

beantworten (Terhart 2003), es also nicht klar zu bestimmen sei, was Schulpädagogik ist bzw. was die Disziplinangehörigen selbst darunter verstehen (Apel und Sacher 2009). Stattdessen bestehe bis in die Gegenwart kein Einvernehmen darüber, „wie sich die Schulpädagogik als Reflexions- und Forschungsfeld systematisiert“ (Reh und Drope 2012, S. 154; vgl. auch Hellekamps 2001; Wittenbruch 2011): sie stehe weiterhin vor dem „bisher ungelöste[n] Problem ihrer wissenschaftlichen Identität“ (Kemper 2001, S. 9; vgl. Kemper 2004).

Dabei erscheint unzweifelhaft, dass sich Schulpädagogik zumindest *äußerlich* nicht mehr, wie noch Ende der 1970er-Jahre diagnostiziert wurde, im „vorwissenschaftlichen Feld“ bewege (Rauschenberger 1979, S. 79). Vielmehr weist sie im Ergebnis ihrer Entwicklung ausgebildete *Sekundärmerkmale* von Wissenschaft auf, also Professuren, die entsprechend benannt werden, eine weitere Ausdifferenzierung in Teilgebiete, eine subdisziplinäre Kommunikation in Fachzeitschriften, die Verankerung als (mitgliederstarke) Sektion in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, nämlich der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Abschn. 2.5). Konkret wurden – um nur ein Beispiel zu geben – im Zeitraum von 1990 bis 2018 mit 652 der ausgeschriebenen Professuren für Erziehungswissenschaft der höchste Anteil von 35,3 % im Bereich der Schulpädagogik (inkl. Denominationen in der „Bildungsforschung“) ausgeschrieben (Gerecht et al. 2020, S. 138).

Die *Primärmerkmale* einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin erscheinen demgegenüber weniger eindeutig bestimmt (vgl. Herzog 1999, 2005; Lüders 2012) – und hier scheint das eigentliche Problem zu liegen: vor allem eine eigenständige Fragestellung, ein Alleinstellungsmerkmal in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstandsbereich, der „Schule“ im allgemeinen, und die Autonomie der Schulpädagogik im Sinne einer Loslösung von der Schulpraxis sowie der Profession der Lehrerinnen und Lehrer sind zu nennen. Zu den (ungelösten) Konstitutionsproblemen der Schulpädagogik zähle daher bis in die Gegenwart die Herausforderung, die Entstehungsgeschichte der Schulpädagogik als Unterrichtslehre aus der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und praktischen Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen (Abschn. 1.3) zu überwinden und sich nicht allein als Berufswissenschaft zu behaupten (Abschn. 2.1.3), sondern als „normale“ Wissenschaft jenseits der wiederholten Stilisierung als akademischem Sonderfall (Herzog 1999, S. 144).

► **Disziplin(en), wissenschaftliche – erste Annäherung** Eine erste Annäherung an den Begriff der wissenschaftlichen Disziplin, wie er in diesem Abschn. 1.1 nun schon mehrfach verwendet wurde, führt zunächst einmal auch zu einer neuerlichen Ernüchterung. Denn auch hier wird festgestellt, dass bis heute keine auf breitem Konsens basierende Definition von Disziplin anzuführen ist (Schützen-

meister 2008): „Wir sind nicht in der glücklichen Lage, ausgehend von einer sicheren Kenntnis dessen, was wissenschaftliche Disziplinen sind, nach ihrer Entstehung zu fragen“ (Guntau und Laitko 1987, S. 19). Der Disziplinbegriff erscheine vielmehr „eigentümlich unterbestimmt“ (Keiner 1999, S. 44). Insofern wird hier wie im Folgenden auch nicht die eine, alleingültige Definition präsentiert (werden können). Zumindest werden aber an dieser Stelle erste Vorschläge einer Begriffsbestimmung vorgestellt, die in der *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, einem Standardwerk, aufzufinden sind.

Wissenschaftliche Disziplin wird demnach definiert als „Teilbereich innerhalb der Wissenschaften, der durch Gegenstand, Methode und Erkenntnisinteresse von anderen Teilbereichen abgrenzbar ist“ (Gräfrath 2005, S. 237). Ähnlich lautend wird Disziplinarität – als disziplinäre Ordnung der Wissenschaften – gefasst. Sie „bestimmt sich im Wesentlichen unter Gesichtspunkten des Gegenstandes, der Methode und des Erkenntnisinteresses“ (Mittelstraß 2005, S. 238).

Allerdings, dies sei vorweggenommen, sind diese Definitionsversuche noch unzureichend, da sie zu allgemein gehalten und in ihrer Hervorhebung von Gegenstand und Methode nicht trennscharf sind: Gegenstandsbereiche bzw. Themen wie auch Forschungsmethoden allein eignen sich nicht als Differenzierungsmerkmale von wissenschaftlichen Disziplinen (Abschn. 2.1.1; 3.6). Die Hinzunahme des Erkenntnisinteresses in einem allgemeinen Verständnis hilft hier auch nur bedingt weiter. Denn dieses liegt zuallererst idealerweise darin begründet, gesicherten Wissens zu erzeugen (Weingart 2001, S. 751). Zweck wissenschaftlicher Disziplinen sei „die Gewinnung objektiv wahren Wissens über einen bestimmten Gegenstand“ (Guntau und Laitko 1987, S. 22), das oberste Erkenntnisziel der Wissenschaft die Findung von „möglichst wahren und gehaltvollen Aussagen, Gesetzen oder Theorien [] über einen bestimmten Gegenstandsbereich“ (Schurz 2014, S. 23; Herv. i. Orig.). Hier müsste es dann doch der Gegenstand und nicht das Erkenntnisinteresse sein, der in der disziplinär organisierten Wissenschaftswelt den Unterschied begründet.

Inwieweit die äußerliche Etablierung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem – etwa über entsprechende Professuren – mit der inneren Verfasstheit bzw. dem artikulierten disziplinären Selbstverständnis der Schulpädagogik *als wissenschaftlicher (Teil-)Disziplin* im neueren Selbstvergewisserungsdiskurs korrespondiert, wird in den folgenden Kapiteln in den Blick zu nehmen sein.

Wie und in welcher Weise ist das Identitätsproblem der Schulpädagogik bis in die Gegenwart bearbeitet worden? Sind Fortschritte bei der Identitätsentwicklung und einer Ablösung von der Berufspraxis der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der schulischen Praxis generell zu identifizieren? Was ist vor dem Hintergrund der Annahme, dass (Teil-)Disziplinen im Wissenschaftssystem „per definitionem der

Artikulation von Differenz“ dienen (Stichweh 2013a, S. 28), sie also Ausdruck einer speziellen und eigenständigen Bearbeitung wissenschaftlichen Fragestellungen und Zugängen bzw. Perspektiven sind, die sie von anderen disziplinären Sicht- und Vorgehensweisen klar unterscheidet (Abschn. 2.1.1), das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik? Die außerwissenschaftlichen Umweltausschnitte selbst, die von ihr in den Blick genommen werden, können es nicht sein: denn Lehren und Lernen, Schule, Unterricht, Lehrerinnen- und Lehrerberuf sind und waren nicht allein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Forschung. Wie wird also insbesondere in den neueren und neuestens schulpädagogischen Selbstbeschreibungen und -vergewisserungen die *kognitive Spezifität* (Stichweh 2013a, S. 23) der Schulpädagogik als wissenschaftlicher (Teil-)Disziplin sowie ihr Verhältnis zur Schulpraxis, zu den Lehrerinnen und Lehrern bzw. zur Profession artikuliert?¹

1.2 Ausgangspunkt: Eine streitbare Antwort als Fallbeispiel

Eine erste, streitbare Position zu den im vorherigen Abschnitt aufgeworfenen Fragen danach, was Schulpädagogik ist und wie sie sich eigenständig, klar abgrenzbar und infolgedessen unverwechselbar in ihrer Sicht- und Zugangsweise sowie bezogen auf ihre Zielstellungen und angestrebten Erkenntnisse (Stichwort: kognitive Spezifität) entwirft, soll das folgende Fallbeispiel bieten. Es handelt sich um die Ausführungen zum Lemma *Schulpädagogik* (ohne Autorenangabe) im Beltz Lexikon Pädagogik, das von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt im Jahr 2007 herausgegeben wurde. Dieser Beitrag in einem Nachschlagewerk wird einleitend gewählt, da sich an diesem Fallbeispiel besonders gut illustrieren lässt, *wie* problematisch die Beantwortung der Frage „Was ist Schulpädagogik?“ sein kann und *warum* eine kritische Auseinandersetzung mit den im schulpädagogischen Diskurs anzutreffenden Beschreibungen geboten erscheint. Überdies dienen die Anmerkungen zu diesem ersten Fallbeispiel wie auch die anschließenden Ausführungen zur wissenschaftlichen Erfolgsgeschichte der Schulpädagogik (Abschn. 1.3) als Hintergrund für die tiefer gehenden Einlassungen in den Folgekapiteln.

¹ Fokussiert wird im Kap. 2 auf Veröffentlichungen, die im und nach dem Jahr 2000 erschienen sind und sich explizit mit der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem befassen. Vergleichend oder um (Nicht-)Entwicklungen darstellen zu können, werden zudem Publikationen, die früher veröffentlicht wurden, berücksichtigt.

Fallbeispiel 1.1

Lemma Schulpädagogik im Beltz Lexikon Pädagogik (2007, S. 637 f.): „Als Begriff erstmals 1835 zu finden, erwächst S. aus dem Wissen der Schulpraktiker selbst und aus der Reflexion ihrer eigenen Praxiserfahrung. Als Wissensform verselbständigt, wird S. heute sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Selbstreflexion von Lehrern als Einheit von Reflexion und Orientierung ausgebildet. Ihr Focus ist nicht primär die distanzierende Beobachtung, sondern die handlungsorientierte Information an den Akteur und die Selbstreflexion der pädagogischen Praxis. Unter Nutzung von Ergebnissen der handlungsbedeutsamen → Schul- und → Unterrichtsforschung sowie der → Didaktik und orientiert an den theoretisch wie praktisch relevanten Themen und Problemen des Schulalltags entwickelt die S. eigene Reflexions-, Mitteilungs- und Forschungsformen (→ Lehrerforschung). S. wird damit zur „Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht“ (H. Meyer). Auch in der S. finden sich die Themen, die für die → Schulforschung typisch sind, also die Aufmerksamkeit für die lehrenden und lernenden Akteure, für die Schule als Organisation und für ihre Funktionen, Programme/Lehrpläne und Effekte oder für die Umwelt der Schule. Die selegierenden Fragen und die strukturierenden Analysen haben aber andere als nur distanzierend-beobachtende Funktion: In der S. sind die Fragen nach „gutem Unterricht“, dem „guten Lehrer“ und den Merkmalen einer „guten Schule“ leitend (und ihre überlieferten Kriterien werden durch die → Schulforschung in ihrer Geltung aktuell gut bestätigt). Sie fragt nach Gestaltungsmöglichkeiten und wünschbaren Gestaltungsprinzipien, dabei deutlich in der Tradition reformorientierter, kindzentrierter und an Selbsttätigkeit normativ orientierter Pädagogik. Gleichzeitig ist S. nicht nur näher an den Handlungsproblemen der Lehrkräfte und interessiert an der Verbesserung und Erweiterung ihres Methodenrepertoires, sie scheut in ihrer Argumentation auch weder das Rezept noch das Lob und die Verfeinerung der professionellen Routine und auch nicht die Vermittlung von Schemata und Strategien, die das schwierige Geschäft des Unterrichts unter konfligierenden Erwartungen und vielfachen Innen- und Außenreferenzen bei befristeter und irreversibler Zeit dennoch möglich werden lassen. Das Handlungsangebot der schulbezogenen → Reformpädagogik wird dafür intensiv für die eigenen aktuellen Absichten ausgelegt und genutzt, genauso wie die aus empirisch-pädagogischen Untersuchungen nicht selten mutig extrahierten und dort vermeintlich eindeutig begründeten Handlungsstrategien. Die Leitbegriffe der S. können deshalb Karriere machen, auch wenn sie nicht in allen Details oder Versprechen schon in der Forschung bestätigt werden, weil

die Praxis nicht warten kann, bis alle bedeutsamen Fragen des pädagogischen Handelns geklärt sind. Insofern haben z. B. der → Projekt- oder der → fächerübergreifende Unterricht immer Konjunktur, auch wenn ihre Schwierigkeiten in der Realisierung unverkennbar sind. S. nimmt auch begriffliche Unschärfen zugunsten der Orientierungsleistung in Kauf, wie beim handlungsorientierten Unterricht in seinen in großer Vielfalt existierenden Varianten, oder Paradoxien, wie beim offenen Unterricht, der ja nur bei scharfer Begrenzung des Aufgaben- und Handlungsrahmens funktioniert. Stärker als in der distanzierten Forschung werden in der S. auch tradierte Wissensbestände genutzt, z. B. eine Kategorie wie pädagogischer Takt, die Handeln unter Zeitknappheit regulieren soll, oder die des pädagogischen Ethos oder die Orientierung an Gemeinschaft oder an erwünschten Erziehungsstilen. S. hat sich gleichzeitig durch die Verbindung mit Konzepten und Praktiken von Schulreform (→ ÜA „Schulreform“) und → Schulentwicklung seit dem frühen 20. Jh. mit der Erwartung belastet, die gegebene und in der allgegenwärtigen → Schulkritik meist als schlecht beurteilte Situation der (Regel-) Schule zum Besseren zu verändern. Schulforschung bestätigt heute die S. darin, dass die konkrete Arbeit in der Einzelschule der wesentliche Reformfaktor ist. Die kontroverse Diskussion in der S. selbst deutet zugleich an, dass auch dann nicht alle Optionen der Veränderung zeitlich und sachlich miteinander vereinbar oder mit verfügbaren Ressourcen realisierbar sind. Der selbst gewählten Verantwortung gegenüber dem Akteur entgeht die S. deswegen nicht.“ ◀

Was also ist, dem Lemma im Beltz Lexikon Pädagogik folgend, Schulpädagogik? Schulpädagogik ist, so die erste für die Ausgangsfrage relevante Information, eine „Wissensform“. Genauer handelt es sich um das „Wissen der Schulpraktiker“, gemeint ist das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer im staatlichen Schulsystem. Was wissen diese Praktikerinnen und Praktiker, was andere nicht wissen? Das weiß man an dieser Stelle des Lemmas nicht, wohl aber, dass dieses als Schulpädagogik bezeichnete Wissen bzw. zur Schulpädagogik erwachsene Wissen aus den Schulpraktikerinnen und -praktikern selbst heraus kommt und ihnen damit nicht von anderen zur Verinnerlichung eingegeben wurde. Es geht vielmehr auf die Reflexion ihrer eigenen „Praxiserfahrung“ bei der Berufsausübung als Lehrkräfte zurück, es erscheint somit als Erfahrungswissen. Und selbst gemachte „praktische“ Erfahrungen, ein eigener Erfahrungsschatz, erscheinen landläufig als bessere Grundlage, als nur etwas vom Hörensagen oder aus Büchern zu kennen (Abschn. 3.2).

Schulpädagogik, die auf das Erfahrungswissen von Lehrkräften zurückgeht, „verselbständigt“ sich als Wissensform, so die weitere Erläuterung. „Heute“ (=