



Andreas Hoffmann-Ocon
Rebekka Horlacher
(Hrsg.)

Pädagogik und pädagogisches Wissen Pedagogy and Educational Knowledge

**Ambitionen in und Erwartungen an
die Ausbildung von Lehrpersonen
Ambitions and Imaginations in Teacher Education**

Hoffmann-Ocon / Horlacher
Pädagogik und pädagogisches Wissen
Pedagogy and Educational Knowledge

Andreas Hoffmann-Ocon
Rebekka Horlacher
(Hrsg.)

**Pädagogik und
pädagogisches Wissen
Pedagogy and
Educational Knowledge**

*Ambitionen in und Erwartungen an
die Ausbildung von Lehrpersonen
Ambitions and Imaginations
in Teacher Education*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

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>.

2016.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.

Umschlagillustration: Zukunftsschule – Frankreich im Jahr 2001, Jean Marc Cote (1901).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2126-1

Inhaltsverzeichnis

Andreas Hoffmann-Ocon und Rebekka Horlacher

Pädagogik und pädagogisches Wissen in der Lehrerbildung
Traditionen und Konstruktionen zwischen Seminar und Universität 7

Pedagogy and Educational Knowledge in Teacher Education
Tradition and Construction between the Seminar and the University 21

Rebekka Horlacher

Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar Muttentz 35

Ingrid Brühwiler

Lehrerkurse, Lehrmittel und Lehrlings-Meisterverhältnisse
Pädagogik in den ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts 55

Catherina Schreiber

Konsolidierung durch moralische Entscheidungs- und praktisches
Handlungswissen. Pädagogik in und außerhalb der Luxemburger
Normalschulen (1845-1958) 71

Norbert Grube und Andrea De Vincenti

Pädagogisches Wissen in seinen fachlichen und alltagspraktischen
Ausprägungen. Die Seminare Küsnacht und Unterstrass zwischen
1830 und 1930 93

Antti Saari

Awakening from a Speculative Slumber. Justifying the Role of
Empirical Knowledge in Finnish Educational Research 117

Wendy Robinson

Educational Knowledge and Teacher Education in England and Wales
The Development of Practical Experimental Pedagogy 1900-1920 135

Andreas Hoffmann-Ocon

Das Fach Pädagogik in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen
zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bildungspolitische
Deutungskämpfe im Kanton Zürich 151

Dana Kasperová

„Und wir streben höher“. Die Bemühungen der tschechischen und
deutschen Lehrerschaft um die Hochschulbildung in der
Zwischenkriegszeit in der Tschechoslowakei 171

Wilfried Göttlicher

Erzieher, Lehrer, Volksbildner. Konstruktionen von Berufsrollen und
Berufswissen im Spiegel von Beiträgen zur Lehrerbildung in
österreichischen Lehrerzeitschriften der Zwischenkriegszeit 191

Jesper Eckhardt Larsen

Academisation of Teacher Education
Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational
Knowledge in Norway and Denmark 211

Frank Tosch

Pädagogische Denkform und professionelles Handeln
Die preußischen Pädagogischen Akademien und die Akademisierung
der Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik 229

Rosa Bruno-Jofré and Josh Cole

What the Dead Say to the Living. Time, Politics, and
Teacher Preparation in English Canada's long-1960 247

Dominique Marcel Fankhauser

Ambivalenz und pädagogische Profession. Die Ausbildung von
Sportlehrpersonen am Beispiel der Eidgenössischen Hochschule
für Sport Magglingen 265

Tomas Bascio

Orientierungshilfe oder Verfügungswissen?
Kontroverse Vorstellungen des Pädagogikunterrichts für angehende
Lehrpersonen in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* 281

Autorinnen und Autoren 301

Andreas Hoffmann-Ocon und Rebekka Horlacher

Pädagogik und pädagogisches Wissen in der Lehrerbildung – Traditionen und Konstruktionen zwischen Seminar und Universität

Die Frage nach der „richtigen“ Ausbildung von Lehrpersonen ist ein ständiger Begleiter der Diskussionen um Schule und Erziehung. Dabei steht zum einen die Frage im Zentrum, welche Inhalte und Fächer in der Ausbildung gelehrt und gelernt werden sollen und wie das Verhältnis von Theorie und Praxis zu gestalten sei. Es geht aber auch um die Frage, welche Bedeutung Wissensbeständen zukommen soll, die nicht direkt in der zukünftigen Berufspraxis eingesetzt werden können, allgemeines Wissen bzw. Bildung repräsentieren, Persönlichkeit fördern oder normative Orientierung ermöglichen. Damit wird ein Teil des Curriculums umschrieben, der auch als „Pädagogik“ oder „pädagogisches Wissen“ bezeichnet werden kann, curricular wenig konturiert ist aber trotzdem als wichtig erachtet wird und während weiten Teilen des 19. und 20. Jahrhunderts als „Geschichte der Pädagogik“ verstanden und gelehrt wurde. Aber sowohl vor als auch nach und wohl auch während der Dominanz dieses „Fachs“ im Curriculum der Lehrerbildung blieb das „Pädagogische“ in der Lehrerbildung Gegenstand von fachinternen Aushandlungsprozessen und bildungspolitischen Erwartungen.

Ziel dieses Bandes ist es, anhand von historischen Beispielen darzulegen, wie sich im 19. und 20. Jahrhundert in unterschiedlichen Bildungsräumen pädagogisches Wissen und teilweise ein Fach „Pädagogik“ entwickelt haben und zu einer (wissenschaftlichen) Disziplin der Lehrerbildung wurden, mit oftmals weit ausdifferenziertem und starkem Berufsfeldbezug. Damit wird vergleichend das „Pädagogische“ in mehreren Lehrbildungsmodellen und ihren Kontexten zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Mittelpunkt gerückt. Leitend ist dabei die These, dass sich das kanonisierte Wissen und das pädagogische Konstrukt des Faches nicht in erster Linie nach der institutionellen Situierung (z.B. Seminar oder Tertiäreinrichtung) unterscheiden lassen, sondern dass es dafür vielmehr nationalstaatliche, kulturräumliche, regi-

onale, sprachliche oder schultypenorientierte Traditionen zu berücksichtigen gilt, die Ausprägungen und Debatten über die Zukunft des Faches mitbestimmt haben. Trotz diesen vielfältigen Bedingtheiten kann auf der formalen Ebene vom „Pädagogischen“ bzw. von „pädagogischem Wissen“ gesprochen werden, wenn mit diesen Begriffen nicht inhaltlich klar umrissene Konzepte gemeint sind, sondern vielmehr diffuse Ansprüche an Schule und Bildung als Ausdruck einer „pädagogisierten Welt“ (Smeyers/Depaepe 2008) und der damit verbundenen Überzeugung, gesellschaftliche und soziale Probleme seien pädagogisch zu lösen.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen und bildungshistorischen Perspektive kann in einem übergeordneten Sinn konstatiert werden, dass pädagogische Reflexion, insbesondere wenn diese auf ein Schulfeld bezogen ist, nicht an einen universitären Kontext gebunden ist und oft auch Teil von Wissenschafts- und Editionspolitik ist (Horlacher 2014). Aber nicht nur in unterschiedlichen Distanzen zur Universität, auch in unterschiedlichen Distanzen zu wissenschaftlichen Disziplinen findet eine Kommunikation pädagogischen Wissens statt, einmal mehr und einmal weniger durch einen „Kommunikationskanal“ eines Faches, einer Fachgruppe oder eines Fachbereichs strukturiert. Diese beiden Aspekte werden mit unterschiedlichen Akzentsetzungen in vielen Beiträgen dieses Bandes aufgegriffen. Der gemeinsame Horizont der Studien ist das Interesse an der Frage, ob pädagogisches Wissen sich im Kontext der Lehrerbildung „verschiebt“ und neu konfiguriert. Damit drängt sich die Anschlussfrage auf, in welche Richtungen Verschiebungen pädagogischer Wissensordnungen verlaufen konnten oder können. Ohne den Anspruch zu erheben, die Richtungen von Verschiebungen pädagogischer Wissensordnungen abschließend zu erfassen, werden hier ausgewählte Sichtweisen skizziert, die teilweise Elemente gängiger Argumentationen und Konzeptionen aufweisen, wobei diese Sichtweisen durch die hier versammelten Beiträge durchaus auch erweitert werden sollen.

1 Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Lehrerbildungstraditionen und Formen pädagogischen Wissens

Im deutschsprachigen Bildungsraum wurden verschiedene Versuche unternommen institutionelle und fachlich-pädagogische Entwicklungslinien nachzuzeichnen. Hans-Karl Beckmann etwa stellte Ende der 1960er-Jahre mit den Chiffren „Lehrerseminar“ – „Akademie“ – „Hochschule“ das pädagogische Wissen in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung in den Mittelpunkt seiner erziehungswissenschaftlichen Studie und versuchte, das pädagogische Wissen mit dem je unterschiedlichen Theorie-Praxis-Verhältnis zu identifi-

zieren. Mit der Deutung, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis von Epoche zu Epoche in wachsendem Masse von der Wissenschaft bestimmt werde, folgte der Erziehungswissenschaftler einem Denkangebot, welches den damaligen Tertiarisierungsbestrebungen in der Lehrerbildung in Deutschland weitgehend entsprach und die Qualität einer tertiarisierten Ausbildung über eine seminaristische Form stellte. Gemäß den Rekonstruktionen von Beckmann hatten sich bereits in der ersten Phase und spätestens an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zwei Denkmodelle des Verhältnisses von Theorie und Praxis herauskristallisiert. Während das erste vor allem die Probleme der Ziel- und Normsetzung in pädagogischen Bezügen in den Mittelpunkt der Reflexion stellte, gehe das zweite eher von der Realität des pädagogischen Handelns aus und nutze Theoriearbeit dafür, Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Tuns zu erhellen (Beckmann 1968, 240). Anstatt die Ambivalenzen in der Analyse pädagogischen Wissens aufrecht zu erhalten, stellte Beckmann ein drittes Modell vor, das im damals diskutierten pädagogischen Wissen die Synthese zwischen Hermeneutik und Erfahrungswissenschaften vorzunehmen versuchte, indem es Theoriebegriffe der Sozialwissenschaften mit aufnahm: „Aus diesem Denkmodell, das der Verwissenschaftlichung und Spezialisierung Rechnung trägt, resultiert die Auffassung, dass weder Takt noch allgemeine Bildung noch persönliche Erfahrung und Korrektur zur Bewältigung der Praxis ausreichen, sondern dass die Verhaltensweisen in der Praxis durch das Medium der Forschung geprägt sein müssen“ (ebd., 241).

Beckmanns Ausgangspunkt blieb trotz der „Befragung“ des historischen Materials eigentümlich ahistorisch: Die Studie sollte mit einer „historisch-empirischen“ Analyse klären, welche Art von pädagogischem Wissen in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen verankert sein müsse, „um eine optimale Berufsleistung erwarten zu können“ (ebd., 15). Aus heutiger, ebenfalls aus einer durch die unentrinnbare Standortgebundenheit geprägten Perspektive erscheinen Forschungsfragen wie zum Beispiel „welches Verhältnis zur Theorie hat ein Lehrer als Praktiker, wenn er eine Pädagogische Hochschule besucht hat, in der das Problem der Bezogenheit von Theorie und Praxis zwar erkannt, aber noch nicht befriedigt gelöst wurde?“ (ebd., 11), als quasi-eschatologische Ansätze. Diese verfolgten durch das proklamierte Prinzip der „Vernunft“ oder des „Fortschrittes“ das Ziel, die Lehrerbildung universitär zu verankern (Hoffmann 2011, 257) – was durchaus eine sinnvolle Situierung darstellen kann. Problematisch an der eher geschichtsphilosophischen Fragestellung ist vielmehr, dass damit impliziert wurde, dass die Geschichte (der Ausbildung von Lehrpersonen und des diesbezüglichen pädagogischen Wissens) nach der Erreichung ihres letzten Sinns in einem Zu-

stand der Balance zur Ruhe gelange (Herbst 2004, 111). Auch wenn Kategorien eines gegenwartsbezogenen Erkenntnisinteresses legitim für die Bearbeitung pädagogischer Themen sein können, erscheint es plausibler, Spuren einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ausbildungsmodelle, die womöglich in ihrem jeweiligen kulturellen und bildungspolitischen Kontext ähnlich funktional waren, weiter zu verfolgen.

Innerhalb des keineswegs geradlinigen Prozess pädagogischer Disziplinen für die Lehrerbildung sieht John Furlong zwei *main storylines*: Die eine Linie reiche über 300 Jahre zurück und beschreibe einen langsam von einem seminaristischen Fächersystem sich entfaltenden Weg zu einer universitären Disziplin der Pädagogik. Die andere Linie beziehe sich lediglich auf die erziehungswissenschaftliche Forschung und beginne erst an der Schwelle zum 20. Jahrhundert (Furlong 2013, 14). Ähnlich, allerdings aus einer institutionellen Perspektive, argumentiert David F. Labaree, wenn er die verschiedenen Traditionsstränge der universitären Lehrerbildung anspricht: Eine Entwicklungslinie, die längere und häufigere in den USA, habe die *Normal Schools* in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Ausgangspunkt, die sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zu *Teacher Colleges* gewandelt und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Gestalt von *State Colleges* oder *State Universities* angenommen hätten. Während das pädagogische Wissen an der *Normal School* eher einer Schulung glich, die funktional auf die Unterrichtserfordernisse eingehen sollte, blieben die Wissensordnungen des *State College* oder der *State University* nicht unbeeinflusst vom Gedanken der *Liberal Arts*. Von dieser Veränderung müsse die zweite Entwicklungslinie unterschieden werden, die im späten 19. Jahrhundert mit einzelnen exponierten Lehrstühlen für Pädagogik oder Erziehungswissenschaft an *Flagship State Universities* oder Privatuniversitäten begonnen habe, welche später in *Departments* und *Colleges of Education* integriert wurden. Neben der Ausbildung von ausgewählten Studierenden zu *Highschool Teachers* befassten sich die dort Lehrenden im forschenden Sinne mit der pädagogischen Wissensproduktion (Labaree 2008, 290ff.).

Was sich inhaltlich in den Formulierungen des Fachs Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft versteckt, scheint also weniger auf eine „disziplinäre Unentschiedenheit“ zu fußen, als vielmehr das spannungsreiche Nebeneinander unterschiedlicher Traditionen und Konzeptionen zu sein. Sowohl exemplarische zeitgeschichtliche Konzeptualisierungen des pädagogischen Wissens für Lehrpersonen aus den 1960er-Jahren als auch aktuelle bildungshistorische Deutungen verweisen auf die Frage, wie forschungsbasiertes Wissen die Lehrerbildungssysteme institutionell stabilisiert hat und wie dieses an verschiedenen Ausbildungsorten produziert wurde.

Zeitgenössische Zustandsbeschreibungen von Lehrerausbildungen in Deutschland und der Schweiz betonen ebenfalls die Strukturvarianz im Zusammenspiel von Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien (Grunert et al. 2016, 44-49), wobei es starke Definitionsprobleme gibt, was unter den Begriff Bildungswissenschaften fallen könnte und wie die Zuordnung von Studienelementen zu Fächern organisiert wird (Lehmann et al. 2007, 37).

2 Die Entstehung neuer Wissensordnungen – Vom Fach Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung?

In aktuellen Studien zur Lehrerbildung wird teilweise weniger das Fach Pädagogik fokussiert, sondern, angelehnt an Lee S. Shulmans (1986) Unterscheidung von Wissensformen, von pädagogischem Wissen im Rahmen des Aufbaus von bildungswissenschaftlichem Wissen gesprochen (Kunina-Habenicht et al. 2013, 1). Unter dem Stichwort *Pedagogical Approaches in Teacher Education* werden dann verschiedene Konzepte von universitären Lehrpraktiken – eher losgelöst von disziplinären Grenzmarkierungen – angesprochen, die ausgehend von einer eher fachorientierten Lehrerausbildung über therapeutische Ansätze bis hin zu forschungsbasierten Ansätze für Studierende reichen können (Grossman 2005, 429). Wenn die Aufmerksamkeit bildungswissenschaftlichem Wissen gelten sollte, wird die Erklärungslücke, was diese Wissensform von der Pädagogik und Erziehungswissenschaft genau unterscheidet, zu einer Herausforderung. Sich lediglich auf eine Identifizierung von jenen Aushandlungsprozessen im Wissenschaftsfeld zu konzentrieren, die sich zum Beispiel auf die Terminologie, unterschiedliche nationale Verwendungsweisen und Etablierung der Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung beziehen (Klemun 2014, 229), blendet die schulfeld- und bürokratiebezogenen Aspekte der Lehrerbildung aus (Fornec 2009, 253). Dennoch muss die momentane Wissensproduktion in der Bildungsforschung beschrieben werden, um den intendierten konzeptionellen Umbau und den nichtintendierten Wandel der erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung verstehen zu können.

Bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass die Form Bildungsforschung resp. -wissenschaft eine Wissensordnung darstellt, die auf eine disziplinäre Entgrenzung der Produktion gesicherten Wissens für Lehrpersonen hinweist. Es wird aber auch deutlich, dass diese disziplinäre Perspektive wohl eher ein „Steckenpferd“ der deutschsprachigen Forschung ist. Die angelsächsische Wissenschaft etwa orientiert sich sehr viel stärker an einer thematischen als an einer disziplinären Logik. Grundsätzlich zielen Bildungswissenschaften

auf den Kontext eines professions- und kompetenzorientierten Ansatzes, der sowohl auf erziehungswissenschaftlichen, psychologischen als auch soziologischen Elementen beruht (Kunina-Habenicht et al. 2013, 4). Die Vertreter der Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum verorten ihre Anfänge im frühen 20. Jahrhundert im Zusammenhang mit der experimentellen Pädagogik und Psychologie, die mit Exponenten wie Ernst Meumann und Wilhelm August Lay zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur „Schülerauslese“ gelangen wollten (Edelmann/Schmidt/Tippelt 2012, 49). Zu der historischen Selbstbeschreibung zählt die Bildungsforschung aber auch weitere Traditionsreferenzen wie die reformpädagogischen Konzeptionen praxisnaher Bildungsforschung, die in John Dewey oder Georg Kerschensteiner personifiziert werden. Ebenso wird an frühe „bildungssoziologische“ Perspektiven angeschlossen, wie sie Emile Durkheim in einem, indirekte Einflüsse der sozialen Umgebung berücksichtigenden Erziehungsbegriff konzipierte (ebd., 57).

Auch wenn in der jüngsten Vergangenheit eine in sich facettenreiche qualitativ-empirische Bildungsforschung viele Befunde hervorgebracht hat, orientiert sich in der Wahrnehmung der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft das Wissenschaftsverständnis der empirischen Bildungsforschung mehrheitlich am Kritischen Rationalismus und zielt auf eine Beschränkung wissenschaftlicher Aussagen, auf Tatsachenfeststellungen und den Verzicht auf normative Konstruktionen. Selbstkritisch wird reflektiert, dass sich die qualitative und interpretative Forschung zwar um methodische Selbstbestimmung bemühe, in der Regel jedoch die Anlehnung an Autoritäten überwiege, in deren Tradition man sich sehe und nur wenige Forscher es auf sich nehmen würden, „für ihre Forschungen eigenständige Begründungen zu liefern und sich mit ihnen in den riskanten Geltungsdiskurs zu begeben“ (Gruschka 2011, 36). Ein Einwand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft lautet, dass die empirische Bildungsforschung normative Implikationen mitschleppe, welche mit dem Ansatz entgegen dem eigenen wissenschaftstheoretischen Ansatz verbunden bleiben (Koller 2012, 8ff.).

Diese Folgen der „Überlieferung“ werden jedoch von der empirischen Bildungsforschung nicht ganz außer Acht gelassen: Trotz eines pluralistischen Disziplinverständnisses könne sich die Bildungsforschung gerade im Rahmen der Interpretation empirischer Daten dem Werte- und Normenbezug nicht entziehen. Ohne einen überspannten Bildungsbegriff zu verfolgen, stünden hinter empirischen Befunden immer auch Annahmen zur sozialen und ökonomischen Integration sowie kulturellen und politischen Partizipation in demokratischen Gesellschaften (Edelmann/Schmidt/Tippelt 2012, 64). Mit diesem Selbstverständnis quer zu einer strengen Auslegung von disziplinären

Linien, wie es eher für die deutsche Erziehungswissenschaft typisch ist resp. war (Hofstetter/Schneuwly 2011, 25; Hoffmann-Ocon 2015), vermeidet die empirische Bildungsforschung einen endlosen disziplinären Abgrenzungs- und Selbstverweisungsprozess, dem teilweise die Bedeutung einer pluridisziplinären Erschließung von Forschungsfeldern abzugehen scheint. Jedoch bleiben in den Konzeptionalisierungen der Bildungswissenschaft die veränderten Legitimationsbedingungen der Wissenschaft eigentümlich schwach beleuchtet, die das erzeugte Wissen nicht nur nach wissenschaftsinternen Qualitätskriterien bewerten (Weingart 2001, 18). Interessanterweise wird somit eher der Tradition einer Machtvergessenheit der Erziehungswissenschaft gefolgt (Maurer/Weber 2006, 12). Die Vorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrpersonen und das Selbstverständnis einer praktischen Wissenschaft, welches zugleich angesichts der gesellschaftlichen Nachfrage nach empirischem Wissen auf Forschungsbasierung *und* Systematik abstellen soll, kann jedoch in disziplinpolitische Selbstwidersprüche führen. Aus Forschungswissen erwächst nicht zwingend technologisches Wissen für Lehrpersonen (Herzog 2007, 312). Der Übergang eines wissenschaftlichen Disziplinarkomplexes aus einer Systematik gesicherten Wissens für die Ausbildung von Lehrpersonen zu einem „Sozialsystem spezialisierter wissenschaftlicher Forschung“ erzwingt in Studiengängen neue Strukturen (Stichweh 2013, 246). Forschungsbasiertes Wissen als Grundlage für die Ausbildung von Lehrpersonen mag das Problem einer unreflektierten Normorientierung zwar „lösen“, generiert aber an anderer Stelle neue Probleme, wenn etwa die Bezugsgrößen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik mit ihrem tradierten anleitenden Charakter in ihren Funktionen in Studiengängen neu justiert werden müssen (Hofstetter/Schneuwly 2007, 351).

In diesen Diskussionen nicht berücksichtigt ist eine Curriculum-orientierte Perspektive, wie sie in der angelsächsischen Tradition diskutiert wird und die als Kernpunkt der Ausbildung von Lehrpersonen nicht auf die möglichst große Handlungsfreiheit und Autonomie der Lehrpersonen setzt (vgl. Hopmann/Riquarts 2000, 9), sondern das Curriculum als Kondensat gesellschaftlicher Anforderungen an Schule in den Mittelpunkt stellt. Eine solche Perspektive „degradiert“ die Lehrperson zwar nicht zum Befehlsempfänger staatlicher Bildungsvorgaben, sie definiert aber eine andere Perspektive, was als „pädagogisches Wissen“ überhaupt gedacht werden kann und diskutiert werden soll. Dieses Wissen wird sehr viel stärker als in der deutschsprachigen Diskussion im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen an Schule definiert. Damit ist dieser Zugang – vordergründig – mit der empirischen Bildungsforschung vergleichbar, berücksichtigt aber in ihren theoretischen Dis-

kussionen ihre normativen Voraussetzungen wesentlich offensiver (vgl. Schubert 2008).

3 Das Fach Erziehungswissenschaft nur für Lehrpersonen? – Ein Ensemble von Fragen aus historischer Perspektive

Obwohl die Bildungswissenschaften auf die Wissensordnungen der Lehrerbildung aktuell Einfluss nehmen, repräsentieren sie in ihrem eigentümlichen pluridisziplinären Umfang nicht vollumfänglich das wissenschaftliche Wissen der angehenden Unterrichtenden. Um die gegenwärtige Einpassung pädagogischen Wissens aus verschiedenen (sub-)disziplinären Richtungen verstehen zu können, sind historische, Ende des 18. Jahrhunderts beginnende, aber auch zeitgeschichtliche Aspekte in Reformbemühungen von Studiengängen für Lehrpersonen zu beachten. Aus der Optik einer deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird anlässlich europäischer und internationaler Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich eine disziplinäre Bruchlinie in den 1990er-Jahren verortet, in denen disziplinäre Eigenheiten und Konturen der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu vorherigen Phasen diffuser wurden. Neben der Erziehungswissenschaft beziehen sich Forschungsbewegungen anderer Disziplinen auf das Erziehungs-, Bildungs- und Schulfeld, so dass eine Verschiebung von demjenigen, das ehemals als erziehungswissenschaftliches Wissen deklariert wurde, hin „zu einem multidisziplinären Flickenteppich von Wissenssegmenten über den Erziehungs- und Bildungsbereich, aus denen sich die jeweiligen Produzenten, insbesondere aber Abnehmer und Nutzer nach ihren je eigenen Relevanzkriterien selektiv und kreativ bedienen können“ konstatiert wird (Keiner 2015, 13). Mit dieser Formulierung, welche im Subtext auf eine Krisenhaftigkeit der Erziehungswissenschaft hinweist, wird der Überlegung gefolgt, dass die Spezifik einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin darin liegen könnte, pädagogisches Denken mit dem Mittel disziplinärer „Leitplanken“ einzuhegen. Aus bildungshistorischer Perspektive lässt sich ein fortwährender Diskussions- und Aushandlungsprozess um die Thematik rekonstruieren, was zum disziplinären Selbstverständnis und Kern der Erziehungswissenschaft bzw. Erziehungswissenschaften gehört. Vom heutigen Standpunkt aus ist der Entwurfscharakter der Erziehungswissenschaft, die starke subdisziplinäre Ausdifferenzierung und die damit zusammenhängende Verselbstständigung der Subdisziplinen auffallend, so dass es bisweilen unmöglich erscheint, einen gemeinsamen und ordnenden Referenzpunkt zu finden – auch wenn er stark herbeigesehnt werden sollte (Osterloh 2002, 23f.).

Diese Logik ist aber nur mit einem disziplinär orientierten Verständnis von Wissen sinnvoll, wobei gerade der disziplinär vielgestaltige, teilweise chaotisch anmutende Modus von Lehramtsstudiengängen einem disziplinären Ordnungsdenken im Wege stehen – was eigentlich in allen Beiträgen dieses Bandes sichtbar wird. Vielmehr eröffnete pädagogisches Wissen für angehende Lehrpersonen immer die Möglichkeit zum Umbau disziplinärer Denk- und Wissensräume zu polydisziplinären Entwürfen mit teilweise pädagogisierenden Ambitionen gegenüber den angehenden Lehrpersonen (vgl. die Beiträge von Ingrid Brühwiler, Rebekka Horlacher, Catherina Schreiber). Gerade mit Blick auf die Geschichte kann deshalb nicht davon gesprochen werden, dass sich ein traditionell durch die Disziplin Erziehungswissenschaft geordneter Ausbildungsgang hin zu einem pluridisziplinären an die Bildungsforschung angelehnten Gebilde entwickelt habe, dies muss wohl eher als „Spezialfall“ der Geschichte verstanden werden, die zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten Diskursdominanz erlangen konnte (vgl. die Beiträge von Wilfried Göttlicher, Dana Kasperová, Frank Tosch). Vielmehr ist davon auszugehen, dass in der Regel weitere wissenschaftliche Domänen in Curricula von Lehrerbildungsstudiengängen Eingang fanden und finden, da diese oftmals von Machtstrukturen und alltagstheoretischen Annahmen regionaler und föderaler Exponenten der Bildungspolitik umstellt sind (Weiler 2012, 260; vgl. die Beiträge von Andreas Hoffmann-Ocon, Jesper Eckhardt Larsen, Antti Saari). In diesem Zusammenhang wird schnell auf der Suche nach härteren Erklärungsmustern im Studium für Lehrpersonen nach einer stärkeren Berücksichtigung etwa der Neurophysiologie gerufen (Terhart 2009, 96). Fraglich ist, ob diese Verschiebung zu einer weiteren Verschärfung der Bildungsparadoxie führen wird, der zufolge die in Lehramtsstudiengängen lange vorherrschende „reformpädagogisch-kritische Sicht auf das vorherrschende Schulsystem“ in „normativer Absicht mit der egalitär-humanistischen und demokratisch-freiheitlichen Tradition“ auf funktionalistische Erwartungen gegenüber pädagogischem Wissen trifft (Ilien 2005, 189). Es entstand eine pädagogische Disziplin für Lehrpersonen, die für sich in Anspruch nehmen konnte, neben der weiteren inhaltlichen Differenzierung sich auch in wissenschaftlichen Netzwerken und Fachzeitschriften, also in einer eigenen *Scientific Community*, zu etablieren, welche eine Institutionalisierung vorantrieb (vgl. den Beitrag von Tomas Bascio). Neben solchen ausbildungsinstitutionen- resp. hochschulübergreifenden Aspekten sind auch die Geschehnisse zu erfassen, die sich im Inneren der Einrichtungen der Lehrpersonenbildung vollzogen (vgl. den Beitrag von Norbert Grube und Andrea De Vincenti). Studiengänge, Curricula, Hausordnungen, Studienordnungen, Gremien, fachliche Gliederung (Fachbereiche/Fakultäten), in deren Rahmung

Dozierende akademische, bildungs- und hochschulpolitische Interessen verfolgen konnten, waren bedeutsame Prägefaktoren (Hartig et al. 2013, 9). Wird Lehrerbildung, neben den institutionellen Aspekten, in seinen kulturellen Kontexten betrachtet, stellt sich im Zusammenhang mit seminaristisch organisierten Ausbildungsformen die Frage nach stark reglementierter Vermittlung pädagogischen Wissens, die sogar Anteile sehr kontrollierter Einübung aufweisen konnte (Schnabel-Schüle 2012, 25). Angelehnt an Pierre Bourdieus feldtheoretischen Überlegungen zur Wissenschaft verweisen Christine Hartig, Jörg Janssen, Benedict Müller und Jan Weckwerth auf die Reputation als zentrales Moment der Fachdifferenzierung, so dass die Annahme leitend ist, dass wissenschaftliche Autorität im Sinne von symbolischem Kapital in materielles Kapital, etwa in Lehrstühle und Forschungsmittel, transferiert werden könne (vgl. die Beiträge von Rosa Bruno-Jofré und Josh Cole, Dominique Marcel Fankhauser, Wendy Robinson). Insbesondere für die Herausbildung des Fachs Pädagogik im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen ist die Frage nach der Breite des Publikums für die Reputationsbeurteilung nicht unwesentlich. Wäre es als eine Schwäche pädagogischen Wissens zu werten, wenn nur wenige, forschungsaffine Experten die Forschungsbefunde beurteilen konnten oder, anders gefragt, können angehende Lehrpersonen zugleich „Laienpublikum“ für und Adressaten von Forschungsergebnissen der Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft sein (Hartig et al. 2013, 12)?

Ausgangspunkt dieses Herausgeberbandes war eine Arbeitsgruppe zum „Fach Pädagogik“ am 24. Jahreskongress der Deutschen Sektion für Erziehungswissenschaft im März 2014 in Berlin, die sich mit der These beschäftigt hatte, dass sich das kanonisierte Wissen und das pädagogische Konstrukt des Faches nicht in erster Linie nach den Kriterien Seminar oder Tertiäreinrichtung unterscheiden lasse, sondern dass dafür nationalstaatliche, kulturräumliche, regionale oder schultypenorientierte Traditionen zu berücksichtigen seien. Die Vorträge und anschließenden Diskussionen in und ausserhalb Berlins haben in uns die Überzeugung reifen lassen, dass diese These in einem breiteren Kontext diskutiert werden muss, weshalb dieser Band nicht einfach „nur“ die Berliner Diskussionen dokumentiert, sondern die damit verbundenen Ideen auch in nicht-deutschsprachigen Forschungskontexten zur Debatte stellt. Die vielen positiven Rückmeldungen, die wir auf die entsprechenden Anfragen erhalten haben, zeigen, dass die Frage nach dem pädagogischen Wissen in der Lehrerbildung keine Eigenheit der deutschsprachigen Forschung ist, sondern dass vergleichbare Fragestellungen in unterschiedli-

chen nationalen, sprachlichen und organisatorischen Kontexten von Lehrerbildung diskutiert werden.

Die hier präsentierte Auswahl von Beispielen kann keinesfalls endgültige Resultate auf die zur Diskussion stehende Frage nach dem pädagogischen Wissen in der Lehrerbildung liefern. Sie zeigen aber in ihren unterschiedlichen Perspektiven das ständige Ringen um die „richtige“ und „passende“ Form des pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung, unabhängig vom jeweils relevanten Sprachkontext, unabhängig von der politischen Situierung und auch unabhängig von der gewählten Ausbildungsform. Anhand von vielfältigem Quellenmaterial untersuchen die einzelnen Beiträge, inwiefern unter sich verändernden Rahmenbedingungen an verschiedenen Ausbildungsorten unterschiedliches pädagogisches Wissen erzeugt und vermittelt wurde und mit welchen Argumenten, rhetorischen Figuren, Einsprüchen und Paradoxien sich der über zwei Jahrhunderte durchziehende Institutionalisierungsprozess in akademisierungsskeptischen und -affinen bildungspolitischen Milieus vollzog.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft, sich auf das Thema einzulassen und an diesem Band mitzuwirken sowie explizit dafür, dass sie sich an die jeweiligen Termin- und Längenvorgaben gehalten und vor allem anregende Beiträge verfasst haben. Danken möchten wir auch dem Verlag Klinkhardt, der sofort bereit war, unsere anfänglich noch wenig konturierte Idee in sein Verlagsprogramm aufzunehmen und danken möchten wir der Pädagogischen Hochschule Zürich für die finanzielle Unterstützung des Projekts.

Literatur

- Beckmann, Hans-Karl: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim/Berlin: Julius Beltz 1968
- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf: Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2012
- Forneck, Hermann J.: Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27(2009), Heft 2, 250-256
- Furlong, John: Education – An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project. London/New York: Routledge 2013
- Grossman, Pamela: Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. In: Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Hrsg.): Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Washington/Mahwah, NJ: AERA/Erlbaum 2005
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane: Studiengänge und Standorte. In: Hans-Christoph Koller/Hannelore Faulstich-Wieland/Horst Weishaupt/Ivo

- Züchner (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen: Barbara Budrich 2016, 19-70
- Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen: Barbara Budrich 2011
- Hartig, Christine/Janssen, Jörg/Müller, Benedict/Weckwerth, Jan: Was beeinflusst die Entstehung einer universitären Fachrichtung? Die Entwicklung der Pharmazie an deutschen Universitäten von 1880 bis 1970. In: Bericht zur Wissenschaftsgeschichte (2013), Heft 36, 7-28
- Herbst, Ludolf: Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte. München: C.H. Beck 2004
- Herzog, Walter: Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25(2007), Heft 3, 306-316
- Hoffmann, Dietrich: Kritische Wissenschaftsforschung. Untersuchungen zur gesellschaftlichen Bedingtheit und ideologischen Befangenheit pädagogischer Theorie und Praxis. Hamburg: Kovac 2011
- Hoffmann-Ocon, Andreas: Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches Projekt? – Bildungshistorische und disziplintheoretische Annäherung an paradoxe Entstehungszusammenhänge. In: Edith Glaser/Edwin Keiner (Hrsg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 35-50
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: Erziehungswissenschaftliches Berufswissen: ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung in Genf. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25(2007), Heft 3, 342-352
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep 2011
- Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt: Introduction: Starting a Dialogue. In: Ian Westbury/Stefan Hopmann/Kurt Riquarts (Hrsg.): Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2000, 3-11
- Horlacher, Rebekka: The potential and pitfalls of editions in educational contexts. In: Encounters 15(2014), 63-80
- Ilien, Albert: Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS 2005
- Keiner, Edwin: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Edith Glaser/Edwin Keiner (Hrsg.): Unschärfe Grenze – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 13-34
- Klemun, Marianne: Geognosie versus Geologie: Nationale Denkstile und kulturelle Praktiken bezüglich Raum und Zeit im Widerstreit. In: Bericht zur Wissenschaftsgeschichte (2015), Heft 38, 227-242
- Koller, Hans-Christoph: Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(2012), Heft 1, 6-21
- Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Terhart, Ewald: Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(2013), Heft 1, 1-23
- Labaree, David F.: An uneasy relationship. The history of teacher education in the university (1990). In: Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre (Hrsg.): Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. New York/London: Routledge 2008, 290-306

- Lehmann, Lukas/Criblez, Lucien/Guldemann, Titus/Fuchs, Werner/Périsset Bagnoud, Danièle: Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006. Aarau: o.V 2007
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne Maria: Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Susanne Maurer/Susanne Maria Weber (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS 2006, 9-36
- Müller-Böling, Detlef/Buch, Florian: Lehrerbildung im Wandel. Überlegungen zu Studienstruktur, Organisation und Eignungsfeststellung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit. Gütersloh: Bertelsmann 2007, 147-170
- Osterloh, Jürgen: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdebatte gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002
- Schnabel-Schüle, Helga: Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In: Christian Kraller/Helga Schnabel-Schüle/Michael Schratz/Birgit Weyand (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann 2012, 19-40
- Schubert, William H.: Curriculum Inquiry. In: F. Michael Connelly/Ming Fang He/JoAnn Phillion (Hrsg.): The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. Thousand Oaks: SAGE Publications 2008, 399-419
- Shulman, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15(1986), Heft 2, 4-21
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc: Introduction. Pushing Social Responsibilities: The *Educationalization* of Social Problems. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Hrsg.): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht: Springer 2008, 1-11
- Stichweh, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (1994). Bielefeld: transcript 2013
- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam 2009
- Weiler, Hans N.: Reform der Lehrerbildung und Reform der Hochschulen – Ein deutsches Dilemma. In: Christian Kraller/Helga Schnabel-Schüle/Michael Schratz/Birgit Weyand (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann 2012, 251-264
- Weingart, Peter: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück 2001

Der Sammelband zeigt anhand von Regional- und Ländersstudien, wie sich im 19. und 20. Jahrhundert in unterschiedlichen Bildungsräumen ein Fach „Pädagogik“ entwickelte und zu einer (wissenschaftlichen) Disziplin der Lehrerbildung wurde. Leitend ist die Annahme, dass sich sowohl das kanonisierte Wissen als auch die pädagogischen Konstruktionen zum Fach entlang von nationalstaatlichen, kulturräumlichen, regionalen oder schultypenorientierten Traditionen wandelten. Anhand von vielfältigem Quellenmaterial untersuchen die einzelnen Beiträge, inwiefern unter sich verändernden Rahmenbedingungen an verschiedenen Ausbildungsorten unterschiedliches pädagogisches Wissen erzeugt und vermittelt wurde und mit welchen Argumenten, rhetorischen Figuren, Einsprüchen und Paradoxien sich der über zwei Jahrhunderte sichtbar werdende Tertiarisierungsprozess in der Ausbildung von Lehrpersonen in akademisierungsskeptischen und -affinen bildungspolitischen Milieus vollzog.



Die Herausgeber

Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Jahrgang 1969, ist Professor und Leiter des Zentrums für Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich.



Dr. Rebekka Horlacher, Jahrgang 1968, ist Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

978-3-7815-2126-1



9 783781 521261