

Schulpädagogik(en)
und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:

Manfred Lüders (2024).
Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (2), 102–109.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2024
journal für lehrerInnenbildung

Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Abstract • Für die Schulpädagogik wird, insbesondere in ihren Einführungs- und Lehrbüchern, häufig ausgesagt, dass es sich um eine wissenschaftliche Disziplin handelt. Die mit dieser Aussage vorgenommene Zuschreibung ist allerdings höchst umstritten (Rothland, 2021). Dies liegt einerseits daran, dass der Disziplinbegriff selbst zweideutig ist, andererseits aber auch daran, dass sich hinter dem auf ein Studienfach Bezug nehmenden Titel der „Schulpädagogik“ wider Erwarten kein einheitliches, von einer bestimmten „scientific community“ bestelltes Forschungs- und Lehrgebiet verbirgt.

Schlagworte/Keywords • scientific community, Disziplinbegriff, Wissenschaftsforschung, Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Im Folgenden sollen zunächst die beiden für die Kontroverse über den disziplinären Status der Schulpädagogik relevanten Bedeutungen des Disziplinbegriffs erklärt werden. Dem schließt sich eine kurze Erinnerung daran an, dass die Schulpädagogik erst relativ spät zu einem Studienfach in der universitären Lehrerbildung¹ geworden ist. Mit Rücksicht auf die beiden Hauptbedeutungen des Disziplinbegriffs wird sich zeigen, dass bei der Betrachtung dieser Entwicklung eine von verschiedenen Wissenschaftsidealen geprägte normative mit einer empirischen Perspektive konkurriert. Der Beitrag endet mit einer kurzen Antwort auf die Frage, wie die Lage einzuschätzen ist, wenn man sich von überhöhten Erwartungen verabschiedet und die tatsächlichen Verhältnisse in den Blick nimmt.

Der Begriff der Disziplin

Wenn der Begriff der Disziplin in Verbindung mit „Wissenschaft“ verwendet wird, hat er in der Regel die Bedeutung von „Art“ oder „Teilsystem“. Während der Artbegriff auf hierarchisch, nach der Logik von Art und Gattung strukturierte Ordnungsmodelle der Einzelwissenschaften verweist, bezieht sich die Rede von einer Wissenschaft als „Teilsystem“ auf Forschungs- und Kommunikationsgemeinschaften in der Wissenschaft als einer gesellschaftlichen Institution.

Hierarchisch strukturierte Ordnungsmodelle stellen den Begriff der Wissenschaft als Gattungsbegriff an die Spitze und unterscheiden auf den unteren Ebenen verschiedene Arten von Wissenschaft. Die Unterscheidung dieser Arten geschieht anhand bestimmter Kriterien wie Gegenstand, Methode oder Zweck der Forschung. Folgt man dieser Herangehensweise, dann wäre – um einige Beispiele zu nennen – die Pädagogik für Erziehung, die Jurisprudenz für Recht, die Medizin für Gesundheit, die Soziologie für die Gesellschaft und die Biologie für die belebte Natur zuständig. Zudem wäre zwischen grundlegenden forschungsmethodischen Vorgehensweisen wie quantitativ oder qualitativ, experimentell, ideographisch oder hermeneutisch zu unterscheiden und auch ausgewählte Zwecke, z. B. Grundlagen- vs. An-

¹ Wir verwenden Begriffe wie Lehrer, Wissenschaftler oder Schulpädagoge als soziologische Termini, die sich auf Berufsrollen – und nicht auf Personen mit bestimmten Merkmalen wie Hautfarbe, Geschlecht oder Alter etc. – in Institutionen des Bildungs- oder Wissenschaftssystems beziehen.

wendungsforschung, könnten für die Klassifikation genutzt werden. Genau besehen eignen sich die angeführten Kriterien jedoch nicht für die Begründung klarer Artunterschiede. So ist die Erziehung, insbesondere die schulische Erziehung, ein Gegenstand nicht nur der Schulpädagogik, sondern auch der vergleichenden Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Psychologie, der Fachdidaktiken und auch der Bildungssoziologie. Quantitative und qualitative Methoden kommen heute in sehr vielen Wissenschaften zur Anwendung und jenseits der Differenz von Grundlagen- und Anwendungsforschung verfolgen zahlreiche Disziplinen durchaus vergleichbare Zwecke, z. B. die Bereitstellung von Lösungen für gesellschaftliche Probleme, die Beratung von Expertengruppen oder die Ausbildung akademischer Berufe. Diese Sachlage hat dazu beigetragen, für die Unterscheidung der Einzelwissenschaften von der Logik von Art und Gattung Abstand zu nehmen und die Wissenschaft verstärkt als eine soziale Institution mit einer historisch gewachsenen inneren Differenzierung zu betrachten.

Der Begriff der Disziplin im Sinne von Teilsystem bezieht sich auf die Ergebnisse dieses Differenzierungsprozesses. Er stellt auf bestimmte soziale Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität ab, die typisches Verhalten von Forschungsgemeinschaften betreffen. Zum typischen Verhalten gehören u. a. die Bearbeitung einer gemeinsamen Problemstellung, die Verwendung von in der Gemeinschaft anerkannten Methoden und vor allem eine im Medium der Publikation realisierte, vorzugsweise die Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft adressierende Kommunikation. Auf diese Weise entstehen schriftlich fixierte Spezialdiskurse, die sich einer für Außenstehende kaum noch nachvollziehbaren Theoriesprache bedienen, neues Wissen der kritischen Überprüfung aussetzen und so zum Motor wissenschaftlicher Innovation werden. Disziplinen erkennt man u. a. an der Konstitution von Fachgesellschaften, der Verfügung über eine gemeinsam geteilte Wissensbasis (einheitliche Lehrbücher), der Bearbeitung spezifischer Problemstellungen und einer an die jeweiligen Mitglieder gerichteten, rekursiven – auf bereits Geleistetes Bezug nehmenden – Kommunikation in eigens dafür vorgesehenen Fachzeitschriften (Luhmann, 1990; Stichweh, 1994).

Die Schulpädagogik

Die Schulpädagogik hat erst in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts Universitätsstatus erlangt. Bis dahin war sie als „Praktische Pädagogik“ ein Element des Erziehungs- und Bildungswesens mit spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung, zunächst in seminaristischer Tradition, später an Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen. Ihre Transformation zu einem Studienfach in der universitären Lehrerbildung war nicht besonderen wissenschaftlichen Leistungen, sondern in erster Linie einer auf Modernisierung ausgerichteten Bildungspolitik der damaligen Zeit geschuldet. Der Schulpädagogik bescherte diese Entwicklung zunächst die für eine normale Wissenschaft typische Infrastruktur: Professoren- und Qualifikationsstellen, Haushaltsmittel sowie die mit der Zugehörigkeit zu einer Fakultät verbundenen Selbstverwaltungs- und Promotionsrechte. Was noch fehlte, war eben die Forschung.

Es nimmt denn auch nicht Wunder, dass die ersten Vorschläge bezüglich des disziplinären Charakters der Schulpädagogik normativ waren. Welche Art von Wissenschaft (Disziplin=Art) sollte die Schulpädagogik idealerweise sein? Auf gegenständlicher Ebene wurde die Abgrenzung zu anderen Teilgebieten der Erziehungswissenschaft wie Berufs-, Vorschul-, Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik gesucht. Es sollte vor allem um Schultheorie, Schulleben, Lehrplan- bzw. Curriculumtheorie, Allgemeine Didaktik, Methodik, Unterricht, Disziplinprobleme und Lehrerbildung gehen (Zöpfel & Seitz, 1971; Steindorf, 1972; Benner, 1977). In methodischer Hinsicht konkurrierte das hermeneutische Erbe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit einem breiten Spektrum empirisch-analytischer Verfahren und beides mit gesellschaftstheoretisch informierter Ideologiekritik (Roth, 1978). Bei den Zwecken dachte man u. a. an die Bereitstellung von Steuerungswissen für die Schulentwicklung, wissenschaftliche Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Handlungsorientierung für Praktiker, Schul- und Unterrichtsqualität, aber selbstverständlich auch an die Kritik der Schule, die Kritik ihrer Ziele, Leistungen und Wirkungen sowie ihres Verhältnisses zur Arbeits- und Lebenswelt. Nun sind Gegenstand, Methode und Zweck keine geeigneten Kriterien für die Unterscheidung von Disziplinen. Dessen ungeachtet geht die Schulpädagogik mittlerweile davon aus, dass die zu Beginn formulierten Erwartungen an Forschung und Theoriebildung zu Ergebnissen geführt haben, die es heute erlauben,

von einer wissenschaftlichen Disziplin – manchmal auch von einer Professionsdisziplin, praktischen Disziplin oder interdisziplinären Wissenschaftsdisziplin – zu sprechen (u. a. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011; Haag, Rahm, Apel & Sacher, 2013; Bohl, Harant & Wacker, 2015).

Wie sieht es tatsächlich aus?

Die Wissenschaftsforschung, die sich mit der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Institutionen und ihrer inneren Abteilungen (Disziplin=Teilsystem) befasst, steht im Fall der Schulpädagogik noch am Anfang. Gleichwohl liegen einige Untersuchungen vor, die zunächst infrastrukturelle Merkmale wissenschaftlicher Disziplinen (Personal, Lehre, Drittmittel) erhoben haben, um sodann der Frage nachzugehen, ob und ggf. in welchem Ausmaß es der Schulpädagogik bis dato gelungen ist, ihre personelle, finanzielle und organisatorische Ausstattung auch für die Ausbildung einer disziplintypischen Kommunikationskultur zu nutzen. Was die Infrastruktur angeht, so braucht die Schulpädagogik den Vergleich mit normalen wissenschaftlichen Disziplinen nicht zu scheuen:

1. Seit 1987 stellt sie etwa 30 Prozent aller Pädagogik-Professuren (Baumert & Roeder, 1990, S. 92), 2012 noch etwa 15 Prozent (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014, S. 178–179).
2. Zwischen 1972 und 1980 war die Schulpädagogik für knapp ein Drittel des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots verantwortlich, in den Folgejahren sank der Anteil auf immerhin noch 21 Prozent (vgl. Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993).
3. Im Zeitraum von 1998 bis 2003 sind von 835 erziehungswissenschaftlichen Drittmittelprojekten 169 thematisch der Schulforschung/Schulpädagogik zuzurechnen (vgl. Kraul, Schulzeck & Weishaupt, 2004, S. 114–116).

Nichtsdestotrotz haben sich die für eine wissenschaftliche Disziplin typischen Formen der Kommunikation nur bedingt entwickelt. Zwar ist die Schulpädagogik als Fachgesellschaft die quantitativ größte Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Es mangelt ihr jedoch an einer gemeinsamen Wissensbasis und es wird tendenziell eher unverbindlich kommuniziert. Einige Befunde im Einzelnen:

1. Die Einführungs-, Lehr- und Handbücher der Schulpädagogik lassen keinen Konsens bezüglich möglicher Kernthemen und der damit verbundenen Wissensbestände erkennen (Rothland, 2021, S. 109–115).
2. Seit 1960 sind – je nach Zählweise – zwischen 60 und 120 allgemeindidaktische Theorien entwickelt worden. Die betreffenden Theorien werden jedoch kaum rezipiert und die Schulpädagogik ist nicht in der Lage darüber Auskunft zu geben, ob sich mit der Entwicklung dieser Theorien auch nur ansatzweise fachlich relevante Erkenntnisfortschritte verbinden (Lüders, 2018).
3. Lexikonanalysen zeigen, dass zentrale Begriffe der Schulpädagogik wie Schule, Unterricht, Unterrichtsmethode oder Lehrplan/Curriculum über Jahrzehnte ohne Kenntnisnahme des bereits Vorhandenen immer wieder neu und ohne Bezug auf relevante Theorien definiert werden (Lüders, 2020).
4. Auch in ihren vermeintlichen Domänen jenseits der Allgemeinen Didaktik, z. B. der Forschung zur Lehrerbildung, konnte sich die Schulpädagogik nicht als „scientific community“ profilieren. Wie die Analysen von Cramer (2016) zeigen, wird die relevante Forschung von vielen verschiedenen Verbänden durchgeführt. Dies bedeutet nicht, dass die Inhaber von Professuren der Schulpädagogik nicht forschen würden. Einige Schulpädagogen sind auch in der Forschung vertreten, aber in diesen Fällen sind sie Mitglieder anderer Gemeinschaften, die sich häufig projektspezifisch für einen bestimmten Zeitraum bilden.

Wie ist diese Entwicklung einzuschätzen?

Zunächst gilt es zu bedenken, dass die Erziehungswissenschaft – und mit ihr die Schulpädagogik – verglichen mit den „reifen“ wissenschaftlichen Disziplinen ein noch relativ „junges“ Fachgebiet ist. Insofern sind gemäßigte Erwartungen angebracht. Für die wissenschaftliche Lehrerbildung ist die disziplinspezifische Herkunft des Wissens, das sie benötigt, aber ohnehin sekundär. Wichtig ist, dass überhaupt geforscht wird, um zu belastbaren Erkenntnissen über Schule, Unterricht, Lernen etc. zu kommen. Dies geschieht heute in verschiedenen Disziplinen und auch inter- und transdisziplinär. Für die Schulpädagogik ist es ein gutes Zeichen, dass sie sich zunehmend an Forschungsprojekten beteiligt, aus denen kurz-, manchmal vielleicht sogar länger-

lebige homogene wissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaften hervorgehen, die im Fall ihrer Verstetigung dann auch als Teilsysteme institutionalisierter Wissenschaft (=Disziplinen) reüssieren können.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In J. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79–128). Technische Universität Braunschweig.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In J. Derbolav (Hrsg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88–111). Piper.
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Verlag Julius Klinkhardt/UTB.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Beltz.
- Haag, L., Rahm, S., Apel, H. J. & Sacher, W. (2013). *Studienbuch Schulpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen.
- Kraul, M., Schulzeck, U. & Weishaupt, H. (2004). Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 91–120). Verlag für Sozialwissenschaft.
- Lüders, M. (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(5), 1083–1103.
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Roth, L. (1978). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. W. Kohlhammer.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995–2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 172–183). Beltz.
- Steindorf, G. (1972). *Einführung in die Schulpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Zöpfel, H. & Seitz, R. (Hrsg.). (1971). *Schulpädagogik. Grundlagen – Probleme – Tendenzen*. Ehrenwirth.

Lüders, Manfred, Prof. Dr. phil.,
Seniorprofessor für Schul- und Grundschulpädagogik,
Universität Erfurt.
Arbeitsschwerpunkte:
Empirische Wissenschaftsforschung,
Unterrichtskommunikation und Lehrertraining.
manfred.lueders@uni-erfurt.de