DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für die Lehrer:innenbildung (KCE_L) (9/2026)

Präambel

Wissenschaftliche Lehramtsstudiengänge sind in Deutschland Teil eines etablierten und sich zugleich verändernden Wegs der Lehrer:innenbildung. Sie sind multidisziplinär angelegt und dienen der wissenschaftlichen Qualifizierung und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, wobei der Erziehungswissenschaft eine zentrale Bedeutung zukommt, da sie die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien und Studien anregt. Darüber können Studierende wissenschaftlich begründete Kenntnisse über ihr berufliches Handlungsfeld aufbauen sowie analytisch-reflexive Kompetenzen und professionelle Haltungen entwickeln. Eine erziehungswissenschaftlich fundierte Lehrer:innenbildung im Sinne des KCE_L stärkt sowohl die erziehungswissenschaftliche Expertise von Absolvent:innen als auch die Fähigkeit zur Rezeption wissenschaftlicher Studien in der pädagogischen Praxis. Zugleich fördert sie eine reflektierte Handlungskompetenz im Umgang mit der Komplexität und Dynamik schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse. Diese sind aktuell u. a. herausgefordert durch die anhaltend besorgniserregenden Befunde nationaler und international vergleichender Schulleistungsstudien, die sich verfestigenden Differenz-, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, den Lehrkräftemangel und die darauf reagierenden alternativen Wege in den Lehrer:innenberuf sowie nicht zuletzt durch die Gestaltung von Bildungsprozessen unter den Bedingungen der Digitalität. Auch angesichts dieser Entwicklungen ist erziehungswissenschaftliche Expertise von grundlegender Bedeutung (vgl. DGfE 2024).

Das KCE_L steht in Relation zu bestehenden bildungspolitischen Rahmungen der Lehrer:innenbildung, insbesondere zu den Standards der Kultusministerkonferenz, zu Empfehlungen des Wissenschaftsrats sowie zu aktuellen Stellungnahmen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission. Hinzu treten aktuelle Diskurse zur Kohärenz der Lehrer:innenbildung innerhalb und zwischen den Phasen, zu professionsbezogenen Kompetenzanforderungen sowie zu Steuerungs- und Standardisierungsprozessen, die für die Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Solche bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen sind aus einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Perspektive aufzugreifen und hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Begründungen und Konsequenzen zu analysieren.

Traditionslinien und Vorarbeiten der DGfE

Seit ihrer Gründung hat die DGfE mehrfach Initiativen ergriffen, die auf den fachlichen Aufbau und die inhaltliche Abstimmung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ausgerichtet waren, um so die „Einheit der Disziplin“ (Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1982, o. S.) zu entwerfen und nach außen hin zu kommunizieren. Schon in den Anfangsjahren war der Vorschlag eines „Kernstudiums der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge“ (DGfE 1968) „sehr stark auf die Schule und die Lehrerbildung“ (Berg et al. 2004, S. 137) bezogen. Auch in den frühen 1980er-Jahren hat die DGfE mit ihrer „Stellungnahme zum erziehungs-

wissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung“ (Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1982) einen Entwurf erarbeitet, der – eng abgestimmt mit der Konzeption des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums (vgl. ebd., S. 11) – darauf zielte, zentrale Inhalte, Aufgaben und Funktionen der Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehrer:innenbildung zu bestimmen. Dabei ging es nicht um eine bloße Addition einzelner Themenfelder, sondern um das Herausarbeiten eines kohärenten, disziplinär begründeten Zusammenhangs, der sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen als auch professionsbezogenen Erfordernissen gerecht werden sollte. Im Jahr 2004 wurde von der DGfE wiederum das Strukturmodell für die „Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“ im Anschluss an das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verabschiedet (vgl. DGfE 2005; Tippelt 2006, S. 591). Dieses Modell diente vor allem dazu, im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge einen Standard zu entwickeln und so die Qualität der Lehrer:innenbildung zu sichern.

Die genannten Initiativen in der Geschichte der DGfE verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem verbindenden Kern erziehungswissenschaftlicher Studienanteile in der Lehrer:innenbildung die Fachgesellschaft seit ihren Anfängen begleitet. Zugleich zeigen sie, dass sich die Bestimmung dieses Kerns stets im Spannungsfeld von disziplinärem Selbstverständnis, hochschul- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie sich wandelnden Anforderungen an pädagogische Professionalisierung vollzogen hat. Kontroversität erwies sich dabei als dauerhafter Bestandteil der fachlichen Aushandlungsprozesse.

Inzwischen sind neue Diskussionen und Herausforderungen an die Gestaltung von Lehramtsstudiengängen aufgekommen, während die spezifischen Anlässe früherer Initiativen in dieser Form mitunter an Bedeutung verloren haben. Die grundlegende Frage nach der Sicherung eines hohen wissenschaftlichen Niveaus im Lehramtsstudium ist aber weiterhin dringlich, weshalb es auch gegenwärtig einer offenen, fachlichen und auch interdisziplinären Diskussion bedarf.

Selbstverständnis und Ziele eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft für die Lehrer:innenbildung

Das KCE_L versteht sich als eine disziplinär begründete Strukturierung erziehungswissenschaftlicher Studienanteile im Lehramtsstudium und greift dabei die 2024 revidierte Version des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KCE) der DGfE sowie die darin formulierten Empfehlungen für verbindliche Studieninhalte im Fach Erziehungswissenschaft für Hauptfachstudiengänge auf (vgl. Tervooren/Schemmann 2024). Vor diesem Hintergrund lässt sich der spezifische Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrer:innenbildung bestimmen: Er liegt in der Erschließung pädagogischen Handelns in Institutionen aus gesellschaftsanalytischen und kritischen Perspektiven sowie in der Analyse von Schule, Unterricht und Profession auf der Grundlage historischer, theoretischer und empirischer Forschung. Diese Perspektiven ermöglichen es, schulische Lehr-Lern- und Sozialisationsprozesse sowie Professionalisierung auf der Basis empirischer Befunde und zugleich in ihren normativen, sozialen, politischen und medialen Rahmungen zu verstehen, zu reflektieren und begründet zu gestalten.

Mit der Konzentration auf Empfehlungen für erziehungswissenschaftliche Anteile in Lehramtsstudiengängen formuliert das KCE_L einen fachlich begründeten Kern erziehungswissenschaftlicher Inhalte und grundlegender Wissensbestände, der – unabhängig von den regional stark variierenden Strukturen und ministeriellen Vorgaben der Bundesländer – für eine wissenschaftlich begründete Lehrer:innenbildung unabdingbar ist und das erziehungswissenschaftliche Qualifikationsprofil angehender Lehrkräfte fundieren soll. Die Empfehlungen beziehen sich dabei auf die inhaltliche Ausgestaltung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile. Für die Umsetzung dieser Empfehlungen ist eine Verankerung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile in substanziellem Umfang unabdingbar.

Damit zielt das KCE_L auf…

- verbindliche Orientierungen zu den erziehungswissenschaftlichen Anteilen bei der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen
- eine disziplinäre Einheit der erziehungswissenschaftlichen Anteile in allen Lehramtsstudiengängen
- eine stärkere Vergleichbarkeit erziehungswissenschaftlicher Studienanteile in Lehramtsstudiengängen im Sinne der Kompatibilität und wechselseitigen Anerkennbarkeit
- eine Orientierung bei der Studiengangsentwicklung, Akkreditierung und Qualitätssicherung von Lehramtsstudiengängen, ohne bestehende rechtliche Vorgaben zu ersetzen

Zum Aufbau des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft für die Lehrer:innenbildung

Die Kernelemente I, III und IV knüpfen in ihrer Ausrichtung an grundlegende Fragestellungen, Begriffe und methodologische Zugänge der Erziehungswissenschaft an, wie sie auch im KCE angelegt sind, werden jedoch im KCE_L konsequent auf das professionelle pädagogische Handlungsfeld Schule hin perspektiviert. Die Kernelemente II und V stellen demgegenüber spezifische lehramtsbezogene Profilierungen dar. Sie fokussieren zentrale Gegenstandsbereiche der Lehrer:innenbildung, indem sie Schule und Unterricht als institutionell und professionsbezogen strukturierte Praxisfelder sowie Lehrer:innenhandeln und Professionalisierung explizit in den Mittelpunkt rücken. Die Kernelemente markieren zugleich Anschlussstellen zu den Fachdidaktiken und zur fachdidaktischen Forschung, in denen sich die ausgewiesenen Perspektiven auf Schule, Unterricht, Lehren und Lernen fachbezogen weiterführen lassen.

Die Nummerierung der Kernelemente des KCE_L ist nicht als chronologischer Aufbau zu verstehen. Die Kernelemente des KCE_L verteilen sich vielmehr über den gesamten Studienverlauf und tragen damit den strukturellen Unterschieden lehrer:innenbildender Studiengänge Rechnung. Zugleich eröffnen sie Gestaltungsspielräume für spezifische Profile der Hochschulen sowie für Schwerpunktsetzungen von Lehrenden und Studierenden.

Grundlagen

Den Kernelementen des erziehungswissenschaftlichen Anteils im Lehramtsstudium liegt Folgendes zugrunde:

- In der Lehre wird disziplinäres Wissen mit einem Schwerpunkt auf dem Handlungsfeld Schule vermittelt. Die Ermöglichung professionellen pädagogischen Handelns soll dabei durch Reflexionswissen sowie Analyse- und Kritikfähigkeit unterstützt und theoretisch fundiert werden. Dies erfordert Formate in der Lehre, in denen Diskussionen, begriffliche Präzisierungen und die Reorganisation von Wissen ermöglicht und vertieft werden können. Kenntnis und Anwendung erziehungswissenschaftlich relevanter Forschungsmethoden bilden dabei einen zentralen Bestandteil. Ziel ist es, die Komplexität schulischer Sozialisations-, Lehr-Lern- und Professionalisierungsprozesse in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse sowie in pädagogische Institutionen und Organisationen zu verstehen und zu interpretieren.
- Inklusion und Exklusion werden als relationales Verhältnis in Institutionen und Organisationen, Diskursen und Praktiken sowie im Anspruch eines intersektionalen Verständnisses thematisiert. Dies schließt die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen und Differenzierungen (wie etwa Generation, Geschlecht, Migration, soziale Herkunft, Behinderung) ein.

- Analytisch werden die Verflechtungen professionell Handelnder und ihrer Adressat:innen mit (trans-)nationalen, institutionellen, organisationalen und medialen Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt gerückt. Berücksichtigt werden zudem die darin hervorgebrachten interaktiven und individuell-subjektiven Positionierungen, durch die pädagogisches Handeln ermöglicht und begrenzt wird. Dies schließt die aktuellen digitalen Transformationen und den Umgang mit emergenten Technologien wie künstlicher Intelligenz ausdrücklich ein.
- Macht- und Gewaltverhältnisse werden wissenschaftlich fundiert analysiert und reflektiert. Die Analysen beziehen sich auch auf die Erziehungswissenschaft selbst und dienen dazu, die Entstehung und Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens sowie mögliche Verschiebungen, Auslassungen und Verzerrungen in Theoriebildung, Geschichtsschreibung und disziplinärer Struktur kritisch zu prüfen und zur Revision zu öffnen. Dazu gehört auch die Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der eigenen Disziplin sowie in pädagogischen Kontexten. Gefährdungen pädagogischer Beziehungen werden systematisch anhand historischer und aktueller Fälle analysiert. Damit verbunden sind die Aneignung fundierten Wissens über Fehlformen pädagogischen Handelns sowie die Ausbildung einer selbstkritischen Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf professionelles pädagogisches Handeln.
- Die pädagogische Praxis und das pädagogische Handeln werden durch theoriebasierte Arbeit an Praxissituationen, forschendes Lernen, erziehungswissenschaftliche Kasuistik sowie die wissenschaftlich fundierte Entwicklung und Evaluation von Praxiskonzepten zum Gegenstand der Reflexion. Kontrovers diskutierte Relationierungen von Theorie und Praxis in Lehrer:innenbildung und Erziehungswissenschaft werden so selbst zum Gegenstand der Analyse.
- Die Kernelemente des KCE_L werden von Professuren mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Denominationen verantwortet.

Erziehungswissenschaftliche Kernelemente

Element I: Erziehungswissenschaftliche Grundfragen, Grundlagen und Grundbegriffe

In diesem Element stehen die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen im Fokus. Es umfasst zum einen die Überführung individueller (schul-)biographischer Erfahrungen in theoriegeleitete Auseinandersetzungen, zum anderen die Verhältnisbestimmung von Alltagswissen, professionellem Handlungswissen und disziplinär erziehungswissenschaftlichem Wissen. Erarbeitet wird die Befähigung, pädagogische Problemstellungen begrifflich einzugrenzen, in ihren geschichtlichen und medialen sowie digitalen Kontexten kritisch zu reflektieren und theoretische Ansätze in ihrer Standortgebundenheit zu differenzieren und zu diskutieren. Dabei begleitet die Frage, inwiefern solche theoretischen Perspektiven professionelles pädagogisches Handeln unterstützen, das gesamte Element ebenso wie die weiteren Bestandteile des KCE_L.

1.1 Begriffe der Erziehungswissenschaft und deren Wandel (z. B. Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lehren, Lernen, Schule, Unterricht, Didaktik, Profession, Geschlecht, Migration, Inklusion, Sorge, Generation)

1.2 Theorien der Erziehung, Bildung, Sozialisation und des lebenslangen Lernens mit besonderem Fokus auf Schule, Unterricht und Profession (wie Schul- und Unterrichtstheorien, didaktische Theorien und Theorien pädagogischen Handelns) sowie historiographische und vergleichende Zugänge zu pädagogischen Entwürfen, normativen Begründungen schulisch vermittelter Bildung und Erziehungsrealitäten (z. B. Schulgeschichte)

1.3 Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, insbesondere Thematisierung des Verhältnisses von theoretischem Wissen und praktischem Können

Element II: Schule und Unterricht

In diesem Element geht es um theoretisch-systematische, historische und empirische Beiträge der Erziehungswissenschaft zu Schule, Unterricht und deren Adressat:innen mit dem Fokus auf das beruflich-pädagogische Handlungsfeld von Lehrer:innen. Dabei werden sowohl die für Schule und Unterricht übergreifenden als auch die für unterschiedliche Schulformen, Schularten oder Schultypen spezifischen Merkmale und Herausforderungen zum Gegenstand und Inhalt der Lehre gemacht. Auf diese Weise werden Studierende zur Analyse und Reflexion professioneller Unterrichtspraxis sowie der Institution Schule und ihrer Entwicklung befähigt und – ergänzt durch schulpraktische Studien und kasuistische Analysen – auf eine verantwortungsvolle Gestaltung der beruflichen Praxis vorbereitet.

2.1 Schule als Organisation und Institution in (welt-)gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsdynamiken, Steuerung und Governance, Schul- und Unterrichtsentwicklung

2.2 Unterricht als interaktions- und beziehungsstrukturierte soziale Praxis der methodisierten Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zur Aneignung von Wissen, Können und Werturteilsfähigkeit. Perspektiven auf die spezifischen Merkmale und Herausforderungen von Unterricht, auf didaktische Theorien sowie auf die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Planung, Organisation und Reflexion von Unterricht. Dies umfasst auch Fragen der Qualität von Unterricht und Lehr-Lern-Prozessen.

2.3 Schüler:innen als Adressat:innen pädagogischer Prozesse in der Schule, im Unterricht und in ihrer Lebenswelt (als Kinder, Jugendliche, Erwachsene); spezifische Merkmale der Adressat:innengruppen und deren historische Hervorbringung und Veränderung auch durch Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln

Element III: Gesellschaftliche, politische und institutionelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation

Dieses Element führt in die gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Bedingungen pädagogischen Handelns sowie deren erziehungswissenschaftliche Erforschung ein. Dabei werden nationale, internationale und transnationale Perspektiven berücksichtigt. Ziel ist es, ein kritisches Verständnis für die historischen, soziokulturellen und medialen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung zu entwickeln. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit deren gesellschaftlicher Funktion, stabile soziale Verhältnisse hervorzubringen und weiterzugeben sowie Wandel zu organisieren. Hierbei wird Schule als Teil eines gesellschaftlich und rechtlich regulierten Gefüges verstanden, das pädagogisches Handeln strukturiert und begrenzt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Differenzkategorien – insbesondere in Bezug auf Geschlecht, soziale Herkunft, Behinderung und Migration. Sie können gesellschaftlich hervorgebracht und wirksam werden und zur Herstellung und Stabilisierung von Fähigkeitsordnungen beitragen, die festlegen, wem welche Fähigkeiten, Leistungen und Bildungszugänge zugeschrieben und eröffnet bzw. abgesprochen und verwehrt werden. Zudem sollen die Studierenden ein Verständnis für Transformation, Digitalisierung und die planetaren Bedingungen von Erziehung und Bildung entwickeln. Globale Verflechtungen, Umweltfragen und Zukunftsperspektiven werden so zu zentralen Bezugspunkten pädagogischen Denkens und Handelns.

3.1 Theoretisch-systematische, historische und empirische Perspektiven auf die Hervorbringung und aktuelle Gestalt von Schule u. a. in Relation zur Familie, zur Kinder- und Jugendhilfe, zur Berufs- und Erwachsenenbildung, zu den mediatisierten Lebenswelten von Schüler:innen sowie zu weiteren Sozialisationskontexten

3.2 Theoretisch-systematische, historische und empirische Perspektiven auf bildungspolitische und policy-bezogene Akteur:innen und Prozesse sowie auf pädagogische Institutionen und Bildungsorganisationen im Kontext von demokratischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Fragestellungen

3.3 Theoretisch-systematische, historische und empirische Perspektiven auf die soziale Hervorbringung von Differenz in der Schule im Zusammenhang mit Familie und Kinder- und Jugendhilfe sowie auf gesellschaftliche Differenzverhältnisse im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion; Analyse von Macht- und Gewaltverhältnissen sowie von Dynamiken sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen und Beziehungen

Element IV: Forschungsmethoden und Methodologien der Erziehungswissenschaft

Dieses Element führt in zentrale Forschungsmethodologien und -methoden der Erziehungswissenschaft ein. Im Zentrum steht dabei die Ausbildung einer forschenden Haltung als Bestandteil eines professionellen pädagogischen Selbstverständnisses – etwa im Hinblick auf die Beobachtung von Unterricht, die Gestaltung von Praxisphasen oder den reflektierten Umgang mit medial aufbereiteten Forschungsergebnissen. Ziel ist es, eine fragende, beobachtende und kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen, Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu unterstützen.

4.1 Erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Zugänge der Erziehungswissenschaft in ihren Zusammenhängen sowie unter Berücksichtigung hypothesentestender, theoriegenerierender, rekonstruktiver, historischer und theoretisch-systematischer Verfahren sowie forschungsethischer Prinzipien

4.2 Ausgewählte Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Erziehungswissenschaft, z. B. explorative, qualitativ-rekonstruktive, quantitative sowie kombinierte Verfahren (Mixed Methods)

4.3 Erprobung von Forschungszugängen zu pädagogischen Fragestellungen; Entwicklung eines Verständnisses für das Zusammenspiel von Gegenstand, Theorie und Methode; Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von Forschungsanlagen und deren Reichweiten; Implikationen für die Reflexivität im Handeln, theoriegeleitete Beobachtung von Schule und Unterricht, Deutung von Praxis und kasuistisches Fallverstehen

Element V: Profession und Lehrer:innenhandeln

In diesem Element geht es um theoretisch-systematische, historische und empirische Beiträge der Erziehungswissenschaft zur Profession der Lehrkraft mit dem Fokus auf das beruflich-pädagogische Handlungsfeld Schule. So werden die für unterschiedliche Schulformen, Schularten oder Schultypen jeweils spezifischen Merkmale und Herausforderungen des Lehrer:innenhandelns, auch in multiprofessionellen Teams, zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Damit werden die Analyse und Reflexion professioneller Unterrichtspraxis, pädagogischen Handelns im Kontext einer heterogenen Schüler:innenschaft, der Institution Schule sowie sich verändernder medialer und digitaler Bedingungen zum Gegenstand der Lehre. Die Professionalisierung Studierender und die Ausbildung eines professionellen Habitus werden durch die erziehungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung der schulpraktischen Studien unterstützt.

5.1 Perspektiven auf das berufliche pädagogische Handeln von Lehrer:innen, insbesondere das Unterrichten, sowie auf die spezifischen Anforderungen, die Komplexität und die Widersprüche des professionellen Lehrer:innenhandelns

5.2 Heterogenität und multiprofessionelles Handeln in unterschiedlichen Schulformen, die analytische und beratende Begleitung von Schüler:innen und ihren Sorgeberechtigten unter Einbezug weiterer für Schule relevanter Institutionen, die individuelle Förderung sowie die Gestaltung institutioneller, schulformspezifischer und biographischer Übergänge – auch in das berufliche Feld

5.3 Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungen mit Schüler:innen in- und außerhalb des Unterrichts, Reflexion von Macht- und Gewaltverhältnissen in Schule und Unterricht; professionelle Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Kinderschutz

Literatur

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004). Studiengänge, Studienreform, Strukturfragen — zwischen Professionsbezug und Disziplinorientierung. In: Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter. *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik* (S. 137–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1968). *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung.* https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf. Abgerufen am 2.6.2025.

Tervooren, Anja/Schemmann, Michael (2024). Editorial. Ein neues Kerncurriculum der Disziplin. *Erziehungswissenschaft, 35(69)*, 5–10. https://budrich-journals.de/index.php/ew/article/view/45028.

Tippelt, Rudolf (2006). Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit, Forschungsbezug und Transparenz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1(4)*, 588–594.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1982). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung*. Berlin: Zentrale Universitätsdruckerei der FU Berlin.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005). Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. *Erziehungswissenschaft, 16(30)*, 27–34.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). *Erziehungswissenschaft, 35(69)*, 11–17.