

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Jeanette Böhme
Colin Cramer
Christoph Bressler
(Hrsg.)

Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?

Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen
und Perspektiven

Böhme / Cramer / Bressler
**Erziehungswissenschaft und
Lehrerbildung im Widerstreit!?**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Jeanette Böhme
Colin Cramer
Christoph Bressler
(Hrsg.)

Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?

Verhältnisbestimmungen,
Herausforderungen und Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2275-6

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

<i>Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler</i> Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung	7
--	---

I. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung: Systematisierung verschiedener Verhältnisbestimmungen im Lichte unterschiedlicher Selbstverständnisse

<i>Wolfgang Meseth und Matthias Proske</i> Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung	19
--	----

II. Grundlegende Positionen aus Sicht der drei zentralen Professionsansätze

<i>Andreas Wernet</i> Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre	47
--	----

<i>Johannes König</i> Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte	62
---	----

<i>Melanie Fabel-Lamla</i> Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung	82
---	----

III. Empirische Bestimmungen des Verhältnisses in erziehungswissenschaftlicher Forschung, lehreradressierter Fachliteratur und aktuellen Modulkonzeptionen

<i>Colin Cramer</i> Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf	103
---	-----

Ewald Terhart

Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung:

Kontext und einige Ergebnisse des BilWiss-Projekts 119

Annette Scheunpflug und Stephanie Welser

Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft –
eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer

Praxisforschung 131

Susann Hofbauer

Das Wissen der Wissensproduzenten.

Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen

„Shulman“- und „Schön“-Rezeptionen 151

IV. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur Profilierung der Lehrerbildung

Stefan Müller

Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung 173

Katharina Kunze

Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik.

Verhältnisbestimmungen im Widerstreit 186

Thomas Mikhail

Entwicklung „Pädagogischer Handlungsqualität“ in der Lehrerbildung 201

Tobias Leonhard

Zwischen Baum und Borke?

Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien 211

Christoph Bressler und Carolin Rotter

Seiteneinsteigende im Lehrerberuf.

Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungs-

wissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung 223

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 235

Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler

Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?

Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung

Nach Lyotard (1989, S. 33)¹ kann ein Widerstreit zu einem „Alarmruf des Gefühls“ führen. Damit ist für den Band ein Arbeitstitel gesetzt, der sich in einem wissenschaftstheoretischen Sinn nicht als Gegenstandskonstruktion bezeichnen ließe. Vielmehr wird als thematische Rahmung der hier versammelten Beiträge das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung als ein instabiles, sich aus unterschiedlichen Perspektiven bestimmtes behauptet, das noch darauf wartet, in Sätze gebracht zu werden. „Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze“ (Lyotard, 1989, S. 33). Auf damit verbundene Schwierigkeiten wird in diesem Band mit dem Terminus ‚Widerstreit‘ fokussiert. Der Begriff bezeichnet das Verhältnis diskurspezifischer Regelsysteme, die nicht ineinander übersetzbar sind oder gar auf einer Metaebene verknüpft werden können. Der Widerstreit zwischen Diskursen verweist demnach auf eine Grenze, mit wissenschaftlichen Bewältigungsstrategien ein Problem aufbrechen, bearbeiten und lösen zu können. Kurzum: Das Erleben eines Widerstreites lässt uns ratlos und ohnmächtig zurück und drängt gleichsam nach Lösungen. Dieses drängende Gefühl, eine Sprache für ein subkutan ausgemachtes Problem finden zu wollen, das als wissenschaftliche Rechtsstreitigkeit noch nicht profiliert ist oder auch nicht profiliert werden kann, lässt nach Lyotard zwei Anschlüsse zu: Der eine kann in eine Privation führen, z.B. indem man sich resigniert aus den entsprechenden wissenschaftlichen Diskursen zurückzieht. Der andere wendet in einer kollektiven Anstrengung die Krisenhaftigkeit konstruktiv zu einer „Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können“ (Lyotard, 1989, S. 33).

Aber schon die Heuristik eines Widerstreits zwischen Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung provoziert im gedankenexperimentellen Reflektieren kritische Rückfragen, die sich im Laufe des Entstehens dieses Bandes im Herausgeberkreis zunehmend konturiert haben: So suggeriert der Arbeitstitel, dass es sich bei *der* Erziehungswissenschaft und bei *der* Lehrerbildung um zwei Aussagesysteme handelt, deren Sprachlogik und Geltungsbezüge eindeutig bestimmt werden können und die kohärent sind. Bei genauer Betrachtung ist dem nicht so. Vielmehr han-

1 Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (2. Aufl.). München: Fink.

delt es sich doch eher um zwei Diskursgeflechte, die inhärente Widerstreite zwischen Paradigmen aufweisen, die jeweils spannungsreich interferieren. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft wird dieses widerstreitende Selbstverständnis der Disziplin potenziert und in den unübersetzbaren, teilweise (noch) nicht relationalen Positionierungen zur Lehrerbildung sichtbar. Hotspot-Fragen sind hier etwa, inwiefern die Erziehungswissenschaft pädagogisches Handlungswissen und/oder reflexives Beobachtungswissen bereitzustellen hat, welche Konzepte pädagogischer Professionalität einer Konzipierung der Lehrerbildung zugrunde gelegt werden sollten und welche hochschuldidaktischen Strategien nachhaltig zu einer Professionalisierung im Sinne der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrerinnen und Lehrer beitragen.

Die hier im Band exemplarisch versammelten Antworten auf solche Fragen driften nun jedoch auseinander, etwa in Kontroversen danach, welche Kriterien für eine Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung anzulegen seien oder noch grundlegender, inwiefern die (auch lehrerbildende) pädagogische Praxis überhaupt professionalisiert werden könne oder ob ihr Scheitern nicht bereits im Technologiedefizit der Pädagogik angelegt sei. Konsequenz bis ans Ende gedacht, kulminiert dies in der Frage: Ist die Pädagogik (sowohl in Gestalt einer Schulpraxis wie auch als Praxis der Lehrerbildung) gar durch die Erziehungswissenschaft eher als großer Mythos der Moderne zu entlarven? So entspinnt sich in der disziplinären Selbstreferenz die Unsicherheit, inwiefern die Bewährungsdynamik der Erziehungswissenschaft auf eine disziplinspezifische Erkenntnisgewinnung ausgerichtet sein soll und/oder ob ihre Existenzberechtigung doch gerade in ihrer Praxisrelevanz für die Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder bestehe.

Bezogen auf die Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung (wie gegenwärtig etwa die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ des Bundes und der Länder) zeichnet sich eine fortwährende bildungsadministrative Erwartung nach Professionsbezug im Sinne von Praxisrelevanz der Lehrerbildung ab, wonach nicht nur eine Vermittlungspraxis von anwendungsbezogenem Wissen, sondern auch die Bereitstellung von Wissen und Können für das künftige Handeln und die Reflexion der (künftigen) Praxis (angehender) Lehrerinnen und Lehrer bereitzustellen sei. Die hier verhandelte Debatte, so kann als Zwischenbilanz behauptet werden, macht eine potenzierte Komplexität zwischen den Polen ‚reine Erkenntnisgewinnung‘ einerseits und ‚schulpraktische Handlungsrelevanz‘ andererseits sichtbar, die es sowohl im Interesse der institutionalisierten Lehrerbildung als auch der Erziehungswissenschaft als Disziplin weiter zu bearbeiten gilt. Der Band markiert diese Gemengelage der Widerstreite auf zwei Ebenen, auf derjenigen *zwischen* und *innerhalb* der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung.

Was erwartet hier also die Leserschaft? Sicher, es bleiben blinde Flecken, die sich bereits aus der Perspektive der Beitragenden und ihrer notwendigen Fokussierung in der Argumentation ergeben. Die Autorinnen und Autoren gehören for-

mal betrachtet alle der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin an und versuchen aus dieser Perspektive jeweils eine Verhältnisbestimmung ihres je spezifischen Verständnisses der Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung. Damit verbindet sich eine Schärfung möglicher Relationierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Für eine weiterführende, anderen Perspektiven Rechnung tragende Klärung der Gemengelage bei der Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Lehrerbildung insgesamt, wären aber die Perspektiven weiterer Bildungswissenschaften (z.B. der Pädagogischen Psychologie oder Bildungssoziologie) ebenso konsequent miteinzubeziehen wie die Sicht der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Interessant wäre darüber hinaus eine Ausweitung auf weitere Akteursgruppen der Lehrerbildung, etwa mit Blick auf die Dozierenden in der zweiten und dritten Phase oder auf die Abnehmerseite, also die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer selbst. Schließlich müssten dazu auch die systemdiffernten Perspektiven aufgegriffen werden, die politische und gesellschaftliche Erwartungen an die Lehrerbildung an der Hochschule herantragen, in Verbindung mit Schlüsselproblemen kulturellen Wandels.

Eine solch komplexe Betrachtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Lehrerbildung leistet der Band nicht. Jedoch macht er vorbereitend zu solchen umfassenden Klärungen einen Aufschlag und skizziert den auch auf anderen Ebenen und aus anderen Perspektiven heraus zu erwartenden Widerstreit am Beispiel des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Damit wird gleichsam die Beweis-Unmöglichkeit der unterschiedlichen Positionen (Lyotard, 1989, S. 28) exemplarisch aufgezeigt. Er bricht damit in Teilen ein tendenzielles innerdisziplinäres Schweigen in der Erziehungswissenschaft auf, das sich in konkreten Diskursarenen (etwa zu disziplinären Konsequenzen bildungspolitisch forciertem Förderprogramme wie der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ in Hinsicht auf Forschung und die Profilierung von wissenschaftlichem Nachwuchs) und/oder zu zentralen Fragen (etwa zur Relevanz der Schulpraxiserfahrung als Berufungskriterium für Professuren in der Lehrerbildung) zeigt und regt einen verstärkten Diskurs an. Mit einem solchen Diskurs geht zwar nicht unmittelbar eine erziehungswissenschaftliche Profilierung der Lehrerbildung einher, doch reduziert er das Risiko zunehmend entkoppelter Diskursstränge innerhalb der Erziehungswissenschaft – auch mit Blick auf die Lehrerbildung – und stellt die Frage danach, wie die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven sich nicht nur im Sinne eines Paradigmenstreites zueinander verhalten, sondern produktiv aufeinander beziehen können.

Auch Lyotard verweist darauf, dass ein ‚Treffen‘ verschiedener Aussagesysteme nicht umgangen werden soll, vielmehr der Kontakt notwendig ist (Lyotard, 1989, S. 58). Doch wie stellt man diesen Kontakt her? Nach Lyotard durch mehrdeutige Rahmungen, indem unterschiedliche Diskurse aneinander anschließen und sich somit potenziell aufeinander beziehen können. Der Titel des Bandes *Erziehungs-*

wissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? hat sich als eine solche mehrdeutige Initialaussage bewährt, an die Vertreterinnen und Vertreter differenter Diskursarenen anschließen konnten, die häufig jeweils ein Bedeutungsmonopol behaupten, dies jedoch nicht in Bezugnahme auf die hier in Rede stehende (un-)bestimmbare Verhältnissetzung und erst recht nicht mit Bezug auf andere Aussagesysteme beweisen können (Lyotard, 1989, S. 91). Andere Beiträge bemühen sich explizit um eine produktive Diskussion unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Positionen. So lässt sich in historischer Perspektive zwar eine Ausdifferenzierung der erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmung der Disziplin zur Lehrerbildung behaupten (vgl. Proske & Meseth in diesem Band), jedoch wird darin keineswegs eine Beliebigkeit des Diskurses deutlich. Vielmehr machen die Beiträge insgesamt die Genese des systeminhärenten Widerstreites nachvollziehbar.

Dieser Widerstreit ist nach einem wissenschaftstheoretischen Verständnis, das nicht auf Paradigmenstreit ausgerichtet ist, auszuhalten und nur aushaltbar auf der Grundlage der wechselseitigen Akzeptanz der Möglichkeit jeweils anderer Zugänge. Dies schließt gerade nicht aus, dass sich die wechselseitigen Bezugnahmen zwischen den Paradigmen als konflikthaft und übersetzungsproblematisch erweisen. Darin besteht gerade die Basis für ‚echten‘ wissenschaftlichen Diskurs, also für einen produktiven Streit der Sache wegen. Die Bedeutungs-inflation der Verhältnissetzung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung ist demnach kein Indiz für eine Deprofessionalisierung der wissenschaftlichen Disziplin oder der Lehrerbildung. Vielmehr ist zu fragen, ob die junge Disziplin Erziehungswissenschaft wissenschaftssoziologisch nach ihrer Etablierungsphase in Gestalt der Ausdifferenzierung in verschiedene Diskursstränge und damit verbundene Forschungsparadigmen nun die Hürde ihrer Konsolidierung zu überwinden hat, indem sie eine Sprache findet, die ihrem entkoppelnden Auseinanderdriften vorbeugt. Der vorliegende Band kann auch als ein solches Anliegen gelesen werden.

Die angedeuteten Spannungsverhältnisse und Relationierungen zwischen und innerhalb der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung werden in diesem Band unterschiedlich aufgegriffen. Erstens versucht die inhaltliche Struktur der Mehrperspektivität diesen Verhältnissen Rechnung zu tragen. In *Kapitel I* nehmen Wolfgang Meseth und Matthias Proske in ihrem einleitenden Beitrag *Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung* zwar eine systematische Unterscheidung des soziologisch-strukturtheoretischen Professionalisierungskonzepts vom pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Experten- bzw. kompetenzorientierten Ansatz vor, für beide sei aber die Generierung von Wissen im Kontext unterrichts- und schulpraktischer An- und Herausforderungen konstitutiv. Wenngleich in diesen Ansätzen die Relationierung von erziehungswissenschaftlichem Forschungswissen und praxisbezogenem Professionswissen auf unterschiedliche Weise erfolge, so bestehe gerade im Bemühen um diese Verhältnisbestimmung eine Gemeinsamkeit. Damit eröffnet dieser Beitrag für den Band

sowohl die Möglichkeit, Unterschiede zwischen verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Positionen zur Lehrerbildung zu schärfen und zugleich angesichts deren Nicht-Ausschließbarkeit Angebote für deren Relationierung zu unterbreiten. Daran anschließend werden in *Kapitel II* grundlegende Positionen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung aus Sicht der drei zentralen Professionsansätze – Strukturtheorie, Kompetenzorientierung und (Berufs-)Biografie – vorgestellt. Es folgen in *Kapitel III* empirische Bestimmungen des Verhältnisses in erziehungswissenschaftlicher Forschung, lehreradressierter Fachliteratur und in aktuellen Modulkonzeptionen der Lehrerbildung. In *Kapitel IV* folgen schließlich ausgewählte erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur Profilierung der Lehrerbildung.

Diese Einleitung sowie der zentrale Beitrag in Kapitel I stellen in systematisierender Absicht eine Heuristik für die paradigmatische Einordnung der darauffolgenden Beiträge bereit. Ausgehend von dieser Funktion für den vorliegenden Band, wird auf eine separate Diskussion verzichtet, die allenfalls wiederum präventiv die einzelnen Beiträge einer zusammenfassenden Beurteilung unterziehen würde. Stattdessen wird nachfolgend in die einzelnen Beiträge knapp eingeführt und auf ihre jeweilige argumentative (paradigmatische) Eigenlogik sowie auf ihre wechselseitige aber nicht-hierarchische Positionierung verwiesen. Die Darstellung der Beiträge erfolgt dabei nicht chronologisch gemäß der Gliederung, sondern in der dialektischen Absicht einer Skizzierung des Verhältnisses unterschiedlicher Positionen zueinander.

In strukturtheoretischer Tradition argumentiert Andreas Wernet in seinem Beitrag *Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre* für eine kategoriale Unterscheidung der Erziehungswissenschaft als Disziplin und der berufspraktischen Lehrerbildung als Qualifikationsmaßnahme derart, als dass Erziehungswissenschaft ihren genuin praktischen empirischen Beitrag zur Lehrerbildung nur dann leisten könne, wenn sie ihre Interessen unabhängig von praktischen Interessen gewänne. Es sei ihre praktische Desinteressiertheit, die ihr allererst ihre eminent praktische Bedeutung verleihe. Der Beitrag von Christoph Bressler und Carolin Rotter mit dem Titel *Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung* erachtet unter Seiteneinsteigenden eine mangelnde erziehungswissenschaftlich fundierte Reflexivität als problematisch: Bei nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen bestehe die Gefahr, dass sich diese, wie am empirischen Beispiel illustriert, als ‚sprachlose Techniker‘ erwiesen, die nicht in der Lage seien, mangelnde Reflexivität – wie zuweilen angenommen (Kompensationsthese) – durch außerschulische Berufserfahrung zu ersetzen. Es bedürfe einer Irritation der Vorstellungen von Schule, die unterrichtlichem Handeln zugrunde liegen. Dazu könnten Seiteneinstiegsprogramme über die initiale Phase hinaus die Selbstreflexion durch Konfrontation mit erziehungswissenschaftlicher

Theorie kontinuierlich unterstützen. Katharina Kunze unternimmt in ihrem Beitrag *Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit* einen Vergleich rekonstruktiv-kasuistischer und kompetenzorientierter Ansätze mit Blick auf fallbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Während in der videobasierten Fallarbeit im kompetenzorientierten Modus die berufsbezogene Ausbildung und damit die Internalisierung von Routinen im Vordergrund stehe, lege die kasuistische Lehrerbildung besonderes Augenmerk auf das Verstehen der Spezifität des konkreten Einzelfalls bzw. der Einzelsituation und ziele damit auf eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Routinen. Damit sei die rekonstruktive Kasuistik nicht die Brücke zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis, sondern sei auf der Seite der Wissenschaft zu verorten.

Zwar verstehen sich Vertreter einer kompetenzorientierten Perspektive auf die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls als in der Wissenschaft verortet, aber ihre Prämisse ist die Annahme einer wirkungsbezogenen Relevanz der Lehrerbildung für das berufliche Handeln von Lehrpersonen. Johannes König folgt mit seinem Beitrag *Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte* der kompetenzorientierten Annahme, Wissen sei die Voraussetzung für professionelles Handeln im Lehrerberuf und damit zugleich Ziel der Lehrerbildung. Die Lehrerbildung eröffne Lerngelegenheiten für den Erwerb professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen, die sich dann im Lehrerhandeln und damit in schulischen und unterrichtlichen Prozessen niederschlagen und zu wünschenswerten Ergebnissen wie höheren Schülerleistungen führten. Der Beitrag von Ewald Terhart zu *Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung: Kontext und einige Ergebnisse des BilWiss-Projekts* kann in dieser Argumentationslinie gelesen werden, wenn angenommen wird, die Begründung für die Existenz, den Umfang und die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Studiums sei für die spätere Berufskompetenz der Lehrkräfte von zentraler Bedeutung. Diese Annahme wird durch empirische Befunde aus dem BilWiss-Projekt untermauert, allerdings mit dem Hinweis, dass insbesondere in längsschnittlicher Perspektive noch viele Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung für das berufliche Handeln offen seien.

Durch Melanie Fabel-Lamla wird im Beitrag *Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung* eine bedeutsam erscheinende Unterscheidung für den (berufs-)biografischen Ansatz der Professionalität im Lehrerberuf eingeführt – es seien zwei Stränge zu unterscheiden: ein biografischer Zugang zum Lehrerberuf einerseits, der in der Regel auf die erziehungswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Biografieforschung zurückgehe und mit qualitativen Methoden operiere, und Forschung zur Berufsbiografie andererseits, die chronologisch erst mit der Lehrerbildung einsteige, den Berufsverlauf beschreibe und mit quantitativen Methoden arbeite. In ihrer gemeinsamen Perspektive seien beide Strömungen daher als (be-

rufs-)biografischer Professionsansatz zu fassen, der für die Lehrerbildung besonderes Potenzial habe, aber bislang tendenziell marginalisiert werde.

Dass sich mit einer (radikalen) Fokussierung auf nur einen spezifischen Diskursstrang eine tendenziell monoparadigmatische Sicht auf die Erziehungswissenschaft als Bezugsgröße der Lehrerbildung ergeben kann, zeigt Susann Hofbauer in ihrem Beitrag *Das Wissen der Wissensproduzenten. Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen ‚Shulman‘- und ‚Schön‘-Rezeptionen*. Sie legt eine Analyse der diskursiven Konstruktion von Lehrerwissen in international-vergleichender Perspektive vor, indem sie Methoden der wissenschaftssoziologischen Diskursanalyse und der konstruktivistischen Wissenschaftsforschung bemüht. Unterschieden wird ein normativ-differenzierender (deutscher) Diskursstrang, der auf Shulman, Bromme und Weinert zurückgehe (Fokussierung auf wissenschaftliche Grundlegung des Lehrerwissens) und ein kritisch-integrierender (britischer) Diskursstrang, der auf Schön und wiederum Shulman referiere (Fokussierung auf die selbstständige Produktion des Lehrerwissens durch Lehrpersonen). Je ausgebauter ein Wissensgebiet in der Literatur sei, desto geringer sei der Raum für kritische Auseinandersetzung, wie sich innerhalb der Diskursstränge zeige.

Tobias Leonhard sieht in seinem Beitrag *Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien* keine Notwendigkeit für eine Konfrontation schulpraktischer Elemente der Lehrerbildung mit wissenschaftlicher Theorie. Er versteht das Ausbilden pädagogisch-praktischen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität als zwei differente Aufgaben, nicht aber als in einem Widerstreit befindlich. Der Umgang mit Theorie selbst wird als wissenschaftliche Praxis gefasst, sie sei, wie auch die berufliche Praxis von Lehrpersonen, eine gesellschaftliche Teilpraxis. Vertrautheit mit beiden Praxen entstünde durch Teilhabe und durch das Ausbilden von Meister- und damit Könnerschaft. Auf diese Weise wird argumentativ zumindest für die Bestimmung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und schulpraktischen Studien die Rede von der Existenz zweier Praxen einer Gegenüberstellung von Theorie und Praxis vorgezogen. Es werden eigenständige schulpraktische Studien im Sinne einer ‚Disziplin-Lösung‘ als eigener Studienbereich vorgeschlagen, für den die Erziehungswissenschaft die Leitdisziplin sei und für die auch eigene Lehrstühle eingerichtet werden sollten.

Im Kontrast zu engeren Zitationszirkeln, wie z.B. bezogen auf das Lehrerwissen oder zur eben skizzierten pragmatischen Perspektive auf schulpraktische Studien, können mehrere der Beiträge in diesem Band gelesen werden. Sie liegen quer zu spezifischen Perspektiven, wie sie sich etwa in einer strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und (berufs-)biografischen Perspektive auf Professionalität im Lehrerberuf finden. Sie nähern sich der Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung aus *verschiedenen* erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnissen heraus an. Die Forschung folgt hier zwar jeweils einer bestimmten methodologischen bzw. paradigmatischen Tradition, aber den

Erkenntnisgegenstand bilden explizit divergierende Selbstverständnisse, deren Relation es jeweils zu bestimmen gelte.

In ihrem Beitrag *Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft – eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer Praxisforschung* unternehmen Annette Scheunpflug und Stephanie Welser den Versuch, angesichts eines Abstimmungsdefizits der an bildungswissenschaftlicher Lehrerbildung beteiligten Teildisziplinen und Akteure mögliche Potenziale für eine Weiterentwicklung der Lehrerbildungspraxis zu identifizieren. In der mehrperspektivischen Betrachtung würden über die beteiligten Fächer bzw. Teildisziplinen hinweg inhaltliche Schnittstellen deutlich, aber auch Leerstellen mit Blick auf kerncurriculare Vorstellungen. Dozierende folgten drei verschiedenen Typen von Lehrkonzepten: forschungsbasiertem Orientierungswissen, entwicklungsorientierter Habitustransformation und forschungsbasiertem Wissenserwerb. Inhaltliche Ein- und Ausschlüsse müssten transparent, die jeweiligen Professionsverständnisse expliziert und Fragen nach einem phasenübergreifenden Professionsbezug sowie nach forschungsbasierter Lehre gestellt werden. Auch lassen sich zwischen verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnissen mit Blick auf die Lehrerbildung Gemeinsamkeiten feststellen, wie Stefan Müller in seinem Beitrag exemplarisch zeigt, wenn er *Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung* in letztlich allen in diesem Band versammelten Beiträgen annimmt, unabhängig davon, ob der Begriff explizit genannt wird. Reflexivität werde als Voraussetzung, Weg, Ziel und Kritik der Lehrerbildung angenommen, weshalb sich die Suche nach einer Unterscheidung der Reflexivität vom bloßen Reflex (als unhinterfragte Wiederholung des Immergleichen) nahelege. Plädiert wird für eine nicht-dichotome Reflexivität, die beispielsweise das Aushalten von Antinomien oder Paradoxien ebenso miteinschleife wie auch die notwendige Zurückweisung hermetisch abgeschlossener Behauptungen. Diese Form der Reflexivität könne nicht in der Lehrerbildung verordnet werden.

In seinem Beitrag *Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf* versucht Colin Cramer eine wissenschaftssoziologische und empirische Bestimmung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Seiner Analyse zufolge erweise sich das Expertise-Paradigma in der analysierten Forschungsliteratur als das prominenteste, das interpretativ-rekonstruktive und das Wirksamkeitsparadigma seien weniger als halb so oft vertreten, andere noch seltener. Nur gut die Hälfte der Autorinnen und Autoren im Expertise-Paradigma hätten einen erziehungswissenschaftlichen Hintergrund und die Erziehungswissenschaft könne daher kaum einen Monopolanspruch als Leitdisziplin der Lehrerbildung erheben. Für einen produktiven Umgang mit der disziplinären und paradigmatischen Pluralität, die für die Bearbeitung bildungswissenschaftlicher Themen in der Lehrerbildung gegeben sei, wird ein Verständnis von Professionalität als Meta-Reflexivi-

tät vorgeschlagen. Demzufolge stelle jeder wissenschaftliche Beitrag *eine* mögliche Perspektive auf schulische Praxis dar, den es in seiner spezifischen Weise zu verstehen, kritisieren, einzuordnen und in seinem Verhältnis zu anderen Deutungsangeboten zu sehen gelte. Thomas Mikhail plädiert in seinem Beitrag *Entwicklung „Pädagogischer Handlungsqualität“ in der Lehrerbildung* für einen konstruktiven Umgang mit dem von ihm postulierten unauflösbaren Widerstreit zwischen der pädagogischen Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen einerseits und der institutionellen Durchsetzung von Geltungsansprüchen andererseits. Er führt das Konzept der ‚Pädagogischen Handlungsqualität‘ ein, demzufolge die Prüfung von Geltungsansprüchen zwar bedeutsam sei, allerdings stets im Bewusstsein, dass andere Perspektiven auf Unterricht und Lehrerhandeln damit nicht aufgehoben werden könnten. Studierende seien dann in der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung dazu aufzufordern, explizit pädagogische Begründungen zu geben, ohne zu vernachlässigen, dass auch andere Begründungen konsistent und plausibel seien.

Die hier versammelten Beiträge unterstreichen eindrücklich nicht nur die Pluralität möglicher und im Diskurs gegebener Verhältnisbestimmungen zwischen und innerhalb von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, sie bieten auch produktive Angebote eines konstruktiven Umganges mit dieser Gemengelage. Dabei sind Lösungsvorschläge, die Gemengelage (wieder) hin zu einem bestimmten Verständnis des Verhältnisses aufzulösen, zu unterscheiden von Beiträgen, die, ohne sich von einer bestimmten Perspektive loslösen zu können, explizit die Pluralität verschiedener Verhältnisbestimmungen als Potenzial ansehen. Der Gewinn dieses Bandes besteht darin, diese divergierenden Verhältnisbestimmungen in der Zusammenschau sichtbar und den Diskurs zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung (wieder) stärker explizit zu machen, aber auch einen weiteren Prozess der Selbstvergewisserung anzuregen, um die Relevanz der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung zu klären.

Die Herausgebenden danken allen beteiligten Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Einlassung auf den hier dokumentierten Diskurs. Weiterhin danken wir dem Verlag Julius Klinkhardt für die gute Zusammenarbeit bei der Erstellung dieser Publikation und Desirée Held für das Lektorat. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine anregende Lektüre.

**I. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung:
Systematisierung verschiedener
Verhältnisbestimmungen im Lichte
unterschiedlicher Selbstverständnisse**

Wolfgang Meseth und Matthias Proske

Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung

1 Einleitung

Die im Titel des Bandes eingeführte und durch das Konzept des „Widerstreits“ gerahmte Unterscheidung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft legt die Annahme nahe, dass es sich bei diesen Feldern um unterschiedliche epistemische Praxen handelt. Unter dem Konzept des „Widerstreits“ versteht man im Anschluss an Jean-François Lyotard (1983), dass sich die Moderne durch eine radikale Pluralisierung von Wissensformen auszeichnet, die sich hinsichtlich ihrer Satzsysteme unterscheiden, sich zueinander inkommensurabel verhalten und sich auch durch eine dritte, überlegene Wissensform nicht miteinander verbinden lassen. Lyotards „Widerstreit“ markiert eine Zäsur im Diskurs der Moderne, die in der Erziehungswissenschaft Resonanz erzeugt (Uhle & Hoffmann, 1994) und differenztheoretische Theorieoptionen eröffnet hat (exemplarisch Wimmer, 2006), welche zur Bestimmung des Verhältnisses von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft bislang kaum genutzt worden sind. Der vorliegende Band jedenfalls könnte durch seinen Titel „Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft im Widerstreit!“ unterstellen, dass beide Felder unterschiedliche Formen des Wissens über die Gegenstandsfelder Schule, Unterricht oder den Lehrberuf hervorbringen, die für sich genommen und in ihrem Verhältnis zueinander rekonstruierbar, d.h. methodisch bestimmbar und empirisch erschließbar sind. Analysen der Wissenschaftsforschung zur epistemischen Gestalt der Erziehungswissenschaft machen dagegen deutlich, dass sich das Wissen der Lehrerbildung und das Wissen der Erziehungswissenschaft nicht trennscharf unterscheiden lassen, wie überhaupt erziehungswissenschaftliches Wissen nicht einheitlich zu haben ist (Vogel, 1998).

Verkompliziert wird der Versuch einer Verhältnisbestimmung der beiden Felder dadurch, dass sich das Wissen der Lehrerbildung nicht auf die Erziehungswissenschaft beschränken lässt. Am Lehramtsstudiengang sind verschiedene wissenschaftliche Domänen mit unterschiedlichen fachkulturellen Perspektiven beteiligt. Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bedienen das sogenannte Fachstudium, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie sind in der Regel am bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums beteiligt und über die Praxisphasen

während des Studiums findet auf unterschiedlichen Wegen überdies das Wissen schulischer Praktiker Eingang in die Lehrerbildung. Zudem sind die Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie traditionell nicht scharf gezogen. Als „forschende und datenverarbeitende Integrationswissenschaft“ (Roth, 1965, S. 209) vereinigt die Erziehungswissenschaft spätestens seit ihrer Versozialwissenschaftlichung in den 1960er Jahren soziologische und psychologische Theorieoptionen und Methoden. Ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft hat die Erziehungswissenschaft weniger durch die Produktion distinkten erziehungswissenschaftlichen Wissens als durch ihren Institutionalierungsgrad gewonnen, der sich u.a. an der Etablierung von Studiengängen, der Personalstruktur oder ihren Publikationsorganen ablesen lässt (Keiner, 1999).

Die Wissenschaftsforschung hat die Gestalt erziehungswissenschaftlichen Wissens bislang vor allem kategorial geordnet (Oelkers & Tenorth, 1991). Sie hat theoretisch-systematische und empirische, methodisch-didaktische und ethisch-pädagogische Wissensformen unterschieden (Vogel, 1998) und für sie unterschiedliche Geltungsansprüche reklamiert, die in eigenem Recht stehen, sich weder aufeinander reduzieren noch durcheinander ersetzen lassen, sondern sich allenfalls wechselseitig irritieren können. Die Vielfalt erziehungswissenschaftlichen Wissens gilt als „konstitutive Eigenart der Pädagogik“ (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 13). Unter dem disziplinären Dach der Erziehungswissenschaft formiert sich dieses Wissen im Plural als Einheit der Differenz widerstreitender Wissensformen über pädagogische Sachverhalte, ohne dass bislang trennscharf zwischen einem Wissen der Lehrerbildung und einem Wissen der Erziehungswissenschaft unterschieden worden wäre. Dies wiederum legt die Annahme nahe, dass das Wissen der Lehrerbildung dem der Erziehungswissenschaft nicht äußerlich gegenübersteht, sondern sich zu großen Teilen aus den pluralen Wissensbeständen der Erziehungswissenschaft speist.

Angesichts der unterschiedlichen Domänen, aus denen die Lehrerbildung ihr Wissen bezieht, scheint es uns wenig zielführend, das Verhältnis der an der Lehrerbildung beteiligten fachlichen Domänen zu den pluralen erziehungswissenschaftlichen Wissensformen auszumessen. Wir konzentrieren uns mit der Unterscheidung von *Wissenschafts- und Praxisorientierung* stattdessen auf ein Bezugsproblem, das die universitäre Lehrerbildung seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert begleitet und eng mit der Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten in den 1920er Jahren verbunden ist. Hinter dieser Unterscheidung steht die Annahme, dass sich das Wissen der Lehrerbildung vorrangig an zwei Erwartungshorizonten orientiert, die (nicht nur) für professionsbezogene Studiengänge in Geltung sein dürften.¹ Das Wissen der Lehrerbildung soll schulpraktisch

1 Erwartungen an den gesellschaftlichen Nutzen von Forschungswissen gehören zu einem integralen Bestandteil wissenschaftlicher Selbstbeschreibungen (vgl. Kaldewey, 2013) und sind auch – wie der

nützlich sein, d.h. es soll zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen und in dieser Funktion auf einer wissenschaftlich gesicherten Grundlage stehen.

Die Erwartung an die wissenschaftliche Begründung schulpraktischen Handlungs- und Orientierungswissens, wie wir sie heute unter dem Stichwort der Wissenschaftsorientierung kennen, ist mit Blick auf die Geschichte der Lehrerbildung keineswegs selbstverständlich. Sie bildet sich – dies möchten wir im *zweiten Abschnitt des Beitrags* zeigen – erst im Zuge der großen Bildungsreformen der 1970er Jahre heraus und ist – forciert durch die PISA-Studie im Jahr 2000 – durch eine Fülle politisch geförderter und gesteuerter Forschungsanstrengungen verstärkt worden. Die Hoffnung auf eine wissenschaftliche Rationalisierung der Lehrerbildung ersetzt in den 1970er Jahren beinahe überall in Deutschland das seminaristische Modell der Meisterlehre. War vorher ausschließlich das gymnasiale Lehramt akademisch, wird nun auch die Lehrerbildung für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für die Förder- und Gesamtschule zu großen Teilen in die Universitäten eingegliedert. Es werden erstmalig verbindliche pädagogische Studien- und Praxisanteile für die erste Phase der Lehrerbildung eingeführt. Durch diese breite Akademisierung der Lehrerbildung verstärkt sich für die noch relativ junge Disziplin der Erziehungswissenschaft die Erwartung, durch erziehungswissenschaftliche Forschung Wissen bereitzustellen, mit dem Lehramtskandidaten auf ihre berufliche Praxis wissenschaftlich fundiert vorbereitet werden können.

Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung soll eine Leerstelle schließen, die der Erziehungswissenschaft als „Technologieproblem der Erziehung“ hinlänglich bekannt ist (Luhmann & Schorr, 1979; Tenorth, 1999; Hollstein, 2010). Lehrerbildung ist selbst eine (hochschul-)pädagogische Praxis und steht vor der Aufgabe, sowohl den Einsatz der Mittel als auch deren Wirksamkeit zu klären. Das „Technologieproblem“ firmierte lange als Theorie-Praxis-Problem (Weniger, 1957; Bollnow, 1978). In aktuelleren Debatten wird es mit der Unterscheidung von Wissen und Können unter psychologischen und sozialwissenschaftlichen Vorzeichen neu diskutiert,² gilt aber auch hier – wie schon in früheren Debatten (Oelkers, 1984) – als ungelöst.

Fragt man in theoretisch-systematischer Absicht nach den heutigen Ausprägungen dieser wissenschaftlich begründeten Lehrerbildung, lassen sich konkurrierende Modellierungen der Professionalisierung von Lehrpersonen unterscheiden, die in unterschiedliche epistemische Praxen und Referenzen eingebettet sind.³ Auf

Gang der Argumentation des Beitrags zeigen wird – in Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in Geltung (siehe Abschnitt 2).

2 Vgl. für die Psychologie: Bromme (1992), Mandl und Gerstenmaier (2000), Neuweg (1999); für die Sozialwissenschaften vgl. Beck und Bonß (1989), Drerup und Terhart (1990), Radtke (1996).

3 Die folgende Systematisierung unterstellt selbstverständlich nicht, dass Ausgestaltung und Praxis der universitären Lehrerbildung diesen Modellierungen der Professionalisierung von Lehrpersonen unmittelbar folgen. Unstrittig scheint jedoch, dass diesen theoretischen Modellierungen erstens

der einen Seite stehen die Konzepte des Persönlichkeitsansatzes und des Experten- bzw. des kompetenzorientierten Ansatzes, die sich zumindest in ihrer gegenwärtigen Gestalt an der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung orientieren. Während der Persönlichkeitsansatz den Fokus auf die Bestimmung und Beeinflussbarkeit von unterrichtsrelevanten Eigenschaften der Lehrperson richtet, ist dem Experten- und kompetenztheoretischen Ansatz die Erwartung unterlegt, Lehrkräfte auf dem Stand der internationalen Forschung zum Lehrberuf durch die Vermittlung und Einübung von relevantem, fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen zu qualifizieren. Auf der anderen Seite steht das strukturtheoretische Professionskonzept, in dem der Qualifizierungsanspruch an die Studierenden darin besteht, die bildungssoziologisch und erziehungstheoretisch rekonstruierten Strukturmerkmale von Schule und Unterrichtsprozessen zu erschließen, um so zu einer differenzierten Wahrnehmung der widersprüchlichen Aufgabe des Lehrberufs vorzudringen. Im *dritten* und *vierten Abschnitt* geht der Beitrag entsprechend der Frage nach, wie diese Konzepte das Theorie-Praxis-Problem durch den Rekurs auf wissenschaftliches Wissen bearbeiten, welche Praktiken der Lehrerbildung dabei favorisiert und welche Wirkungsannahmen hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte mit diesen Konzepten verbunden werden. Während strukturtheoretische Professionalisierungsansätze stärker den formal bildenden Charakter eines Universitätsstudiums betonen, entwerfen Experten- und kompetenztheoretischer Ansatz die Qualifizierung von Lehrkräften stärker vom zukünftigen Berufsfeld „Schule“ und seinen Aufgaben her, auf deren Bewältigung das Lehramtsstudium durch die Vermittlung von wissenschaftlich gesichertem Wissen vorbereiten soll.

2 Die Gründung der Erziehungswissenschaft aus dem Geiste der Lehrerbildung

Erwartungen an den praktischen Nutzen wissenschaftlichen Wissens sind keine Besonderheit der Erziehungswissenschaft. Sie sind im Gegenteil integraler Bestandteil der Konstitutionsgeschichte der modernen Wissenschaft, deren Wissensproduktion sich nicht nur durch den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens rechtfertigt, sondern die auch an der gesellschaftlichen Relevanz ihres Wissens gemessen wird. Der Antagonismus von Wahrheit und Nützlichkeit, von Theorie und Praxis oder anwendungs- und grundlagenbezogener Forschung ist ein Dau-

bestimmte Vermittlungskonzepte für die Lehrerbildung eingeschrieben sind und dass zweitens praxisbezogene Konzepte einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung – vor dem Hintergrund der epistemischen Relevanz dieser Modellierungen für das Verständnis des Lehrberufes – direkt oder indirekt Bezug auf diese nehmen müssen.

erkonflikt für jede Wissenschaft, die sich vor dem doppelten Erwartungshorizont autonomer und heteronomer Wissensproduktionen stetig neu verorten müssen (Kaldewey, 2013, S. 15-23).

Dieser Dauerkonflikt gewinnt in den Selbstbeschreibungen der deutschen Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer besonderen Konstitutionsgeschichte eine eigenständige Form. Ihre Bedeutung als akademische Disziplin erlangt sie zuvorderst als eine „Ausbildungswissenschaft“ (Sandfuchs, 2004, S. 16) – nicht als forschende Disziplin, sondern als Handlungs- und Orientierungswissenschaft, deren Wissensproduktion einen direkten Einfluss auf die Tätigkeit und den Ethos angehender Lehrer ausüben soll. In programmatischen Titeln wie „réflexion engagée“ (Flitner, 1957, S. 18), „praktische Wissenschaft“ (Thiersch, 1978, S. 33) oder „ethische Wissenschaft“ (Fuhr, 2001) hat sich die Erziehungswissenschaft immer als ‚Theorie von und für Praxis‘ beschrieben, die „ihre Existenz, ihren Aufbau an den Hochschulen und ihre Verankerung in allen pädagogischen Ausbildungsgängen doch vor allem der Erwartung [verdankt], dass sie direkt Erhebliches beizutragen habe zum besseren Handeln, zur Qualifikation der beruflichen Erzieher und zur Strukturierung und Verbesserung der Erziehungseinrichtungen“ (Flitner, 1987, S. 167).

Umso erstaunlicher erscheint es bei genauer Betrachtung, dass sich die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin am Anfang des 20. Jahrhunderts keineswegs nur in der Erwartung formiert, Wissen für die konkrete Planung und Gestaltung von Unterricht zu produzieren. Diese Erwartungen spielen für nachhaltige universitäre Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft ohne Zweifel eine entscheidende Rolle. Die Nützlichkeitserwägungen finden ihren Fluchtpunkt zunächst jedoch in der politischen Erwartung an die gesellschaftliche Integrationsfunktion einer wissenschaftlichen Pädagogik (Tenorth, 2011). Was sich im ausgehenden 18. Jahrhundert in einschlägigen Schriften lehrender Philosophen und Bildungsreformer von Immanuel Kant bis Wilhelm von Humboldt abzuzeichnen beginnt: Die Begründung der Pädagogik aus dem Geiste der modernen Weltverbesserung findet 1919 ihren Niederschlag in der Einrichtung des ersten ordentlichen pädagogischen Lehrstuhls in Deutschland, dem Lehrstuhl Eduard Sprangers an der Humboldt Universität zu Berlin.⁴ Das gesellschaftspoli-

⁴ In den Selbstbeschreibungen der Disziplin gilt der 1779 nach Halle berufene Ernst Christian Trapp zwar als erster Lehrstuhlinhaber für Pädagogik. Für die Konstituierung der Pädagogik als akademische Disziplin wird seinem lediglich dreijährigen Wirken an der Universität Halle jedoch keine entscheidende Rolle zugeschrieben. Nach seinem Abgang „[blieb] das Feld [...] wieder für lange Zeit den Theologen oder Schulmeistern überlassen, die sich nicht auf Wissenschaft als System und forschende Disziplin, sondern auf Eklektik als Form des pädagogischen Wissens konzentrierten“ (Tenorth, 2011, S. 4). Eine nachhaltige Akademisierung der Pädagogik durch die breite Verankerung entsprechender Lehrstühle vollzieht sich erst Anfang/Mitte des 20. Jahrhunderts, eingeleitet durch Schaffung des besagten Lehrstuhls von Eduard Spranger in Berlin.