

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissen-
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Hannes König (2025).

Ist die erziehungswissenschaftliche
Lehre pädagogisch?

Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 104–116.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Ist die erziehungswissenschaftliche Lehre pädagogisch? Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums

Abstract • Der Beitrag untersucht den Stellenwert pädagogischer Diskurse innerhalb der kommunikativen Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums. Dazu werden Befunde aus einem Forschungsprojekt präsentiert, in dem die verschiedenen Kulturen der Lehre im Rahmen des Lehramtsstudiums interaktionsanalytisch untersucht wurden. Das Ergebnis lautet – grob gesagt –, dass die Bearbeitung pädagogischer Fragen über verschiedene erziehungswissenschaftliche Lehrkulturen hinweg auf spezifische Weise verdrängt wird.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Hochschule, Interaktion, Erziehungswissenschaft, Pädagogik

Einleitung

In der Gegenüberstellung einer wissenschaftlichen Pädagogik und einer neuen Lernwissenschaft innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums spielt neben dem Verhältnis von standardisierbarem und nicht-standardisierbarem Wissen auch das Verhältnis von zentralen Dimensionen des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern eine Rolle. Diese Dimensionen könnte man als *Erziehung* zum einen und als *Wissensvermittlung* zum anderen beschreiben oder auch als Pädagogik und Didaktik.

Schon in Bernfelds vor einhundert Jahren veröffentlichten *Sisyphos* spielt dieses Verhältnis und die ihm innewohnende Spannung eine prominente Rolle. Ganz analog zu der im Call zu diesem Heft skizzierten Problemdiagnose, dass die empirische Bildungsforschung die Pädagogik aus der Lehrkräftebildung verdränge, kritisiert Bernfeld, dass der Didaktik *empirisch* im Vergleich zu den anderen Dimensionen der Pädagogik eine übermäßig große Bedeutsamkeit beigemessen werde:

„Ja, niemand wird zögern, im System der Pädagogik nur einen eng abgemessenen Raum der Didaktik neben vielen anderen, zum Teil wichtigeren, geräumiger unterzubringenden Disziplinen zuzuweisen, und doch ist sie allein bequem, luxuriös geradezu untergebracht, und alles übrige muß in einer winzigen, dunklen Kammer hinsiechen.“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 18)

Standardisierbares Wissen entspricht hier insofern der Didaktik – und begründet wohl auch ihre Popularität –, als sie hinsichtlich ihrer Ziele nicht mit Fragen der kasuistischen Abwägung normativer Unklarheiten belastet ist. Die Unterstützung des Erwerbs von Kompetenzen und des Lernens von Wissensbeständen ist – bis auf Ausnahmen – ethisch ‚auf der sicheren Seite‘. Welches pädagogische Handeln allerdings am ehesten als *angemessen* (Wernet, 2025, i. d. H.) betrachtet werden kann, ist eine Frage, die, wenn dann, nur normativ diskutierbar ist, d. h. indem normative Positionen rekonstruiert, begründet und gegeneinander geführt werden. Muss gestraft werden? Ist individualisierter Unterricht weniger autoritär? In welchem Ausmaß sollen die Schüler*innen durch Unterricht zur Selbstexposition genötigt werden? Auf diese *pädagogischen* Fragen lässt sich schwerlich mit standardisierten Wissensbeständen antworten.

Wenn es in diesem Heft um den heutigen Stand der Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung geht, kann man diese

Frage übersetzen in die Frage nach dem Stellenwert pädagogischer Fragen in der Lehre. Deren Verdrängung wäre dann eine Folge-Erscheinung des unbestreitbaren disziplinpolitischen (Rademacher, 2018) und auch mentalitätsgeschichtlichen (Casale, 2021) Aufstiegs der empirischen Bildungsforschung. In diesem Artikel soll dieser These empirisch ausschließlich auf der Ebene der zeitgenössischen Lehrpraxis nachgegangen werden. Dazu werde ich auf Forschungsbefunde und -beobachtungen zurückgreifen, die im Rahmen eines Projekts¹ entstanden sind, das einer Untersuchung der unterschiedlichen Lehrkulturen des Lehramtsstudiums gewidmet war. Zugespitzt lautet die Frage, die der Artikel zu beantworten versucht, also: Inwieweit ist die Lehre der empirischen Bildungsforschung a-pädagogisch, inwieweit die erziehungswissenschaftliche Lehre im Zeichen anderer paradigmatischer Orientierungen pädagogisch?

Zur Datengrundlage

Materialgrundlage des FAKULTAS-Projekts waren knapp 50 transkribierte vollständige Audioprotokolle von Seminarsitzungen und seminar-analogen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium in den Fächern Erziehungswissenschaft (10 Fälle), Mathematik, Biologie, Germanistik und den drei korrespondierenden Fachdidaktiken (jeweils min. 5 Fälle), wobei die erstgenannten für die hier vorgestellten Befunde entscheidend sind. Die Protokolle wurden zwischen 2017 und 2019 an 19 verschiedenen Universitäten in Deutschland erhoben, sie enthalten Dozierende unterschiedlicher Statusgruppen sowie Lehrämter unterschiedlicher Schulformen.

Diese Protokolle wurden im Rahmen des Projekts unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sequenzanalytisch mithilfe des Textinterpretationsverfahrens der Objektiven Hermeneutik analysiert (Kollmer et al., 2021). Nachfolgend werde ich ausgewählte Befunde vorstellen und an entsprechenden Textstellen zu illustrieren versuchen. Detaillierte Analysen werde ich allerdings aus Platzgründen nicht vorstellen.²

¹ Es handelt sich dabei um das Projekt *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (FAKULTAS)*.

² Für ausführlichere Analysen siehe vor allem Kollmer et al. (2021) sowie König (2021).

Die erziehungswissenschaftlichen Protokolle sind subdisziplinär der Schulpädagogik sowie der allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuordnen. Drei der untersuchten Fälle kann man dem Paradigma der empirischen Bildungsforschung eindeutig zuordnen. Es scheint darüber hinaus von Bedeutung zu sein, dass die Lehrveranstaltungen, die erhoben wurden, genuin universitär verortete Lehrformate sind. Es handelt sich nicht um schulpraktikums- oder praxissemesterbezogene Lehre (Brack, 2019).

Die Lehrkultur der Lerncoaches

In Anlehnung an Casales Beobachtung, dass sich die Rolle der*^s (Schul-)Lehrerin*^s in Deutschland seit dem Beginn des neuen Jahrtausends durch eine Reihe von Reformbewegungen vom „Beamten zum Trainer, zum Coach [transformiert]“ (Casale, 2021, S. 215) habe, lässt sich auch der Typus des evidenzbasierten Hochschullehrstils gleichsam physiognomisch als *Lerncoaching* beschreiben.

Charakteristisch erscheint eine Kultur der Lehre wie sie in dem folgenden Beispiel sichtbar wird, das der Eröffnungsrede eines Dozenten in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar im Lehramtsstudium entnommen ist:

Dozent A: Prinzipiell (.) was für mich so das (.) äh das maßgebliche in diesem Artikel³ ist, wo ich auch im- äh gerade (.) als (.) in meiner Anfangszeit als Lehrender drüber gestolpert bin war (1) ok (.) es geht nicht nur darum dass ich als Lehrender Fragen stelle, (.) sondern, (.) dass Fragen stellen, (.) auch vonseiten der Lernerinnen und Lerner, (1) durchaus ne Methode sein kann.

Man kann diesem sehr kurzen Transkriptausschnitt⁴ bereits eine Reihe von zentralen Merkmalen der Lehrkultur der Lern-Coaches ablesen:

- die Konzentration auf Fragen der Lern-Effizienz
- die Konzentration auf den ‚Lerngehalt‘ von Forschungsliteratur in Bezug auf ‚Anwendungsfragen‘

³ Gemeint ist ein Überblicksartikel zu Forschungsbefunden zum Zusammenhang von Lernerfolg und unterschiedlichen ‚Fragedidaktiken‘ im Unterricht.

⁴ Das Transkript stammt aus dem FAKULTAS-Korpus und ist dem erziehungswissenschaftlichen Segment des Lehramtsstudiums zuzuordnen. Da ich es hier zu rein illustrativen Zwecken nutze, verzichte ich auf weitere Kontextinformationen zum Fall.

- die Adressierung der Studierenden als ‚künftige Lehrerinnen und Lehrer‘
- die Idee, im Sinne einer Schüler*innen-Meister*innen-Lehre als Hochschullehrende ein Vorbild in der didaktischen Kunst zu geben

Es leuchtet unmittelbar ein, den Geist dieses Lerncoachings als Ausdruck einer bestimmten kausalistischen und auch technokratischen Weltanschauung zu interpretieren (Casale, 2021, S. 218–222). Aber die Frage ist, inwiefern diese Weltanschauung auf der Ebene von Lehrkulturen im Konflikt steht mit einer pädagogischen Lehrer*innenbildung, ob es, mit anderen Worten, eine ‚pädagogische‘ Lehrkultur gibt, die ihr entgegensteht. Auf der Ebene von Diskursen und Programmen lässt sich diese Frage unzweifelhaft bejahen. Dabei scheint es aber oft weniger um inhaltliche Unvereinbarkeiten zu gehen, als vielmehr um politisch-diskursive Raum- und Bedeutsamkeitsgewinne. Aber wie sieht es auf der Ebene der Lehrpraxis aus?

Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft im Vergleich

Betrachten wir die zeitgenössische Lehrpraxis der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung, zeigt sich zunächst ein Nebeneinander von verschiedenen, eindeutig voneinander unterscheidbaren Kulturen der Lehre (König, 2021). Um nur einige Beispiele zu geben: eine klassisch-seminaristische Kultur der (bildungs-)philosophischen Begriffsarbeit (ebd., S. 221–274), eine sozialpädagogische Reflexionskultur des Erfahrungsaustauschs im Stuhlkreis (ebd., S. 131–170), eine Kultur des ‚verunterrichtlichten‘, d. h. stark didaktisierten und an die Formsprache des schulischen Unterricht angelehnten, Schulpädagogikseminars entlang von Aufgaben, Gruppenarbeiten und Rollenspielen (ebd., S. 47–88).

Sortieren wir diese Lehrkulturen entlang der alten Differenzierung von praktisch desinteressierter Erziehungswissenschaft und praktisch interessierter Pädagogik, sehen wir unmittelbar beide Pole vertreten. Wir sehen sowohl Lehrkulturen, in denen frei von Selbstansprüchen der berufspraktischen Anwendbarkeit bezugsdiskursiv fundierte (psychologische, philosophische, soziologische, historische) Fachprobleme erörtert werden, als auch solche, die sich dem Selbstanspruch nach an

berufspraktischen Handlungsfragen ausrichten („Effektives Classroom-Management“, „Unterrichtsstörungen meistern“), schließlich natürlich auch solche, die sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen verorten lassen, wie zum Beispiel bei kasuistischen Lehrveranstaltungen.

Akzeptiert man diese Sortierung, drängt sich eine Folgebeobachtung auf: Parallel zum Grad des eigenen Praxisrelevanzanspruchs verläuft auch der Grad der (Hochschul-)Pädagogisierung der Lehre, d. h. das Maß, in dem das diskursive Seminargespräch durch Gruppenarbeiten, Präsentationen, Gesprächsmethoden, Übungen, Rollenspiele etc. ergänzt bzw. ersetzt wird. Es gilt – freilich zugespitzt – die Formel: „je mehr Praxisanspruch, desto mehr Pädagogik“. Insofern stellt sich das Tableau der *Lehrkulturen* insgesamt nicht entpädagogisiert dar, sondern im ganz unterschiedlichen Maße pädagogisiert. Die Lern-Coaching-Kultur der empirischen Bildungsforschung rangiert hier allerdings ganz umgekehrt zu der oppositionellen Rolle, die ihr auf diskursiver Ebene zukommt, eher am pädagogischen Ende der Skala.

Zum Stellenwert pädagogischer Fragen im Lern-Coaching

In der Tat ist die Lehre der Lerncoaches *inhaltlich* primär auf Fragen der schulischen Wissensvermittlung ausgerichtet. Mit dem klaren Zweck des „Lernerfolgs“ vor Augen geht es vor allem um Methoden der Unterrichtsführung. Die paradigmatische Beschränkung auf messbare Wirkungen passt nicht zu Fragen der pädagogisch-ethischen Richtigkeit. Der pädagogische Gehalt der Lernforschung kann darin gesehen werden, dass diese Forschung von dem grundlegenden Wertstandpunkt ausgeht, dass jeder curriculare Lernerfolg gut ist. Dieser Wertstandpunkt steht nicht zur Diskussion. Er wird als notwendige normative Grundeinstellung vorausgesetzt, ähnliche wie die Medizin von der normativen Grundeinstellung ausgeht, dass Gesundheit gut und richtig ist.

Allerdings ist mit diesem Negativbefund in Bezug auf die Inhalte der Lehre der Lehr-Lernforschung noch nicht der Tatbestand einer Verdrängung von Erziehungsfragen im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium begründet. Denn auch schon vor dem Aufstieg der empirischen Bildungsforschung ging es in der Erziehungswissenschaft

und ihrer Lehre nicht nur – wenn nicht sogar nur randständig – um solche Erziehungsfragen, sondern eben auch um Fragen des Lernens, der Wissensvermittlung, der Didaktik oder eben der Bildung. Verdrängungsgängste im Hinblick auf die empirische Bildungsforschung wären insofern allenfalls bei der Subdisziplin der Allgemeinen Didaktik am Platz (Besa, 2021), aber nicht bei einer mit Erziehungsfragen befassten Pädagogik. Insgesamt steht die Befassung mit Fragen der Wissensvermittlung nicht im Widerspruch zu einer Befassung mit pädagogischen Fragen. Im Gegenteil: Wir haben es mit einem klassischen Komplementär- oder Ergänzungsverhältnis zu tun.

Betrachten wir nun allerdings die weiteren Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft und insbesondere auch ihre Inhalte, so müssten hier ja, wenn auf sie die Verdrängungsthese zutrifft, pädagogische Fragen im engeren Sinne, also Erziehungsfragen und nicht didaktische Fragen, an der Tagesordnung sein. Worin läge sonst das *Pädagogische* an dem, das hier verdrängt wird?

Zum Stellenwert pädagogischer Fragen im übrigen erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium

Das Verhältnis der übrigen erziehungswissenschaftlichen Lehrkulturen zu pädagogischen Fragen kann insgesamt als angespannt charakterisiert werden. Über das gesamte Tableau der erziehungswissenschaftlichen Lehrkulturen im Rahmen des Lehramtsstudiums hinweg, stellen explizite pädagogische Gehalte, also explizite normative Positionierungen und Stellungnahmen, aber auch Fragen, die normative und ethische Gehalte explizit zum Gegenstand einer analytischen Auseinandersetzung machen, *nicht* im Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung. Das heißt nicht, dass sie absolut abwesend wären, wie etwa in der mathematischen oder literaturwissenschaftlichen Lehre, ihnen wird manifest sogar teilweise mit einer programmatischen Aufgeschlossenheit begegnet. Wenn pädagogische Gehalte jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Lehrpraxis sichtbar werden, dann regelmäßig dergestalt, dass sie letztlich *vermieden* und *umgangen* oder zumindest indirekt von der Praxis selbst als *Ausnahmen* markiert werden. Sie werden, mit anderen Worten, niemals zum zentralen Gegen-

stand erziehungswissenschaftlicher Seminardiskurse gemacht und als solcher legitimiert.

Ich will versuchen, die geschilderten Umgangsformen mit pädagogischen Fragen an Beispielen zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck werde ich grob drei Varianten unterscheiden. Dabei handelt es sich um keine Idealtypenbildung. Die drei Varianten bilden Tendenzen ab und überschneiden sich teilweise. Sie dienen lediglich dazu, die empirische Vielfalt der Formen der impliziten Vermeidung der Bearbeitung pädagogischer Fragen zu illustrieren:

Das „pädagogische Schlusswort“

Ich gebe ein besonders schillerndes Beispiel für die Umgangsform, sich ‚ausnahmsweise‘ pädagogisch zu positionieren. Eine Dozentin hält ein – in ihren Worten – „Schlusswort“ in ihrer Lehrveranstaltung, in dem sie explizit die Studierenden dazu auffordert, sich an der Ausgestaltung einer inklusiveren Schule zu beteiligen:

Dozentin A: Also das ist ein Thema was sie in Schulen ganz klar betrifft; (.) und (.) schulisches Lernen. in der ganzen Klasse kann nur gelingen wenn sie hierfür irgendwie ne Lösung finden. (.) Sie müssen hier wieder nicht alleine sein. Also es ist nicht nur ein Kollege in einer eigenen Klasse (.) ihre ganze Schule muss mitmachen.

In der Beobachtung, dass die Dozentin dieses Plädoyer in ein Schlusswort verlagert, also jenseits der Seminardiskussion (wo Diskussion möglich wäre) ansiedelt, zeigt sich ungewollt, dass selbst in diesem Fall, in dem in unserem Sample noch am explizitesten ein – wenn auch etwas parolenhafter – Wertstandpunkt eingenommen wird, die Ausnahmlichkeit und Sonderstellung einer solchen expliziten pädagogischen Stellungnahme.

Diffus pädagogisch

Weitaus verbreiteter ist demgegenüber das Phänomen, dass die Lehrenden nur implizit für relativ diffuse pädagogische Wertvorstellungen eintreten. Dies zeigt sich etwa, wenn von einer verstärkten „Sensibilisierung“ oder „Reflexion“ (zur Kritik: Leonhard, 2022) die Rede ist, ohne dass elaboriert wird, was daran pädagogisch gut und richtig sei. Eine engagierte Reflexion in einem gehaltvollen, erziehungswissenschaftlichen Sinne stellen diese Fälle nicht dar. Sie driften bisweilen ab ins Nebulöse und Andeutungshafte.

So verteilt ein Dozent in einer Seminarsitzung zum Thema Heterogenität und Diversität bunte Stifte, damit die Studierenden damit Plakate gestalten könnten. Dies kommentiert er mit den Worten:

Dozent B: Und damit wir (.) uns (.) das gut merken können hab ich (.) Plakate mitgebracht, und meine schöne Stiftebox (1) die ich. (.) wie sie ja wissen sehr liebe mit den. (.) bunten Farben des Regenbogens, (1).

Keinesfalls soll hier bezweifelt werden, dass Dozent B diese Worte ‚augenzwinkernd‘ spricht. Im Gegenteil: Gerade diese Unverbindlichkeit der augenzwinkernden Rede halte ich für charakteristisch für die Variante einer Bearbeitung pädagogischer Fragen in Form einer ‚diffus pädagogischen‘ Einfärbung der Rede. Es ist klar, dass der Dozent auf eine eigene politische Werthaltung anspielt, diese bleibt allerdings schemenhaft. Sie wird nicht zum Gegenstand einer Auseinandersetzung.

Komplimentierende Exklusion pädagogischer Fragen

Schließlich lässt sich auch eine Variante erkennen, bei der die pädagogischen Fragen zunächst zwar als unbedingt wichtig markiert, dann aber ‚weggelobt‘ werden. Ich gebe auch hierzu ein Beispiel und will damit die Plausibilisierung meiner These abschließen. Es handelt sich um den Schlusskommentar eines Dozierenden zu einem studentischen Referat über Lernlandkarten. Wir sehen hier, wie der Dozent schließlich eine normative Frage zu den Grenzen der Angemessenheit schulischer Leistungsbeurteilung stellt, diese dann aber – bemerkenswerterweise – mit dem Hinweis „das kriegen wir nicht mehr ausdiskutiert“ auch gleich darauf wieder zurückzieht und zum nächsten Referat überleitet:

Dozent C: Ich hab mir die Frage notiert weil ich die wichtig finde, zum Thema Selbstsicherheit (.) also ich fürchte das kriegen wir jetzt nicht mehr richtig ausdiskutiert; aber das find=ich ne (.) zentrale Frage, (.) also worauf soll sich eigentlich (.) diese Form der (2) schulisch angeleiteten Selbstreflektion (.) beziehen? (2) Soll sich (.) die Schule dafür zuständig fühlen? Darf sie sich dafür zuständig fühlen? (1) Kann sie damit überhaupt umgehen mit dem Thema? (.) Also stelln sie sich vor n’ Kind würde das jetzt ernst nehmen diese Landkarte, und würde da jetzt über Ängste und Pannen nachdenken, (.) ähm (2) können sie damit umgehen? (1) Als zukünftige Lehrkraft wolln sie das? Gehört das tatsächlich in die Schule rein? (.) Also das finde ich ne Frage die die müsste da noch grundlegender diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass es gerade das disziplinäre Spezifikum der Erziehungswissenschaft sei, dass es sich um eine *normative Disziplin* (Balzer & Bellmann, 2019) handle, kann man diese Beobachtungen verblüffend finden. Vielmehr handelt es sich im Lichte der dargestellten Beobachtungen – jedenfalls bezüglich ihrer Lehre – um eine in pädagogischen Fragen verlegene Disziplin.

Es liegt nahe anzunehmen, diese Zurückhaltung sei mit dem wissenschaftlichen Ethos der Beteiligten zu erklären, die sich in der Pflicht sehen, in der Lehre Wertpositionierungen zu vermeiden (Weber, 1917/1985). Aber schließlich sehen wir ja nicht nur ein Bemühen, eigene Wertpositionierungen zu vermeiden, sondern schon die explizite analytische Thematisierung von Wertfragen wird vermieden.

Möglicherweise lautet die Erklärung also auch viel schlichter, dass die erziehungswissenschaftliche Lehre im Allgemeinen gar nicht in herausgehobener Weise kompetent für die Beantwortung pädagogischer Fragen ist. Vielleicht ist sie nicht einmal sonderlich interessiert daran, pädagogische *Fragen*, die nicht zuletzt in unbequemer Selbstkritik und „Enttäuschung“ (Flitner, 1991) münden können, auch nur aufzuwerfen. Es bleibt aus meiner Sicht eine offene Frage, wie der unsouveräne Umgang der Erziehungswissenschaft in ihrer Lehre mit pädagogischen Gehalten zu erklären ist.

Fazit

Die These von der Verdrängung des Pädagogischen in der Lehrer*innenbildung durch die evidenzbasierte Lehr-Lernforschung lässt sich auf die Praxis der Lehre nicht eins zu eins abbilden. Gleichwohl zeigt sich diese Praxis keinesfalls als pädagogische Lehrkräftebildung. Im Gegenteil: Von unserer Empirie ausgehend scheint es vielmehr so, dass pädagogische Fragen in der Alltagspraxis der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung ein höchst eigentümliches Schatten-dasein führen. Sie treten entweder gar nicht oder am Rande und in Tendenzen auf, werden selten explizit und dann tendenziell durch Parolen (Wenzl et al., 2018) stillgestellt, aber bilden niemals den Kern des Seminargesprächs. Insofern passt die These einer entpädagogisierten oder unpädagogischen Lehrkräftebildung durchaus zu unseren empirischen Untersuchungen.

Diese Beobachtung gilt allerdings sowohl für die Lehrkultur der empirischen Bildungsforschung, die wir als Lern-Coaching bezeichnet haben, als auch für die übrigen Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Die weitere These, dass die empirische Bildungsforschung gleichsam die Ursache für die a-pädagogische Erziehungswissenschaft sei, erscheint also mit Blick auf die Lehre zweifelhaft. Damit würde eher ein Sündenbock installiert für ein tieferliegendes Problem. Möglicherweise hängen der Eindruck der Stärke des standardisierten (Lern-)Wissens und der Eindruck der Schwäche der nicht-standardisierbaren pädagogischen Verlegenheit jedoch zusammen.

Es liegt nahe, dieses Phänomen der Entpädagogisierung – historisch betrachtet – mit der „Verwissenschaftlichung“ der akademischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu erklären (Brezinka, 2015). Diese These ist suggestiv, ich habe jedoch Zweifel an der daraus gezogenen Folgerung, dass ein Weg ‚zurück zur Pädagogik‘ und alten Tugenden eine Lösung sein soll. Es mag eine ‚alte‘ akademische Pädagogik gegeben haben, die bei der Beantwortung normativer pädagogischer Fragen unbefangener und selbstsicherer aufgetreten ist, aber ihr ging eben auch der „institutionalisierte Skeptizismus“ (Merton, 1968) ab, der eine empirische (Erziehungs-)Wissenschaft auszeichnet. Diese neue verwissenschaftlichte Erziehungswissenschaft mag neue Schwächen ausgebildet haben, wie etwa ein bisweilen neurotisch überspanntes Verhältnis zum Problem der eigenen normativen und pädagogischen Gehalte. Insbesondere gilt dies im Hinblick auf die Lehre und die Lehrer*innenbildung. Um neue Herausforderungen zu überwinden, müssen jedoch neue Formen der Bearbeitung gefunden und nicht alte Problemignoranzen wiederholt werden.

Dies würde aus meiner Sicht heißen, dass pädagogische Fragen, die explizit ethische Gehalte beinhalten, in der Lehre rehabilitiert werden, ohne dass dabei der Anspruch einer *erziehungswissenschaftlichen* Diskursivität fallengelassen wird. Wenn etwa der Vorwurf, diese oder jene Frage oder These sei „normativ“, dazu genutzt wird, die diskursive Bearbeitung pädagogisch relevanter Probleme als „unwissenschaftlich“ zu diskreditieren, erzeugt dieses Manöver gerade jenes Klima der Verdrängung pädagogischer Fragen, das ich in den oben dargestellten Befunden veranschaulichen wollte. Zugleich kann es nur ein Gewinn für die erziehungswissenschaftliche Lehre und Lehrer*innenbildung sein, wenn sie sich der scheinbaren normativen Sicherheitsfluchten

der großen wissenschaftlich klingenden Worte (wie Inklusion, Reflexion, Nachhaltigkeit) verweigert und stattdessen die eigene pädagogische Unsicherheit offenlegt und mithin verstehbar macht.

Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–47). Springer VS.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp. (Erstausgabe 1925)
- Besa, K.-S. (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(1), 353–365. <https://doi.org/10.11576/pflb-4926>
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen über den Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Brezinka, W. (2015). Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294. <https://doi.org/10.25656/01:15326>
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 212–224). Verlag Julius Klinkhardt.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft d. Zeitschrift für Pädagogik) (S. 93–108). Beltz.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, Th. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 225–242). Verlag Julius Klinkhardt.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Springer VS.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 77–93). Verlag Julius Klinkhardt.
- Merton, R. (1968). Science and Democratic Social Structure. In R. Merton, *Social Theory and Social Structure* (pp. 591–603). The free press.
- Rademacher, S. (2018). Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung? Zwei Erklärungsversuche und eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehungsphänomenen als Gegenvorschlag. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 29–58). Springer VS.

- Weber, M. (1985). Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (6. Aufl., S. 489–540). Mohr Siebeck. (Erstausgabe 1917)
- Wenzl, T., Kollmer, I. & Wernet, A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxisanspruch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS.
- Wernet, A. (2025). Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen – Der Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung. *journal für lehrerInnenbildung*, 25(2), 118–127.

König, Hannes, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0003-9305-2546>
 wiss. Mitarbeiter und Projektleiter,
 Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de