Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 9 (2003)

Heft: 2

Artikel: Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf : historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhätnis

Autor: Tenorth, Heinz-Elmar

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901869

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf

Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis

(Red.) Der vorliegende Beitrag diskutiert aus historischer Sicht das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrberuf – ein Verhältnis, das immer wieder kontrovers diskutiert wurde und in die These mündet, Pädagogik müsse «technologisch» werden, um Berufswissenschaft zu sein. Tenorths Thesen wurden verschiedenen Exponenten der Erziehungswissenschaft zur Kommentierung vorgelegt.

• Heinz-Elmar Tenorth

1. Thema und These – die Tradition eines Spannungsverhältnisses

Die Grundkonstellation, deren Geschichte und Struktur ich hier darstellen und diskutieren will, ist zumindest in der pädagogischen Historiographie wohl bekannt. In der Formulierung des preussischen Lehrerbildners Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg lautet die These zur Relation von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf: «Der Pädagogiker» – das ist für Diesterweg der Repräsentant der Erziehungswissenschaft und zugleich der Vertreter des «allgemein-pädagogischen Wissens» (Diesterweg [5]1873, S. 74) – «ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog braucht nicht Pädagogiker zu sein. Jener, der Theoretiker, schwatzt (wenigstens nicht selten), dieser, der Praktiker, handelt (denn das ist seine Aufgabe). In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, worauf es ankommt, ein solches Misstrauen, als im Lehrstande» (ebd., S. 75). Diesterweg zieht auch gleich die Konsequenzen für die Lehrerbildung, und die hören sich sogar etwas freundlicher für den Theoretiker an; denn er räumt ein, dass «das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Wesen der Lehrerbildung (gehört)», mahnt aber doch gleichzeitig: «Nur muss damit, wie gesagt, nicht begonnen werden. Es ist das Spätere und Höhere» (ebd.).

Diesterweg bestätigt mit seiner Abwehr der Erziehungswissenschaft hier nur polemisch, was die Lesegewohnheiten der Lehrer sowohl in seiner Zeit wie aktuell immer neu zeigen: Die Erziehungswissenschaft im disziplinären Verstande ist weder heute (Oelschläger 1978) noch in der Vergangenheit (Kemnitz 1999, bes. S. 218ff.) der primäre Lesestoff der Lehrer, und das heisst systematisch: Erziehungswissenschaft stellt nicht das Wissen dar, das vom Lehrerberuf primär nachgefragt wird.

Die traditionelle Bewertung dieses Befundes ist – bei den Erziehungswissenschaftlern natürlich –, dass dies ein misslicher und beklagenswerter Zustand ist (während die Lehrer meist etwas verschämt ihre Lektürepraxis verteidigen, wenn sie nicht offensiv in Formen der Diesterweg-Argumentation übergehen). Wenn diese Situation dann nicht in Lehrerschelte münden soll oder in Relevanzdebatten, sondern in Selbstkritik und eine kritisch-skeptische Prüfung der eigenen Leistungen der Erziehungswissenschaft, dann ist die beliebteste Codierung des Problems immer noch, dass man hier auf das «Theorie-Praxis»-Problem der Pädagogik stosse. Festgefügt in diesem Dual von Theorie und Praxis (gelegentlich auch von Wissen und Handeln) wird dabei im Wesentlichen ein notorisches und bis heute ungelöstes Problem der Pädagogik tradiert, aber eher tradiert als analysiert.

Angesichts der ehrfürchtigen Tradition des Duals kann man heute nämlich auch schon wissen, dass dieses Dual mehr verbirgt als erhellt. Analytisch ist es schon deshalb überaus schwierig zu gebrauchen, weil man es auf beiden Seiten – für die «Theorie» wie für die «Praxis» – noch einmal in sich dualisierend schematisieren muss, also nicht allein von Theorie und Praxis sprechen kann, sondern immer auch die «Praxis der Theorie» und die «Theorie der Praxis» zu unterstellen hat, wenn man nicht die Komplexität des jeweiligen Feldes unterbieten will (als sei z.B. «die Praxis» ohne Theorie). In jüngerer Zeit haben wir uns deshalb eine etwas präzisere Redeweise angewöhnt. Wir sprechen eher von Wissensformen, wenn wir das gemeinsame Thema einführen, unterstellen eine Pluralität solchen Wissens, nehmen dabei keineswegs mehr eine Hierarchie, sondern nur noch eine Differenz der Rationalitäten an, fragen nach den Relationen, die solche unterschiedlichen Wissensformen haben, und nach den Bedingungen, die solche Beziehungen ermöglichen oder erschweren.

Das neue Dual, das sich dann einbürgert, ist das Dual zwischen «(praktischer) Pädagogik» und «(empirisch forschender) Erziehungswissenschaft», wie bei Wolfgang Brezinka (1972, 2003). Man kann auch, stärker generalisierend, Akteur-Wissen und Beobachter-Wissen unterscheiden oder, und um die Referenz auf den Lehrerberuf nicht zu verlieren, die Differenz von «Disziplin» und «Profession» ein-

führen.[1] Man kommt dann zu verschiedenen theoretischen Fassungen des Problems, aber immer zu präziser codierten Fassungen, die eigene Forschungsarbeit anzuschliessen erlauben.

Historiographisch haben diese Differenzen jedenfalls den Vorzug, dass man nicht mit einem diffusen Dual operieren muss, sondern von systematischen Referenzen aus an den Quellen arbeiten kann. Mein eigener Zugang in den hier folgenden Überlegungen geht entsprechend von der Differenz von Wissensformen aus (aber nicht, wie das ja auch möglich wäre, institutionengeschichtlich und dann fasziniert von den Debatten über Lehrerbildung und Universität[2]); begrenzt, wie mein Horizont ist, argumentiere ich im Wesentlichen und explizit nur von der deutschen Situation aus und kann allenfalls illustrativ andere Regionen einbeziehen. Aber da sich durchaus berühmte Fachkollegen[3], und sogar zwei erst jüngst, ebenfalls mit meinem Thema beschäftigt haben – nämlich Jürgen Oelkers (1996) und Marc Depaepe (2002), wobei Letzterer das Problem in einen breiteren disziplinhistorischen Kontext eingelagert hat (Gautherin 2002; Nisbet 2002; Späni/Hofstetter/Schneuwly 2002), und zwar mit Blick auf Belgien bzw. Westeuropa und auf die Struktur des Problems überhaupt –, mag diese Begrenzung erlaubt sein. Ich kann dank solcher Vergleichstexte aber am Ende auch vergleichend prüfen, ob ich über deutsche «Sonderwege» oder über ein systematisches Problem der pädagogischen Moderne gesprochen habe.

Meine zentrale These[4] habe ich schon im Titel meines Vortrags angekündigt: Es geht um ein notwendig spannungsreiches Verhältnis, das sich zwischen den unterschiedlichen Wissensformen beobachten lässt; «notwendig spannungsreich», das bedeutet dabei, dass ich es zwar nicht – wie Oelkers rhetorisch suggeriert (Oelkers 1996, S. 52) – für einen «historischen Irrtum» halte, dass es Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung gibt, aber dass diese Präsenz doch für eine Relation steht, die zwar unvermeidlich und notwendig ist, aber spannungsvoll deswegen bleiben wird, weil sie noch nicht hinreichend zu ihrer eigenen Form gefunden hat, weder reflexiv noch institutionell, und zwar auf beiden Seiten der Relation.

Die Historie soll und kann dieses Problem selbstverständlich nur zeigen, also am Ursprung und in seiner Dauerhaftigkeit und zunehmenden Sichtbarkeit belegen, aber doch nicht systematisch erklären. Angesichts dieser Begrenzungen, und weil Systematik bedeutsam und wichtig ist, konstruiere ich selbstverständlich, das will ich zu Beginn einräumen, meine Geschichte so, dass sie meine These auch systematisch zu begründen scheint. Drei Etappen der modernen Geschichte des Berufs müssen auch zur Explikation der These hinreichen, die Phase der Konstitution, die des Übergangs und die aktuelle Situation am Ausgang des 20. und am Beginn des 21. Jahrhunderts.

2. Konstitution in der Differenz: Unabhängigkeit in der Geschichte von Disziplin und Profession

Als Diesterweg erstmals 1835 seine Diagnose im *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* publizierte, war die pädagogische Profession in Deutschland (auch wenn man ihr bis heute diesen Namen nicht immer zubilligen mag[5]) zwar noch relativ jung, aber doch etabliert genug, um sich selbst schon in der Differenz zur Disziplin der Erziehungswissenschaft wahrnehmen zu können. Abgelöst von den alten Vorbildern aus der Tradition des Gelehrten Schulwesens und gestützt auf eigene Ausbildungsgänge hatte sich der Beruf gesellschaftlich etabliert. Zwar nach Status und Reputation intern stark hierarchisiert, war nicht zuletzt durch Diesterweg selbst ein Bewusstsein davon erzeugt worden, dass sich der Beruf des Lehrers von dem des Geistlichen ebenso unterscheidet wie von dem des Gelehrten, aber auch vom pädagogischen Handwerker der frühen Moderne. Explizit thematisiert wurde damit auch, dass zur Bildung der Berufsinhaber eine eigenständige Ausbildung notwendig ist, und ferner, dass das für den Beruf notwendige Wissen nicht allein aus Fachstudien bezogen werden kann, sondern eigene Qualität hat.[6] Über dieses Wissen mag es um die Jahrhundertmitte noch Kontroversen gegeben haben, der pädagogische Zeitschriften- und Buchmarkt belegt dennoch eindeutig, dass eine selbstständige Kommunikation über dieses Wissen existiert hat. Diesterweg gibt in seinem *Wegweiser* – wie viele andere «Jahrbücher» des pädagogischen Schrifttums und andere «Pädagogische Revuen» auch – Beiträge zur Diskussion dieses spezifischen Wissens, und die grosse Zahl der Übersichten zur pädagogischen Literatur seit Gutsmuths und Natorp (Grossvater Bernhard, nicht Enkel Paul) haben einige der bis heute nützlichen Übersichten zum Diskurs der Schulmänner überliefert.

Es ist dann nicht die Erziehungswissenschaft der Zeit, die dabei primär genannt wird, aber es sind wohl sortierte Wissensbestände, auf die man trifft: «Schriften über Erziehung und Unterricht im Allgemeinen» stehen am Beginn, und man wird vielleicht hier die Erziehungswissenschaft der Zeit erwarten. Dann findet sich historisch (ich folge zunächst Diesterweg 1835/1873, alles ausführlich kommentiert) zwar zuerst Niemeyer, aber nicht Herbart, weil Niemeyer für die «wahre Emancipation» der Lehrer steht, denn hier «(unterrichten) die Pädagogen selbst die Pädagogen» (ebd., S. 87); daneben nennt der *Wegweiser* Schwarz, Cramers Geschichte der Erziehung, Heppes Darstellung der Geschichte des Schulwesens, auch die Geschichten von Raumer und Schmidt, die Erziehungslehren von Richter und Kellner sowie die Unzahl der Lehrbücher der Seminare; erst spät folgen Graser und Sailer, Braubach und Beneke, Ernst Moritz Arndt und Jean Paul, Montaigne und Rousseau, dann Pestalozzi (an Platz 22 der all-

gemeinen Literatur), eine *Allgemeine Pädagogik* von Eduard Böhl (1872) und der protestantische Erziehungstheoretiker Baur sowie die alten Schulpädagogen Denzel, Zerrenner, Harnisch, Dinter, Stephani, Natorp, Overberg und Türk. Bei Diesterweg findet sich also nichts von Herbart oder Schleiermacher oder gar von Trapp – die kommen 1873 nicht einmal mehr im Register vor. In früheren Texten gleicher Art sieht es nicht anders aus. Natorp nennt in seiner *Kleinen Schulbibliothek* weder Schleiermacher noch Kant, Herbart nur am Rande, schon mehr Pestalozzi, Rousseau und Rochow, dann aber Jean Paul und Niethammer (den, wie Diesterweg, eher abwehrend) (Natorp [4]1811). In der Bibliothek der Berliner Stadtschullehrer, um einen konkreten historischen Bestand des Lehrerwissens einzuführen, dominieren die gleichen Namen wie in Nürnberg (Kemnitz 1999, S. 222ff.): Neben Diesterweg selbst gibt es Ernst Moritz Arndt und Friedrich Ludwig Jahn, freilich auch John Locke, Campe und Fröbel, dann wieder Denzel, Dinter, Niemeyer, Pestalozzi, Jean Paul, Rousseau, Sailer, Schwarz, Zerrenner – und jedenfalls nicht Herbart, dafür Karoline Rudolphi (weil auch die Mädchenerziehung aus berufenem Munde leicht fasslich abgehandelt werden musste).

Man darf diese Liste der meistgelesenen Autoren also nicht als Indiz für eine professionell verengte Konstruktion des Wissens der Pädagogen lesen: Diesterweg zum Beispiel gibt zusätzlich zu den zitierten Empfehlungen Hinweise zu «Schriften über das ganze der Schulerziehung und des Schulunterrichts», ferner «über Schuldisciplin», «über Psychologie und Logik», über «Bildung der Lehrer» bis hin zu den Themen und Problemen, die ein ausdifferenziertes Bildungssystem aufwirft: Mädchenerziehung, «Schulinspection» und «Social-Pädagogik», Kleinkinderschulen sowie «wechselseitige Schuleinrichtung», «Schulgesetzgebung» und «Schulreform» oder, historisch zeitnah, für die «Schriften über Schulorganisation im Jahre 1848» und «über Bücherkunde», das heisst am Ende schliesslich auch schon selbstreflexive Informationen über die Literatur zur pädagogischen Literatur. Die Ahnenreihe der Autoren, die heute die Anmerkungen über «Erziehungswissenschaft» in ihrer Geschichte füllen, wird man aber auch hier vergeblich suchen.

Die «Erziehungswissenschaft», um dem Elend ihrer Nichterwähnung ein systematisches Ende zu machen, kommt also im Wissen der Lehrer nur höchst selektiv vor, in kleiner Zahl, auch dann noch selbstständig von den Schulmännern ausgewählt, notiert und kommentiert. Diese Relation, das ist die andere Seite der Medaille, gilt selbstverständlich nur deswegen, weil man den Wissensstand nicht retrospektiv konstruiert oder nur sucht, was heute der Zeit zugeschrieben wird, sondern den historischen Stand dessen betrachtet, was als «Erziehungswissenschaft» oder «wissenschaftliche Pädagogik» zu dieser Zeit existierte. Der Begriff «Erziehungswissenschaft» wird erst seit 1766 in der deutschen Sprache gebraucht, eng verbunden mit philanthropischen Reformambitionen und im Kontext der empirisch werdenden Humanwissenschaft.[7] Er gerät bald in den Streit der philosophischen und pädagogischen Lager, sieht sich mit scharfer Kritik der Schüler Fichtes und nur mässig förderlicher Zuwendung der pädagogischen Erben Kants[8] konfrontiert. Für die Lehrer bleiben diese Texte wie ihre Kontroversen randständig. Vinzenz Eduard Milde wendet zum Beispiel gegen die Fichteaner ein, dass ihre Texte «zu allgemein und unbestimmt» seien, er empfiehlt die Psychologie als «Quelle der Pädagogik» (Milde 1811/1965).

Der systematische Grund für diese Distanz ist auch historisch schon ganz eindeutig zu sehen: Es geht um die Theoriefähigkeit pädagogischer Probleme und um die Grundformulierung der pädagogischen Aufgabe. Während die Philanthropen in den Bemühungen um Verwissenschaftlichung in der Problemfokussierung technologisch orientiert sind, an der Frage interessiert «Wie ist Erziehung möglich?», wird spätestens seit Fichte das technologische Problem als nicht theoriefähig angesehen und zusammen mit der empirischen Methode in der Erforschung von Erziehungsfragen verworfen (was leichtfertigerweise auch die Kantianer tun, von denen die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung zwar früh gesehen, aber rasch in einen Diskurs über Moralpädagogik transformiert wird).

Die Leitfragen lauteten jetzt eher «Was ist Erziehung?», «Wozu geschieht sie?» und «Wie lässt sich Erziehung rechtfertigen?». Der Fokus dieses historisch innerhalb der pädagogischen Reflexion sehr erfolgreichen Diskurses richtet sich deshalb auch auf praktische Philosophie und Quasi-Theologie, auf den Staat und auf die Menschengattung insgesamt. Der Alltag der Pädagogik und auch die ihm zugewandte Forschung, die «Beobachtung», werden dagegen als Referenz und Methode der Theorie entweder abgewertet oder ignoriert. Aber man muss gegen die bis heute andauernde Selbststilisierung der philosophischen Pädagogik als Königsweg der Erziehungstheorie nachdrücklich festhalten: Das Technologieproblem der Erziehung und die empirische Frage nach der Möglichkeit von Erziehung in ihrer eigentümlichen, in sich paradoxen Praxis wird verworfen, bevor jemand Kants Frage ernsthaft empirisch und technologieorientiert beantwortet hätte: Kants Frage hiess: «Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?» – und Kant wusste noch, dass das ein Problem ist, dem man ohne Empirie nicht beikommt.[9]

Deshalb, so meine historische Erklärung, haben auch Texte, die wir heute als Gründungsschriften der Disziplin feiern, etwa Herbarts *Allgemeine Pädagogik* von 1806, wie alle philosophischen Texte für die Profession allenfalls sektorale oder lokale Bedeutung. Herbart selbst beklagte die mangelnde Rezeption seiner Schriften innerhalb der Pädagogik, ohne ahnen zu können, dass ein Derivat seiner Schriften als kanonisch-dogmatischer Fundus einer

Ausbildungselite nach 1860 Karriere machen würde. An den Universitäten und im Urteil der Wissenschaften macht Erziehungswissenschaft jedenfalls vorerst nicht Karriere. Hier gilt eher Diesterwegs Urteil von 1851, aus der vierten Auflage seines *Wegweisers*, über die «Pädagogik als Wissenschaft». Vergleicht man sie «mit der Vollendung, deren sich andere Wissenschaften zu erfreuen haben, so entgeht uns die Wahrnehmung nicht, dass für die Pädagogik noch sehr viel zu wünschen übrig bleibt. Offenbar ist sie zu einem vollständigen System noch nicht ausgebildet, und man gerät in Verlegenheit, wenn man aufgefordert wird, ein Werk zu nennen, welches ein allgemein anerkanntes oder überhaupt nur ein bewährtes System der Erziehungswissenschaft enthalte. Im strengen Sinne des Wortes existiert es noch nicht. Wir besitzen nur Bruchstücke oder Vorarbeiten zu einem solchen» (Diesterweg [4]1851, S. 56f.). Diesterweg nennt dann als Erschwernis nicht nur, dass die Pädagogik «eine abhängige Wissenschaft» sei, «abhängig von der Philosophie, besonders von den Teilen, die man Anthropologie oder Psychologie oder Theologie (sic – als Teil der Philosophie, HET) nennt»; es komme hinzu, dass sie wegen ihrer politisch-weltanschaulichen Verflechtung von einer «Dogmatik» regiert sei und vor allem als «Erfahrungswissenschaft» (S. 57) noch kaum vorliege – aber dringend einer solchen Ausarbeitung bedürfe, auch wenn man sie aktuell und wegen der genannten Relationen und Probleme systematisch kaum rasch erwarten könne.

In der Ausbildung der Lehrer spielt diese Wissenschaft deshalb auch keine Rolle, auch nicht für die Ausbildung des jungen Standes der Gymnasial-Lehrer an den Universitäten. Hier wird neben den Fachdisziplinen (philosophische, historische, philologische, mathematische) zunächst nur das «Lehrgeschick» geprüft (Circularrescript 21.8.1824), erst allmählich kommt – in Preussen – «Pädagogik» neben Hebräisch, Philosophie oder Psychologie in der «allgemeinen Prüfung» vor[10]. In der preussischen Prüfungsordnung von 1831 wird in § 20 zwar festgesetzt, dass eine Prüfung in «Philosophie und Pädagogik» abzulegen sei: «Von jedem Kandidaten ... ist Kenntniss der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie, und Bekanntschaft mit der wissenschaftlichen Pädagogik zu fordern» (Reglement 20.4.1831). Im Einzelnen fordert die Prüfungsordnung vom Kandidaten nicht nur Praxiskompetenz in den Probelektionen («ein munterer Ton, eine gewandte sichere Sprache, ein klares Hervorheben der Hauptpunkte, besonnenes Anknüpfen jedes Folgenden an das Vorhergehende, ein natürliches einfaches Betragen und ein kräftiges Ergreifen einer ganzen Knaben-Masse»), sondern auch die «wissenschaftliche Ableitung pädagogischer Maassregeln», die man aber aus der Kenntnis von Philosophie und Psychologie erwartet, weil und damit man sehen wolle und könne, «ob er [der Kandidat, HET], was er auf der Universität in philosophischen Vorträgen gehört, sich auch wahrhaft innerlich angeeignet habe.» Für die Lehrer der Oberstufe ist dann noch «ausser einer genauen Kenntnis der Unterrichts-Wissenschaft und einer kritischen Würdigung der verschiedenen Lehr- und Erziehungs-Systeme, auch noch zu fordern, dass sie den Inhalt der Logik und Metaphysik und der Psychologie wissenschaftlich entwickeln können». Aber nicht nur, dass die Pädagogik hier eindeutig der Philosophie nachgeordnet bleibt, trotz solcher Verankerung in der Prüfung (kaum im Studium) bleibt die Pädagogik eher missachtet oder belächelt als systematisch ausgewiesen – woran sich noch Friedrich Paulsen erinnert.

In der Ausbildung des Lehrerseminars, am anderen Ende der Berufshierarchie, dominieren zudem ganz andere Wissensbestände, die auch anders genannt und resümiert werden: Von «Elementarschulkunde» spricht Natorp 1811 und grenzt sie – lange vor Stiehl – ausdrücklich von einem «System der Pädagogik» ab; seine Wissensformen heissen «Weisheit» und «Kunst», nicht «Wissenschaft», sein Angebot sind «methodologische Lehrkurse». In den Seminaren wird in den Lehrplänen der angehenden Lehrer entsprechend von «Schulkunde» gesprochen, allenfalls von «Pädagogik»; die «Systeme der Pädagogik» meinen hier (wie bei den Philologen, im Übrigen) Real-Systeme, nicht Theorien, sie stellen die jeweiligen Erziehungsvorgaben der Nation oder Region dar, sind also «Dogmatiken» des Erziehungssystems. In der Ausbildung regieren andere Begriffe: «Didaktik» und «Methodik» kommen stark vor, aber als eigenständige Wissensbestände, nicht als Teil einer «Erziehungswissenschaft» – die hat keinen systematischen Platz. «Schulmännerklugheit» kann eher als Sammelbegriff für das Professionswissen gelten; und für sie gibt es auch schon 1833 eigene Handbücher (Sickel 1833). Auch die herbartianische Schule bleibt – bei veränderter Grundlegung und in eigenen Formen der Systematisierung – bei diesem Grundschema, bei der Figur der «abhängigen» Wissenschaft, bei der Multireferenz des Wissens, orientiert an der Struktur des klassischen Ämterwissens (Tenorth 2003a).

In Friedrich Dittes *Schule der Pädagogik,* seinem selbstreferentiellen Standardwerk der Pädagogik der Pädagogen, sind die Referenzen für das ausgehende 19. Jahrhundert noch einmal abschliessend für eine Epoche kodifiziert und gesammelt.[11] Er veröffentlichte, wie die anderen Schulpädagogen auch, eine «Psychologie und Logik», die als theoretische Grundlegung der Pädagogik in Theorie und Praxis gelten darf, weil sie über den Menschen und die Gesetze des Denkens und Lernens Information verspricht; auch er ergänzt sie um eine «Erziehungs- und Unterrichtslehre» und eine «Methodik der Volksschule», die den allgemeinen und den schulartspezifischen Teil des professionell erforderlichen Wissens für das pädagogische Handeln beisteuern müssen, und auch er rundet die «Schule der Pädagogik» schliesslich durch eine «Geschichte der Erziehung und des Unterrichts» ab, also durch eine Gat-

tung, die sich weit bis ins 20. Jahrhundert vorrangig der Pflege der pädagogisch-professionellen und philosophisch-theoretischen Tradition ebenso zu widmen hatte wie der Stiftung eines national und verbandlich geprägten Berufs- und Standesbewusstseins der Lehrer. Handwerk und Gesinnung, so könnte man historisch sagen, definieren den Wissensbedarf; Ethos und Kompetenz, so sieht man professionstheoretisch und -historisch, müssen auch bei den Pädagogen bedient werden. Dafür ziehen die Lehrer und ihre Ausbilder eine Vielzahl von Wissen heran, «Philosophie» oder eine «Philosophie der Erziehung» bzw. eine «philosophische Pädagogik» stellt nur einen kleinen Teil in diesem Wissenscorpus dar, «Erziehungswissenschaft» wiederum ist keineswegs die unbestrittene Einheitsformel oder der anerkannte Oberbegriff für die Gesamtheit dieses Wissens.

In dieser Form des pädagogischen Wissens zwischen Grundlegung und Anwendung, Hilfswissenschaften und Praxiserfahrung, also durchaus konventionell, ist Dittes selbst noch in seinen Kontroversen ein typischer Vertreter des Schulmännerwissens. Er bestärkt im Anschluss an die Psychologie Beneckes einerseits eher rezeptiv als kreativ die Frontlinien zwischen einer philosophischen und einer empirischen Psychologie, die sich ja auch schon bei Diesterweg finden liessen; er bleibt andererseits gegenüber dem wirklichen Fortschritt in der empirischen Erforschung des Menschen und des Kindes und in der experimentellen Beobachtung von Unterricht und Erziehung ausgesprochen konservativ, insgesamt eher eklektisch als systematisch oder methodisch auf der Höhe der Forschung seiner Zeit. Die neue empirisch orientierte Pädagogik und die sich entfaltende pädagogische Psychologie sieht er eher als Gegner denn als theoretische Verbündete, argumentiert sogar polemisch abwehrend gegen manchen «Konfusionsrat» aus der «Kinderpsychologie» (Dittes 1896, S. 266).

3. Ein Defizitbefund: Weder Wissenschaft noch Berufswissenschaft – Erziehungswissenschaft um 1900

Dittes markiert insofern mit den zuletzt zitierten Bemerkungen nicht nur die historische Lage im ausgehenden 19. Jahrhundert, sondern auch die systematischen Probleme beim Übergang ins 20., auch in seiner Herbart-Schelte bzw. seiner scharfen Kritik des Herbartianismus. Der repräsentierte nämlich keineswegs die eigenständige und allgemein anerkannte Berufswissenschaft der Lehrer, sondern hatte sich nur als neue Dogmatik eines regionalen und statusspezifischen Teilsegments des Berufs etabliert. Dittes reagiert deshalb auch angemessen auf diese Dogmatik, nämlich berufspolitisch und polemisch.

Als Wissenschaft eigenen Rechts war der Herbartianismus jedenfalls nicht zu sehen, was sich auch um 1900 an der Kritik seines empirischen Fundaments in der neuen empirischen Pädagogik und Psychologie erwies. Die wiederum konnte das alte Schulmännerwissen zwar kurzfristig kritisch instrumentieren und insofern modernisieren, aber doch nicht ersetzen, schon weil sich ihre handlungsorientierende Leistung bald als zu gering herausstellte. «Reformpädagogik» heisst bald die neue Schulmännerklugheit, aber deren Distanz zur Erziehungswissenschaft ist kaum weniger ausgeprägt als bei Diesterweg. Die Spannung bleibt also erhalten, als Disziplin und Profession ins 20. Jahrhundert eintreten, man kann jetzt allenfalls deutlicher erkennen, wo diese Spannung ihre systematischen Wurzeln hat.

Im Blick auf die Wissensformen, in systematischer Perspektive also, kommt dem Wissenschaftsbegriff nicht disziplinkonstituierende, sondern eher eine soziale, nämlich allgemein-beglaubigende Funktion zu. Die vielen Klagen über das fehlende System der Pädagogik, die Schematisierungen und Hierarchisierungen innerhalb der Gesamtheit des pädagogischen Wissens, die Unter- und Nebenordnungen von Grund- und Hilfswissenschaften, die in der zeitgenössischen Literatur dominieren, zeigen nur an, dass man bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert weder von einer «Erziehungswissenschaft» im Singular sprechen kann, noch unterstellen darf, dass es eine «Berufswissenschaft» in disziplinärer, theoretisch geordneter Form gegeben hat. Es gibt Referenzdisziplinen für den Beruf und eine begriffliche Hülse, denen man sie als Einheitsform zuordnet, aber keine Wissenschaft des Berufs. Philosophische Pädagogik ist das jedenfalls nicht; denn ihre Referenz ist nicht die Profession, sondern in der Regel nur die Menschheit oder das eigene System bzw., wenn es glücklich ausgeht, das Kind oder die Nation.

Institutionen- und professionsgeschichtlich wird dieser skeptische Befund ebenfalls bestärkt. An den Universitäten ist eine eigenständige Wissenschaft von der Erziehung nicht etabliert, Pädagogik und Erziehung werden allenfalls als Teil der Philosophie behandelt; die Frage, ob es eine Wissenschaft der Erziehung gibt, wird in der Regel negativ oder – und dann meist prospektiv – nur programmatisch beantwortet. In den einschlägigen Texten von Trapp über Brzoska zu Rein[12] wird bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert die Tradition einer Reflexion beschworen, aber doch eher ein Versorgungsprogramm für Privatdozenten und herbartianischen Honorar- und ausserordentlichen Professoren betrieben, als eine eigenständige Wissenschaft entfaltet. Lehrerbildung bleibt ein «Kuckucksei im akademischen Nest»[13], schon weil es die Disziplin nicht gibt, die dem ungeliebten Kinde die theoretischen Weihen verleihen könnte.

Auf der anderen Seite zeigen die Bestrebungen der Volksschullehrer, endlich zum Universitätsstudium zugelassen zu werden, nicht etwa an, dass universitäre Studien und eine eigene Wissenschaft für die Ausübung des Berufs als notwendig gelten, sondern nur, dass die Statusbestrebungen des Standes

und die Ausbildung einer Professionselite – die der künftigen Ausbilder der Pädagogen – die Beglaubigung durch die Universität brauchen, um die Anerkennung zu finden, die man sucht (und nur nebenbei: In Deutschland wird damit ein Mechanismus der Institutionalisierung und Nutzung von Erziehungswissenschaft vorweggenommen, der im 20. Jahrhundert auch in den USA gilt: Erziehungswissenschaft nicht als Wissen der Profession, sondern als Instrument innerberuflichen Aufstiegs und der Legitimation innerberuflicher Kontrolle[14]). Diltheys vernichtender Spott von 1888 (Dilthey 1888/1924, S. 61) und danach macht nur sichtbar, was ein jeder wusste: Erziehungswissenschaft existiert weder als Disziplin eigenen Rechts, noch hat das Wissen der Lehrer, wie es in Ausbildung und Berufsvollzug vorliegt und vermehrt wird, wissenschaftlichen Status.

Vergleichbar macht die Kritik im Umkreis der Empirisierung des Wissens vom Kinde, von der Jugend, von pädagogischen Prozessen, von der Begabung, das Wissen also im Umkreis der entstehenden erfahrungswissenschaftlichen und experimentellen Pädagogik und im Kontext von Pädologie und pädagogischer Psychologie, nur bewusst, dass der Herbartianismus zwar Praxiserfahrung zu akkumulieren weiss, aber nicht selbst in der Forschung erzeugt. Die psychologisch-erfahrungswissenschaftliche Wendung der Pädagogik muss zugleich erleben, dass die Beobachtung des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses und seiner individuellen Voraussetzungen im Kinde und beim Lehrer noch keine Berufswissenschaft begründet. Die rasche Abwendung der Lehrer und die bald manifeste Enttäuschung signalisieren nur, was hier fehlt, das verlässliche Handwerk nämlich und eine Theorie und Empirie, die wirklich dem Berufsalltag folgen. Die praktischen Implikationen der pädagogisch-psychologischen Forschung erweisen sich angesichts der Komplexität des Berufs als Pseudo-Technologien, denen – im Übrigen bis heute – nicht nur der rasche Verschleiss der jeweiligen psychologischen Referenztheorien im pädagogischen Alltag folgt, sondern auch die immer neue Zuwendung zu den bekannten eklektisch-dogmatischen Surrogaten: In der «Kunst» der Erziehung oder in der Quasi-Therapie der Pädagogen, verbunden mit scharfer Wissenschaftskritik.

4. «Theoretische Pädagogik» als Praxisreflexion – die geisteswissenschaftliche Wende und ihr uneingelöstes Versprechen

Als die Pädagogischen Akademien in Preussen gegründet werden, nach 1924, in der Vorgeschichte unserer Gegenwart also, muss deshalb nicht allein die Institution, sondern auch die Berufswissenschaft neu erfunden werden. Die «theoretische Pädagogik», die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dafür angeboten wird (Flitner 1929/1989), verspricht in dieser Situation eine radikale Wendung des Blicks: Reflexion im Beruf und theoretische Beobachtung des Berufs stehen sich – in der wissenstheoretischen Grundkonstruktion – nicht wie feindliche Brüder, sondern wie zwei Seiten eines Reflexionssystems gegenüber. Theoretische Pädagogik wird hier nämlich als Theorie eines Berufs entfaltet (oder, und altertümlich: als Theorie des «pädagogischen Amtes»[15]), genauer als Reflexion von Reflexion, mithin als methodisch kontrollierte Selbstreflexion der Erziehungswirklichkeit selbst.

Auch wenn die Akademie-Lösung für die Lehrerbildung in Preussen institutionengeschichtlich und berufspolitisch eine Niederlage der Lehrer darstellte, weil sie nach der Intention ihrer Gründer eine Abwehr von Wissenschaftsambitionen bedeutete – in der Zuschreibung an den Status und die Funktion von «theoretischer Pädagogik» als Zentrum der Ausbildung versprach sie indessen mit der Realisierung also das genaue Gegenteil: Berufsreflexion als selbständige, autonome Wissenschaft. Sie geht – anders als alle Vorgänger – nicht von der «Schlendrian»-Prämisse Herbarts aus, sondern von der – prinzipiellen – Anerkennung der professionellen Reflexion als methodisch beglaubigungsfähigem Wissen. Die zum Ausweis des theoretischen Status der Reflexion notwendige Operation ist nicht Neu-Konstruktion aus der Distanz, sondern «Reinigung» und «Klärung», wie es bei Weniger heisst, also Arbeit an einem Wissen, das seinen Geltungsanspruch schon mit sich führt und insofern als «Wissenschaft» eigenen Rechts und mit eigenen Formen des Lernens und der Lernfähigkeit betrachtet werden kann (Weniger 1929/1952).

Der inhaltliche Fokus dieser Theoriearbeit entspricht auch den Erwartungen und Leistungen der alten Schulmännerklugheit, denn es geht auch hier um Handwerk und Gesinnung, freilich auf höherem Niveau: Die Gesinnung wird nicht mehr von der Ideologie des Staates geborgt, sondern soll aus eigenen Quellen zum Beispiel der Kultur, der Tradition, den Rechten des Kindes, der Logik der Erziehung begründet werden; das Handwerk wiederum wird zur Technologie eigener Art geadelt, also der Theorie gemäss fortentwickelt: Nicht Rezepte werden versprochen, sondern Auskünfte über die Gestaltbarkeit der Erziehungswirklichkeit nach ihrer eigenen Logik, mit eigenen Sozialformen (aber vorzugsweise als «Gemeinschaft»), in eigenen Prozessmustern (aber vorzugsweise orientiert an «Gegenwart») und eigenen Sachdimensionen, geleitet von Aufgaben, die das paradoxe Problem der Pädagogik nicht nur dogmatisch, sondern theoretisch lösen sollen, das Problem nämlich, wie sich die unvermeidliche «Einwirkung» des Pädagogen als die wünschenswerte Form der «Selbsttätigkeit» des Kindes gestalten lässt. Der Sinn für «Antinomien», «Polaritäten» und «Widersprüche» bestimmt deshalb diesen Diskurs, ohne dass damit die Orientierungsleistung der Theorie zugleich dementiert würde (das besorgen schon die Erziehungsphilosophen, die es natürlich weiterhin gibt).

Meine These ist also, dass sich das Theorieange-

bot der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie es in der «theoretischen Pädagogik» als Kern der Pädagogischen Akademie angeboten wird, dem Versprechen nach als erster ernsthafter Versuch einer Berufswissenschaft interpretieren lässt, nicht ohne Grund in starken Autonomie-Thesen auch selbst schon reflexiv abgestützt. Dieser Theorieversuch nimmt die reflexive Struktur des Berufs und die eigentechnologische Form des Berufsvollzugs ernst und etabliert Berufswissenschaft als Prozess der Reflexion der professionellen Reflexion, für die Ergebnisse der empirischen Forschung notwendige, aber nicht hinreichende Prüf- und Rahmendaten liefern (wie man exemplarisch am Begriff der «Bildsamkeit» sehen kann, der – zumindest in den guten Theorien der pädagogischen Arbeit – nicht Handeln limitiert und begrenzt, wie es die Psychologie nahe legt, sondern die praktische Inspiration fordert und die theoretische Invention und Erfindungskraft provoziert).

Ich muss jetzt nicht die Praxis der Reflexionsarbeit und die tatsächliche Stellung dieser «theoretischen Pädagogik» in der Ausbildung beschreiben, um daran zu erinnern, dass der ambitiösen und viel versprechenden Form in der Folgezeit keine Realität entsprach. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat in grandioser Verkennung ihrer theoretischen Möglichkeiten ihre Praxis primär als Kulturphilosophie und Kulturkritik entfaltet und die Herkunft aus dem Wissen des Amtes vergessen, aus dem sie ihre Form entlehnte. Daraus konnte dann nichts Gutes werden – schlechte Philosophie und nutzlose Berufswissenschaft. Aber dieser Befund dementiert nicht die Möglichkeiten, die systematisch in der Form «reflektierter Reflexion» gegeben sind, in einer Bestimmung mithin, die von Durkheim bis Luhmann und Schorr immer neu genutzt wird, um die Struktur einer Berufswissenschaft zu beschreiben, die der Struktur einer professionellen Praxis angemessen sein könnte.[16] Und nur am Rande weise ich darauf hin, dass diese Theorien wiederum eher von Strukturbegriffen – der «Erziehungswirklichkeit», der «Praxis», der «Organisation» – als von Handlungsbegriffen ausgehen, weniger die Persönlichkeit ins Zentrum der Aktion rücken als systemische Bedingungen und die operative Bestimmung über Zeit. Sie wissen, wie man entparadoxiert, sie erliegen jedenfalls nicht der Versuchung, die Schwierigkeiten pädagogischer Praxis allein in einer Theorie des Handelns zu bewältigen, sondern diskutieren das gesamte Spektrum der Interventionsmöglicheiten einer pädagogischen Technologie.

5. Berufswissenschaft der Pädagogen – eine unmögliche Disziplin angesichts der Realität des Berufs?

Jeder ernsthafte Versuch einer Berufswissenschaft in der Folgezeit – ich komme zu meinen Schlussbemerkungen – muss diesem Schema folgen (und er folgt ihm auch, gelingend oder misslingend); alle nur beobachtenden Disziplinen im Erziehungsfeld scheitern im Anspruch der Berufswissenschaft, und zwar vor allem daran, dass sie die Einheit von Reflexion und Technologie, Inspiration und Erfindung pädagogischer Welten auch trotz widerstreitender Daten über die Möglichkeiten solcher neuen Praxis nicht zum Ausgangspunkt ihrer Beobachtung machen können. Wir wissen allerdings auch, und das ist das Wasser im Wein der berufswissenschaftlichen Emphase, wie schwierig es ist, dieses Schema anders als dogmatisch und doktrinär zur Geltung zu bringen: «Verstehen» als Methode reicht nicht aus, um reflexive Reflexion auch methodisch gesichert zu begründen; das Vertrauen in das «Alltagswissen» ebenfalls nicht, so wenig wie die Kritik der Praxis und ihrer Reflexion oder die phänomenologische Versenkung in die Wirklichkeit. Ethnographische Methoden scheinen schon eher aussichtsreich, aber sie sind zur Zeit noch in ihren theoretischen Fundamenten zu distanziert, um auch technologiefähig zu werden, dennoch sensibel genug für paradoxe Probleme, zum Beispiel die Notwendigkeit des distanzierten Engagements oder der parteilichen Beobachtung.

Aber man kann in der historischen Rekonstruktion wenigstens erkennen, wie sich die Logik der Praxis rekonstruieren lässt, ohne ihrer Wirklichkeit gläubig zu erliegen oder den pädagogischen Grundgedanken nur ethisch zu konstruieren. Auch Theoretiker können inzwischen so mutig sein wie die Akteure selbst und die Einheit der Praxis als Form eines Schemas[17] beschreiben, das sich im Vollzug etabliert, systematisch gesagt: als emergente Wirklichkeit, die sich deshalb praxeologisch entschlüsseln und in ihrer Geltung analysieren lässt. Die offene Frage bleibt, was man dann beschreibt: die Vielfalt differenter Praxen oder die Einheit einer pädagogischen Form, die trotz aller Differenz die Logik einer Praxis zeigt, die man als pädagogisch beschreiben kann, oder doch nur die Semantik der Notbehelfe der Profession. Gleichwie, man markiert die Eigengesetzlichkeit einer Praxis in der Differenz: nicht als Therapie, nicht als Dressur, nicht als Strafvollzug, nicht als Politik, nicht allein als Interaktion.

Offene Fragen sind dann die Regel. Besonders wünschenswert wäre es sicherlich, wenn sich auch Steigerungsformen im Vollzug beschreiben liessen, so dass man nicht allein die Möglichkeit von Professionalität, sondern auch ihre Qualifizierung diskutieren könnte. Denn wir wissen ja, dass sich die Praxis zwar nicht als «richtig» oder «falsch», aber doch in Dimensionen von «besser» oder «schlechter» diskutieren lässt, so also, dass der Anschluss an Technologien möglich wird.

Wenn sich Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft dieser Art entfaltet, als Reflexion der Reflexion, auch dann erzeugt sie notwendig Spannungen zur Profession, schon weil sie die Differenzen markiert, die zwischen Realität und Ambition bestehen; denn sie funktioniert quasi als Instanz der Dauer-Evaluation und als Repräsentanz alternativer

Praxis (nicht so sehr alternativer Klinik, weil das die Assoziation zur Pathologie des Gegebenen weckt). In dieser Funktion könnte sie auch in der Lehrerbildung, besser: im Lehrerberuf, auf Dauer und nicht allein in der Erstausbildung nützlich sein. Dann könnte man vielleicht sogar eine Institution erfinden, in der sich die Handhabung der Schemata pädagogischer Arbeit so zum Gebrauch üben liesse, dass man auch ihre Reflexion erlernen kann.

Davon, von dieser Berufswissenschaft und von der Institution, die sie kultiviert und habitualisiert, sind wir heute weit entfernt. Das ist der Grund, warum die aktuell unter dem Namen Erziehungswissenschaft kursierenden Wissenssysteme vielleicht als Beobachtungswissen der Erziehung höchst nützlich und theoretisch raffiniert sind, auch brauchbar im Gespräch mit anderen nur beobachtenden Disziplinen, als Berufswissenschaft aber wenig ergiebig. In der Verwissenschaftlichung des Wissens von der Erziehung haben wir offenbar die Erziehungswissenschaft verbessert, aber ihr den Status der Berufswissenschaft nicht erhalten, der ihren untheoretischen und methodisch belasteten Vorläufersystemen der Reflexion der Erziehung wenigstens naiv noch zukam.

In der Wissenschaftslandschaft und -praxis wird dieser Mangel nicht bemerkt, weil die Erziehungswissenschaft, wenn es gut ging, Wissenschaft wie alle anderen wurde. An den misslingenden Versuchen, diese Erziehungswissenschaft auch für die Bildung der Lehrer, für die Reflexion von Ethos und Kompetenz und im Aufbau von Handwerk und Gesinnung nützlich zu machen, zeigt sich aber das Defizit, das ich hier behaupte, ganz eindeutig, und zwar als Defizit der Praxis der Profession. Es mag sein, dass eine selbstbewusste Profession sich selbst schon hinreichend reflektiert, so dass es dieser Berufswissenschaft auch gar nicht bedarf, am Missbehagen über die alltägliche Praxis von Schule – das es selbstverständlich nur in Deutschland gibt – wird andererseits sichtbar, dass man dieses Vertrauen in die Profession nicht haben sollte. Pädagogische Bildung bleibt ein sinnvolles Programm für die pädagogische Profession, eine Berufswissenschaft als reflektierte Reflexion von System und Profession von Erziehung und Unterricht ein dringendes Thema. Die Bildungshistoriker können – im Übrigen – diese Situation und das behauptete Desiderat nicht allein retrospektiv beobachten und diagnostizieren, sie können auch zeigen, dass die berufswissenschaftliche Reflexion der Geschichtlichkeit der Argumente selbst bedarf, und zwar systematisch. Die Bedingungen der Konstruktion pädagogischer Praxis und die Beobachtung ihrer Wirkungen können nämlich nicht allein in der synchronen Dimension gelingen; sie bedürfen der diachronen Reflexion und der sozialen Kontextualisierung. Historische Bildungsforschung kann insofern als Teil einer berufswissenschaftlich interessierten Arbeit sinnvoll entfaltet werden.

1 Dieses Dual macht anscheinend selbst Karriere, etwa von Tenorth 1990 zu Niemeyer 2003.
2 Das nutzt als Fokus ihrer Überlegungen jetzt Blömeke 2002.
3 Für die USA überaus nützlich Herbst 1989; Clifford/Guthrie 1988.
4 Dabei führe ich Überlegungen weiter, die ich in Tenorth 1999 begonnen habe.
5 Für den Begriff Tenorth 1977; Tenorth/Keiner 1981; kritisch gegen diesen Referenzrahmen Kuhlemann 1992; vermittelnd Kemnitz 1999, S. 11ff.
6 Eine Übersicht seit der Frühphase des 19. Jahrhunderts gibt für die Volksschullehrer Schadt-Krämer 1990, für die Lehrer der Höheren Schulen vergleichbar nützlich Müller-Rolli 1991.
7 Eine ausführliche Übersicht zur Begriffsgeschichte gebe ich in Tenorth 2003c.
8 Eine schöne Übersicht und Paraphrase der einschlägigen Diskussion gibt jetzt Ruberg 2002.
9 Nähere Hinweise zu dieser These in Tenorth 2002.
10 Neigebaur 1826, S. 124f., wo für 1824 erwartet wird, dass die Studenten «neben ihren philologischen Studien auch auf das Studium der Philosophie und der Theologie den erforderlichen Fleiss verwenden» (aber immerhin wird hier das «pädagogische Seminar» erwähnt – ein Lektürekurs!).
11 Ich nehme hier ein Argument, zum Teil wörtlich, auf, das ich auch in Tenorth 2003b, S. 237f. gebraucht habe.
12 Es gehört in diesen Kontext und demonstriert das Motiv, dass erst Wilhelm Rein im Zusammenhang der Diskussion über pädagogische Seminare für die angehenden Oberlehrer Brzoskas einschlägigen Text von 1836 ediert und dem Vergessen entreisst (Brzoska 1836/1887).
13 So die These eines Überblicks zu Jena bei Steinbach 2003.
14 So schon Herbst 1989, Clifford/Guthrie 1988; jetzt auch wissenschaftshistorisch bekräftigt bei Lagemann 2000.
15 Meine systematische Explikation dieser These gebe ich in Tenorth 1991.
16 Durkheim 1922/1972, bes. S. 50ff.; Luhmann/Schorr 1979, bes. S. 338ff.
17 Das ist bekanntlich Luhmanns Lösungsvorschlag für die Diskussion professionellen Wissens (Luhmann 2002; 1997, S. 110ff. u.ö.).

Quellen

Brzoska, Heinrich Gustav: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung. Leipzig 1836. Neu hrsg. von Wilhelm Rein. Leipzig 1887

Circularrescript vom 21.8.1824. In: Johann Daniel Ferdinand Neigebaur: Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826, S. 122

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835). Essen [5]1873

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. [4]1851. Julius Scheveling (Hrsg.). Paderborn 1958

Dilthey, Wilhelm: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: Wilhelm Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. VI: Die geistige Welt; Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Leipzig 1924

Dittes, Friedrich: Schule der Pädagogik. Leipzig/Wien 1896

Durkheim, Emile: Erziehung und Soziologie (1922). Düsseldorf 1972

Flitner, Wilhelm: Die theoretische Pädagogik (1929). In: Wilhelm Flitner: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Paderborn 1989, S. 257–267

Milde, Vincenz Eduard: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde (1811). [Reprint] Paderborn 1965

Natorp, Bernhard Christoph Ludwig: Kleine Schulbibliothek: Ein geordnetes Verzeichniss auserlesener Schriften für Lehrer an Elementar- und niedern Bürgerschulen, mit beygefügten Beurtheilungen. Duisburg [4]1811

Reglement vom 20. April 1831. In: Ludwig von Rönne: Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates, Bd. 2. Berlin 1855, S. 41

Sickel, Heinrich Friedrich Franz: Handbuch der Schulmännerklugheit oder vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer. Erfurt 1833

Weniger, Erich: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: Erich Weniger: Die Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 71–87

Literatur

Blömeke, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002

Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1972

Brezinka, Wolfgang: Die Wende «Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». Erfahrungen mit einem missverständlichen Programm. Vortrag zum Kongress der DGfE, München 2002. In: Wolfgang Brezinka: Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel. München 2003, S. 160–167

Clifford, Geraldine J./Guthrie, James W.: Ed school: A brief for professional education. Chicago/London 1988

Depaepe, Marc: The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: reflections on the Belgian case in its international background. In: European Educational Research Journal 1(2002)2, p. 360–379

Gautherin, Jacqueline: Preparing French School Teachers by Means of the Science of Education (1883–1914). In: European Educational Research Journal 1(2002)2, p. 27–36

Herbst, Jurgen: And sadly teach. Teacher education and professionalisation in American culture. Madison/London 1989

Kemnitz, Heidemarie: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Weinheim 1999

Kuhlemann, Frank-Michael: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preussischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen 1992

Lagemann, Ellen C.: An Elusive Science. The Troubling History of Education Research. Chicago/London 2000

Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997

Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2002

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979

Müller-Rolli, Sebastian-F.: Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Köln/Wien 1991

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim/München 2003

Nisbet, John: Early Textbooks in Educational Research: the birth of a discipline. In: European Educational Research Journal 1(2002)2, p. 37–44

Oelkers, Jürgen: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Dagmar Hänsel/Ludwig Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel 1996

Oelschläger, Heinz-Jörg: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Stuttgart 1978

Ruberg, Christiane: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen Kantianern. Bad Heilbrunn 2002

Schadt-Krämer, Claudia: Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926. Hamburg 1990

Späni, Martina/Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: Interweaving Educational Sciences and Pedagogy with Professional Education: contrasting configurations at Swiss universities, 1870–1950. In: European Educational Research Journal 1(2002)2, p. 45–64

Steinbach Matthias: Kuckucksei im akademischen Nest? Zum Einfluss von Lehrerbildung und Pädagogik auf eine deutsche Traditionsuniversität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003) (im Druck)

Tenorth, Heinz-Elmar: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des Lehrers und seiner Organisationen. In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977

Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Heiner Drerup/Ewald Terhart (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwertungskontexten. Weinheim 1990

Tenorth, Heinz-Elmar: «Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart» – Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der «theoretischen Pädagogik». In: Helmut Peukert/Hans Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991, S. 85–107

Tenorth, Heinz-Elmar: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Hans Jürgen Apel u.a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 429–461

Tenorth, Heinz-Elmar: Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von «Pädagogik». In: Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 70–99

Tenorth, Heinz-Elmar (2003a): Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. In: Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel 2003, S. 123–146

Tenorth, Heinz-Elmar (2003b): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd.1. München 2003, S. 224–245

Tenorth, Heinz-Elmar (2003c): Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2003 (im Druck)

Tenorth, Heinz-Elmar/Keiner, Edwin: Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6(1981), S. 287–311