

Prondczynsky, Andreas von
Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox
Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 395-410



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 395-410 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275808 - DOI: 10.25656/01:27580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275808>

<https://doi.org/10.25656/01:27580>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer?

Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox¹

Auf die Fragen, ob und inwiefern die Erziehungswissenschaft zur Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer werden könne, solle oder müsse, ob sie dazu überhaupt geeignet sei, wie sie sich gegebenenfalls in ihrem Selbstverständnis und in ihren Forschungsinteressen wandeln müsse, oder ob man sich nicht vielmehr davor zu hüten habe, Lehrer mit einer berufswissenschaftlich ausgefeilten Erziehungswissenschaft zu belasten: auf diese Fragen gibt es zwar *viele verschiedene Antworten*, aber eigentlich nur zwei sich auch im Prinzip deutlich voneinander unterscheidende Grundhaltungen²:

- Die eine denkt – auch heute noch – von der Unmittelbarkeit des *pädagogischen Bezugs* aus und betrachtet daher das Eindringen erziehungswissenschaftlichen Wissens in die Beziehungen zwischen Erziehern, Kindern und Jugendlichen als einen ärgerlichen Störfaktor, der für Irritationen, nicht aber für Verbesserungen des Lehrerhandelns sorgt.
- Die andere setzt demgegenüber verstärkt auf *Verwissenschaftlichung* der Lehrerausbildung, um diese als Legitimationsbasis für die Professionalisierung der Lehrarbeit zu nutzen; oder auch umgekehrt: die als überfällig betrachtete Professionalisierung als zwingende Begründung für eine wissenschaftliche und universitäre Lehrerausbildung heranzuziehen (Bauer/Kopka 1994, S. 286ff.).

Zwar muss man angesichts der Etablierungsgeschichte der Erziehungswissenschaft in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durchaus konstatieren, dass ihre Programmrhetorik offensiv auf die „Leitvorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrer“ eingestellt war (Baumert/Roeder 1990, S. 79), aber andererseits kann doch auch *die nie überwundene Marginalisierung der Erziehungswissenschaft* in den Lehramtsstudiengängen nicht übersehen werden (Habel 1994, S. 219ff.). Dies wird bis auf den heutigen Tag beklagt und man registriert daher auch gegenwärtig wieder eine Diskussion, die für die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft der Lehrerinnen und Lehrer votiert.

1 Dieser Text geht auf einen Vortrag beim Treffen der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung von Bündnis 90/Die Grünen* am 30. Januar 1999 im Schulungs- und Tagungszentrum *Georg-Leber-Haus* in Eppenhain/Taunus zurück.

2 Man wird diese Frage nicht unabhängig von der aktuell anstehenden Problematik eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (siehe hierzu u.a. Horn 1999, von Prondczynsky 1999, Vogel 1999, Wigger 1999, 2000) und den historischen Perspektiven der Professionalisierung (z. B. Tenorth 1999) bearbeiten können. Hier klammere ich diese Zusammenhänge um einer wissenstheoretischen Poientierung willen aus.

Damit jedoch, so meine These, verstrickt sich die Professionalisierungsdiskussion in ein *wissenstheoretisches Paradox*.³

Traditionell hat die Lehrprofession dieses Paradox im Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und pädagogischem Handeln kultiviert. In der Frage, ob die Erziehungswissenschaft sich als die Berufswissenschaft der Lehrprofession zu profilieren habe, kann aber nun *das paradoxe Gefüge von Lehrerausbildung und Lehrerarbeit* nicht etwa entspannt werden; es wird vielmehr verschärft. Diese Verschärfung zeigt sich deutlich im Kontext des vor etwa zehn Jahren begonnenen Ablösungsprozesses vom klassischen Denken der Theorie-Praxis-Vermittlung: Durch empirische Wissensforschung und einen gewandelten theoretischen Blick, der eher auf Differenzen als auf Ideale harmonischer Einheit zu achten begonnen hatte, wurde ein neues Verständnis vom Verhältnis zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können erarbeitet, das die Ambitionen der Erziehungswissenschaft als Grundlagen- bzw. Berufswissenschaft der Lehrprofession fatalerweise zutiefst desavouiert. Zur Verdeutlichung greife ich an dieser Stelle auf die eingangs erwähnten zwei Positionen bezüglich der Möglichkeit bzw. Wünschbarkeit von Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft der Lehrprofession zurück.

Die erste vertritt seit Jahr und Tag am unbeirrbarsten *Hartmut von Hentig*. Nach ihm ist zum einen „Erziehungswissenschaft keine Grundlagenwissenschaft“ und zum anderen auch keine Berufswissenschaft für den Lehrberuf. Ersteres nicht, weil sie stets nur eine „Magd“ der Erziehungspraxis sein könne und Letzteres deshalb nicht, weil Lehrerinnen und Lehrer „gute“ Lehrerinnen und Lehrer nicht durch möglichst viel und immer mehr Wissenschaft, sondern durch komplexe Lebenserfahrung und den intensiven Umgang mit Kindern und Jugendlichen würden (v. Hentig 1996, S.18f.). Im Übrigen habe sich die Erziehungswissenschaft in den vergangenen 30 Jahren im Zuge ihrer invasionsartigen Ausbreitung an den Universitäten so sehr ausdifferenziert und spezialisiert, dass ein gemeinsamer identitätsstiftender Bezugspunkt, auf den sich auch nur zwei der vielen Sub- und Subsub-Disziplinen der Erziehungswissenschaft einigen könnten, nicht mehr auszumachen sei. Die Pflege der Distanz zu den pädagogischen Wirklichkeiten um der objektiven Erkenntnisse willen und der Stolz der Disziplin, zu einer ganz „normalen“ Wissenschaft geworden zu sein, haben nach von Hentig entscheidend dazu beigetragen, dass der Lehrberuf und die Erziehungswissenschaft wechselseitig zu fremden Welten füreinander geworden seien. In ihnen würden nicht nur zwei vollkommen verschiedene Sprachen gesprochen, sondern zwischen ihnen sucht man im Grunde auch vergeblich nach akzeptablen Transformationsregeln für gegenseitiges Verständnis.

Natürlich variieren diese von Hentigschen Monita die *uralte Vermittlungsproblematik von Theorie und Praxis*. Sie beklagen ein Zuviel an Wissenschaft, das sich nicht nur zwischen das Lehrpersonal und die Kinder, sondern auch zwischen die Sachen und die Kinder gezwängt habe. Von ihrem eigentlichen Auftrag – in der griffigen Hentigschen Formel: „Die Menschen stärken, die Sa-

3 Siehe hierzu schon Hoyle 1987/1991. Die Untersuchungen zum Wissenserwerb und zur Wissensverwendung bei Lehrern (z. B. Shulman 1986/1991; Phillips 1988/1991; Buchmann 1984/1991) treffen den Kern des gemeinten wissenstheoretischen Paradoxons nicht.

chen klären“ – sei die Erziehungswissenschaft unwiderruflich aber selbstverschuldet entfremdet (v. Hentig 1998; s. a. Buddrus 1997).

Nach dieser Lesart des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Schulpraxis bzw. Lehreraufgabe ist es so, dass die Erziehungswissenschaft sich auch eines Besseren besinnen könnte, und sich tatsächlich darauf beschränkte, *nützliches Wissen für das heranzuschaffen, was der Lehrer für sein alltägliches Schulgeschäft braucht*. Ob Erziehungswissenschaft dem Lehrer nützt, ist also in dieser Position nicht eine Frage der gleichsam unüberschreitbaren epistemologischen Differenz zwischen Wissenschaftswissen und Praxiswissen, sondern eine Frage der „richtigen“ Pädagogik; eine Entscheidung, der die ethische Frage nach dem „guten Leben“ zu Grunde liegt. In diesen Denkhorizont passt es dann auch, dass die Rede von der „Ausbildung“ des Lehrers nach von Hentig ein Unding ist. Er spricht demgegenüber von „Vorbereitung“ im Sinne des Gewinnens einer inneren Einstellung des Lehrers zum Kind, zur Schule als *polis* und zu den Sachen als lebenswichtigen Lernanreizen. Kurzum: Es geht vor allem um die *pädagogische Persönlichkeitsbildung des Lehrers*.

Die *andere Position* ist im gegenwärtigen Diskurs um die Reform der Lehrerbildung lautstärker und vor allem publikationsintensiver präsent. Ihr gegenüber Skepsis anzumelden bedeutet, sich gleichsam dem progressiven und innovativen Lager innerhalb der Lehrerbildungsreform entgegenzustellen. Sie sind diejenigen, die das *Programm Professionalisierung* auf ihre Fahnen geschrieben haben und damit meinen, der Lehrprofession das letzte der ihr noch vorenthaltenen Rechte auf dem Wege zur Gleichstellung mit den klassischen Professionen zu erkämpfen.

In dem Befund einer nur mangelhaften Präsenz und Identifikationskraft der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium wird nicht zuletzt einer der wesentlichen Gründe gesehen, weshalb das Lehrpersonal mit den Schülern immer weniger zurechtkommt, weshalb das burn-out-Syndrom sich epidemisch verbreitet, weshalb Lehrer resignieren, die Lust am Geschäft verlieren und sich kaum noch mit ihrer Schule identifizieren können. Daraus erwächst der Appell, die *Erziehungswissenschaft als Professionswissenschaft zu profilieren*. Programmatisch kann man dies etwa von Hans-Günter Rolff vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung hören: „Die Trias aus Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie erweist sich als berufswissenschaftliche Basis, von der aus Professionalisierung wirksam betrieben werden muss“ (Rolff 1996, S. 5). Mit Äußerungen dieser Art wird der Leser gegenwärtiger bildungs- und professionspolitischer sowie erziehungswissenschaftlicher Literatur zur Lehrerbildungsreform überreichlich bedacht. Es ist keineswegs so, dass wir gar nichts oder zu wenig darüber wüssten, wie Lehrer Unterricht planen, wie sie mit Schülern umgehen, wie sie Unterricht evaluieren, wie sie pädagogisch argumentieren u.Ä.m. Wem das, was im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren hierzu geforscht und publiziert worden ist, noch nicht hinreichend erscheint, der muss sich beispielsweise nur die Mühe machen, die US-amerikanische Lehrer-, Schul- und Unterrichtsforschung zur Kenntnis zu nehmen, von der im Übrigen die jüngere bundesrepublikanische Forschung auch schon einiges gelernt hat. Z. B. lässt sich die Organisations- und Schulentwicklungsdiskussion, die Sprachfigur von der Schule als lernender Organisation etc. als Übertragung angelsächsischer Ansätze verstehen, die bei uns frei-

lich auf einen kulturellen Raum trifft, in dem Schule überwiegend nur als staatliche Schule und Lehrerausbildung nur als universitäre mit einer habituellen Aversion gegenüber „teacher training“ und „teacher preparation“ existiert. Weite Teile der verfügbaren Lehrerkognitionsforschung, der Forschungen und Projekte zu den „professional development schools“, den im breiten Rahmen seit den Holmes-Reports anlaufenden Programmen zur „teacher-licensing“ etc. sind in unseren Debatten jedoch erst flüchtig zur Kenntnis genommen worden (vgl. z. B. Criblez 1998; v. Prondczynsky 2001).

Man könnte diese Liste um eine ganze Reihe von höchst interessanten Forschungsvorhaben und -ergebnissen aus der produktiven *angelsächsischen Lehrerforschungswelt* erweitern – insbesondere Shulmans und Schöns Untersuchungen zum „reflektierten Praktiker“ (Schön 1983; Shulman 1987).

Aber mir scheint, dass das Problem gar nicht darin besteht, dass wir zu wenig über die Schule und ihre Schüler, die Lehrer und ihren Unterricht wissen, dass wir also nicht einfach ein Wissensdefizit zu beheben hätten, sondern mir scheint das Problem eher darin zu bestehen, dass sich durch die gesamte Professionalisierungsdiskussion und auch die Frage, welche Rolle die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft dabei zu spielen berufen sei, wie ein roter Faden ein alter, aber neuerwachter *Optimismus bezüglich einer jetzt erst richtig anzupackenden Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung* zieht. Ein Optimismus, der, wie so oft in der jüngeren Geschichte der Erziehungswissenschaft, auch wider besseres Wissen über seine Grenzen hinausschießt oder, wenn man so will, aus Erfahrungen und – was peinlicher ist – aus empirischen Befunden nicht gelernt hat.

Eine dieser *Grenzüberschreitungen* zeigt sich schon in dem zitierten Text von Hans-Günter Rolff: Hier wird nicht nur die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als „berufswissenschaftliche Basis“ reklamiert, sondern gleich die „Sozialwissenschaften und die Psychologie“. Nun kann Rolff nicht unterstellt werden, dass er hiermit nur den status quo meint, nach dem ja schon seit Jahrzehnten das merkwürdige Erziehungswissenschaftliche Grundstudium in den Lehrämtern für die Primar- und Sekundarstufe I aus einem Konglomerat von Pädagogik, Soziologie und Psychologie besteht, mit dem kein Mensch auch nur im Geringsten zufrieden ist. Was aber heißt dann, „Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie“ als „berufswissenschaftliche Basis“ für Professionalisierung zu definieren? Ist das mehr als eingängige professionspolitische Rhetorik? Ist das mehr als der Gemeinplatz, dass Studierende, die Lehrer werden wollen, natürlich etwas von Pädagogik wissen sollten – nur was? –, dass sie natürlich psychologisches Wissen nicht schmähen sollten – nur welches brauchen sie? – und dass selbstverständlich sozialwissenschaftliche Methoden und Kenntnisse zu ihrer Grundausstattung gehören sollten – nur welche, in welchem Umfang und in welcher Tiefe?

Welche genauen Vorstellungen kann man eigentlich mit einer „Berufswissenschaft“ für Pädagogen verbinden? Während einem beim Theologen sofort die Theologie, beim Mediziner sofort die Medizin und beim Juristen sofort die Jurisprudenz einfallen, regt sich beim Beobachter der Erziehungswissenschaft spontaner Zweifel, wenn diese als Berufswissenschaft für Lehrer reklamiert wird. Bei Rolff ist es nun überdies gar nicht die Erziehungswissenschaft, sondern die *Pädagogik*, von der man berufswissenschaftliche Grundlagen erwar-

tet. Ist das bloß ein Gebrauch von Synonymen oder verbirgt sich dahinter auch ein Bewusstsein von der *Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik*?

Oder bestätigt dieser Bezug auf *Pädagogik* den von Pollak und Heid jüngst geäußerten Verdacht, dass sich eine Verschiebung „Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik“ auch deshalb beobachten lässt, weil dahinter ein bildungs- und wissenschaftspolitischer Perspektivenwechsel nach dem Scheitern der Erziehungswissenschaft als Politikberatungs- und Ausbildungswissenschaft steckt, der nun verstärkt auf den vermeintlichen Pragmatismus und die vermeintlich eindeutigeren und größeren Praxisrelevanz von *Pädagogik* setzt (Pollak/Heid 1994)?

Vermeintlich betone ich deshalb, weil jüngst etwa *Harm Paschen* bei seiner Suche nach einer Antwort auf die Frage, wodurch sich denn *pädagogische Kompetenz* auszeichne, eine Fülle von *Pädagogiken* zu Tage gefördert, systematisch rekonstruiert und dabei festgestellt hat, dass ein wirkliches Verständnis – und nicht bloße gefühlsmäßige Zu- oder Abneigung – jeder einzelnen dieser *Pädagogiken* die Entwicklung einer argumentationslogischen Kompetenz impliziert – d.h. die theoretische Fähigkeit zur *Beurteilung pädagogischer Argumente*, durch die sich *Pädagogiken* voneinander unterscheiden (Paschen 1997).

Diese Form der *pädagogischen Kompetenz* unterscheidet sich durch ihr hoch aggregiertes Theoriewissen von jeder schlichten Engführung pädagogischer Kompetenz auf *praktische Handlungskompetenz*. *Pädagogiken* selbst sind also keine Wissenschaft, sie können aber, wie Paschen gezeigt hat, sowohl zum Untersuchungsgegenstand der Erziehungswissenschaft wie auch zum Thema in der Ausbildung von Pädagogen gemacht werden. Geschieht Letzteres, so muss dabei allerdings eine entscheidende Grenzlinie beachtet werden. Diejenige nämlich, dass – wie Paschen hervorhebt – „pädagogisches Wissen als akademisch diszipliniertes in Alternative zu handwerklich-praktischem Problem- und künstlerischem Gestaltungswissen steht“ (Paschen 1997, S. 129). Weil damit eine sehr spezifische Bedeutung von pädagogischer Kompetenz verbunden ist, die sich von dem gegenwärtig in dem Lehrerausbildungsreformdiskurs üblichen Verständnis markant abhebt, gebe ich hier in Paschens Worten eine prägnante Definition: „Pädagogische Kompetenz heißt“, so Paschen (1997, S. 137), „diejenigen Instrumente zu beherrschen, die erlauben, im Umgang mit aktuellen Pädagogiken aus der Systematik der pädagogischen Alternativen, der Topik der entsprechenden Argumente und ihrer Prüfung und Gewichtung Erörterungen und Entscheidungen plausibilitätsorientiert durchzuführen“.

Über die Ebene von „Erörterungen und Entscheidungen“ reicht diese auf den universitären Ausbildungskontext bezogene Bestimmung pädagogischer Kompetenz nicht hinaus. Und ich meine, mit guten Gründen. Sie erzeugt ein Reflexionswissen, dessen Nutzung in pädagogisch-beruflichen praktischen Handlungszusammenhängen vollkommen offen bleiben muss, nicht ausgeschlossen, aber auch nicht vorweggenommen werden kann. Dass wissenschaftliches Wissen, in universitären Ausbildungszusammenhängen erworben, nicht ein Handlungs-, sondern allein ein Reflexionswissen zur Verfügung stellen kann, bestätigen die Analysen der Wissensverwendungsforschung (Dewe/Radtke 1991, S. 155). Wissenschaftliches Reflexionswissen kann da-

nach zwei Funktionen erfüllen: Zum einen kann es gleichsam „Augen einsetzen“, mit denen der Pädagoge *als Pädagoge* lernt, etwas zu sehen; zum anderen begünstigt es den Erwerb kognitiver Strukturen und materialen Wissens, mit denen *post factum* über pädagogische Handlungen reflektiert werden kann.

Das *Moment des „Vorwegnehmens“* scheint mir aber demgegenüber der Hintergrundgedanke etwa bei Rolff, wenn *Pädagogik* als ein Ausgangspunkt für „*wirksame Professionalisierung*“ angelegt wird. Das trifft natürlich auch für „Sozialwissenschaften und Psychologie“ zu, vielleicht sogar noch in viel stärkerem Ausmaße, denn Sozialwissenschaften, wenn man sie nicht auf Soziologie, und Psychologie, wenn man sie nicht auf Pädagogische Psychologie verkürzt, repräsentieren nicht nur weite, sondern auch in sich höchst inhomogene Wissensfelder, deren Relevanz für die Lehrerbildung in den vergangenen dreißig Jahren extrem kontrovers geblieben ist – gerade weil die Wissensverwendungsforschung im Lehrwissen „subjektive Theorien“ identifiziert hat (Terhart 1991), die nicht den geschlossenen Status einer psychologischen oder soziologischen Theorie repräsentieren.

Aber auch dann, wenn wir schon viel genauer darüber unterrichtet wären, welche Theorien, Paradigmen, Methoden und Denkansätze aus den verschiedenen Disziplinen nicht nur nach dem Mehrheitsentscheid einer zum Zwecke der Erarbeitung eines „Berufswissenschaftlichen Curriculums“ zusammengerufenen Kommission dazugehörten und welche nicht; auch dann, wenn wir erfolgreich zwischen der Skylla der Beliebigkeit und der Charibdis kursartiger Verengungen hindurchgeschifft wären – auch dann bliebe die Frage noch immer offen im Raume stehen: Hat sich damit irgendetwas an der strukturellen Unmöglichkeit geändert, dass man weder von den Inhalten einer „Berufswissenschaft“ auf „Berufswissen“, noch umgekehrt vom „Berufswissen“ auf die Erfordernisse einer „Berufswissenschaft“ schließen kann?

So ist mir nicht ein einziges *berufswissenschaftliches Curriculum*, wenn ich das einmal so nennen darf, bekannt, das die genannten Disziplinen auch nur im Ansatz unter „berufswissenschaftlichen“ Kriterien – welche könnten diese denn sein? – durchgemustert hätte, um daraus ein halbwegs studierbares Inhaltsprofil zu entwickeln.

Kürzlich wurde in der Diskussion ein Papier hoch gehandelt, das eine *Arbeitsgruppe in NRW* unter Federführung des Bochumer Schulpädagogen Ewald Terhart vorgelegt hat⁴. Das Papier ist erfreulich systematisch, sehr pragmatisch und tut gerade dort niemandem wirklich weh, wo es verdeckt um die Frage nach Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften und Psychologie als „berufswissenschaftliche Basis“ gehen könnte. Es ist im inhaltlichen Bereich konventionell, listet in einem Tableau all die Themenbereiche auf, die kreuz und quer durch die Republik schon immer in den Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten zu finden waren – gewiss nicht in dieser systematischen Form

4 Empfehlungen 1997. In diese Richtung weisen auch die Berichte einer hessischen Kommission (Kommission 1997) und einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Perspektiven 1999). Beide nutzen eine berufswissenschaftliche Funktionsrhetorik der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung (vgl. Kommission 1997, S. 97ff.; Perspektiven 1999, S. 90ff.), ohne das wissenstheoretische Paradox zu beachten.

– und zwar: *Erziehung und Bildung; Entwicklung und Lernen; Erziehung und Gesellschaft; Institutionen und Organisationen im Bildungswesen; Unterricht und Allgemeine Didaktik.*

Der Witz dieses Papiers besteht in zweierlei: Zum einen, und das könnte dann wehtun, in sinnvollen *Überlegungen zu Evaluation und Kontrollen* des Lehrangebots, und zum zweiten in der autonomieorientierten Maxime, dass die Erstellung konkreter Curricula Angelegenheit jeder einzelnen Hochschule sei, weil nur so lokal- und regionalspezifische Gegebenheiten berücksichtigt werden könnten. Genau aber in dieser Offenheit liegt auch die *crux*: Die vermeintliche Liberalität ist die Konsequenz aus dem Dissens darüber, was denn als die berufswissenschaftlichen Essentials aus der Erziehungswissenschaft, den Sozialwissenschaften und der Psychologie identifiziert werden *muss*. Bildungspolitisch erzeugt dies derzeit den von der Expertenkommission gewiss nicht intendierten Effekt der Schließung von Standorten der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. Um jedoch nicht missverstanden zu werden: Dieses Kommissionspapier präsentiert als Planungsgrundlage wirklich eine sinnvolle Handreichung. Aber es ist kein „berufswissenschaftliches Curriculum“. Viel eher zeigt es die Grenzen eines solchen auf, denn es ist sympathisch gerade dann, wenn es sich nicht dazu hinreißen lässt, das Angebot als „berufswissenschaftliche Basis“ zu deklarieren und deshalb auch keine hoch gesteckten Erwartungen an Professionalisierung weckt. Dies erscheint vielen, wie etwa Rolff, zu wenig.

Gerade diesen Ambitionen liegen aber *zwei Denkfehler* zu Grunde, die in der Konsequenz daher auch zu einem einfachen, durch den Schritt zur Verwendungstheoretischen Wissensforschung eigentlich überwundenen Modell von Theorie und Praxis, zurückkehren müssen.

Der Perspektivenwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis von einem Anwendungs- zu einem Verwendungsmodell wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Praxiszusammenhängen (richtungsweisend: Beck/Bonß 1984, 1989; König/Zedler 1989; Wingens/Fuchs 1989; Tenorth 1990a; Drerup/Terhart 1990; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a) war insofern *ein ernüchternder aber produktiver Schritt*, als auf diese Weise deutlich werden konnte, dass es zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis auch dann kein Rationalitätskontinuum der Übertragung von Theorien in die Praxis gab, wenn Lehrer eine wissenschaftliche Ausbildung absolviert hatten. Vielmehr waren subjektive Theoriebildungsprozesse festzustellen, denen eine eigene Dignität neben dem erziehungswissenschaftlichen und sonstigen Theorie- und Fachwissen zukam. Sie waren flexibel, erfahrungsgesättigt und situationsadäquat (zusammenfassend: Terhart 1996).

Man begann sich dann in der Folge – vor dem Hintergrund einer scharfen Differenz zwischen Disziplin und Profession (Tenorth 1990b) – mit der *Logik des pädagogischen Denkens und Handelns* zu befassen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b). Über die Struktur dieses eigenständigen Wissenstypus weiß man noch recht wenig und noch weniger weiß man darüber, welches die kognitiven Vorgänge sind, in denen wissenschaftliches Wissen und Alltagswissen, Fachwissen und habitualisiertes Professionswissen so ineinander transformiert und neu gemischt werden, dass man von der Konstitution eines spezifischen *Berufswissens* sprechen kann (Terhart 1990). Irritiert hat die Lehrerforschung dabei

zunächst vor allem die Erkenntnis, dass der Erwerb wissenschaftlichen Wissens in keiner Weise eine Garantie für besseres praktisches Handeln in Unterrichtssituationen bietet (Terhart 1991).

D. h. m. a. W. und in der Umkehrung: dass gerade diejenigen Ansätze, die Professionalisierung mit und über Verwissenschaftlichung begründen, die Befunde der Wissensverwendungsforschung ignorieren müssen. Und sie tun dies in einer Rückkoppelungsfigur, die ihnen selbst verheimlicht, dass sie damit *erneut in die traditionelle Theorie-Praxis-Falle geraten*. Wie kommt das?

Alle ernst zu nehmenden Untersuchungen zur Lehrerprofessionalität gelangen – im Unterschied zu zeitgeistigen und populistischen Analysen, die aus der „veränderten Kindheit“ oder dem „Wandel von Familie und Schule“ waghalsig auf andere Lehrerqualifikationen oder andere Inhalte und Strukturen der Lehrerbildung schließen – zu ihren Befunden, indem sie (vorwiegend qualitativ empirisch) berufserfahrene Lehrer in ihrem Tun und Denken beobachten und befragen (Bromme 1992; Dick 1994; Stahl 1995; Shulman 1987; Wahl 1991). Was damit an Konturen zu gewinnen beginnt, ist ein „Expertenwissen“ (Schulz 1998; allgemein: Stehr 1994, 1998). Wie immer diffus im Augenblick auch noch die Differenzen oder die Übereinstimmungen zwischen dem Lehrer als Experten und dem professionellen Lehrer sind, auf alle Fälle zeigen alle einschlägigen Untersuchungen eine Tendenz der *zunehmenden Distanz von Professionalität* bzw. Expertise einerseits und *Wissenschaftswissen* bzw. wissenschaftlicher Ausbildung andererseits. D. h. je professioneller pädagogisches Handeln ist, desto geringer ist seine Nähe zum Wissenschaftswissen. Diesen Sachverhalt hat Bernd Dewe am Beispiel des Erwachsenenpädagogen auf den Punkt gebracht: Nach Dewe besitzt „erziehungs- und sozialwissenschaftliches Regelwissen (..) für professionelle Erwachsenenpädagogen (..) lediglich den Status eines Inbegriffs von Vorkenntnissen“. Und er ergänzt an anderer Stelle: „Professionswissen (..) erwirbt man zuallererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs (von; A.v.P.) Tätigkeiten im Sinne der Routinisierung und Habitualisierung (..), das heißt durch Eintritt in eine *kollektiv gültig gemachte Praxis*“ (Dewe 1996, S. 742 u. 748).

Aus diesen und vielen ähnlichen Erkenntnissen zur pädagogischen Professionalität wird man den Schluss ziehen müssen, dass Professionalisierungseuphoriker, wie etwa Rolff, die die im Kontext empirisch-pädagogischer Professionalitätsforschung bei berufserfahrenen Lehrern aufgefundenen Wissens-, Denk- und Handlungsstrukturen bzw. -inhalte zum Gegenstand der Erstausbildung von Lehrern an Universitäten machen wollen, einen *elementaren Denkfehler* begehen. Der Fehler beginnt schon da, wo „die Trias aus Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie“ als „berufswissenschaftliche Basis“ für Professionalisierung behauptet wird. Denn in den professionellen Wissensstrukturen der Praktiker findet man „Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie“ gar nicht als ein disziplinär organisiertes Wissen vor. Daraus folgt andererseits – und das macht den zweiten Denkfehler aus –, dass die Annahme, von der Grundlage eines „berufswissenschaftlichen“ Verständnisses der Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie ausgehend ließe sich „Professionalisierung *wirksam* betreiben“, ein *durchlaufendes Rationalitätskontinuum zwischen Wissenschaft und Professionalität* unterstellt, das gerade über den Bezug auf die Wirksamkeitsmetapher die traditionelle Vermittlungsvorstellung von Theorie und Praxis zu neuem Leben erweckt. Das aber ist ein erstaunlicher Rück-

fall hinter die verwendungstheoretische Innovation der erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung. Aber es ist, wenn man die einschlägige Literatur zur Lehrerausbildungsreform überblickt, kein Einzelfall⁵.

Was die *Erziehungswissenschaft als Disziplin* betrifft, so ist noch gar nicht abzuschätzen, welche Folgen es für sie haben wird, dass in ihr gleichzeitig ein Paradigma der Wissensverwendungsforschung, das gerade gegen vereinfachte Transfervorstellungen von der Theorie in die Praxis entstanden ist, *und* eine ambitionierte Professionspolitik, die in der Propagierung der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrer eine Renaissance traditioneller Theorie-Praxis-Vermittlungen betreibt, existieren. Solange deren Differenz nur auf der Forschungsebene verbleibt, wird man kaum Schwierigkeiten haben, mit zwei grundsätzlich verschiedenen Selbstverständnissen in der Disziplin zu leben.

Sobald jedoch beide Vorstellungen auf der Ebene von Lehre und Ausbildung, die heute zu politischen Themen geworden sind, zusammentreffen – und das ist zwangsläufig schon in jedem universitären Gremium der Fall, das sich mit Lehrerausbildung befasst –, wird sofort deutlich, dass sich damit die *Frage nach der Identität der Erziehungswissenschaft* stellt. Das vorerst noch gar nicht prüfbar vorgetragene „berufswissenschaftliche“ Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft scheint dabei im atmosphärischen Kontext zeitgenössischer Bildungs- und Gesellschaftspolitik auf den ersten Blick klare Legitimationsvorteile zu besitzen, denn es suggeriert mit seiner Berufsorientierung einen Zugewinn an Leistungsfähigkeit in der unmittelbar praxisrelevanten Ausbildung von Lehrern, verspricht Professionalität und damit Effektivität. Es spricht eine Sprache, die nicht nur bei Bildungspolitikern offene Ohren findet – kann man der kostenintensiven universitären Lehrerausbildung und der sich auf sie nunmehr „berufswissenschaftlich“ einstellenden, immer beunruhigend verschwommen gebliebenen Erziehungswissenschaft in Zukunft vielleicht doch einen kalkulierbaren Nutzen zutrauen? –, sondern umschmeichelt auch die Seelen der Professionspolitiker: Kann man standespolitisch schon kaum noch etwas für den Aufstieg der Profession tun, so gilt es doch deren Autonomie abzusichern und zu festigen. Etwa durch eine „Ausweitung des bisherigen Mandats der Lehrerschaft in Richtung erweiterter Professionalität“, wie sie Bayer, Carle und Wildt (1997, S. 9) in Aussicht gestellt haben. Der Preis, den das „berufswissenschaftliche“ Selbstverständnis zu zahlen hätte, ist allerdings hoch: Der Rückfall in vereinfachte Theorie-Praxis-Relationen und die Wiedereinnahme der Position von „Lehrerbildnern“ inklusive einem vage bleibenden Versprechen, auch die „Persönlichkeitsbildung“ zu pflegen – an dieser Stelle treffen sich dann durchaus von Hentig und die „berufswissenschaftlich“ denkende Lehrerausbildung.

Gegenüber dem neuerdings in der Erziehungswissenschaft erhobenen vornehmen berufswissenschaftlichen Ton haben Positionen der verwendungstheoretischen Wissensforschung per se die schlechteren Karten. Denn zu ihren *paradigmatischen Grundannahmen* gehört die Auffassung einer *radikalen Differenz* zwischen Wissenschafts- und praktischem Handlungswissen. Anders: Auf Grund von Befunden empirischer Wissensverwendungsforschung geht sie

⁵ Siehe etwa die einschlägigen Positionen in dem Sammelband von Bayer/Carle/Wildt 1997.

davon aus, dass aus Art und Umfang des im Studium erworbenen Theoriewissens keine Prognosen über professionelles Denken und Handeln in pädagogischen Berufspraxen gestellt werden können und umgekehrt. Deshalb ist es auch nur konsequent, wenn man von dieser Position keine Professionalisierungsversprechen für die Lehrerbildung erwarten darf. Das Forschungswissen, das sie erzeugt, bedient in universitären Ausbildungszusammenhängen aber gerade nicht das Sicherheitsverlangen von Lehramtsstudierenden, es stellt allenfalls empiriegesättigtes Material für Lernprozesse bereit, in denen methodisch strukturiertes Reflexionswissen sich entwickeln kann (vgl. Floden/Clark 1988/1991), das – und hier wäre etwa an Paschen anzuknüpfen – die an *Pädagogiken* geschulte *pädagogische Kompetenz* ergänzt, aber keineswegs „die systematische Umsetzung des Wissens in Handlungsfähigkeit“ betreibt (Kommission 1997, S. 94).

Zwischen „berufswissenschaftlicher“ und „verwendungstheoretischer“ Perspektive kommt es demnach in Hinsicht auf die Funktion empirischen Forschungswissens in universitären Ausbildungskontexten zu einem *epistemologisch ausschlaggebenden Unterschied*: Während in der „berufswissenschaftlichen“ Perspektive Forschungsergebnisse zur pädagogischen Professionalität erfahrener Praktiker in die Lehrerbildung mit der Aura des „praktischen Wissens“ zurück übersetzt werden, um hierdurch Professionalisierung „wirksamer“ werden zu lassen, weiß die Wissensverwendungsforschung, dass sich das schon im Forschungskontext theorieförmig kristallisierende *praktische Wissen des Praktikers* bei der Rückübersetzung in Ausbildungskontexte in *theoretisches Reflexionswissen* transformiert und eben gerade *nicht* – im vermeintlichen Unterschied zur abschätzig so genannten *bloßen Theorie* – ein *praktisches Wissen* bleibt. Es ist zwar das Wissen von Praktikern – aber im Kontext von Ausbildung nicht mehr praktisches Wissen.

Diesen doppelten Gestaltwandel des Wissens – und damit die Essenz des wissenstheoretischen Paradoxes – nimmt die „berufswissenschaftliche“ Orientierung nicht wahr. Doch gerade dieser „blinde Fleck“ bringt ihr gegenwärtig *professionspolitische Zustimmung* ein. Andererseits erfährt die verwendungstheoretische Orientierung, gerade weil sie das wissenstheoretische Paradox systematisch in Rechnung stellt, *professionspolitische Schelte*, denn sie verabschiedete sich, so der Vorwurf, aus der Verantwortung für die *unmittelbare* Professionalisierung der Lehrerbildung.

Ich habe in meinen Ausführungen, ausgehend von der Struktur des wissenstheoretischen Paradoxes, eine bestimmte kritische Lesart von *Professionalisierung* und von *Berufswissenschaft* verwendet, um vor einem Rückfall in alte Fehler der „Pädagogik als praktische Wissenschaft“ zu warnen. Diese Warnung scheint notwendig, weil sich in der modernisierten Semantik von *Professionalisierung* und *Berufswissenschaft* hinterrücks alte Botschaften aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Stichworte wie „Persönlichkeitsbildung“ und „Einwurzelung“ deuten dies an – mit hypertrophen Erwartungen an die Erziehungswissenschaft, die sie leicht zu Fall bringen können, vermischen.

Andererseits hat aber auch die Wissensverwendungsforschung seit Ende der 90er Jahre eine Entwicklung genommen, in deren Zuge immer deutlicher verschiedene Formen pädagogischen Wissens und die autonomen Kontexte ihrer Eigenlogiken in eine *konstruktivistische Perspektive* eingerückt worden sind. Nimmt man jedoch *Wissen* als den „konstruktivistischen Schlüsselbegriff“ ernst

(Siebert 1999, S. 111 ff.), dann lässt sich in der Konsequenz von Wissensverwendung – bei der ja stets eine, wenn auch schwache Metaphorik des Übergreifens von Wissenschafts- in Handlungswissen, das sich in einem pädagogischen Können realisiert, noch mitschwingt – nicht mehr reden: Wissen wird je kontext- und subjektabhängig neu konstituiert und darf daher Geltung nur noch in seinem jeweiligen Kontextbezug beanspruchen. Somit sind Modelle des Transfers, der Transformation, der Vermittlung obsolet geworden.

Vor diesem konstruktivistisch geprägten Hintergrund müssen dann auch alle Ambitionen einer Reform der – universitären – Lehrerbildung leerlaufen, die noch versuchen, die Differenz von Wissenschaftswissen und praktisch-pädagogischem Handlungswissen/Können im Ausbildungsraum der Hochschulen enger aneinander zu koppeln – etwa, indem sie nun die Praktika bzw. Praktischen Studien neu entdecken und als „Verknüpfung von Theorie und Praxis“ definieren (Bentzen u. a. 1998). Eine, auch in der jüngeren Forschung beobachtbare Konsequenz dieser Entwicklung von der Wissensverwendungs- zur *Wissenserzeugungsforschung* scheint daher ganz zwangsläufig (Kolbe 2000; s. a. Kurtz 2000a, 2000b): Zum ausgezeichneten Forschungsschwerpunkt avanciert das Konstrukt „pädagogische Professionalität“ (im Gesamtüberblick: Combe/Helsper 1996a). In dessen Fokus steht (beispielsweise) das *Lehrerwissen* als eine eigentümliche pädagogische Wissensform, die es empirisch differenziert zu rekonstruieren gilt – welche Rolle *darin* erziehungswissenschaftliches Wissen spielt, ist nur noch von sekundärer Bedeutung. Die pädagogische Professionalität des Lehrers ist dann ein beschreibbares Konzept, das sich aus der Praxis seiner Berufsarbeit als eines Entwicklungsprozesses ergibt (Terhart 1992, S. 123ff.; Terhart u. a. 1994), und für das die *Berufskultur* (Terhart 1996) – nicht aber mehr die *Wissenschaftskultur* – Leitfunktion besitzt.

Pädagogische (Lehrer-) Professionalität im Kontext von Berufskultur zu etablieren heißt auch, dass der *Topos von der „Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft“ zunehmend entfunktionalisiert wird*. Denn jetzt tritt zwischen das Wissenschaftswissen und die pädagogische Handlungspraxis die *Profession* bzw. der Typus des *Professionswissens* (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 82). Handlungspraxis und pädagogisches Können konstituieren und reflektieren sich im Medium berufskultureller Kommunikationen der Lehrprofession und dem darin erzeugten Professionswissen. Sie sind gegenüber dem Wissenschaftswissen – auch demjenigen der Erziehungswissenschaft – autonom, ja gleichsam *autopoietisch*, weil das Professionswissen und die pädagogische Professionalität sich aus den Erfahrungen, Traditionen, Deutungen und Schematisierungen der pädagogischen Berufskultur erzeugen, für die das Forschungswissen der Erziehungswissenschaft nur eine neben anderen Umwelten darstellt. Eine der wesentlichen Aufgaben, die die *Profession* mit ihren eigenen reflexiven Wissensbeständen – also ohne Primärbindung an die wissenschaftlichen Gewissheits- und Wahrheitsstandards – zu bearbeiten hat, ist das strukturelle Merkmal aller pädagogischen Handlungssituationen – *Ungewissheit* (Combe/Helsper 1996b, S.42; allgemein: Evers/Nowotny 1989).

Wenn man pädagogische Handlungspraxen nicht mehr im Lichte ihrer Verwissenschaftlichungsbedürftigkeit situiert und auch von der Ambition Abschied genommen hat, die Weisen der Verwendung (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens bei Lehrern zu rekonstruieren, dann kann jetzt die *Frage nach dem*

Pädagogischen – im Kontext der Profession und im Blick auf den strukturellen Ungewissheitsstatus ihrer Handlungspraxen – *wissenschaftsentlastet* neu gestellt werden (Wimmer 1996). Die Profession markiert dann den berufskulturellen Ort, an dem ein Typus von Wissen erzeugt werden kann, dessen Rückkoppelung an die pädagogischen Handlungspraxen und die erneute Kommunikation pädagogischer Erfahrung in der Profession einen komplexen Corpus pädagogischer Professionalität konstituiert.

So deutlich man heute erkannt hat, dass nicht die Übertragung von Wissenschaftswissen in pädagogische Handlungspraxen pädagogische Professionalität erzeugt, so deutlich sollte man dann aber auch sehen, dass die umgekehrte *Übertragung* von zunehmend aus der jüngeren Lehrerwissensforschung resultierenden Erkenntnissen über die Strukturen pädagogischer Professionalität in die – universitäre – Ausbildung von Lehrern *ebenso wenig möglich* ist. Schon gar nicht kann man – wie dies Bauer (1998, S. 357) vorgeschlagen hat – durch eine vermeintlich mögliche Reversibilität der Transferbewegung von der „Praxis“ in die „Theorie“ bzw. wissenschaftliche Ausbildung die Bedeutung der „Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für alle Pädagogen“ stärken, indem man nun – gleichsam wie Abziehbilder – „Modelle pädagogischer Professionalität“ als „Bestandteil des pädagogischen Grundstudiums“ einführt. Das wissenstheoretische Paradox einer nicht ungestraft zu ignorierenden Differenz zwischen Erkennen und Handeln/Können – wer forscht, unterrichtet nicht, und wer unterrichtet, forscht nicht (Fischer 1914, S. 5) – wird so nur nochmals aus einer anderen Perspektive wiederholt.

Man sollte vielmehr *die Orte der Lehrerbildung* – Universität, Profession, Schule – *und ihre je spezifische Wissenstypik in ihrer Differenz noch schärfer markieren*. D. h. zum einen: Wissenschaftliche Grundbildung und methodische Forschungskompetenzen an der *Universität*, die nicht ständig durch die Vorstellung gestört werden darf, während des Studiums könnte „durch die Mitarbeit an Unterrichts- und Schulprojekten pädagogisches Handeln eingeübt und überprüft werden“ (Bauer 1998, S. 357). D. h. zum zweiten: Stärkung der *Profession* als Ort der Reflexion pädagogischer Professionalität. Dies impliziert den nicht kostenneutral zu bekommenden Ausbau einer eigenen professionsbezogenen Forschungskultur (möglicherweise im „klinischen“ Sinne, wie ihn Dewe/Radtke 1989 für die Lehrerfortbildung umrissen haben); eventuell ist hierfür die Einrichtung von außeruniversitären „Zentren für Lehrerbildung“ (Blömeke 1998) der richtige Weg. Und das heißt schließlich: Den Ort der *Schule* als Werkstatt pädagogischer Professionalität zu etablieren (Schulentwicklung, Schulprogramm, Schulkultur, schulinterne Lehrerfortbildung etc.).

Insgesamt könnte die Des-Integration der Orte und der Wissensformen zu einer *Entemotionalisierung des Diskurses um die „richtige“ Lehrerausbildung* beitragen. Denn die zum Teil hohe emotionale Besetzung der Themen Professionalisierung und Berufswissenschaft resultiert nicht zuletzt auch daraus, dass die Lehrerausbildungsreformdiskussion sich so gut wie ausschließlich auf die so genannte Erste Phase der universitären Ausbildung bezieht – also der *Erstausbildung* zu viele Lasten und Erwartungen aufbürdet (Oelkers 1999). Würde man ernsthafter den gesamten berufsbiographischen Zusammenhang des Lehrerwerdens, Lehrerseins und Lehrerbleibens gleichrangig berücksichtigen, also Referendariat und berufslebenslange Fort- und Weiterbildung ebenso intensiv – nach

der Valenz ihrer eigentümlichen Orte und ihrer Wissensformen – würdigen, dann ließen sich auch die Fragen um *Professionalisierung* und *Berufswissenschaft* anders – und zwar zeitlich entzerrter – diskutieren (Terhart u. a. 1994). Hierbei sollten sowohl die Orte – Universität, Profession, Schule – wie die Typen des Wissens – Wissenschafts-, Professions-, Praxiswissen – in der Differenz gehalten werden.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44, 1998, S. 343-359
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas: Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profil – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 8. Hg. v. Hans-Günter Rolff u. a. Weinheim/München 1994, S. 267-307
- Baumert, Jürgen; Roeder, Peter Martin: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin, In: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Klaus Beck (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79-128
- Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997
- Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes: Editorial. In: Dies. (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 7-16
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt. 35, 1984, S. 381ff.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Ulrich Beck, Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 7-45
- Berntzen, Detlef u. a.: Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Hg. v. Sigrid Blömeke. Bad Heilbrunn 1998, S. 151-167
- Blömeke, Sigrid (Hg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn 1998
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen 1996
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen 1992
- Buchmann, Margret: Die Verwendung von Forschungsergebnissen in der Lehrerbildung und im Unterricht (1984). In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 175-190
- Buddrus, Volker: Die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in integrativen Ansätzen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Personen stärken und hierdurch die Sachen klären. In: Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Hg. v. Manfred Bayer, Ursula Carle, Johannes Wildt. Opladen 1997, S. 381-410
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996a
- Combe, Arno; Helsper, Werner: Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996b, S. 9-48

- Criblez, Lucien: Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44, 1998, S. 41-61
- Dewe, Bernd: Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hg. v. Arno Combe, Werner Helsper. Frankfurt a. M. 1996, S. 714-757
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, W.; Radtke, Frank-Olaf: Auf dem Wege zu einer aufgaben-zentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992a, S. 7-20
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, W.; Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992b, S. 70-91
- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Hg. v. Ulrich Beck, Wolfgang Bonß. Frankfurt a. M. 1989, S. 46-71
- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Pädagogisches Wissen. Hg. v. Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 143-162
- Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn 1994
- Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990
- Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Abschlussbericht Dezember 1997
- Evers, Adalbert; Nowotny, Helga: Über den Umgang mit Unsicherheit. Anmerkung zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Hg. v. Ulrich Beck, Wolfgang Bonß. Frankfurt a. M. 1989, S. 355-383
- Fischer, Aloys: Deskriptive Pädagogik (1914). In: Aloys Fischer. Leben und Werk, Bd. 2, hg. v. K. Kreitmair. München o. J., S. 5-29
- Floden, Robert E.; Clark, Christopher M.: Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit (1988). In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 191-210
- Habel, Werner: LehrerInnenausbildung an der Jahrhundertwende. Bilanz und Perspektiven. In: Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 215-228
- Hentig, Hartmut von: Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Dagmar Hänsel, Ludwig Huber (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel 1996, S. 17-38
- Hentig, Hartmut von: Menschenbildung und Lehrerbildung. In: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Hg. v. Sigrid Blömeke. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 23-39
- Horn, Klaus-Peter: Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1999, S. 749-758
- Hoyle, Eric: Die Professionalisierung des Lehrers: ein Paradox (1987). In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 135-144

- König, Eckard; Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989
- Kolbe, Fritz-Ulrich: Die Struktur der Vorbereitung professioneller Intervention am Beispiel von Lehrern. Empirische Ergebnisse aus konstruktivistischer Sicht. In: Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Hg. v. Bernd Dewe, Thomas Kurtz. Opladen 2000, S. 97-131
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen 1997
- Kurtz, Thomas: Pädagogische Forschung zwischen Wissenschaftsanspruch und Reflexionsbewußtsein. Systemtheoretische Überlegungen zur pädagogischen Disziplin in der Moderne. In: Bernd Dewe, Thomas Kurtz (Hg.): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Opladen 2000a, S. 19-44
- Kurtz, Thomas: Professionelles Handeln in Interaktionssystemen. Zur Rolle der Sozialwissenschaften im Berufsschulunterricht. In: Bernd Dewe, Thomas Kurtz (Hg.): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Opladen 2000b, S. 133-152
- Oelkers, Jürgen: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Frank-Olaf Radtke (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Kolloquien 2). Frankfurt a. M. 1999, S. 66-81
- Paschen, Harm: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim 1997
- Perspektiven in der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn 1999
- Phillips, D. C.: Über Lehrerwissen: ein skeptischer Dialog (1988). In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 161-173
- Pollak, Guido; Heid, Helmut (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994
- Prondczynsky, Andreas von: Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA-Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1999, S. 759-767
- Prondczynsky, Andreas von: Evaluation der Lehrerausbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Edwin Keiner (Hg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2001 (i. Dr.)
- Rolff, Hans-Günter: Vorwort. In: Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka, Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ-empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim/Basel 1996, S. 5-6
- Schön, D. A.: The reflective Practioner: How Professionals think in Action. New York: Basic Books 1983
- Schulz, Wolfgang K. (Hg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen 1998
- Shulman, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern (1986). In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 145-160
- Shulman, Lee S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review. 57, 1987, S. 1-22
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999
- Stahl, Uta: Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim 1995
- Stehr, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

- Stehr, Nico: Wissensberufe. In: Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Hg. v. Wolfgang K. Schulz. Opladen 1998, S. 17-31
- Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Hg. v. Heiner Drerup, Ewald Terhart. Weinheim 1990a, S. 81-97.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität. Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: Professionswissen und Professionalisierung. Hg. v. Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Klaus Beck. Braunschweig 1990b, S. 271-290
- Tenorth, Heinz-Elmar: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen, Uwe Sandfuchs (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999, S.429-461
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Hg. v. Heiner Drerup, Ewald Terhart. Weinheim 1990, S. 117-134
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Pädagogisches Wissen. Hg. v. Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 129-141
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionlität. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 103-131
- Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hg. v. Arno Combe, Werner Helsper. Frankfurt a. M. 1996, S. 448-471
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M./Bern 1994
- Vogel, Peter: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1999, S.733-740
- Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim 1991
- Wigger, Lothar: Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 1999, S. 741-748
- Wigger, Lothar (Hg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft der Hochschule Vechta, Heft 2. Vechta 2000
- Wimmer, Michael: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Hg. v. Arno Combe, Werner Helsper. Frankfurt a. M. 1996, S. 404-447
- Wingens, Matthias; Fuchs, Stephan: Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. 18, 1989, S. 208-219

Andreas von Prondczynsky, geb. 1950, Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik
 Anschrift: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Straße 77, 24943 Flensburg
 E-mail: avprondczynsky@uni-flensburg.de