

Horn, Klaus-Peter; Lüders, Christian

**Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession.  
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 759-769*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Horn, Klaus-Peter; Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 759-769 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70050

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

## *Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen*

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER  
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER  
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER  
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI  
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

## *Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung*

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS  
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD  
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER  
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR  
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

## *Besprechungen*

- 829 ADALBERT RANG  
*Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens*
- 835 UWE UHLENDORFF  
*Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*
- 840 MICHAEL KNOLL  
*Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*
- 843 GERT HULLEN  
*Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung*

## *Dokumentation*

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

# Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession

*Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt*

## I.

In der Wissenschaftsforschung werden Lehre und Ausbildung vornehmlich als Reproduktionsinstanzen von Disziplinen verstanden. Sie „gehören zu den in den Hochschulen ausgewiesenen Aufgaben der Wissenschaft, deren manifeste Funktion die Versorgung der *Forschung* mit Nachwuchs ist“ (KROHN/KÜPPERS 1989, S. 95; Hervorhebung K.-P. H. und C.L.). Zugleich wird betont, daß sich Ausbildungswissen und Forschungswissen notwendigerweise voneinander unterscheiden. Während das Forschungswissen im Prozeß der „Entstehung des Neuen“ (T.S. KUHN) immer nur vorläufig und fallibel ist, muß das Ausbildungswissen unter der Prämisse der Strukturhaltung Grundlagen der jeweiligen Wissenschaft vermitteln und einen Überblick über ihre (relativ) gesicherten Ergebnisse bieten. Für Lehrzwecke muß das Forschungswissen geordnet und axiomatisiert werden: Das „gesamte Wissen eines Gebietes [muß] von den Grundlagen aus aufgebaut“ werden (KROHN/KÜPPERS 1989, S. 96f.; vgl. STICHWEH 1988, S. 68f.).

Aus dieser Perspektive müssen die Verhältnisse in der Erziehungswissenschaft irritieren, da sie sich offensichtlich nicht diesen Vorstellungen von Ausbildung fügen. Denn zumindest ihrem erklärten Selbstverständnis nach bewegt sich die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten auf einem schmalen Grat zwischen Wissenschaftsansprüchen einerseits und der Forderung nach Praxisrelevanz und Berufsorientierung andererseits. So herrscht z.B. traditionell in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung die Sichtweise vor, daß sich die Auswahl des Wissens, das gelehrt wird, nach den Aufgaben des Berufs, nicht nach der Wissenschaft zu richten habe (vgl. OELKERS 1985, S. 154). Dennoch wird an der Wissenschaftsorientierung der Ausbildung festgehalten, zugleich aber festgestellt, daß der „Umgang mit Wissenschaft für einen dezidiert praktischen Zweck ... immer nur postulativ und nie konzeptionell geklärt worden“ sei (S. 138). Sowohl die Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug als auch die Diagnose mangelnder konzeptioneller Umsetzung dieser Ansprüche lassen sich mutatis mutandis auf alle Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung übertragen.

Fast scheint es so, als ob sich die Erziehungswissenschaft einmal mehr als ein Sonderfall erweisen würde. Oder verfehlt die Beschreibung von KROHN/KÜPPERS die Realität, indem sie einen Typus von „reifen“ Disziplinen zugrundelegt, der ohnehin nur in der Theorie existiert? In dieser Situation liegt es nahe, zunächst die Empirie zu befragen. Nur – leider – hat die Wissenschaftsforschung

aufs Ganze gesehen – wenn man einmal Ausnahmen wie z. B. die wissenschafts-historisch angelegte Studie von U. GEUTER für den Bereich der Psychologie außer acht läßt (GEUTER 1984) – die Herausbildung von Studiengängen und ihre Bedeutung für die Disziplinentwicklung bislang recht stiefmütterlich behandelt.

Diese Konstellation war der Ausgangspunkt für eine Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Frühjahr 1995 in München. Ziel dieser Tagung war es, vor dem Hintergrund des konstatierten generellen Forschungsdefizits Fragestellungen zu entwickeln, methodische Zugänge zu erproben und erste Ergebnisse zu diskutieren hinsichtlich der Rolle von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen für die Disziplinentwicklung. Konzentriert auf die Erziehungswissenschaft spielten zwei weitere Gesichtspunkte für die Tagung eine Rolle: Erstens war und ist es für uns angesichts der Diskrepanz zwischen hohen Absolventinnen- und Absolventenzahlen und stagnierenden oder gar rückläufigen Hochschulstellen im Fall der Erziehungswissenschaft wenig überzeugend, davon auszugehen, daß die Ausbildung primär der „Versorgung der Forschung mit Nachwuchs“ diene.<sup>1</sup> Darüber hinaus stellt zweitens die Erziehungswissenschaft aus unserer Sicht einen der durchaus nicht seltenen Fälle dar, in denen die neuere Entwicklung der Disziplin im Kern durch die wissenschaftlichen Aspirationen ihrer Abnehmerinnen und Abnehmer sowie die dementsprechend eingerichteten Studiengänge und deren Normierung in Studien- und Prüfungsordnungen geprägt wurde. Sowohl die Verlagerung der Volksschullehrerbildung an die Universitäten als auch die Etablierung des Diplomstudiengangs haben entscheidend zum Wandel der Erziehungswissenschaft beigetragen.<sup>2</sup> Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft wurde erklärtermaßen als Initialzündung für eine sozialwissenschaftlich-berufsfeldorientierte Um- und Neustrukturierung der Erziehungswissenschaft eingerichtet (vgl. LÜDERS 1987, 1989). Neben der disziplinären Reproduktion übernehmen Studiengänge, so unser Fazit, offenbar auch Funktionen in der disziplinären Entwicklungshilfe.<sup>3</sup>

- 1 Im Gegenteil: Je nach Studie finden sich bestenfalls zehn bis vierzehn Prozent der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs in Tätigkeitsfeldern wieder, die im weiteren Sinne etwas mit Forschung und Lehre zu tun haben (vgl. LÜDERS 1994, S. 580f.). Ähnliche Größenverhältnisse muß man auch für die ausgebildeten Lehrer annehmen, auch wenn sich historisch der Befund zeigt, daß eine nicht geringe Zahl von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern der Pädagogik eine Ausbildung als Lehrerin oder Lehrer vorzuweisen hat (vgl. HORN 1995). Doch zeigen Untersuchungen zur Rekrutierung des erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrernachwuchses auch, daß Importe aus anderen, nicht schulorientierten Disziplinen bis in die siebziger Jahre kontinuierlich einen hohen Anteil ausmachen (HELM u.a. 1990; BAUMERT/ROEDER 1990, 1994). Die wenigen Verbleibsstudien über Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen anderer Fächer, in denen Berufstätigkeit im Wissenschaftsbereich überhaupt thematisiert wird, zeigen ähnliche Werte, z. B. HOFMANN/VOGELER (1995) für Absolventinnen und Absolventen des Magisterstudiums Geschichte in München, von denen lediglich 10,7% in der Hochschule einen Arbeitsplatz fanden.
- 2 Bis zur Einführung des Magisterstudienganges in den fünfziger Jahren war ein Hauptfachstudium in Erziehungswissenschaft nicht bzw. nur in der Promotionsphase möglich. Das Problem der Beziehung zwischen Disziplinentwicklung und Ausbildung stellte sich daher in der Erziehungswissenschaft erst spät. Seit Einrichtung des Diplomstudienganges steht das Magisterstudium in dessen Schatten (vgl. GÄNGLER 1994).
- 3 U. GEUTER hat dies überzeugend für die „Professionalisierung der deutschen Psychologie“ gezeigt (GEUTER 1984).

Es gab also auf der einen Seite ausreichend Anlaß, sich mit der Ausbildung unter einer wissenschaftstheoretischen bzw. wissenschaftssoziologischen Perspektive empirisch zu befassen. Auf der anderen Seite bedurfte es gerade im Horizont der vielerorts propagierten Besonderheit der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, als praxisbezogene Wissenschaft – oder wie auch immer die Etiketten lauten mögen, mit deren Hilfe der Praxisbezug der Disziplin postuliert wird – einer genaueren Bestimmung des Forschungsgegenstandes, weil nun etwas fraglich wurde, was bislang meist als problemlos vorausgesetzt wurde: die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und ihre disziplinengenerierende bzw. -erneuernde Funktion.

## II.

Für unser Argument grundlegend ist die Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession in sozialer, sachlicher und zeitlicher Hinsicht. Die Differenz der sozialen Rollen der Erziehungswissenschaftlerin bzw. des Erziehungswissenschaftlers und der Praktikerin bzw. des Praktikers beruht auf der Differenz der sozialen Orte sowie der kontextualen und Handlungsprämissen, die der Praktikerin und dem Praktiker unmittelbare Reaktionen in der pädagogischen Situation abverlangen, während die Erziehungswissenschaftlerin bzw. der Erziehungswissenschaftler in Distanz und Entlastung von Handlungsdruck über pädagogische und erziehungswissenschaftliche Probleme forschen können. Sachlich ist unter dem Aspekt von Wissen die Differenz zwischen theoretischem Wissen und berufsrelevantem Deutungs- und Orientierungswissen zu betonen. Ersteres ist auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet und unterliegt den Bedingungen (sozial-)wissenschaftlicher Forschung mit all ihren wissenschaftstheoretischen Kautelen. Berufsrelevantes Wissen hingegen muß sich primär in der Bewältigung berufspraktischer Aufgaben bewähren, seine Standards müssen den professionellen Ansprüchen an berufliches Handeln entsprechen.<sup>4</sup> Erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis müssen schließlich auch deshalb unterschieden werden, weil sie nur unter Leugnung ihrer sachlichen und sozialen Differenz am selben Ort zur selben Zeit stattfinden können.

Aus dem Blickwinkel dieser Unterscheidung von Disziplin und Profession nimmt die Ausbildung eine vermittelnde Position ein, sie stellt als „bewußte Inszenierung der Koppelung beider Praxen“ (TENORTH 1990, S. 94) eine Art Interface zwischen ihnen dar und findet in einer von den jeweiligen Imperativen entlasteten Ausnahmesituation statt (vgl. LÜDERS 1989, S. 222 ff.). Die im Studium zu leistenden Vermittlungsprozesse sind nämlich weder der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung noch den Imperativen alltagspraktischen bzw. verberuflichten pädagogischen Handelns je für sich allein verpflichtet. Stattdessen stehen Transformationsprozesse im Mittelpunkt, mit deren Hilfe systematisiertes disziplinäres Wissen in berufsqualifizierendes Wissen umgewandelt werden soll. Folgt man nun der Prämisse, daß Disziplin und Profession je eigene Logiken aufweisen, stellt sich allerdings die prinzipielle Frage, wie beide Wissensbe-

4 Vgl. zu dieser Differenzierung vor allem die Arbeiten von H.-E. TENORTH 1990, 1994.

stände aufeinander bezogen und die Relationierungen zwischen ihnen gestaltet werden können.

Im Rahmen der Ausbildung tritt das Ausbildungswissen als eine spezifische Sonderform zwischen disziplinäres und professionelles Wissen. Form und Gestalt, Zustandekommen und Funktion dieses Ausbildungswissens jedoch sind im alltäglichen Hochschulbetrieb weitgehend ungeklärt und als Gegenstände der Forschung weitgehend unbekannt. Darüber kann auch die große Zahl von empirischen Untersuchungen über die Bedeutung und Wirkung der Ausbildung für die Praktikerinnen und Praktiker, die in den letzten Jahren durchgeführt und veröffentlicht wurden<sup>5</sup>, nicht hinwegtäuschen. Die Frage nach der Bedeutung der Studiengänge und des in ihnen verhandelten Wissens *für die Disziplin* und ihre Entwicklung erhielt in diesen Untersuchungen nur wenig Aufmerksamkeit. Überwiegend konzentrierten sie sich – zumindest für den Bereich des Diplomstudienganges – auf den beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, die Phasen der Berufseinmündung, die nachträgliche Bewertung des Studiums und – schon nicht mehr durchgängig – auf die ursprünglichen Motive und Bedingungen für die Studienwahl. Ebenso sind für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Studien zur Berufseinmündung und Problemen des „Praxisschocks“, aber auch zur Lehrerinnen- und Lehrerarbeitslosigkeit zu finden (im Überblick TERHART 1990), deren Ergebnisse auf die nicht endenwollenen Debatte um die Reform der Lehrerbildung zurückwirken. Dies geschieht freilich eher in programmatischer denn in analytischer Hinsicht, wenn pauschal eine Erhöhung des Anteils der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsstudium oder eine Ausweitung von Praxisphasen gefordert werden, als ob dadurch die Probleme schon gelöst seien. Nicht zuletzt sind Studien zur Ausbildung eines spezifischen pädagogischen Habitus zu erwähnen, die dahingehend gedeutet werden, daß Persönlichkeitsbildung z. B. für künftige Lehrerinnen und Lehrer immer noch entscheidender sei als eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung (vgl. SCHADT-KRÄMER 1992; zur historischen Genese dieser Sichtweise OELKERS 1985, S. 144 ff.).

Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, aber auch Studierende votieren in der Regel für eine stärkere Praxisorientierung in der Ausbildung und erhoffen sich davon eine Reduktion der Probleme beim Einstieg in den Berufsalltag, bleiben jedoch in der Bestimmung von „Theorie“ und „Praxis“ meist vage und ungenau (HORN 1991; STURZENHECKER 1993; SCHEER u. a. 1995). Dieser Einstellung korrespondiert das Selbstbild der Mehrheit der Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaft, die ihre wissenschaftliche Tätigkeit als unmittelbar für die pädagogische Praxis relevant sehen (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 112; differenzierend dazu E. FLITNER 1991). Diese Entsprechung potenziert das Problem, das unter dem Stichwort Theorie-Praxis-Bezug diskutiert wird, statt es zu lösen. Die vermeintliche Praxisrelevanz, deren Wirksamkeit die Hochschullehrer letztlich selbst skeptisch gegenüberstehen, muß, wird sie als Selbstbild auf Ausbildung und Lehre übertragen, falsche Erwartungen wenn nicht wecken, so doch nähren. Theorieabstrenzung wird dadurch gesteigert, die Praxis zum alleinigen Bezugspunkt gemacht.

5 Auf Nachweise verzichten wir an dieser Stelle, da im Beitrag von KEINER u. a. auf die einschlägigen Studien hingewiesen wird.

### III.

Diese Überlegungen sind nicht nur als Randproblem der Ausbildung, sondern in systematischer Hinsicht für die Disziplin selbst von zentralem Interesse, wirken sie doch gleichermaßen auf die Beziehungen zur Profession wie auf die Disziplinentwicklung zurück. Unter den Bedingungen eines inzwischen weithin akzeptierten Theoriepluralismus einerseits, der zunehmenden Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft in verschiedene Teildisziplinen und Spezialgebiete andererseits wird die Möglichkeit und Bedeutung einer disziplinären Identität intensiv diskutiert.<sup>6</sup> Im Hinblick auf Studierende und Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (die Lehramtsstudiengänge mitgerechnet) ist jedoch die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Identität der Abnehmerinnen und Abnehmer mindestens genauso angebracht, wenn man sich die Differenziertheit der erziehungswissenschaftlichen Angebote an den verschiedenen Hochschulen vor Augen führt.<sup>7</sup>

Die oben schon angesprochene Axiomatisierung des Wissens für Lehrzwecke, die, wie schon ein flüchtiger Blick in die Vorlesungsverzeichnisse deutlich macht, insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern zu einer Curricularisierung (vgl. KROHN/KÜPPERS 1989, S. 99) geführt hat, ist in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen kaum vorhanden. Während im Magister-Studiengang und im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehramtsstudien keine universitätsübergreifend gültigen inhaltlichen Vorgaben vorhanden sind, wird das Lehrangebot im Diplom-Studiengang zwar durch die Rahmenordnung strukturiert; die tatsächlichen Lehr- und Prüfungsinhalte sind damit jedoch nicht eindeutig präformiert und variieren an den einzelnen Hochschulen doch erheblich (vgl. LÜDERS 1994). Zieht man Lehrbücher und Einführungen zu Rate, um zu erfahren, was ein Student der Erziehungswissenschaft heute lernen solle, stellt man fest, daß sie zwar je für sich einen Bestand an „Minimalwissen“ definieren, jenseits dessen die Spezialisierung beginnen solle (so z. B. LENZEN 1994 a, S. 9); andererseits sind sie allesamt von spezifischen Schwerpunktsetzungen geprägt und weisen Auslassungen auf, so daß nicht davon die Rede sein kann, daß sie das Gesamt der Disziplin umfassen würden. Ein „Kanon“ der Disziplin ist lediglich in der Schnittmenge dieser Lehrbücher zu erkennen, mit dem Ergebnis, daß nicht nur neuere, sondern auch etablierte Teildisziplinen wie z. B. die Sozial- oder die Sonderpädagogik oder die Erwachsenenbildung nicht durchgängig zur Disziplin gehören (vgl. HORN 1996).

Kanonisierung und Curricularisierung legen die Betonung auf Wissenserwerb. Dieser ist notwendige Vorbedingung für den Erwerb einer kritischen Reflexionskompetenz, die zunehmend in den Vordergrund gestellt wird (z. B. LENZEN 1994b, S. 16f.). Gezielt wird also auf eine Verbindung von Wissen und der Fähigkeit, „wissenschaftliches Wissen in der eigenen Berufspraxis reflektiert

6 Die in letzter Zeit von D. LENZEN bei verschiedenen Gelegenheiten propagierte Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als „Lebenslaufwissenschaft“ lesen wir vorrangig als einen weiteren Versuch, diese Einheit der Disziplin zu stiften.

7 P. VOGEL führte dies zu der Vermutung, daß „die Schnittmenge gemeinsamen Wissens“ von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge verschiedener Studienorte „tendenziell Richtung Null“ gehe (VOGEL 1994, S. 380).



anzuwenden“ (S. 13). Man brauche Erziehungswissenschaft, so LENZEN, um „Wissen über Voraussetzungen und Folgen pädagogischen Handelns zu vermitteln, um die Fähigkeit zu erwerben, allzu selbstverständliche Selbstverständlichkeiten zu problematisieren und um einen nicht leidenschaftslosen, aber nüchternen Blick dafür zu bekommen, was pädagogisch möglich ist und was nicht“ (S. 21).

Trotz der kritischen Wendung gegen die weitverbreitete Haltung von Studierenden, „praxisbezogene‘ akademische Lehre“ (S. 16) zu erwarten, bleibt auch diese Bestimmung dem Primat der Praxis unterworfen. In anderen Wendungen und mit anderen Konsequenzen haben K. PRANGE und H. PASCHEN ebenfalls praxisorientierte Ausbildungskonzepte vorgestellt. PASCHEN sieht in der die erziehungswissenschaftliche Lehre ergänzenden Einrichtung „Pädagogischer Institute“, in denen Praxisvertreter ihre Pädagogiken vermitteln, einen Ausweg aus dem „pädagogischen Dilemma der Erziehungswissenschaft“ (PASCHEN 1992, S. 353). PRANGE konzipiert auf der Grundlage der These, daß, wo immer erzogen wird, auch gesprochen werde, eine „Werkstatt der erzieherischen Rede“, in der deren Grundformen „gelehrt, gezeigt und geübt“ werden könnten (PRANGE 1991, S. 144f.), was wiederum den kompetenten Praktiker als Lehrenden voraussetzt. Ob „wissenschaftliche Darstellung“ von Pädagogiken zur Entscheidungsfindung (PASCHEN 1992, S. 353) oder Erklärung und Begründung pädagogischer Handlungsweisen (PRANGE 1991, S. 157) als Aufgabenzuschreibung, Legitimation und Motivation für eine theoretische Ausbildung dann noch ausreichen, erscheint aber fraglich.

Sowohl Curricularisierung und kanonisiertes Wissen als auch Praxisvermittlung und rhetorische Übung befriedigen nicht als Modelle der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, da sie die Differenzierung von disziplinärem und professionellem Wissen nicht ausreichend berücksichtigen. Die Konzeption der Erziehungswissenschaft als „Praxiswissenschaft“ führt zudem zu einer einseitigen Orientierung an den Aufgaben der Praxis und wiederholt nur die gängige Einschätzung, daß man die Praxis am besten in und von der Praxis lerne. Positives Wissen und Reflexionsfähigkeit im Blick auf die eigene Praxis wiederum sind zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen eines souveränen Umgangs mit erziehungswissenschaftlichen Theorieangeboten. In diesem souveränen Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Theorieangeboten sehen wir eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Faßt man das disziplinäre Wissen als esoterisches, d. h. als nicht an einer wie immer definierten praktischen Relevanz orientiertes Wissen (vgl. TENORTH 1987), entlastet man die Disziplin nicht nur von Versprechungen in Sachen Praxisrelevanz, die aufgrund der fortgeschrittenen Differenzierung der Wissens- und Handlungsbereiche nicht eingelöst werden können. Man erhält zugleich eine Vorstellung von erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, die nach dem Modell der Initiation beschrieben werden kann (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1992). Initiation meint dabei nicht Einweihung in eine Geheimlehre, sondern die Einführung in die theoretischen und methodischen Grundlagen der Disziplin in der Absicht, Studierende nicht nur mit Wissen und Kenntnissen auszustatten, sondern sie auch „in die Pflicht zu nehmen, deren Gültigkeit abschätzen zu können“, d. h. zu lernen, „die Voraussetzungen begrifflich-kategorialer und metho-

discher Art analytisch offenzulegen und nach ausweisbaren Kriterien zu beurteilen“ (BREINBAUER 1995, S. 308).

In diesem Sinne plädiert J. RUHLOFF z.B. für eine analytisch-kritische „Täuschungsforschung“ als Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik, die die Geltungsgründe verschiedener Theorien und systematischen Pädagogiken „analytisch-kritisch, ohne Lehrabsicht und insofern auch ohne Engagement“ für eine bestimmte Praxis (RUHLOFF 1991, S. 215) vergleichend untersucht. Dieses Konzept hat er selbst auch auf die Lehre ausgeweitet, wenn er nahelegt, „am Beweis- bzw. Geltungsproblem als dem zentralen Merkmal von Wissenschaftlichkeit“ (RUHLOFF 1990, S. 442) in der wissenschaftlichen Ausbildung festzuhalten. Damit werden die Konstitutionsvoraussetzungen von Theorien, ihre Geltungsansprüche, die „Quellen der Differenzen“ und die „Probleme der Verfassung der verschiedenen Ansätze“ auch für das Studium in den Mittelpunkt gerückt (S. 441 f.).

Dazu ist allerdings positives Wissen unerlässlich, auf dessen Basis erst ein analytisch-kritischer, skeptischer und nicht willkürlicher eklektizistischer Umgang mit dem vielfältigen Theorieangebot möglich wird (vgl. HORN/WIGGER 1994). Die Prognose RUHLOFFS, daß die „Hilflosigkeit im Umgang mit“ der „Pluralität und Heterogenität der pädagogischen Konzepte“ „unter den gegebenen Bedingungen anhalten und ... im allgemeinen die fortgesetzte Neigung zu dogmatischer Ignoranz innerhalb und außerhalb der akademischen Sphäre befördern [dürfte]“ (RUHLOFF 1990, S. 446), gibt jedoch Anlaß zur Skepsis im Hinblick auf die Realisierungschancen dieses Konzepts.

Die Reichweite derartiger Modelle bzw. theoretischer Alternativen, wie sie z.B. von seiten der Systemtheorie oder Wissenssoziologie zur Verfügung gestellt werden, für eine angemessene Beschreibung der Ausbildungspraxis, ihrer Konsequenzen für die Studienorganisation, z. B. in Richtung auf eine Differenzierung und Strukturierung der Studiengänge, und die Frage nach dem Verhältnis von Studium und Disziplin einerseits, Studium und Berufspraxis andererseits müßten im einzelnen noch geklärt werden.

#### IV.

Ausgehend von der skizzierten Forschungslage und den daran sich anschließenden Überlegungen hat die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre Frühjahrstagung 1995 in München der Frage nach der Bedeutung der Ausbildung für die Disziplinentwicklung gewidmet.<sup>8</sup> Im Mittelpunkt der Tagung standen jedoch nicht programmatische Überlegungen, sondern der erstmalige Versuch, das gegenwärtige Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und Forschung und den verschiedenen Ausbildungswegen, vornehmlich im Diplom-Studiengang sowie im Lehramtsstudium, empirisch zu thematisieren. Mit dieser Orientierung ge-

8 Die Kieler Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung von 1984 befaßte sich zwar auch schon einmal mit dem Thema erziehungswissenschaftliche Ausbildung, hat aber anscheinend nur in Ausschnitten die hier in den Mittelpunkt gestellten Fragen berücksichtigt (vgl. HERRMANN 1989, S. 9).

wann die Tagung eher den Charakter einer Werkstatt, betraten doch einige Beiträge Neuland in der empirischen Forschung.

Im Zentrum stand der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Disziplin und der von ihr geleisteten Ausbildung. Die meisten Beiträge konzentrierten sich dabei auf die Frage, ob und inwiefern disziplinäres Wissen in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eine Rolle spielt, und wenn ja, welche. Dabei klingt es im ersten Moment trivial, festzustellen, daß die Ausbildung eine Art Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession, zwischen Theorie und Praxis, darstellt. Ihren besonderen Stellenwert erhält die Rede von der Schnittstelle dann, wenn man sie – gleich von welcher Seite – nicht als unilinear vorstellt, sondern die wechselseitige Beeinflussung der beiden über sie verbundenen Bereiche in den Blick nimmt. Wie sich diese Wechselbeziehung konkret gestaltet, ob und welche Wechselwirkungen zu finden sind, war und ist empirisch zu untersuchen.

Einige Stellen, an denen Studierende auf erziehungswissenschaftliche Wissensbestände treffen können, lassen sich schnell nennen: Vorlesungen und Seminare, Fachbücher und Skripte, Prüfungen und Abschlußarbeiten. Wie und in welcher Form taucht erziehungswissenschaftliches Wissen und erziehungswissenschaftliche Forschung an diesen Stellen tatsächlich auf? Wie werden sie rezipiert und genutzt?

Annäherungen an diese Fragen wurden in methodisch und inhaltlich differenzierten Untersuchungen gesucht: Über Evaluationsprojekte und -ergebnisse in den Niederlanden, ihre Rückwirkungen und Fallstricke berichtete FRIEDA HEYTING, über Evaluationsstudien zum Diplomstudiengang Pädagogik in Rheinland-Pfalz MANFRED SCHENK (vgl. SCHENK 1995); Untersuchungen über die Rolle von Praktika im Studium von Lehramtsstudierenden stellten REGINA PANNKE (Erfurt) und HANS-ULRICH GRUNDER (seinerzeit Bern, jetzt Tübingen; vgl. GRUNDER 1995) vor; wie Studierende im Diplomstudiengang ihre Praxiserlebnisse reflektieren und ob sie dies mit fortschreitendem Studium anders tun, untersuchte MARTIN FROMM (Münster/Lüneburg); die Bedeutung der Praktika und der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums wurde von PETER MENCK (Siegen) thematisiert, der zu der provokanten These gelangte, daß die vor Studienbeginn schon vorhandene pädagogische Identität der Studierenden sich weitgehend bruchlos im Studium erhält; schließlich legten KLAUDIA SCHULTHEIS und THOMAS FUHR (Augsburg/Tübingen) erste Überlegungen und Ergebnisse zur Präsenz der Allgemeinen Pädagogik in den Prüfungsordnungen des Diplom-Studiengangs vor (vgl. FUHR/SCHULTHEIS 1997).

Der Beitrag über die Suche nach der „realistischen Wende“ im disziplinären Lehrangebot an deutschen Universitäten (vgl. HAUENSCHILD), die explorative Studie über die Lektüre von Pädagogik-Studierenden (vgl. WIGGER) sowie die Untersuchung über den Nutzen des Studiums der Diplompädagogik in den Erwartungen von Studierenden und retrospektiven Bewertungen von Berufstätigen (vgl. KEINER u. a.) wurden für die Veröffentlichung in dieser Zeitschrift zusammengefaßt, weil sie in jeweils spezifischer Sicht die Probleme des Umgangs mit dem Thema exemplarisch deutlich machen und zugleich interessante Ergebnisse und weiterführende Überlegungen präsentieren. So zeigt die Analyse des Lehrangebots nicht nur die Differenz von Forschungs- und Ausbildungswissen, sondern relativiert auch die These von der Modenbestimmtheit des erziehungs-

wissenschaftlichen Lehrangebots.<sup>9</sup> Die Untersuchung der Lektüre von Pädagogik-Studenten eröffnet einen Blick auf die hohe Selektivität der Interessen und Kontexte und wirft zugleich ein Schlaglicht auf das Problem eines Kanons in der Erziehungswissenschaft. Die Studie über die prospektiven und retrospektiven Bewertungen des Nutzens des Studiums für die Berufstätigkeit führt die Autorinnen und Autoren zu einer provozierenden These, die die Lösung des Ausbildungswissens vom Forschungswissen nicht nur konstatiert, sondern in radikaler Weise als Chance für eine Neugestaltung der Ausbildung begreift, wobei allerdings die Folgeprobleme ungeklärt bleiben.<sup>10</sup>

Mit den Beiträgen ist lediglich ein kleiner Ausschnitt möglicher Forschungsansätze gegeben. Neben der Fortführung der disziplininternen Selbsterforschung und einer stärkeren Berücksichtigung von Ausbildungsfragen, zu der die Beiträge auch anregen sollen, ist ein Vergleich mit der Ausbildungssituation anderer professionsorientierter (Jura, Medizin, Theologie) sowie „normaler“ Disziplinen anzustreben, um die Gemeinsamkeiten mit der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, aber auch deren Besonderheiten herauszuarbeiten. Nicht zuletzt ist eine Ausweitung der Untersuchungen im internationalen Maßstab zu wünschen, um zu erfahren, ob das Verhältnis von Ausbildung, Disziplin und Profession ebenfalls Teil des „deutschen Syndroms“ Erziehungswissenschaft (SCHRIEWER 1983) ist oder sich auch in anderen gesellschaftlichen, kulturellen, historischen und wissenschaftlichen Kontexten als Problem stellt.

## Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L.-M. ALISCH/J. BAUMERT/K. BECK (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/T. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 28–47.
- BREINBAUER, I.M.: Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. Oder: Die Sorge um die Identität eines Faches unter den Bedingungen des Pluralismus. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 71 (1995), S. 298–311.
- FLITNER, E.: Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 1991, S. 93–108.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim 1992.
- FUHR, T./SCHULTHEIS, K.: Das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997), S. 141–154.

- 9 In einer jüngst vorgelegten Veröffentlichung aus demselben Forschungskontext kann H.-G. HERRLITZ jedoch zeigen, wie sich die Integration der Volksschullehrerausbildung an den Universitäten im Lehrangebot auswirkte (HERRLITZ 1996).
- 10 Aus der Sicht der Erwachsenenbildung kommt J. KADE zu einem ähnlichen Befund der „relative[n] Unabhängigkeit pädagogischen Könnens von seiner Erzeugung durch das Diplomstudium Pädagogik“. Diesen Befund sieht er als Chance für den Diplomstudiengang, „sich entschiedener als bisher der Aufgabe der wissenschaftlichen Analyse der Bildungs- und Lernpraxis ... in unterschiedlichen institutionellen, medialen und lebensweltlichen Kontexten“ zuzuwenden (KADE 1996, S. 33).

- GÄNGLER, H.: Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: H.-H. KRÜGER/T. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 229–252.
- GEUTER, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1984.
- GRUNDER, H.-U.: „Was nutzt uns das für die Praxis?“ Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 17 (1995), S. 310–333.
- HELM, L. u. a.: Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 29–49.
- HERRLITZ, H.-G.: Schultheorie als Lehrgegenstand. In: Die Deutsche Schule 88 (1996), S. 148–155.
- HERRMANN, U.: Die „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 11–19.
- HOFMANN, S./VOGELER, G.: Geschichtsstudium und Beruf. Ergebnisse einer Absolventenbefragung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46 (1995), S. 48–57.
- HORN, K.-P.: „Schöngestiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 1991, S. 193–209.
- HORN, K.-P.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1919 bis 1970. Zur fachlichen Rekrutierung und Reproduktion der Disziplin. Vortrag in der Arbeitsgruppe 1 beim 17. Jahreskongreß der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) in Berlin, 15. September 1995 (erscheint 1997).
- HORN, K.-P.: Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. Ein Überblick über neuere Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau H. 31/32, 19 (1996), S. 107–118.
- HORN, K.-P./WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13–32.
- KADE, J.: Zwischen Diffusität und Universalität. Pädagogisches Können in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 5 (1996), S. 26–34.
- KROHN, W./KÜPPERS, G.: Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1989.
- LENZEN, D.: Vorwort. In: D. LENZEN (Hrsg.) unter Mitarbeit v. F. ROST: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 7–10 (a).
- LENZEN, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: D. LENZEN (Hrsg.) unter Mitarbeit v. F. ROST: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 11–41 (b).
- LÜDERS, CHR.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 635–653.
- LÜDERS, CHR.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- LÜDERS, CHR.: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: D. LENZEN (Hrsg.) unter Mitarbeit v. F. ROST: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 568–591.
- OLKERS, J.: Prospekte der Lehrerbildung. In: H.-D. SCHMID (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung. Hannover 1985, S. 137–157.
- PASCHEN, H.: Das pädagogische Dilemma der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 345–354.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- RUHLOFF, J.: Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 436–448.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft, 1991, S. 211–216.
- SCHADT-KRÄMER, C.: Pädagogik im Studium von Lehrerstudenten. Opladen 1992.
- SCHNEER, K.-D. u. a.: „... daß mir so 'n roter Faden gefehlt hat.“ Ergebnisse der Evaluation des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an der Hochschule Vechta. Vechta 1995.
- SCHENK, M.: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Studierenden. In:

- H. G. HOMFELDT/J. SCHULZE/M. SCHENK (Hrsg.): *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort.* Weinheim 1995, S. 34–69.
- SCHRIEWER, J.: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 359–389.
- STICHWEH, R.: *Differenzierung des Wissenschaftssystems.* In: R. MAYNTZ u. a.: *Differenzierung und Verständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt a. M./New York 1988, S. 45–115.
- STURZENHECKER, B.: *Wie studieren Diplompädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis.* Weinheim 1993.
- TENORTH, H.-E.: *Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein?* In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie.* Weinheim/Basel 1987, S. 330–349.
- TENORTH, H.-E.: *Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft.* In: H. DRERUP/E. TERHART (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten.* Weinheim 1990, S. 81–97.
- Tenorth, H.-E.: *Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft.* In: H.-H. KRÜGER/T. RAUSCHENBACH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.* Weinheim 1994, S. 17–28.
- TERHART, E.: *Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990.* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10 (1990), S. 235–254.
- VOGEL, P.: *Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft.* In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim 1994, S. 371–387.

*Anschrift des Autors*

Dr. Klaus-Peter Horn, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
Dr. Christian Lüders, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München