damaligen Prozesses an Rahmenbedingungen, Beweggründe und Diskussionen.

Michael Schemmann: Lieber Rudolf, Du warst von 2002 bis 2004 stellvertretender Vorsitzender der DGfE und dann von 2006 bis 2010 Vorsitzender. In Deine Vorstandszeit fällt maßgeblich auch die Erarbeitung und Verabschiedung des ersten Kerncurriculums der DGfE sowie Weiterentwicklungen und Revisionen. Was hat den Vorstand Anfang der 2000er bewogen, ein Kerncurriculum erarbeiten zu lassen?

Rudolf Tippelt: Vorab möchte ich zwei Personen hervorheben, denen das damals ein besonders großes Anliegen war: Ingrid Gogolin und Hans Merkens. Das wurde auch von anderen im Vorstand und mir unterstützt. Dafür gab es mehrere Gründe: Die DGfE als Organisation wuchs damals sehr schnell, und es bedurfte gemeinsamer Standards, um die Identität als Disziplin zu festigen. Auch im Sinne der zunehmend eingeforderten Interdisziplinarität war das bedeutsam, damit andere Fächer wussten, mit wem sie es zu tun haben. Es ging also darum, ein verbindliches Grundwissen der Erziehungswissenschaft bereits in der Ausbildungsstruktur anzulegen. Der methodologische Disput zwischen vorwiegend quantitativ oder qualitativ ausgerichteten Hochschulstandorten war damals stär-

ker. Wenn wir bereits damals für eine breite methodologische Qualifikation und – ohne dass der Begriff schon so etabliert war – für Mixed Methods plädierten, so geschah das auch im Sinne der Mobilität der Studierenden: Wer im Laufe des Studiums beispielsweise von Köln nach München oder von München nach Bamberg wechselte, hatte zuvor mitunter große Schwierigkeiten, Anknüpfungspunkte zu finden. Es waren also mehrere zusammenhängende Gründe, die für ein Kerncurriculum sprachen: Interdisziplinarität, Verbindlichkeit, Methodologie und Mobilität der Studierenden. Dazu kam die Tendenz zur Internationalisierung: Auch die European Education Research Association (EERA), in der wir Mitglied waren, wuchs damals. Und die anderen Mitglieder wollten natürlich wissen, wofür die deutschsprachige Erziehungswissenschaft inhaltlich steht. Und auch dahingehend wollten wir zu Klärungen beitragen.

Michael Schemmann: Welche Diskussionen prägten denn – abgesehen von methodologischen Fragen – zu dieser Zeit die Disziplin?

Rudolf Tippelt: Es ging uns insbesondere um eine Stärkung der Disziplin gegenüber anderen Fächern. Beispielsweise war das Peer Review damals außerhalb der Erziehungswissenschaft schon verbreitet. Und um das sinnvoll einführen und umsetzen zu können, braucht es verbindliche begriffliche Standards. Damals wie heute ist das Ziel ja, die Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft zu stärken. Die Datenlage zeigt seit längerem eindrücklich, dass wir in der Lehre breit aufgestellt sind und über vergleichsweise viele Professuren verfügen. Aber in puncto Drittmittel, insbesondere bei der DFG, haben wir bis heute Nachholbedarf. Natürlich gab und gibt es andere Möglichkeiten, an anderen Stellen Gelder einzuwerben, etwa bei Stiftungen und Ministerien. Nichtsdestotrotz war die Frage der Drittmittelkompetenz insgesamt eine prägende. Zudem war 1999 die Bologna-Erklärung verabschiedet und die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge beschlossen worden. Die mussten alle akkreditiert werden. Und wie man als Voraussetzung dafür ein entsprechendes Angebot schaffen konnte – das war ein Thema, das uns sehr beschäftigte. Außerdem erfuhr die Programmatik des Lifelong Learning eine Renaissance. Nach der Anschubphase durch UNESCO, OECD und EU in den 70er Jahren war das zwischenzeitlich ein wenig in den Hintergrund gerückt. Ab Mitte der 90er beschäftigte uns dann wieder verstärkt die Frage: Wie kann man in den einzelnen Sektionen der DGfE und über die Sektionsgrenzen hinaus zu einem Grundwissen über Bildungsprozesse in der ganzen Lebensspanne beitragen?

Michael Schemmann: Für welche Art von Verfahren der Erarbeitung habt Ihr Euch infolgedessen zur Entwicklung des Kerncurriculums entschieden und warum?

Rudolf Tippelt: Eine Top-down-Entscheidung haben wir einvernehmlich als autoritär abgelehnt. Das wäre auch in der Gesellschaft und den einzelnen Sektionen nicht angenommen worden, zumal nicht alle davon im Vorstand vertreten waren. Wir wollten deshalb die Sektionen stark involvieren – wenn man so

will: als mittlere und verbindende Ebene – damit die Ideen der einzelnen Mitglieder möglichst gut aufgegriffen werden. Es gab infolgedessen mehrere Sektionstreffen, bei denen das Thema Kerncurriculum auf dieser mittleren Ebene diskutiert wurde. Bei einem reinen Bottom-up-Ansatz wäre zum einen unklar gewesen, welche Akteure – etwa auch Verbände und Studierendenorganisationen – auf welche Weise zu repräsentieren wären. Zum anderen hätte das bei dem gegebenen Zeitdruck viel zu lange gedauert. In dieser Gemengelage erwies sich am ehesten ein angeleiteter Prozess als praktikabel, der stark durch die Sektionen moderiert war.

Michael Schemmann: Wenn Du heute auf das Curriculum von 2004 blickst, was betrachtest Du als die zentralen inhaltlichen Eckpunkte?

Rudolf Tippelt: Eben habe ich die Version von 2024 vor mir liegen und mir scheint: Auch wenn sich die Untergliederung unterscheidet, bestehen die Kernpunkte von 2004 fort. Und gerade das ist wichtig, dass man immer wieder diskutiert, welche Grundlagen gleich bleiben und was aktualisiert werden muss. Als Grundbegriffe galten damals natürlich schon „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“; „Unterricht“ und „Lernen“ in verschiedenen Ausdifferenzierungen und aus Sicht der Professionen. „Organisation“ kam gerade erst auf, es gab auch noch keine Sektion Organisationspädagogik. Dennoch klang das bereits begrifflich an. Zudem „Lebensalter“ – heute tritt an diese Stelle „Generation“ – und durchaus auch „Geschlecht“. Aus dem internationalen Diskurs wurde in der DGfE zunehmend auch der Begriff „Inklusion“ aufgegriffen. Über diese Begriffe hinaus spielen Grundlagentheorien eine Rolle. Wir haben darauf verzichtet, das mit letzter Konsequenz durch zu deklinieren, damit jeder Hochschulstandort ausgewählte Theorien stärker bespielen und die anderen zumindest erwähnen kann. Aus meiner Sicht sind bis heute Systemtheorie, Handlungstheorie, Interaktionstheorie, Spielarten von Lerntheorien und historische Theorien relevant. Historische Perspektiven waren von Anfang an wichtig und galten keineswegs als defizitär. Eine Weile war die Annahme verbreitet, geschichtliche Zugänge seien marginalisiert worden, auch bei der Besetzung von Professuren. Ich habe den Eindruck, dem ist heute zum Glück nicht mehr so, denn Geschichte gehört klar zu den Grundlagen und zu den wissenschaftstheoretischen Fundamenten unseres Faches. Ebenso kritischer Rationalismus und kritische Theorie. Ein weiterer Punkt, der im Curriculum 2024 hervorgehoben ist und über den wir bereits 2004 diskutierten, ist das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis. Für die Erziehungswissenschaft ist diese Frage vielleicht noch essenzieller als für die Nachbardisziplinen: Wie beeinflusst das Eine das Andere? Wir können hier nicht von einen einseitigen Dominanzverhältnis ausgehen. Damit sind vielschichtige Professionalisierungsfragen verbunden, die wir aber nicht im Detail ins Curriculum aufgenommen haben. Als weiterer zentraler Inhalt waren Bildungsinstitutionen und ihre Verwobenheit mit gesellschaftlichen Dynamiken gesetzt. Zudem die Unterscheidung zwi-

schen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, die auf unterschiedliche Weise persönlichkeitsformend wirken. Die international vergleichende Ausrichtung kommt im Curriculum 2024 stärker zur Geltung als 2004. Das ist auch zu begrüßen. Das ist meines Erachtens eine Erweiterung der Perspektive von 2004, die aber auch schon den Vergleich unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Bedingungen von Erziehung und Bildung fokussierte. Wie eingangs schon erwähnt, legten wir besonderen Wert auf die Verankerung eines methodologischen Pluralismus. Denn mancherorts war das noch nicht sehr weit entwickelt. Eine offene und informierte Haltung sowohl für hypothesenprüfende als auch für explorative, hypothesengenerierende Ansätze, einschließlich der Reflexion der jeweiligen Stärken und Verknüpfungschancen – das wollten wir an jedem Ort, an dem Erziehungswissenschaft unterrichtet wird, verankert haben. Schließlich war uns durchweg ein großes Anliegen, dass sich dieses erziehungswissenschaftliche Grundlagenwissen als anschlussfähig für die Teildisziplinen erweist. Um das zu klären, war die Beteiligung der Sektionen – von denen einige sehr groß, andere erst in Entstehung begriffen waren – so wichtig. Es ging uns mit dem Kerncurriculum nicht darum, Schwerpunktsetzungen an den Studienstandorten einen Riegel vorzuschieben. Aber die Existenz anderer möglicher Schwerpunkte sollte sichtbar werden. Das Ziel war plakativ gesprochen, dass alle Absolvent:innen ein Grundwissen haben, was die Sozialpädagogik, was die Erwachsenenbildung, was die Schulpädagogik, die Berufs und Wirtschaftspädagogik – um nur einige zu nennen – ausmacht.

Michael Schemmann: Neben dem Curriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft ist damals auch ein Kerncurriculum für das Lehramtsstudium entstanden. War von Anfang an klar, dass Ihr das federführend gestalten würdet? Und wie hat sich das gestaltet?

Rudolf Tippelt: Die Befassung mit den Lehramtstudiengängen ist in gewisser Weise Bestandssicherung für die gesamte Erziehungswissenschaft. Nicht notwendigerweise, aber häufig lässt sich feststellen: Wo die Lehrer:innenbildung wegfällt, wackelt auch das Hauptfach. Die Situation ist einerseits, dass das Lehramtsstudium organisatorisch wie inhaltlich von den Bundesländern strukturiert wird. Andererseits haben wir Grund zu der Annahme, dass es pädagogisches, erziehungswissenschaftliches Wissen gibt, das in jedem Bundesland gleichermaßen von Bedeutung ist. Die DGfE ist als wissenschaftliche Fachgesellschaft von den Landesministerien und anderen schulpädagogischen Interessengruppen weitestgehend unabhängig und kann solches Wissen bereitstellen. Und aus meiner Sicht zeigt sich, dass sehr viele Ministerialbeamt:innen den Dialog mit der Wissenschaft suchen und für Kooperationen offen sind. Das ist aus meiner Sicht eine erfreuliche Entwicklung.

Michael Schemmann: Der DGfE-Vorstand hatte also sowohl 2004 mit dem Hauptfach als auch 2008 mit dem Lehramtsstudium alle Hände voll zu tun mit Curri-

lumentwicklung. Wenn Du in der Retrospektive noch mal Bilanz ziehst: Inwieweit wurden Eure Vorab-Erwartungen an beide Prozesse auch bestätigt? Und wo sind die tatsächlichen Entwicklungen vielleicht dahinter zurückgeblieben?

Rudolf Tippelt: Beide Curricula sind grundsätzlich Empfehlungen geblieben und allenfalls in ideeller Hinsicht verbindlich, rechtlich jedoch kaum. Dementsprechend wurde nicht jede Erwartung erfüllt. Der Grad der Verbindlichkeit hängt maßgeblich von der Zusammenarbeit mit den Akkreditierungseinrichtungen ab. Stichwort „Bologna“ – einige Studiengänge wurden akkreditiert, andere nicht. Wir hatten in den Akkreditierungseinrichtungen immer auch Ansprechpartner:innen, die unser Fach vertreten haben und die dafür sorgten, dass die einzelnen Akkreditierungskomitees mit entsprechend qualifizierten Personen besetzt waren. Das ist wichtig, denn durch diese Verbindung mit der Akkreditierung gewinnt das Kerncurriculum an Verbindlichkeit. Gleichzeitig sind neue private Institutionen entstanden, bei denen fraglich ist, inwieweit sie sich an DGfE-Empfehlungen gebunden sehen. Ich kenne aber einige private Hochschulen, die sich sehr genau daran hielten, gerade weil sie wussten, dass die Akkreditierungseinrichtungen einen Blick darauf haben, ob das Grundlegende auch vermittelt wird. Dass jede Hochschule eigene Schwerpunkte setzt, ist gut und richtig. Aber das Allgemeine, der Kern, sollte überall zur Geltung kommen. Dahingehend sind die Erwartungen zumindest nicht vollends erfüllt. Aber der Weg dorthin bleibt durch eine enge Kooperation von Wissenschaft und Akkreditierung offen. Hinsichtlich der Lehrer:innenbildung fehlt mir der detaillierte Überblick über alle Bundesländer. Aber mein Eindruck ist, dass sich einiges bewegt hat. Zentrale erziehungswissenschaftliche Begriffe und Themen wurden vielerorts mit unterschiedlicher Gewichtung aufgenommen. An diesem Prozess gilt es kontinuierlich dranzubleiben und zu überprüfen, ob wir das aufgreifen, was notwendig ist. Denn zwischen 2009 und 2024 hat sich gesellschaftlich einiges verändert. Beispielsweise gibt es neue Anlässe, darüber nachzudenken, die Inklusionsdebatte mit ins Kerncurriculum aufzunehmen. Oder die Debatte um die Verankerung der frühkindlichen Bildung, die ich als sehr wichtig einschätze. Gleichzeitig muss man darauf achten, dass sich in der Erziehungswissenschaft keine Zerfaserung in eine Vielzahl mehr oder weniger beliebiger Schwerpunkte und Selbstbezeichnungen einstellt. Damit erschiene die Disziplin wiederum unkalkulierbar und unverbindlich für Außenstehende. Umso bedeutender ist, dass das Kerncurriculum auch auf eine gemeinsame Fachsprache abzielt.

Michael Schemmann: Und dieser Punkt gilt ja auch heute – 20 Jahre später – noch. Du gestaltetest diese Debatten seit jeher mit oder nimmst sie zumindest aus nächster Nähe zur Kenntnis. Wie nimmst Du die aktuelle Situation unserer Disziplin wahr? Was ist aus Deiner Sicht besonders bemerkenswert?

Rudolf Tippelt: Bemerkenswert finde ich, dass die Disziplin einen enormen Expansionsprozess durchlief. Momentan hält das ein wenig inne, man könnte

von einer Phase der Konsolidierung sprechen. Und man kann und muss ja auch gar nicht immer größer werden. Dennoch sind wir forschungstärker geworden. Aus meiner Sicht ist Forschung in den letzten 20 Jahren mehr in den Fokus gerückt, und es werden überall Drittmittel eingeworben, wenn auch nach wie vor nicht genug bei der DFG. Ich sehe hier einen Zusammenhang mit der stärkeren Einbeziehung der Wissenschaft durch die Ministerien. Literalität, Inklusion, Migration und auch Lifelong Learning sind aus meiner Sicht Themen, zu denen zuletzt sehr breit geforscht wird. Was die DGfE betrifft, bin ich sehr froh, dass seit den 2000er Jahren wieder mehr jüngere Kolleg:innen in Qualifizierungsphasen aktiv wurden. Wir hatten davor über längere Zeit die meines Erachtens absurde Situation, dass wir nicht nur den Mitgliedsstatus, sondern beispielsweise auch die Beteiligungsmöglichkeiten an Kongressen von der Promotion abhängig gemacht und Forschende ausgesperrt haben. Ich glaube, die Verjüngung und das Augenmerk auf Nachwuchsförderung haben uns gut getan. Dennoch sind wir noch nicht am Ende dieser Entwicklung. Auch international betrachtet sind in dieser Zeit verschiedene Fachgesellschaften angewachsen. Ich finde sehr wichtig, dass wir uns international als German Education Research Association (GERA) aktiv einbringen. Es geht dabei auch darum, unser Problembewusstsein und unseren Bestand an Begriffen und Theorien auch auf dieser Ebene auf die Probe zu stellen und zu erweitern. Insgesamt finde ich, dass unsere Disziplin keineswegs auf einem absteigenden Ast ist. Mit unseren Bemühungen um Internationalität, um Interdisziplinarität bei gleichzeitiger Wahrung eines fachlichen Selbstbewusstseins sind wir auf einem guten Weg. Das gilt auch für die Herausforderung des Transfers zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik im Sinne eines Interaktionsprozesses. Dafür braucht es aber nicht nur praxisoffene Wissenschaftler:innen, sondern auch wissenschaftsoffene Politik, Verwaltung und Praxis.

Michael Schemmann: Inwieweit hast Du von der gegenwärtigen Curriculumüberarbeitung Kenntnis genommen? Wie nimmst Du den Prozess wahr?

Rudolf Tippelt: Ich habe über persönlichen Austausch mit Kolleg:innen zur Kenntnis genommen, dass sich da wieder etwas tut – allerdings ohne detaillierte Informationen zum Prozess und zu den Inhalten. Grundsätzlich halte ich eine neuerliche Reflexion über das Curriculum aber für sinnvoll und notwendig. Ich glaube, das gilt zum einen hinsichtlich der Begriffe, über die wir schon sprachen, beispielsweise Lebenslanges Lernen, Migration und Inklusion. Zum anderen aber auch angesichts neuer Themen wie Klima und Umwelt, aber auch Sicherheit. Das Sicherheitsbedürfnis der Bevölkerung, aber auch die Frage nach Sicherheitssystemen sind Aspekte, vor denen wir die Augen nicht schließen dürfen. Leider reicht das aktuell bis ins Militärische. Verbunden damit sind auch Fragen der sozialen und politischen Kohäsion, die wir als Fach aufgreifen müssen. Dabei wird es auch zu Reibungen kommen mit gesellschaftlichen und politischen Kräften, denen wir uns entgegenstellen müssen. Denn eine an Aufklä-

rung und Universalismus orientierte Pädagogik ist mit Nationalismus, Provinzialismus et cetera nicht vereinbar. Diese Herausforderung betrifft im Übrigen nicht nur Deutschland, weshalb wir auch dieser Entwicklung auf internationaler Ebene begegnen müssen. Darüber hinaus würde ich erwarten, dass ein besonderes Augenmerk auf Digitalisierung gelegt wird. Es gibt beispielsweise noch kaum belastbares Wissen, wie sich die KI auswirkt auf Lernprozesse, wie sie sich auf Prüfungsprozesse auswirkt, wie sie sich auf Qualifikationsanforderungen auswirkt und auf Kompetenzanforderungen. Dass wir jetzt anfangen, darüber nachzudenken, lässt sich in gewisser Weise als positiver Nebeneffekt der Pandemie bezeichnen. Es ist fraglich, ob wir das heutige Interview ohne die Pandemie über Zoom führen würden. Ich glaube wirklich, das war ein Leidensdruck, der uns in Wissenschaft und Praxis in kurzer Zeit zum Umdenken genötigt hat. Aber wir müssen das weiterdenken. Die KI hat eine Dynamik, die einerseits produktiv und andererseits auch sehr zerstörerisch sein kann. Das müssen wir in pädagogischen Einrichtungen für alle Lebensabschnitte genau verfolgen und beforschen. Und das inspiriert in der Folge auch ein Kerncurriculum. Man muss auch in dieser Hinsicht erneut überlegen, wie man dem in der Untergliederung in Schwerpunkte und Sektionen gerecht wird. Aus meiner Erfahrung als ehemaliger Vorsitzender würde ich sagen: Die inhaltliche Autonomie der Sektionen hat da ihre Grenzen, wo der fachliche Kern der Erziehungswissenschaft zu verschwinden droht. Diese Gefahr gibt es auch in anderen Fächern, etwa in der Psychologie, die aufpassen muss, dass Neuropsychologie, Klinische Sozialpsychologie und so weiter sich nicht voneinander entfremden. Genau hier wirkt ein Kerncurriculum entgegen: Es schafft Orientierung. Und da seid Ihr jetzt dran: Die Reflexionsprozesse durch Überarbeitung wieder anheizen.

Michael Schemmann: Das ist wie beim Fußball, oder? „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel“ und „Nach dem Kerncurriculum ist vor dem Kerncurriculum“. Also eigentlich ist es ein auf Dauer gestellter Reflexionsprozess.

Rudolf Tippelt: Absolut. Man muss sich immer wieder überprüfen und neu einstellen. Das heißt nicht, man müsste alles auf den Kopf stellen. Es wäre verheerend, würde man alle 15 Jahre alle Grundbegriffe, Theorien, Methodologie und Erkenntnisse ganz austauschen. Aber es kommt immer wieder Neues dazu und man muss sehen, ob das Curriculum dem gerecht wird.

Michael Schemmann: Das ist eigentlich schon eine schöne Conclusio. Oder gibt es noch einen Gedanken, den Du noch nicht aussprechen konntest oder den Du gerne noch mal unterstreichen möchtest?

Rudolf Tippelt: Ich möchte zwei Gedanken noch mal betonen. Erstens: Bei einer Überarbeitung des Curriculums geht es nicht zuletzt darum, die Implementierung so verbindlich wie möglich zu gestalten. Das kann zum Thema bei einem Kongress gemacht werden, entscheidend ist aber die Mitwirkung der Sektionen. Dazu kommt wie gesagt die entscheidende Rolle der Akkreditie-

rungen für die Verbindlichkeit. Zweitens wiederhole ich noch mal: Das Kerncurriculum ist kein Selbstzweck und reicht über eine reine Studienordnung hinaus. Es bietet uns die Möglichkeit, über unsere Identität als Fach zu reflektieren. Und das ist eine bleibend wichtige Aufgabe. Deswegen wünsche ich Euch viel Erfolg bei dieser weiteren Verabschiedung. Auch wenn ich nicht mit expliziten Gegenstimmen und -positionen vertraut bin, wird es dafür viel Integrationsgeschick brauchen. Aber das traue ich Euch auf jeden Fall zu!

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., ist Professor im Ruhestand und ehrenamtlicher stellvertretender Direktor des Zentrums Seniorenstudium und Studium Generale der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Michael Schemmann, Prof. Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.