

Rothland, Martin

Schulpädagogik als "Entwicklungswissenschaft". Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 26-41. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Schulpädagogik als "Entwicklungswissenschaft". Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 26-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334850 - DOI: 10.25656/01:33485; 10.35468/6172-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334850>

<https://doi.org/10.25656/01:33485>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Leibniz-Gemeinschaft

Martin Rothland

Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“

Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin¹

Abstract

Rückblickend wird die Entwicklung der Schulpädagogik als Geschichte des engagierten Nachdenkens über die Lösung all der Probleme beschrieben, die aus der schulischen Praxis hervorgehen. Auf der Basis der in der Erziehungswissenschaft kontinuierlich geführten Diskussion über Gestalt, Aufgaben, Ansprüche und Leistungen der Schulpädagogik wird zunächst gezeigt, dass auch in ihrem neueren Selbstverständnis die Herausforderungen der Schul- und Unterrichtspraxis als Anlass schulpädagogischer Forschung begriffen werden. Die Erwartung, für die Schulpraxis nützlich zu sein, erscheint bis heute konstitutiv (sie ist jedoch nicht allein der Schulpädagogik zu eigen). Vor diesem Hintergrund steht die Diskussion der insgesamt dominant erscheinenden Konzeption der Schulpädagogik als einer „Entwicklungswissenschaft“ von der Praxis für die Praxis im Fokus des Beitrags. Zu fragen ist zuallererst, welche Konsequenzen aus diesem Selbstverständnis für das als notwendig erachtete Anliegen erwachsen, Eigenständigkeit und Identität im Sinne kognitiver Spezifität in der Gesamtheit wissenschaftlicher Disziplinen zu erlangen, die sich mit Schule und Unterricht befassen, und sich gegenüber Nicht-Wissenschaft abzugrenzen – wenn Schulpädagogik eine Subdisziplin im Wissenschaftssystem sein soll.

Schlagworte: Disziplin, Profession, kognitive Spezifität, Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft

1 Der Beitrag basiert komprimiert und in Teilen textidentisch auf den Ausführungen in Rothland, M. (2021): Disziplin oder Profession. Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden: Springer VS.

„Citius, Altius, Fortius“, so lautet das in der Olympischen Charta ausgewiesene Motto der Olympischen Spiele. Die unter Sportsfreunden berühmte Devise firmiert eingedeutscht häufig unter dem munteren Slogan „Schneller, höher, weiter“, wobei Althphilolog:innen sogleich einschreiten würden, um darauf zu verweisen, dass es korrekt schneller, höher, stärker – oder auch tapferer, mutiger heißen müsste. Ob nun weiter, stärker oder mutiger, das olympische Motto könnte auch für die Schulpädagogik gelten. Allerdings nicht selbstbezogen auf die kontinuierliche Steigerung der eigenen, weniger athletischen denn akademischen Leistungen, sondern mit Blick auf die schulpädagogischen Leistungen *für andere*. Mit den „anderen“ sind die wissenschaftsexternen Bezugssysteme der Schulpädagogik gemeint. Und sie, die Schulpädagogik, scheint für eine nicht enden wollende *Entwicklung* schulischer Praxis im Sinne von Fortschritt, von Optimierung, Sorge zu tragen: mehr Lern-Leistung, höhere Schulqualität, optimal adaptive Unterrichtsangebote, gerechtere Leistungsbeurteilung, mehr Effektivität, aber auch mehr Chancengleichheit oder Inklusion; und nicht zuletzt: immer mehr und bessere oder endlich „echte“ Professionalität im Zuge der wissenschaftlich angeleiteten Professionalisierung eines Berufsstandes.

Das hier angedeutete, für die Schulpädagogik als konstitutiv charakterisierte Entwicklungs- und Fortschrittsparadigma im Sinne des Versprechens, Fortschritt und Entwicklung *durch* Wissenschaft zu ermöglichen und sich somit als Wissenschaft einem solchen Entwicklungsauftrag zu verpflichten – dieses Versprechen findet sich mehr oder weniger explizit an verschiedenen Stellen schulpädagogischer Selbstinszenierungen: So etwa, wenn sich schulpädagogische Professuren in der Außendarstellung über Forschung und Lehre für eine Schule von morgen definieren oder Hilfe für aktuelle schulische Herausforderungen in Aussicht stellen. Oder, wenn eine Buchreihe unter dem vielversprechenden Titel „Wissenschaft macht Schule“ erscheint.

Besonders greifbar wird das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen durch Wissenschaft im Titel des Online-Magazins „Spe: Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung“. Gerade die Schulentwicklung oder Schulentwicklungsforschung, die in kaum einer neueren Bestimmung der Gegenstandsbereiche der Schulpädagogik fehlt, kann als Paradebeispiel für das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen gelten.

Im Folgenden soll die Schulpädagogik nun nicht anhand der Außendarstellung von Professuren oder von Buchreihen- oder Zeitschriftentiteln als „Entwicklungswissenschaft“ inspiert werden, sondern auf der Basis einer Betrachtung des neueren schulpädagogischen Diskurses (Rothland 2019, 2021). Dieser kann auch als Selbstvergewisserungsdiskurs bezeichnet werden, in dem bis heute versucht wird, die wissenschaftliche Identität der Schulpädagogik zu verhandeln oder zu begründen. Eine Variante, die Identität der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem zu klären, wäre ihre Inszenierung als eine besondere Wissenschaft, konkret als „Ent-

wicklungswissenschaft“. Im Zuge solcher Klärungsansätze erscheint vor allem von Interesse, was vor dem Hintergrund der Annahme, dass wissenschaftliche Disziplinen „per definitionem der Artikulation von Differenz“ (Stichweh 2013a, 28) dienen, das identitätsstiftende Alleinstellungsmerkmal der Schulpädagogik ist. Denn die außerwissenschaftlichen Umweltausschnitte selbst, die von ihr in den Blick genommen werden, können es nicht sein: Schule, Unterricht und Lehrer:innenberuf waren und sind nicht allein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Forschung. Wie wird also die *kognitive Spezifität* (ebd., 23) der Schulpädagogik im Sinne einer speziellen, innerhalb der Schulpädagogik bearbeiteten Problemstellung, einer eigenständigen, klar abgrenzbaren und infolgedessen unverwechselbaren Sicht- und Zugangsweise als Alleinstellungsmerkmal im Sozialsystem der Wissenschaft, das ihre Unersetzbarkeit markiert und damit den genuin nur von der Schulpädagogik zu leistenden Beitrag zur arbeitsteiligen Bearbeitung der Forschungsgegenstandes Schule sowie ihr Verhältnis zur Schul- und Unterrichtspraxis artikuliert?

Zunächst wird unter besonderer Berücksichtigung des Entwicklungs- und Fortschrittsparadigmas das Spektrum schulpädagogischer Selbstinszenierungen in zwei Zugängen skizziert. Im Rahmen einer kurzen Zwischenbilanz wird anschließend danach gefragt, ob sich auf diesem Wege kognitive Spezifität im Wissenschaftssystem begründen lässt. In der an- und abschließenden zweiteiligen Diskussion wird es um die Konsequenzen der aufgezeigten Selbstinszenierungen für die Schulpädagogik gehen.

1 Selbstinszenierungen, die Erste! Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“

In einem Punkt scheinen sich Schulpädagog:innen bzw. diejenigen, die über Schulpädagogik – im Sinne des genannten Selbstvergewisserungsdiskurses – schreiben, einig zu sein: Schulpädagogik gehört zum System der Wissenschaft. Die Mehrzahl der Autor:innen weist Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin, als *Bereichs-, Teil- oder Sub-Disziplin* der Erziehungswissenschaft aus. Einvernehmen besteht aber auch darin, dass Schulpädagogik ein Sonderfall in der akademischen Welt ist: es handele sich um eine „zuständige Wissenschaft“ (Köck 2012, 14) mit einer „besonderen“ Aufgabe (Kemper 2004), etwa „einem besonderen Ausbildungsauftrag für die Lehrerbildung“ (Wittenbruch 2011, 611). Schulpädagogik als breit angelegte pädagogische Spezialdisziplin (Apel 1993, 389) sei als Handlungswissenschaft für Lehrer:innen eine praktische Disziplin (Meyer 1997; Eickhorst 2001) bzw. eine „praxisorientierte Wissenschaft“ (Solzbacher 2002, 68).

Ist Schulpädagogik dem verbreiteten Selbstverständnis folgend eine wissenschaftliche Subdisziplin, dann ist die Forschung zur Hervorbringung neuen Wissens

ihre Funktion und die Wissenschaft ihr Referenzsystem. Von diesem Disziplinverständnis ist der Entwurf der Schulpädagogik als Integrations- und Vermittlungswissenschaft zu unterscheiden – eine populäre Variante der Statusbestimmung als akademischem Sonderfall. Denn im Rahmen dieser Bestimmung kommt ihr das Sammeln und Ordnen von Forschungsbefunden sowie deren Vermittlung zu (vgl. bereits Jörg 1970; Twellmann 1981; Apel & Grunder 1995), nicht aber die Aufgabe der Forschung selbst. 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“ (Haag & Rahm 2013, 8).

Als Integrationswissenschaft wird Schulpädagogik vor dem Hintergrund ihrer Funktion, Schulpraxis anzuleiten, begründet. Die Schulpädagogik sei eine Integrationswissenschaft, die zwischen den Befunden empirischer Forschung und der Schulpraxis (Köck 2012), zwischen einer praxisreflektierenden Theorie und einer theoriegeleiteten Praxis vermittelt (Kowarsch 2011). Schulpädagogik wird auch als Sammelpunkt und Übersetzerin von Forschungsbefunden für die Schulpraxis verstanden (Wellenreuther 2011); ihre Leistung bestehe darin, die Befunde zur Schule zu bündeln und für die Weiterentwicklung der Praxis aufzubereiten (Bohl u. a. 2015). Der Praxisbezug der „praktischen Disziplin“ geht hier bereits im Entwicklungsversprechen auf.

Schulpädagogik soll des Weiteren zuallererst eine auf die Praxis der Lehrer:innenarbeit ausgerichtete Berufswissenschaft sein. Das ist die mit Abstand populärste Variante, Schulpädagogik als besondere Wissenschaft auszuweisen. Schulpädagogik wird als auf die Berufspraxis und die Profession ausgerichtete Lehrgebiet und nicht als forschende (Sub-)Disziplin begründet. Sie soll eine *Berufswissenschaft* sein (vgl. u. a. Einsiedler 1974; Keßler & Krätzschar 1992; Gläser-Zikuda 2008; Esslinger-Hinz & Sliwka 2011; Köck 2012; Haag & Rahm 2013) und wird auch als Bezugsdisziplin bzw. -wissenschaft für Lehrer:innen (Haarmann 1997; Kiper 2011; Hanke & Seel 2015), als Leitwissenschaft (Bosse 2010) oder als „Herz der Lehrerbildung“ (Zierer 2016, 7) bezeichnet. Schulpädagogik wird zudem als Professionswissenschaft von Lehrer:innen verstanden (Apel & Sacher 2009; Hanke & Seel 2015) und schließlich auch als „die Professionsdisziplin“ (Keck 1999, 58; Herv. im Orig.) charakterisiert.

Schließlich wird Schulpädagogik auch explizit als „Entwicklungswissenschaft“ (Meyer 1997, 210) charakterisiert, wobei in den vorhergehenden Selbstinszenierungen das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen auch bereits greifbar ist. Was Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft soll bzw. will, wird bei Hilbert Meyer besonders eingängig beschrieben: „Schulpädagogik

ist eine Entwicklungswissenschaft: Sie will die Schulen voranbringen und den Lehrer:innen und Schüler:innen dabei helfen, den alltäglichen Schulbetrieb erträglich und vielleicht sogar attraktiv zu machen“ (Meyer 1997, 210). Und weiter heißt es: „Es gibt eine Reihe von Eigentümlichkeiten dieser Wissenschaft, die daraus erwachsen, dass sie die Schule nicht nur empirisch erforschen, sondern den dort Lehrenden Orientierungen geben will“ (ebd., 209). „Forschungsvorhaben und Entwicklungsvorhaben liegen in der Schulpädagogik zumeist sehr eng nebeneinander, oft genug sind sie untrennbar ineinander verwoben“ (ebd., FN 14). Schließlich sei Schulpädagogik „Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht“. Oder kurzum: „Schulpädagogik ist Theorie und Praxis in einem“ (Meyer 1997, 209).

Diese Programmatik einer Entwicklungswissenschaft wird nun nicht allein von Hilbert Meyer proklamiert, sondern auch etwa im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Dort heißt es: „Schulpädagogik ist diejenige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Analyse und Entwicklung der Schule und des schulischen Unterrichts und ihrer – auch historischen und gesellschaftlichen – Rahmenbedingungen befasst“ (Reh & Drope 2012, 154). Das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechens soll nun an einigen Beispielen konkretisiert werden.

- 1 *Schulentwicklung(sforschung)*: Wie bereits angemerkt kann die Schulentwicklung bzw. die Schulentwicklungsforschung als Paradebeispiel für das schulpädagogische Entwicklungs- und Fortschrittsparadigma dienen. Entsprechend der Programmatik der Schulentwicklung ist es hier das erklärte Ziel, theorie- und forschungsbasiert, gangbare Wege zur „guten Schule“ zu eröffnen. „Schulentwicklung dient der Qualitätsentfaltung und Qualitätssicherung an Schulen“ (Rahm 2005, 81), wobei das Ziel aller Schulentwicklungsinitiativen letztlich die qualitative Verbesserung des Unterrichts sei.
- 2 *Unterrichtsforschung*: Im Studienbuch Schulpädagogik wird mit Bezug auf die Unterrichtsforschung das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen wie folgt optimistisch artikuliert: „Während die unterrichtsprozessfernen Theorien der Allgemeinen Didaktik der Gefahr ausgesetzt sind, zu einem ‚Stratosphärendenken‘ (Heimann 1962) jenseits konkreter Veränderungsprozesse zu führen, können die empirischen Befunde der Unterrichtsforschung konkretere Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule liefern“ (Gröschner & Kleinknecht 2013, 173).
- 3 *Allgemeine Didaktik*: Entgegen der im vorhergehenden Beispiel gescholtenen Allgemeinen Didaktik wird ihr präskriptiver Charakter für gewöhnlich betont (Rothland 2018, 2024). Gerade die Allgemeine Didaktik bemühe sich, eine Beschreibung von Unterricht in seiner Komplexität zu bieten, um ihn „planbar, durchführbar und reflektierbar“ zu machen (Bohl & Schnebel 2022, 891).

Aufgabe der Allgemeinen Didaktik sei die Generierung wissenschaftlichen Wissens *und* die Handlungsorientierung für die Gestaltung von Unterricht in der Schulpraxis (ebd.).

- 4 *Professionsforschung*: Eine letzte beispielhafte Konkretisierung schulpädagogischer Entwicklungserwartung zeigt sich im Professionalisierungsversprechen. Im Studienbuch „Schulpädagogik und Schultheorie“ ist denn auch programmatisch vom Inhaltsfeld „Professionalisierung“ die Rede (Bohl u. a. 2015, 55), nicht etwa von Professionsforschung oder Forschung zum Lehrer:innenberuf. Im Studienbuch „Schulpädagogik Kompakt“ wird ebenfalls die „Professionalisierung der Lehrerschaft“ (Arnold & Pätzold 2002, 30) als Gegenstandsbe-
reich der Schulpädagogik adressiert. Und im Handbuch Schulpädagogik wird die „nachhaltige und effiziente Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung“ (Harring u. a. 2022, 16) als Zielperspektive markiert.

Wohin man also auch schaut: die beispielhaft genannten Teilgebiete der Schulpädagogik führen die Entwicklungserwartung bzw. das Entwicklungsversprechen im Schilde. An dieser Stelle ist allerdings zu betonen, dass sich die Schulpädagogik nicht allein im Sinne des Entwicklungs- und Fortschrittsversprechens über ihren Praxisbezug definiert. Der psychologischen Lehr-Lern-Forschung, die sich in der Außendarstellung gerne als besonders forschungs- und damit wissenschaftsorientiert gibt, ist dies alles andere als fremd. So etwa, wenn sich quantitative Forscher:innen auf die Suche nach dem „Heiligen Gral“ der Unterrichtsforschung machen und damit nach denjenigen „Dimensionen, die qualitätsvollen Unterricht in unterschiedlichen Fächern auszeichnen“ (Praetorius & Gräsel 2021, 168). Diese „Suche nach dem Gral ist letztlich dadurch motiviert, Hilfestellung zur Gestaltung von Unterricht zu erhalten – in unserem Fall: ein Instrument zu entwickeln, das sich als Analysegrundlage für die Verbesserung von Unterricht eignet“ (ebd., 184). Die Erwartung, zumindest die Hoffnung auf die Identifikation von eindeutigen Kausalbeziehungen und technologischer Verwertbarkeit treibt die quantitative Unterrichtsforschung nach wie vor an, auch wenn diese Erwartungshaltung durch Angebots-Nutzungs-Modelle und das sozial-konstruktivistische Lernverständnis vordergründig kaschiert werden (vgl. Herzog 2013; Rothland 2024).

Es gibt im schulpädagogischen Spektrum aber selbstverständlich auch andere Sichtweisen: In der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung wird sich dem Untersuchungsgegenstand deskriptiv zugewandt und nicht, wie in der Allgemeine Didaktik und der quantitativen Unterrichtsforschung gleichermaßen, präskriptiv. Die Betonung von Kontingenz und der Differenz von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung, steht hier der praktischen Erwartung entgegen, Unterricht „durch genaue Planung und gute Absichten zielgerichtet zu steuern und seine Wirkung zu kontrollieren“ (Meseth u. a. 2011, 223).

2 Selbstinszenierungen, die Zweite! Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis

Die Entwicklungserwartung bzw. das Entwicklungsversprechen können bis hierher als weitgehend prägendes Element schulpädagogischer Selbstinszenierungen identifiziert werden. Diese Erwartungen bzw. Versprechen gehen in dem ungebrochen tradierten Selbstverständnis der Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis auf. Die Ausführungen zum sog. Theorie-Praxis-Verhältnis und ihrer praktischen Relevanz können als Teil ritualisierter Selbstbeschreibung aufgefasst werden, wie sie Kaldewey (2013) auch für weitere Disziplinen beschreibt.

Wenn die Schulpädagogik ihr Verhältnis zur Schulpraxis bestimmt, dann definiert sie in erster Linie sich selbst, ihre Zielsetzungen und ihre Funktion. Als Grundlage der beschriebenen Selbstinszenierung der Schulpädagogik als Entwicklungs- oder als Berufswissenschaft kann das traditionell beschworene Bündnis zwischen Disziplin und Praxis gelten. Die Geschichte der Schulpädagogik wird entsprechend konsequent als „Geschichte des engagierten und dokumentierten Nachdenkens über die Lösung all der Probleme, die das Schulleben immer von neuem aus sich heraus erzeugt“ (Hilgenheger 2002, 28), verstanden: Schulpädagogik orientiert sich an den „theoretisch wie praktisch relevanten Themen und Problemen des Schulalltags“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, 637). Anlass für schulpädagogische Forschung seien die Belange der Schulwirklichkeit, auf die sie mit ihren Fragestellungen reagiere. Schulpädagogik als „wissenschaftliche Disziplin“ erwachse generell aus der Praxis und sei ihrem Selbstverständnis nach eng „mit der Bezugnahme auf Praxis verknüpft“ (Bohl u. a. 2015, 67). Auch Helmut Fend geht davon aus, dass für die Schulpädagogik die Ausrichtung auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Schulpraxis konstitutiv sei: „Diese Disziplin wird damit von dieser Aufgabe her konstituiert und nicht von einem theoretischen oder disziplinären Paradigma“ (Fend 2008, 13).

Nicht allein die Praxis mit ihren Belangen, Problemen und Herausforderungen soll die kognitive Basis der Schulpädagogik bilden. Schulpädagogik sei vielmehr seit jeher die Pädagogik, „die in der Schulpraxis nützlich ist“ (Rauschenberger 1979, 71). Dieses Verständnis der Schulpädagogik als einer auf die Praxis ausgerichteten Subdisziplin 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“ als „wissenschaftliche Rückendeckung“ (Köck 2012, 14) für Lehrer:innen zu entwickeln. Es seien die praktischen Fragen, die im Vordergrund stünden, so etwa, wie man gute Schulen und guten Unterricht mache (Fend 2008, 14). Praktiker:innen sollen schulpädagogische Forschung als „Orientierungs-, Reflexions- und Entscheidungshilfe anfragen und nutzen“ (Wittenbruch 2011,

615). Eine allein empirisch-analytisch verstandene Schulpädagogik sei jedenfalls nicht hinreichend: „denn damit ist noch kein Beitrag zur Verbesserung dieser Wirklichkeit geleistet“ (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, 163). Vielmehr sei Schulpädagogik nah an den Handlungsproblemen der Lehrer:innen, „sie scheut in ihrer Argumentation auch weder das Rezept noch das Lob“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, 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 Praktiker:innen.

3 Zwischenbilanz: Kognitive Spezifität durch Praxis- und Professionsbezug?

Vor dem skizzierten Hintergrund ist nun die Ausgangsfrage wieder aufzugreifen, wie die kognitive Spezifität der Schulpädagogik in der schulpädagogischen Selbstdarstellung bestimmt wird und damit die Frage, ob in dem Praxis- und Professionsbezug diese Spezifität begründet werden kann. Mit der Konzeption der Schulpädagogik als einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis ist eine breit geteilte Argumentationslinie bis in die Gegenwart zu identifizieren, und diese Argumentation dominiert auch als Abgrenzungs- und Alleinstellungsmerkmal. Es sei nämlich die Perspektive auf die Schulwirklichkeit und das schulpraktische pädagogische Handeln, mit der Eigenständigkeit und Identität der Schulpädagogik zu begründen sind. Der praxisorientierte Blick reiche nicht als identitätsstiftendes Alleinstellungsmerkmal aus. Ergänzend wird vielmehr angeführt, dass sich Schulpädagogik durch ihre besondere Verpflichtung gegenüber der Schulpraxis auszeichne. Die Absicherung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem hänge gar vom Praxisbezug und der Praxisrelevanz ihrer Forschungsergebnisse ab und davon, dass sie die Entwicklungserwartung auch erfüllt, „die Professionalität des Lehrpersonals voranzubringen“ (Kowarsch 2011, 656).

Das Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen wird hier zum Ankerpunkt im Wissenschaftssystem erklärt. 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, 20) – eine praktische Frage, deren Beantwortung sich an die Profession und darüber vermittelt an die Schüler:innen richtet, indem sie auf die praktische Ermöglichung von Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem abzielt.

Der Bezug auf die Praxis und die praktisch Handelnden erscheint im Selbstverständnis der Schulpädagogik zusammengefasst das Kennzeichen zu sein, über das ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem beansprucht wird und aus der

sich ihre disziplinäre Identität speist. Die Verquickung von Wissenschaft und Schulpraxis, von Disziplin und Profession, wird so zu dem identitätsstiftenden Alleinstellungsmerkmal der Subdisziplin erhoben. Sie versucht auf diese Weise, ihre Verankerung im System der Wissenschaft zu legitimieren.

Das ist insofern paradox, als dass die besondere Perspektive und Funktion, die Schulpädagogik im Zusammenspiel der Disziplinen, die sich ebenfalls mit Schule und Unterricht befassen, als eigenständig ausweisen soll, sie zugleich gerade außerhalb der Wissenschaft verankert, nämlich in der Schulpraxis und der Profession. Das Alleinstellungsmerkmal ist so nicht, eine Besonderheit *im* Wissenschaftssystem zu sein, sondern sich offensiv *außerhalb* des Wissenschaftssystems zu stellen – und zugleich eine wissenschaftliche Subdisziplin sein zu wollen.

4 Diskussion, die Erste! Schulpädagogik als Profession

Im Anschluss an diese Zwischenbilanz folgt nun eine zweiteilige Diskussion vermeintlich identitätsstiftender schulpädagogischer Entwicklungserwartungen und -versprechen und damit eine zugespitzte Problematisierung der Selbstinszenierung der Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft. Wissenschaftliche (Sub-) Disziplinen gewinnen generell ihre „Identität“ aus der Bearbeitung systemintern gewählter Probleme. Diese disziplin-konstituierenden Problemstellungen gehen nicht zwingend esoterisch allein aus dem Wissenschaftssystem ohne Außenbezüge hervor (wie etwa in Teilen der reinen Mathematik) (vgl. Kuhn 2003). Sinnvoll sind – selbstverständlich – Problemstellungen, die sich auf wissenschaftsexterne Gegenstandsbereiche beziehen, zum Beispiel auf den Schulunterricht oder den Lehrer:innenberuf. Was aber Gegenstand der Wissenschaft ist, das wird disziplin-intern bestimmt (Stichweh 1993, 2013a). Eine Schulpädagogik, die sich – wie gezeigt – bis heute über externe Problemvorgaben der Schulpraxis definiert, erfüllt das Merkmal disziplinärer Autonomie nicht.

Auf den angesprochenen Bezügen zu den Erfordernissen der Schule kann eine integrative Identität allein nicht basieren. Es braucht vielmehr eine „innere Umwelt“, so dass Disziplinen nicht durch die Kontrolle von außen korrumpiert werden, in dem außerwissenschaftliche Normen und Werte die systeminternen ersetzen (Stichweh 2013a). So ist auch der außerwissenschaftliche „offizielle“ Zweck von Unterricht – das Lernen der Schüler:innen – gerade nicht zur Voraussetzung bzw. zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung zu machen, wenn die Konstitutions- und Strukturmerkmale von Unterricht rekonstruiert werden sollen.

Zu den außerwissenschaftlichen Normen kann auch der Anspruch zählen, dass sich die Qualität der Schulpädagogik an der effektiven und nachhaltigen Lösung schulpraktischer Probleme oder aber an einer Entwicklung und Optimierung schulischer Praxis bemisst. Auch die Bestimmung der Gegenstandsbereiche und

Problemstellungen durch die Handlungsprobleme der Praktiker:innen ist eine nicht-wissenschaftliche Normsetzung. 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.

Wissen und Erkenntnis reichen als Zielperspektiven der Schulpädagogik zur wissenschaftlichen Selbstbestimmung bis heute offenbar nicht aus. Stattdessen soll das, was Schulpädagogik hervorbringt, in der Praxis erforderlich, anwendbar und damit praktisch von Nutzen sein. Das ist natürlich ein edles Motiv – es birgt aber auch Gefahren. Denn mit einer solchen Erwartung geht u. a. eine Vorbestimmung potentieller Gegenstände einher: Nur das ist zu thematisieren, zu beforschen, was im Ergebnis von der Praxis gefordert, gebraucht und schließlich zu ihrer Weiterentwicklung verwendet und genutzt wird. Die externe Vorgabe von Problemstellungen und die damit verbundene Erwartung erfolgreicher Problemlösungen begrenzt das Spektrum wissenschaftlicher Arbeit, beschränkt den Forschungsprozess und lässt im Ergebnis allein das als relevant erscheinen, was der Problemlösung dient. Schulpädagogik als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis wird so an die Bedürfnisse, Problemwahrnehmungen und schließlich auch an die Nützlichkeitsbewertungen der Praktiker:innen gebunden.

Auch dieser Versuch, Eigenständigkeit und Identität als Subdisziplin im Wissenschaftssystem zu erlangen, führt zur funktionalen Bindung an die wissenschaftsexterne Umwelt der Profession. Forschung, die auf externe Problemvorgaben reagiert, darf zudem die Problemstellungen selbst nicht variieren, denn nur so kann garantiert werden, dass erarbeitete Problemlösungen auch zu den extern bestimmten Problemstellungen passen. Wissenschaft kann die Konstanz der Probleme im Verlauf des Forschungsprozesses aber grundsätzlich nicht garantieren (Stichweh 2013a). Das gilt auch für die Schulpädagogik, die in der Konsequenz passgenaue Problemlösungen durch Forschung nicht zusichern kann. Erweckt Schulpädagogik in ihren Selbstinszenierungen diese Erwartungshaltung, dann ist eigentlich nur die dauerhafte Enttäuschung der Praxis garantiert.

Zugespitzt formuliert tradiert Schulpädagogik in der Gesamttendenz eher eine Identität als Profession denn als Disziplin. Dies wird einmal mehr auch dadurch deutlich, dass Schulpädagogik explizit die Lehrer:innenschaft als Klientel adressiert, deren Probleme es zu lösen gilt. Hinzu kommt vermittelt über Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenberuf die Bildung und Entwicklung der Schüler:innen als schulpädagogischer Klientel zweiter Ordnung. Parteilichkeit und Engagement für die Klientel sind in Abgrenzung zu wissenschaftlichen Disziplinen Basiselemente professioneller Identität. Definiert sich die Schulpädagogik als Berufswissenschaft, macht sie den Klient:innenbezug zu ihrem identitätsstiftenden Charakteristikum und definiert sich als Profession.

5 Diskussion, die Zweite! Schulpädagogik als (Sub-)Disziplin

Die Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Selbstinszenierungen zeigt, dass die Schulpädagogik zum einen einhellig als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem verankert wird. Zum anderen wird jedoch durch die Betonung vermeintlich identitätsstiftender Besonderheiten ihr Status als wissenschaftliche Subdisziplin wieder infrage gestellt, indem Schulpädagogik zugleich als Profession entworfen wird. Ausdruck dafür, dass Schulpädagogik im Grunde immer beides sein will, sind die Selbstinszenierungen als Berufswissenschaft oder Professionsdisziplin bzw. Professionswissenschaft.

Wissenschaftliche Disziplinen auf der einen und professionelle Handlungssysteme auf der anderen Seite sind zwei verschiedene Sozialsysteme moderner Gesellschaften (Stichweh 2013c). Das bedeutet, sie können die Aufgaben des jeweils anderen nicht übernehmen (Luhmann 1993 a, b; Merten 2000). Im Entstehungsprozess moderner wissenschaftlicher Disziplinen ist gerade die *Deprofessionalisierung* im Sinne der personalen und wissensmäßigen Herauslösung, so Stichweh, „das fast auffälligste Phänomen“ (Stichweh 2013b, 247). Eine Deprofessionalisierung der Schulpädagogik im Sinne einer Loslösung von der Profession der Lehrer:innen ist bis heute weitgehend nicht erfolgt.

Wird der Position Stichwehs gefolgt, dann wäre sie zu fordern, um der Schulpädagogik eindeutig eine Identität als wissenschaftliche Subdisziplin zu schreiben und sie zweifelsfrei im Wissenschaftssystem positionieren zu können. „[W]issenschaftliche Dignität der Schulpädagogik als praktische Pädagogik“ (Apel 1993, 393) kann in der Wissenschaft nicht gewonnen werden. Stattdessen ist die Differenz von Erkenntnissen und Handlungen, von Wissen und Können anzuerkennen (vgl. Tenorth 1990, 1994; Keiner 1999, 2011; v. Prondczynsky 2001). Träfe die Unterscheidung von Disziplin und Profession nicht zu, dann wären Wissenschaft und (Handlungs-)Praxis identisch.

Nur wenn die 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 Wissenschaft und Schulpraxis in Gestalt der Schulpädagogik als Entwicklungswissenschaft oder Professionsdisziplin ausgegangen werden. Ist Schulpädagogik aber eine wissenschaftliche Disziplin, dann muss sie ihre wissenschaftliche Position der Handlungsentlastung nutzen und sich vom bis heute nicht überwundenen Selbstverständnis, Entwicklungshilfe, Problemlöserin und Praxisanleitung sein zu wollen, befreien (Herzog 2002). Sie muss mit der bereits von Erich Weniger (1975) proklamierten Tradition ihrer praktischen Befangenheit brechen.

Wenn Schule, Unterricht und Lehrer:innenberuf zum Gegenstand der Schulpädagogik gemacht werden, dann bringt dies Analysen und Erkenntnisse hervor und keine Handlungen (Herzog 1999). Gerade die Dimensionen des

Wissens und der Erkenntnis bilden den systematischen Ausgangspunkt des Begriffs der wissenschaftlichen Disziplin. Professionen sind keine Wissenssysteme, Professionen sind Handlungssysteme. Professionelles Handeln hat sich an dem normativen Kriterium der Angemessenheit der Handlungen und ihrer Wirkung zu bewähren. Ziel der Wissenschaft ist es hingegen, gültiges Wissen zu produzieren (Weingart 2001; Schützenmeister 2008). Sie ist der regulativen Idee der Wahrheit verpflichtet und ihre Theoriebildung dem normativen Anspruch der Widerspruchsfreiheit (Merten 1998, 2000).

Zum Schluss noch einmal das olympische Motto: Wenn heute vom *olympischen Gedanken* die Rede ist, dann wird oft der eher tröstende als erwartungsvoll fordernde Ausspruch „dabei sein ist alles“ bemüht. Das „dabei sein“ der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem ist eigentlich unzweifelhaft: Sie weist im Ergebnis ihrer Entwicklung ausgebildete Charakteristika wissenschaftlicher (Sub-)Disziplinen auf, also Professuren mit schulpädagogischer Denomination, eine weitere Ausdifferenzierung in Teilgebiete, eine subdisziplinäre Kommunikation in Fachzeitschriften, die Verankerung als (mitgliederstärkste) Sektion in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, usw. Andere Merkmale erscheinen demgegenüber weniger eindeutig bestimmt (vgl. Herzog 1999, 2005; Lüders 2012). Vor allem ein Alleinstellungsmerkmal in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstandsbereich und die Autonomie der Schulpädagogik im Sinne der Loslösung von der Schulpraxis und der Profession der Lehrer:innen sind hier zu nennen.

Damit die äußerliche Etablierung der Schulpädagogik im Wissenschaftssystem mit der inneren Verfasstheit korrespondiert, hat grundsätzlich die Produktion von Erkenntnissen infolge wissenschaftlicher Forschung die Legitimation der Schulpädagogik *als* wissenschaftliche Subdisziplin zu sein, nicht jedoch ein an die Schulpraxis adressiertes, mit wissenschaftlichen Mitteln tendenziell unerfüllbares Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen. Um nicht missverstanden zu werden: Das bedeutet natürlich nicht, dass schulpädagogische Forschung nicht für die Schulpraxis bedeutsam ist bzw. sein kann. Sie kann und sollte sich nur nicht über diesen Zweck definieren und ihre Leistungen daran messen.

Literatur

- Apel, H.J. (1993): Was ist Schulpädagogik? Vorüberlegungen zum Selbstverständnis einer pädagogischen Bereichsdisziplin. In: *Pädagogische Rundschau*, 47. Jg., 389-411.
- Apel, H.J. & Grunder, H.-U. (1995): Die Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In: H.J. Apel & H.-U. Grunder (Hrsg.): *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens*. Weinheim und München: Juventa, 7-34.
- Apel, H.J. & Sacher, W. (2009): Schulpädagogik als Wissenschaft. In: H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (4., durchg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 7-25.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2002): *Schulpädagogik kompakt. Prüfungswissen auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beltz Lexikon Pädagogik (2007): Schulpädagogik. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 637-638.
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, Th. & Schnebel, St. (2022): Didaktik und Reform des Unterrichts. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 887-905.
- Bosse, D. (2010): Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung. Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. In: *Pädagogische Rundschau*, 64. Jg., 661-672.
- Eickhorst, A. (2001): Schulpädagogik. Strukturlinien und Problemlagen. In: L. Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarb. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg, 724-742.
- Einsiedler, W. (1974): *Schulpädagogischer Grundkurs*. Donauwörth: Auer.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011): *Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2008): Unterrichtsforschung zwischen Schulpädagogik und Lehr-Lernforschung. Plädoyer für einen Brückenschlag. In: I. Esslinger-Hinz & H.-S. Fischer (Hrsg.): *Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 191-204.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013): Qualität von Unterricht. Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In: L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 162-177.
- Haag, L. & Rahm, S. (2013): Einleitung. In: L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 7-10.
- Haarmann, D. (1997): Einleitung: Wozu dieses Buch? In: D. Haarmann (Hrsg.): *Handbuch Elementare Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 9-18.
- Hanke, U. & Seel, N.M. (2015): Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: N.M. Seel & U. Hanke (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS, 853-904.
- Harring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (2022): Bildung im schulischen Kontext. Eine Einführung in die Thematik. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.). Münster: Waxmann/UTB, 11-19.
- Herzog, W. (1999): Die vorschnelle Disziplin. Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In: H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.): *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung*. Bern: Haupt, 119-148.
- Herzog, W. (2002): Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession. Von der Identität zur Partnerschaft. In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): *Sciences(s) de l'education 19-20 siecles. Entre*

- champs professionnels et champs disciplinaires. *Erziehungswissenschaft(en)* 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern u. a.: Lang, 267-281.
- Herzog, W. (2005): Disziplin und Profession im Dilemma. Die Perspektive der Wissenschaftsforschung. Vortrag gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE, 26.-27.05.2005 [Manuskript].
- Herzog, W. (2013): Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 48. Jg., 5-26.
- Hilgenheger, N. (2002): Schulpädagogik und Historische Pädagogik. In: U. Kurth (Hrsg.): *Schulpädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin. Positionen und Perspektiven*. Bielefeld: Medien-Verlag, 27-30.
- Jörg, H. (1970): *Unterrichtspraxis. Grundbegriffe und Grundfragen der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik*. Oberursel: Finken.
- Kaldewey, D. (2013): Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz. Bielefeld: transcript.
- Keck, R.W. (1999): Entwicklung der Disziplin Schulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Ausgestaltung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Perspektiven. In: H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.): *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung*. Bern: Haupt, 39-61.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1974-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. (2011): Disziplin und Profession. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 199-210.
- Kemper, H. (2004): Schule/Schulpädagogik. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 834-865.
- Keßler, E. & Krätzschar, C. (1992): *Schulpädagogisches Repetitorium*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Kiper, H. (2011): Schulpädagogik studieren. In: H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor, 15-23.
- Köck, P. (2012): *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung* (3., überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Kowarsch, A. (2011): Schulpädagogik. Eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): *Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Studienausgabe)*. Paderborn u. a.: F. Schöningh, 655-664.
- Kuhn, T.S. (2003): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (Sonderausgabe)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lüders, M. (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., 109-129.
- Luhmann, N. (1993a): Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 170-177.
- Luhmann, N. (1993b): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 321-334.
- Merten, R. (1998): Königsweg oder Holzweg? Sozialarbeitswissenschaft als Praxiswissenschaft? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 29 (3), 190-211.
- Merten, R. (2000): Theorie für die Praxis? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Selbstverständlichkeit. In: *Sozial Extra* 24 (2/3), 35-39.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240.

- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 1: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral. Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft, 49. Jg., 167-188.
- Prondczynsky, A.v. (2001): Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., 395-410.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rauschenberger, H. (1979): Schulpädagogik. In H.-H. Groothof (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik (Teil 1). Königstein/Ts.: Athenäum, 71-122.
- Reh, S. & Drope, T. (2012): Schulpädagogik. In: K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Bd. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 154-156.
- Rothland, M. (2018): Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., 369-382.
- Rothland, M. (2019): Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? In: Erziehungswissenschaft 30 (58), 81-94.
- Rothland, M. (2021): Disziplin oder Profession. Was ist Schulpädagogik? Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2024): Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz. Bielefeld: transcript.
- Schützenmeister, F. (2008): Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung. Bielefeld: transcript.
- Solzbacher, C. (2002): Systematische Schulpädagogik und ihre möglichen Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: H. Macha (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-79.
- Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zu europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 235-251.
- Stichweh, R. (2013a): Differenzierung der Wissenschaft. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 15-45.
- Stichweh, R. (2013b): Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 47-72.
- Stichweh, R. (2013c): Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: R. Stichweh (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuauf.). Bielefeld: transcript, 245-293.
- Tenorth, H.-E. (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 81-97.
- Twellmann, W. (1981): Die Schulpädagogik als Wissenschaft von Schule und Unterricht. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht (Bd. 1). Düsseldorf: Schwann, 3-23.
- Weingart, P. (2001): Wissenschaft und Forschung. In: B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch der Gesellschaft (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich, 750-761.
- Weniger, E. (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik (hrsg. v. B. Schöning). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wittenbruch, W. (2011): Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In: S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.): Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Studienausgabe). Paderborn u. a.: F. Schöningh, 611-623.
- Zierer, K. (2016): Portfolio Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autor

Rothland, Martin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-9382-6992

Universität Münster

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung,
Empirische Forschung zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung,
Forschung zur Geschichte und Historiographie der Erziehungswissenschaft

E-Mail: martin.rothland@uni-muenster.de