

Rothland, Martin

Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage?

Erziehungswissenschaft 30 (2019) 58, S. 81-94



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? - In: Erziehungswissenschaft 30 (2019) 58, S. 81-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-179669 - DOI: 10.25656/01:17966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-179669>

<https://doi.org/10.25656/01:17966>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 58, Jg. 30|2019

Forschungsmethoden in Studium und Promotion

Mit Beiträgen von
Claudia von Aufschnaiter, Cathleen Grunert,
Merle Hummrich, Robert Kreitz,
Harm Kuper, Katja Ludwig, Ingrid Miethe,
Martin Rothland, Annette Stelter,
Heinz-Elmar Tenorth, Andreas Vorholzer

u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich

Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Ingrid Miethe

Justus-Liebig-Universität Gießen

Karl-Glöckner-Straße 21 B

35394 Gießen

E-Mail: ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Schriftleitung:

Prof. Dr. Tanja Sturm, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Kontakt:

E-Mail: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Redaktionsschluss für Heft 59 ist der 15. August 2019

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich.de | www.budrich-journals.de

E-Mail: info@budrich.de

Tel.: +49 (0)2171 344 594, Fax: +49 (0)2171 344 693

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der

DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft

oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.

Warschauer Straße 36, 10243 Berlin

E-Mail: bueroc@dgfe.de

Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2019

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 58

30. Jahrgang 2019

ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
----------------	---

THEMENSCHERPUNKT

„FORSCHUNGSMETHODEN IN STUDIUM UND PROMOTION“

Annette Stelter

Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie.....	9
---	---

Annette Stelter & Ingrid Miethe

Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen	25
--	----

Robert Kreitz

Welche Methoden braucht die qualitative Bildungsforschung?.....	35
---	----

Heinz-Elmar Tenorth

Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung	43
--	----

Harm Kuper

Postgraduale Methodenausbildung – Forschung als Praxis und Theorie	51
--	----

Claudia von Aufschnaiter & Andreas Vorholzer

Welche Methoden braucht die Bildungsforschung? Eine fachdidaktische Perspektive.....	57
---	----

Merle Hummrich

Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik.....	65
--	----

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Cathleen Grunert & Katja Ludwig

„Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?“ Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	73
---	----

Martin Rothland

Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage?..... 81

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Ein Blick nach vorn: DGfE Kongress 2020 in Köln

zum Thema „Optimierung“ 95

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 97

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 99

Sektion 5 – Schulpädagogik 107

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit..... 108

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 113

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik..... 115

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung 118

Sektion 14 – Organisationspädagogik 121

NOTIZEN 123

TAGUNGSKALENDER 129

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler 137

Nachruf auf Prof. Dr. Meinert Meyer 141

Nachruf auf Prof. Dr. Hans Heinrich Reich 145

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff..... 149

Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage?

Martin Rothland

Für Martin Drahm (1987-2019)

Wird die Geschichte der Schulpädagogik jenseits ihrer ideengeschichtlich zu rekonstruierenden Inspirationsquellen mit der dauerhaften Institutionalisierung im Hochschulsystem begonnen, dann ist ihre Historie immer auch eine Geschichte der Identitätsfindung als Wissenschaft – und der fortwährenden Selbstzweifel. Im Verlauf der 1950er und 1960er Jahre sollte an die Stelle einer vormals Praktischen Pädagogik zumindest der Denomination folgend etwas Neues treten, ohne dass klar zu sein schien, was das sein soll: Schulpädagogik. Entsprechend wurde im unmittelbar einsetzenden Selbstvergewisserungsdiskurs konstatiert, dass „nicht nur unterschiedlich, sondern zum Teil auch recht unklar bestimmt“ sei, was Schulpädagogik ist (Klink 1966, S. 1; vgl. Benner 1977).

Akademische Selbstvergewisserungsdiskurse sind, insbesondere bei jungen (Sub-)Disziplinen, nicht außergewöhnlich. Ebenso sind kritische Rückfragen an subdisziplinäre Ausdifferenzierungen aus der Perspektive der bestehenden Gesamtdisziplin zu erwarten. Bedenklich erscheint es jedoch, wenn sich das Konstitutionsproblem der Schulpädagogik als wissenschaftliche (Sub-) Disziplin verstetigt, ja chronisch zu sein scheint: Denn in den 1990er Jahren stellt sich immer noch die bohrende Frage, was Schulpädagogik ist (vgl. Apel 1993). Und selbst in der jüngeren Vergangenheit wird darauf verwiesen, dass es große Schwierigkeiten bereite, die (alte) Frage, was Schulpädagogik ist und wie sie sich „als Reflexions- und Forschungsfeld systematisiert“, zu beantworten (Reh/Drope 2012, S. 154) – eine Frage, die im Übrigen bis heute auch die gleichnamige Sektion innerhalb der DGfE umtreibt. So wird in einem „Arbeitspapier zur Ausrichtung der Sektion Schulpädagogik in der DGfE“, das auf eine Diskussion im Vorstand der Sektion im Oktober 2017 zurückgeht, einmal mehr nach dem Profil und der Profilierung der Schulpädagogik gefragt.¹

Unzweifelhaft erscheint, dass die Schulpädagogik zumindest äußerlich im Ergebnis ihrer Entwicklung ausgebildete Charakteristika wissenschaftlicher (Sub-)Disziplinen aufweist. Inwieweit ihre Etablierung im Wissenschaftssys-

1 Im jüngst erschienenen Handbuch Schulpädagogik (Gläser-Zikuda/Harring/Rohlf 2019) hingegen wird die Frage, was Schulpädagogik ist bzw. was Schulpädagogik im Kontext der (Sub-) Disziplinen im Wissenschaftssystem, die sich mit Schule, Unterricht, den Schülerinnen und Schülern oder dem Lehrerberuf befassen, charakterisiert, erst gar nicht gestellt. Gleiches gilt für den Beitrag „Schulpädagogik“ in der Neuauflage des Handbuchs Kritische Pädagogik (Gruschka/Pollmanns 2018).

tem mit der inneren Verfasstheit bzw. mit der *(sub-)disziplinären Selbstreflexion* (Horn 2014), auf die sich die nachstehenden Ausführungen konzentrieren, im neueren Selbstvergewisserungsdiskurs korrespondiert, wird im Folgenden betrachtet. Wie und in welcher Weise ist das Identitätsproblem der Schulpädagogik bis in die Gegenwart bearbeitet worden? Und wie wird in der neueren erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion, im disziplininternen Selbstvergewisserungsdiskurs vor dem Hintergrund der Annahme, dass (Sub-)Disziplinen „per definitionem der Artikulation von Differenz“ dienen (Stichweh 2013, S. 28), das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik bestimmt? Wie wird also die kognitive Spezifität (ebd., S. 23) der Schulpädagogik sowie ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft, zur Schul- und Unterrichtspraxis, zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung artikuliert?

Hintergrund: Die Entwicklung der Schulpädagogik als Erfolgsgeschichte

Erfolgsgeschichten wissenschaftlicher Disziplinen sind vielfach eng verknüpft mit ihrer dauerhaften Etablierung an der Universität als institutionellem Ort disziplinär strukturierter Wissenschaft. Den Einschluss in diese Ordnung verdankt die Schulpädagogik der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren und damit der weiteren Akademisierung der Lehrerbildung für das sog. niedere Lehramt. Nicht systeminterne kognitive Innovationen waren damit der Motor der Etablierung der Schulpädagogik, sondern – für die Genese wissenschaftlicher Disziplinen keinesfalls außergewöhnlich (vgl. Schützenmeister 2008) – außerwissenschaftliche Institutionalisierungschancen.

Vor dem Hintergrund dieses wissenschaftsexternen Ursprungs in einem pragmatischen Ausbildungskontext wird in der schulpädagogischen Selbstreflexion immer wieder betont, dass sich die Schulpädagogik (trotzdem) erfolgreich im wissenschaftlichen Kontext etabliert habe. Bereits seit den 1960er Jahren sollte „der wissenschaftliche Charakter der Schulpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplin, die sich deutlich von der traditionellen Unterrichtslehre abhebt, unstrittig“ (Apel/Sacher 2009, S. 7) und ihr Status als einer „unmittelbar handlungsleitenden Praktischen Pädagogik, den sie im Rahmen der Lehrerseminarausbildung innehatte, mit ihrer Etablierung im Kanon der Hochschuldisziplinen überwunden“ sein (Hellekamps 2001, S. 12). Eine Klassifizierung der Schulpädagogik als Handlungswissenschaft könne daher „heute nicht mehr aufrecht“ erhalten werden (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 70). Schließlich habe sich die Schulpädagogik im 20. Jahrhundert auch von der Lehrprofession emanzipiert (Kiper 2002, S. 26).

Vor diesem hier nur anzudeutenden Hintergrund wird in den folgenden Abschnitten danach gefragt, ob die so erzählte Erfolgsgeschichte mit dem neueren

disziplininternen Diskurs zum schulpädagogischen Selbstverständnis übereinstimmt.

Schulpädagogik – ein spezial gelagerter Sonderfall?

Schulpädagogik als wissenschaftliche (Sub-, Teil- und Bereichs-)Disziplin

In einem Punkt scheinen sich Schulpädagoginnen und Schulpädagogen bzw. diejenigen, die über Schulpädagogik schreiben, zumindest vordergründig in neueren Veröffentlichungen einig zu sein: Schulpädagogik gehört zum disziplinär strukturierten System der Wissenschaft. Die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren weist sie als erziehungswissenschaftliche Disziplin (u. a. Haag/Rahm 2013), als *Bereichs-* (u. a. Ofenbach 2011), *Teil-* (u. a. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011) oder *Sub-*Disziplin der Erziehungswissenschaft aus.

Einvernehmen besteht ferner darin, dass Schulpädagogik ein Sonderfall in der akademischen Welt ist: es handle sich um eine „zuständige Wissenschaft“ (Köck 2012, S. 14), mit einer „besonderen“ Aufgabe, nämlich „einem besonderen Ausbildungsauftrag für die Lehrerbildung“ (Wittenbruch 2011, S. 611). Schulpädagogik als breit angelegte pädagogische Spezialdisziplin (Apel 1993, S. 389) sei eine „praxisorientierte Wissenschaft“ (Solzbacher 2002, S. 68).

Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft

Ist Schulpädagogik dem verbreiteten Selbstverständnis folgend eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann ist die Forschung als „Zentralwert der Wissenschaft“ (Stichweh 1993, S. 240) zur Hervorbringung neuen Wissens ihre Funktion und die Wissenschaft ihr Referenzsystem. Von diesem Verständnis ist jedoch der Entwurf der Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft zu unterscheiden. Denn im Rahmen dieser Bestimmung kommt ihr das Sammeln und Ordnen von Forschungsbefunden sowie deren Vermittlung zu, nicht aber die konstitutive Aufgabe der Forschung selbst.

Als Integrationswissenschaft wird Schulpädagogik im Diskurs vor dem Hintergrund ihrer Funktion begründet, Schulpraxis anzuleiten. So heißt es in der neuesten, fünften Auflage des Studienbuchs Schulpädagogik:

„Als Berufswissenschaft für Lehrkräfte hat die Schulpädagogik bei der Suche nach Aufklärung von Wirklichkeiten im Bildungsbereich die Aufgabe, differente wissenschaftliche Positionen, die von der historischen Pädagogik über die Soziologie, die Biologie, die Psychologie, die Politologie, die Philosophie hin zur Rechtswissenschaft reichen, zu vereinen. Die Schulpädagogik ist eine Integrationswissenschaft.“ (Haag/Rahm 2013, S. 8)

Schulpädagogik wird auch als Sammelpunkt und Übersetzerin von Forschungsbefunden für die Schulpraxis verstanden (Wellenreuther 2011); ihre Leistung be-

stehe darin, die Befunde der Schulpädagogik selbst wie die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen zu bündeln und für die Weiterentwicklung der Praxis aufzubereiten (Bohl/Harant/Wacker 2015) – und für die Lehrerbildung. In diesem Verständnis ist ihr Zweck nicht die Wissens- oder Erkenntnisbildung, sondern die (Aus-)Bildung angehender Lehrkräfte (Terhart 2003).

Darüber hinaus wird der Bildungsbegriff als „zentrierende Kategorie der wissenschaftlichen Disziplin“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 12) vorangestellt und so generell Schulpädagogik von der Bildung des Individuums und vom Bildungsauftrag der Schule her definiert – und nicht ausgehend von den Normen und Zielen der Wissenschaft (vgl. Weingart 2001). Entgegen der Erfolgsgeschichtsschreibung ihrer Verwissenschaftlichung wird Schulpädagogik so bis in die jüngste Vergangenheit nicht als wissenschaftliche Subdisziplin begründet, sondern als (Aus-)Bildungsprogramm (vgl. bereits Herzog 1999).

Schulpädagogik als Berufswissenschaft

Schulpädagogik soll folglich zuallererst eine auf die Praxis der Lehrarbeit ausgerichtete Berufswissenschaft sein. Diese mit Abstand populärste Variante, Schulpädagogik als besondere Wissenschaft auszuweisen, geht ungebrochen auf ihre Ursprünge in der Tradition seminaristischer Lehrerbildung, aber auch auf universitäre Frühformen zurück. Bereits zum Zeitpunkt frühester terminologischer Belege im 19. sowie Anfang des 20. Jahrhunderts wird Schulpädagogik als auf die Berufspraxis und die Profession ausgerichtetes Lehrgebiet und nicht als forschende (Sub-)Disziplin begründet (Drewek 1994). Auch heute soll Schulpädagogik eine *Berufswissenschaft* sein (vgl. u. a. Gläser-Zikuda 2008; Haag/Rahm 2013) und sie wird als Bezugsdisziplin bzw. -wissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer (Hanke/Seel 2015), als Leitwissenschaft (Bosse 2010) oder „Herz der Lehrerbildung“ (Zierer 2016, S. 7) bezeichnet. Schulpädagogik wird zudem als Professionswissenschaft von Lehrkräften verstanden (Apel/Sacher 2009) und schließlich als „die Professionsdisziplin für die Lehramtsstudiengänge“ charakterisiert (Keck 1999, S. 58, Hervorhebung im Original).

Dass Schulpädagogik nicht als Teil der (Erziehungs-)Wissenschaft, sondern als Kern einer Berufsausbildung entworfen wird, spiegelt sich in diesem Selbstverständnis einmal mehr wider. Es steht einer Bestimmung von Schulpädagogik als wissenschaftlicher Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Ergebnis einer erfolgreichen Verwissenschaftlichung entgegen. Zuallererst widerspricht es aber den Realitäten der ersten Phase akademischer Lehrerbildung in Deutschland. So kann gerade von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen selbst nicht übersehen werden, dass der erziehungswissenschaftliche und darin der schulpädagogische Anteil in der universitären Lehrerbildung im Kontext der sogenannten Bildungswissenschaften im Vergleich mit den Fachanteilen erkennbar gering ist. Dessen ungeachtet empfiehlt sich Schulpädagogik den (angehenden) Lehrkräften als zentrale Berufswissenschaft.

Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis

Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis

In der Schulpädagogik können Ausführungen zur praktischen Relevanz dieser erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin als Teil ritualisierter Selbstbeschreibung aufgefasst werden. Grundlage des dominanten Selbstverständnisses der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ist das traditionelle, bis in die Gegenwart beschworene Bündnis von Disziplin und (Berufs-)Praxis.

Auch im neueren disziplinären Selbstverständnis der Subdisziplin bilden die Herausforderungen und Probleme der Praxis die kognitive Basis der Schulpädagogik. Sie orientiere sich an den „theoretisch wie praktisch relevanten Themen und Problemen des Schulalltags“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 637). Anlass für schulpädagogische Forschung und wissenschaftliche Analyse seien die Belange der Schulwirklichkeit (Solzbacher 2002), auf die sie mit ihren Fragestellungen reagiere (Apel/Sacher 2009). Schulpädagogik als „wissenschaftliche Disziplin“ erwachse generell aus der Praxis und ist ihrem Selbstverständnis nach eng „mit der Bezugnahme auf Praxis verknüpft“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 67), sodass die Ausrichtung auf die Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lernprozesse in der Schulpraxis für sie konstitutiv sei: Schulpädagogik werde „damit von dieser Aufgabe her konstituiert und nicht von einem theoretischen oder disziplinären Paradigma“ (Fend 2008, S. 13).

Schulpädagogik als Wissenschaft für die Praxis

Nicht allein die Praxis mit ihren Belangen und Problemen soll die kognitive Basis der Schulpädagogik bilden. Schulpädagogik sei vielmehr die Pädagogik, „die in der Schulpraxis nützlich ist“ (Rauschenberger 1979, S. 71). Dieses Verständnis der Schulpädagogik als einer auf die Praxis und ihre Verbesserung ausgerichteten Subdisziplin, die praktische Probleme und Herausforderungen nicht nur zum Ausgangspunkt ihres Handelns macht (von der Praxis), sondern diese auch lösen bzw. bewältigen will (für die Praxis), herrscht ebenfalls im gegenwärtigen disziplinären Selbstverständnis weiterhin vor. Zu den Hauptaufgaben der Schulpädagogik gehöre es u. a., „Theorien und Handlungsstrategien für die Bewältigung der aktuellen Schulwirklichkeit“ zu entwickeln (Köck 2012, S. 14). Es seien die praktischen Fragen, die im Vordergrund stünden, so etwa, wie man gute Schulen und guten Unterricht mache (Fend 2008, S. 14). Schulpraktiker sollen schulpädagogische Forschung als „Orientierungs-, Reflexions- und Entscheidungshilfe anfragen und nutzen“ (Wittenbruch 2011, S. 615). Eine allein empirisch-analytisch verstandene Schulpädagogik sei nicht hinreichend: „denn damit ist noch kein Beitrag zur Verbesserung dieser Wirklichkeit geleistet“ (Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 163). Vielmehr sei Schulpädagogik nah an den Handlungsproblemen der Lehrkräfte, „sie scheut in ihrer Argumentation auch weder das Rezept noch das Lob“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 637).

Schulpädagogik nimmt Schule und Unterricht zusammengefasst nicht neutral als Forschungsgegenstände in den Blick, sondern immer auch mit dem erweiterten Auftrag zur Gestaltung, Entwicklung, Optimierung von Praxis und zur Anleitung der Praktikerinnen und Praktiker.

Zwischenbilanz: Praxis- und Professionsbezug als identitätsstiftende kognitive Spezifität?

Wie einführend dargelegt, sind (Sub-)Disziplinen Ausdruck der Differenz und als Einheiten des Sozialsystems Wissenschaft nicht durch andere Einheiten desselben Systems zu ersetzen (Stichweh 2013). Angesichts der unterschiedlichen Disziplinen, die Schule, Schülerinnen und Schüler, Unterricht und Lehrerberuf zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Betrachtungen machen, stellt sich die Frage, wie die kognitive Spezifität der Schulpädagogik in der subdisziplinären Selbstreflexion bestimmt wird.

Hier kann mit der Konzeption der Schulpädagogik als einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik eine breit geteilte Argumentationslinie bis in die Gegenwart identifiziert werden, die im disziplinären Selbstvergewisserungsdiskurs als Abgrenzungs- und Alleinstellungsmerkmal dominiert. Es sei die Perspektive auf die Schulwirklichkeit und schulpraktisches pädagogisches Handeln, mit der Eigenständigkeit und Identität der Schulpädagogik zu begründen sind. Dieser praxisorientierte Blick reiche indes nicht als identitätsstiftendes Alleinstellungsmerkmal aus. Ergänzend wird vielmehr angeführt, dass sich Schulpädagogik durch ihre besondere Verpflichtung gegenüber der Schulpraxis auszeichne. Sie habe „besondere wissenschaftliche Anstrengungen zu unternehmen [...], den Anspruch einer ‚Disziplin von der Praxis für die Praxis‘ methodisch kontrolliert einzulösen“ (Wittenbruch 2011, S. 614). Die Absicherung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem hänge gar von der Praxisrelevanz ihrer Forschungsergebnisse ab und davon, dass sie die Erwartung erfüllt, „die Professionalität des Lehrpersonals voranzubringen“ (Kowarsch 2011, S. 656). Praxis- und Professionsbezug erscheinen zusammen demnach als Unterscheidungs- und Alleinstellungsmerkmale der Schulpädagogik, wobei der Professionsbezug sowohl durch die beanspruchte Handlungsorientierung für die berufstätigen Praktikerinnen und Praktiker als auch durch die Bezugnahme auf die Lehrerbildung hergestellt wird (Bohl/Harant/Wacker 2015). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal und zugleich Ausweis des Professionsbezugs sei überdies, dass sich die Schulpädagogik aus ehemaligen Lehrkräften rekrutiere (ebd.; vgl. hierzu Rothland/Bennewitz 2018).

Die eigene Fragestellung der Schulpädagogik als Ausweis kognitiver Spezifität laute: „Wie kann unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule Kindern und Jugendlichen über Unterricht und Schulleben zur Entwicklung individueller, mündiger Persönlichkeiten verholfen werden?“ (Apel/

Sacher 2009, S. 20) – eine praktische Frage, deren Beantwortung sich an die Profession und darüber vermittelt an die Schülerinnen und Schüler richtet, indem sie auf die praktische Ermöglichung von Bildung im Schulsystem abzielt.

Der Bezug auf die Praxis und die praktisch Handelnden erscheint im Selbstverständnis der Schulpädagogik zusammengefasst als *das* Kennzeichen, über das ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem beansprucht wird und aus der sich ihre disziplinäre Identität speist. Die Verquickung von Disziplin und Profession wird somit zum identitätsstiftenden Alleinstellungsmerkmal der Subdisziplin erhoben.

Das erscheint paradox! Denn die kognitive Spezifität, die besondere Perspektive und Funktion, die Schulpädagogik im Zusammenspiel der Disziplinen im Wissenschaftssystem, die sich ebenfalls mit Schule und Unterricht befassen, als eigenständig ausweisen soll, verankert sie zugleich außerhalb der Wissenschaft, nämlich in der Praxis und der Profession. Das Alleinstellungsmerkmal ist so nicht, eine Besonderheit im Wissenschaftssystem zu sein, sondern sich vorrangig außerhalb des Wissenschaftssystems zu stellen und *gleichzeitig* eine wissenschaftliche Subdisziplin sein zu wollen.

Zur Diskussion

Schulpädagogik als Profession

Wissenschaftliche (Sub-)Disziplinen gewinnen ihre Identität aus der Bearbeitung systemintern gewählter Problemvorgaben. Diese disziplininkonstituierenden Problemstellungen gehen jedoch nicht allein aus dem Wissenschaftssystem ohne Außenbezüge hervor. Sinnvoll sind die konstitutiven Problemstellungen vielmehr nur durch die Bezugnahme auf wissenschaftsexterne Gegenstandsbereiche zu formulieren, die Ausschnitte der Umwelt der Wissenschaft sind. *Was* Gegenstand der Wissenschaft ist, wird jedoch disziplinintern rekonstruiert (Stichweh 1993, 2013). Eine Schulpädagogik, die sich – wie gezeigt – in der hier betrachteten subdisziplinären Selbstreflexion bis heute über externe Problemvorgaben der Schulpraxis definiert, erfüllt das Kriterium disziplinärer Autonomie nicht.

Wissenschaft als autonomes Sozialsystem bedarf ferner einer Identität, die durch die Abgrenzung gegenüber Nicht-Wissenschaft artikuliert und stabilisiert wird. Auf den angesprochenen Bezügen auf wissenschaftsexterne Umwelten allein (im Falle der Schulpädagogik: Bildungssystem, Schule, Lehrerberuf) kann eine integrative Identität nicht basieren. Vielmehr ist eine „innere Umwelt“ zu garantieren, sodass Disziplinen nicht durch die Kontrolle von außen korrumpiert werden, indem außerwissenschaftliche Normen und Werte die systeminternen ersetzen (Stichweh 2013). Zu den außerwissenschaftlichen Normen kann der Anspruch zählen, dass sich die Qualität einer wissenschaftlichen Subdisziplin wie der Schulpädagogik an der effektiven Lösung prakti-

scher Probleme der Profession oder der Optimierung schulischer Praxis bestimmt. Auch ist die Bestimmung der Gegenstandsbereiche systemextern durch die Handlungsprobleme und Herausforderungen der Praktikerinnen und Praktiker als nichtwissenschaftliche Normsetzung anzusehen. Nimmt die Schulpädagogik als Teil ihres Selbstverständnisses, sogar paradoxerweise als Alleinstellungsmerkmal *im* Wissenschaftssystem, diese Normen und Werte auf, bewirkt sie das genaue Gegenteil: Sie stellt sich außerhalb der Wissenschaft.

Das, was Schulpädagogik hervorbringt, soll dominierenden Positionen im dargestellten Selbstvergewisserungsdiskurs folgend in der Praxis erforderlich, anwendbar und damit praktisch von Nutzen sein. Damit einher geht eine Vorbestimmung potenzieller Gegenstände: Denn es ist nur das zu thematisieren, zu beforschen, was im Ergebnis von der Praxis gefordert, gebraucht und schließlich genutzt wird. Die externe Vorgabe von Problemstellungen und die damit verbundene Erwartung erfolgreicher Problemlösungen begrenzt so das Spektrum wissenschaftlicher Arbeit, beschränkt den evolutionären Forschungsprozess und lässt im Ergebnis allein das als relevant erscheinen, was der konkreten Problemlösung dient. Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis wird so an die Bedürfnisse, Problemwahrnehmungen und schließlich an die Nützlichkeitsbewertungen der Praktikerinnen und Praktiker gebunden. Auch dieser Versuch, eine Identität als Subdisziplin im Wissenschaftssystem zu erlangen, führt zur funktionalen Bindung an die wissenschaftsexterne Umwelt der Profession.

Forschung, die auf externe Problemvorgaben reagiert, darf die Problemstellungen selbst nicht variieren, denn nur so kann garantiert werden, dass erarbeitete Problemlösungen auch zur extern bestimmten Problemstellung passen. Schulpädagogik kann als wissenschaftliche Subdisziplin die Invarianz der Problemstellungen im Forschungsprozess und in der Konsequenz passende Problemlösungen für die wissenschaftsexternen Referenzfelder ihrer Umwelt durch Forschung jedoch nicht zusichern (vgl. Stichweh 2013). Erweckt sie in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Außendarstellung fortwährend eben diese Erwartungshaltung, dann ist nur eines garantiert: die dauerhafte Enttäuschung der Praxis.

Der Anspruch der Praxisanleitung als „konstitutives Merkmal der Disziplin“ (Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 74) bildet ohnehin den Kern dauerhafter Selbstillusionierung. Denn die in der Praxis Tätigen sind von der Nützlichkeit des per Definition nutzbringenden schulpädagogischen Wissens traditionell wenig überzeugt. Eine Stilisierung der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ist auch deshalb nicht zu rechtfertigen, weil die adressierten Lehrerinnen und Lehrer das (erziehungs-)wissenschaftliche Wissen viel weniger abfragen, als etwa die Angebote einer reichhaltigen schulbezogenen Ratgeberliteratur. Wie sich in der Rekonstruktion schulpädagogischer Selbstreflexion wiederholt gezeigt hat, tradiert Schulpädagogik in der Gesamttendenz eher eine Identität als Profession denn als Disziplin. Dies wird abschließend einmal mehr auch dadurch deutlich, dass Schulpädagogik in ihrem Selbstverständnis als Berufs-

wissenschaft explizit die Lehrerschaft als Klientel adressiert. Hinzu kommt vermittelt über die Lehrerbildung und den Lehrerberuf die Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als schulpädagogische Klientel zweiter Ordnung. Parteilichkeit und Engagement für eine Klientel sind jedoch Baiselemente professioneller Identität. Definiert sich die Schulpädagogik als Berufswissenschaft, macht sie den Klientenbezug zu ihrem identitätsstiftenden Charakteristikum und definiert sich so als Profession.

Schulpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft

Die vorhergehende Auseinandersetzung mit der subdisziplinären Selbstreflexion zeigt, dass Schulpädagogik zwar einerseits einhellig als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem infolge einer in Anspruch genommenen erfolgreichen Verwissenschaftlichung verankert wird, andererseits jedoch durch die Betonung identitätsstiftender Besonderheiten diese Erfolgsgeschichte wieder infrage gestellt wird, indem Schulpädagogik *zugleich* als Profession entworfen wird. Ausdruck dafür, dass Schulpädagogik im Grunde immer beides sein will, Disziplin *und* Profession, ist das Selbstverständnis als Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin (Keck 1999) bzw. Professionswissenschaft (Apel/Sacher 2009; Hanke/Seel 2015).

Im Entstehungsprozess moderner Wissenschaft und der Ausdifferenzierung in wissenschaftliche Disziplinen und Subdisziplinen ist gerade die *Deprofessionalisierung* im Sinne der personalen und wissensmäßigen Herauslösung „das fast auffälligste Phänomen“ (Stichweh 2013, S. 247). Eine Deprofessionalisierung der Schulpädagogik im Sinne einer Loslösung von der Profession der Lehrkräfte ist bis heute aber – zumindest im artikulierten disziplinären Selbstverständnis – weitgehend nicht erfolgt. „[W]issenschaftliche Dignität der Schulpädagogik als praktische Pädagogik“ (Apel 1993, S. 393) kann im Wissenschaftssystem jedoch nicht gewonnen werden. Stattdessen ist die Differenz von Erkenntnissen und Handlungen, von Wissen und Können, von Disziplin und Profession anzuerkennen.

Konkret kommt die notwendige Unterscheidung von Disziplin und Profession in der Differenz sozialer Rollen als Erziehungswissenschaftler/Schulpädagogen und Praktiker/Lehrkräfte zum Ausdruck. Sie manifestiert sich des Weiteren in der Differenz sozialer Orte, der damit verbundenen unterschiedlichen Kontexte und dadurch bestimmten Handlungsprämissen. Universität und Schule, Hochschullehrer/innen und Lehrkräfte, Forschung sowie Lehre im Wissenschaftssystem und Unterricht an der Schule sind sachlich und sozial different. Praktikerinnen und Praktiker als Professionelle müssen unmittelbar in der pädagogisch-praktischen Situation an den Orten ihrer Tätigkeit reagieren. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler können in räumlicher und sozialer Distanz zur Praxis und den örtlichen Handlungskontexten entlastet forschen. Disziplin und Profession unterscheiden sich ferner darin, dass erstere Problemzusammenhänge in ihrer Gänze und damit in

ihrer Komplexität untersuchen. Wissenschaft erhöht Komplexität, Professionen reduzieren sie, indem sie auf die Lösung eines konkreten Falls fokussieren. Schließlich beziehen sich Disziplinen auf die disziplininterne Kommunikation, die Profession bezieht sich hingegen auf Kommunikation im System-Umwelt-Verhältnis (Merten 2000).

Nur wenn die skizzierte sachliche und soziale Differenz von wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis geleugnet und damit unterstellt wird, beides könne zur selben Zeit am selben Ort stattfinden, dann kann von einer Einheit von Disziplin und Profession in Gestalt der Schulpädagogik als Berufswissenschaft ausgegangen werden. Ist Schulpädagogik aber eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann müsste sie sich von dem Selbstverständnis, Problemlöserin und Praxisanleitung sein zu wollen, lösen. Sie muss mit der Tradition ihrer praktischen Befangenheit (Weniger 1975) brechen.

Werden Schule, Unterricht und Lehrerberuf zum Gegenstand der Analysen durch eine wissenschaftliche Subdisziplin Schulpädagogik gemacht, dann bringt dies Erkenntnisse hervor und keine Handlungen (Herzog 1999). Gerade die Dimensionen des Wissens und der Erkenntnis bilden den systematischen Ausgangspunkt des Begriffs der wissenschaftlichen Disziplin (Keiner 2011). Professionen sind keine Wissens-, sondern Handlungssysteme. Professionelles Handeln hat sich an dem normativen Kriterium der Angemessenheit der Handlungen bzw. der Intervention und ihrer Wirkung zu bewähren. Ziel der Wissenschaft ist es hingegen, gültiges Wissen zu produzieren. Für die Schulpädagogik folgt daraus, dass die wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen infolge methodisierter wissenschaftlicher Forschung ihre Legitimation als wissenschaftliche Subdisziplin zu sein hat, wenn sie sich als solche versteht.

Disziplin und Profession stehen aber nicht vollständig unverbunden nebeneinander. Schließlich ist die Universität generell die Instanz, an der sich die Berufe, die einen professionellen Status anstreben, orientieren. Als Medium der Vermittlung zwischen der Schulpädagogik und der Schul- und Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer, zwischen Disziplin und Profession, kann das Studium bzw. die akademische Lehre gelten. Hier werden Ausschnitte des disziplinären wissenschaftlichen Wissens als Grundlage für das sich im berufsbiographischen Entwicklungsprozess formende Professionswissen vermittelt.

Die Lehrerbildung selbst kann indes nicht das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik im Kanon der Disziplinen sein. Stattdessen ist sie als normale forschungsorientierte, am Erkenntnisgewinn ausgerichtete und sozial wie sachlich im Wissenschaftssystem zu verortende Subdisziplin zu verstehen, die über das Medium des akademischen Studiums in Beziehung zur Profession steht, ohne sich allein über diese zu definieren.

Die Herstellung wissenschaftlichen Wissens über einen spezifischen Bereich der Umwelt des Wissenschaftssystems ist die Funktion der Schulpädagogik als wissenschaftlicher Subdisziplin. In diesem primären, genuin wissenschaftsorientierten Aufgabenbereich kann als sekundärer Prozess die Transfor-

mation von Ausschnitten des forschungsbasierten Wissens in Professionswissen eingeschlossen werden. Zu betonen ist jedoch, dass nur Ausschnitte des wissenschaftlich erzeugten Wissens in diesen Transformationsprozess eingehen (können), während andere Teile im Sinne der wissenschaftlichen Genese von Gegenstandsbereichen und Problemstellungen „nur“ neue Problemstellungen erzeugen oder „nur“ Erkenntnisse, die nicht berufs- und praxisrelevant sind. Dies wäre auch charakteristisch für die Schulpädagogik als wissenschaftliche Subdisziplin der Erziehungswissenschaft.

Martin Rothland, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (1993): Was ist Schulpädagogik? Vorüberlegungen zum Selbstverständnis einer pädagogischen Bereichsdisziplin. In: Pädagogische Rundschau 47, 4, S. 389-411.
- Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (2009): Schulpädagogik als Wissenschaft. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 4., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 7-25.
- Benner, Dietrich (1977): Was ist Schulpädagogik? In: Derbolav, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik München: Piper, S. 88-111.
- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bosse, Dorit (2010): Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung – Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. In: Pädagogische Rundschau 64, 6, S. 661-672.
- Drewek, Peter (1994): Schulpädagogik und Schulentwicklung. Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule. In: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln: Böhlau, S. 297-326.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2008): Unterrichtsforschung zwischen Schulpädagogik und Lehr-Lernforschung. Plädoyer für einen Brückenschlag. In: Esslinger-Hinz, I./Fischer, H.-S. (Hrsg.): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191-204.

- Gläser-Zikuda, Michaela/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (Hrsg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster u. a.: Waxmann/UTB.
- Gruschka, Andreas & Pollmanns, Marion (2018): Schulpädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 431-451.
- Haag, Ludwig/Rahm, Sibylle (2013): Einleitung. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 7-10.
- Hanke, Ulrike/Seel, Norbert M. (2015): Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: Seel, N. M./Hanke, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer VS, S. 853-904. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9_7.
- Hellekamps, Stephanie (2001): Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin. In: Brenke, M. (Hrsg.): Schule erleben. Festschrift für Wilhelm Wittenbruch. Frankfurt am Main: Lang, S. 11-22.
- Herzog, Walter (1999): Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In: Badertscher, H./Grunder, H.-U./Hollenstein, A. (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung. Bern: Haupt, S. 119-148.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim, Basel: Beltz, S. 14-32.
- Keck, Rudolf W. (1999): Entwicklung der Disziplin Schulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland: Ausgestaltung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Perspektiven. In: Badertscher, H./Grunder, H.-U./Hollenstein, A. (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung. Bern: Haupt, S. 39-61.
- Keiner, Edwin (2011): Disziplin und Profession. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 199-210.
- Kiper, Hanna (2002): Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung. In: Breidenstein, G./Helsper, W./Kötters-König, C. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-41. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_3.
- Klink, Job-Günter (1966): Ort und Inhalt der Schulpädagogik. In: Lebendige Schule 21, 5, S. 1-8.

- Köck, Peter (2012): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. 3., überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer.
- Kowarsch, Alfred (2011): Schulpädagogik – eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 655-664.
- Merten, Roland (2000): Theorie für die Praxis? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Selbstverständlichkeit. In: Sozial Extra 24, 2/3, S. 35-39.
- Ofenbach, Birgit (2011): Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 643-654.
- Rauschenberger, Hans (1979): Schulpädagogik. In: Groothof, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik (Teil 1). Königstein im Taunus: Athenäum, S. 71-122.
- Reh, Sabine/Drope, Tillmann (2012): Schulpädagogik. In: Horn, K. P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinghardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Band 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 154-156.
- Rothland, Martin/Bennewitz, Hedda (2018): Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In: Rothland, M./Lüders, M. (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster u. a.: Waxmann, S. 25-41.
- Schulpädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 637-638).
- Schützenmeister, Falk (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410080>.
- Solzbacher, Claudia (2002): Systematische Schulpädagogik und ihre möglichen Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Macha, H./Solzbacher, C. (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-79.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 235-251.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>.
- Terhart, Ewald (2003): Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In: Fromm, M./Menck, P. (Hrsg.): Schulpädagogische Denkformen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 191-211.

- Weingart, Peter (2001): Wissenschaft und Forschung. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Gesellschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 750-761. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94976-9_67.
- Wellenreuther, Martin (2011): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weniger, Erich (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik (hrsg. v. B. Schonig). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wittenbruch, Wilhelm (2011): Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In: Hellekamps S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: Schöningh, S. 611-623.
- Zierer, Klaus (2016). Portfolio Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.