

Vorwort

Eine zentrale Frage, der die *Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* von Beginn an in ihrer Arbeit – Forschungen ihrer Mitglieder, Arbeitstagungen – nachgeht, ist diese: Kann man angesichts der vielfältigen Importe aus Soziologie, Psychologie, auch der Wissenschaftstheorie noch von ›einheimischen Begriffen‹ sprechen, von spezifisch pädagogischen Wissensbeständen und Argumentationsmustern, die es erlauben, pädagogische Denkformen von nicht-pädagogischen zu unterscheiden?

Es ist unbestritten, dass sich unter dem Dach der ›Pädagogik‹ sehr unterschiedliche Wissensbestände nebeneinander und in unaufgeklärten wechselseitigen Beziehungen entwickelt haben, ja sogar ganz unterschiedliche Vorstellungen von Wissenschaft und Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Aber: Stimmt dieser Eindruck von unvermittelter Heterogenität und Vielfalt eigentlich bei genauerer Betrachtung noch? Lässt sich nicht vielleicht doch so etwas wie eine spezifisch pädagogische Denkform charakterisieren, die bei aller Differenz in Details und in der Erscheinungsform als etwas allen Teildisziplinen und separaten Wissensbeständen Gemeinsames herausgearbeitet werden kann? Und, wenn das nicht der Fall sein sollte, lassen sich dann immerhin spezifische Denkformen beispielsweise für Teildisziplinen wie die Schulpädagogik oder die Sozialpädagogik ermitteln?

Auf einer Tagung zum »Verhältnis von universitärer Erziehungswissenschaft und außeruniversitärem erziehungswissenschaftlichem und/oder pädagogischem Wissen« war die Kommission von der Annahme ausgegangen, es gebe spezifische und unterscheidbare Wissensformen. Vertreter einschlägiger, außeruniversitärer Institutionen gaben Auskunft, von welcher Art das ›pädagogische Wissen‹ ist, mit dem sie jeweils in ihrer praktischen Arbeit umgehen. Dabei zeigte sich, dass die Frage nach dem spezifisch ›pädagogischen Wissen‹, auf das sie sich stützen, gar nicht so einfach zu beantworten war; und die Antworten waren heterogen, teilweise verwirrend. So empfahl es sich für die Kommission, in einem nächsten Schritt ein enger umgrenztes Feld der Betrachtung zu unterziehen. Die ›Schulpädagogik‹ bot sich nicht zuletzt deswegen an, weil die meisten Mitglieder der Kommission Wissenschaftsforschung sich in ihrer Arbeit, insbesondere in der Lehre, wo nicht hauptberuflich, so doch im Nebenamt mit Fragen von Schule und Unterricht zu beschäftigen haben.

Als Arbeitshypothese für eine Folgetagung diente demnach die Vermutung, es gebe etwas, was zunächst als ›schulpädagogischen Denkform‹ umschrieben wurde. Die Tagung fand vom 4. bis zum 6. Oktober 2001 an der Universität Stuttgart statt. Die Vorträge, ergänzt um zwei Beiträge, die nachträglich eingeworben werden konnten, legen wir hier vor. Sie zeigen, dass

die gesuchte Denkform – sollte es sie tatsächlich geben – nicht bündig in wenigen Sätzen umschrieben werden kann; wir tragen dem Rechnung, indem wir von einer systematischen Gliederung oder Abfolge der Beiträge absehen. Es erwies sich, dass die Ausgangsvermutung sinnvoller Weise eher als Suchauftrag denn als zu prüfende Existenzbehauptung angesehen werden sollte. Von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten ausgehend wird analysierend und kritisch-prospektiv Material zusammengetragen, das Arbeits- und Denkweisen nachzuzeichnen erlaubt, wie sie in der ›Schulpädagogik‹ zu finden sind. Was wir als Ergebnis der Tagung hier vorlegen, strukturiert sich für uns im Nachhinein etwa so:

In einem historischen Zugang befassen sich *Brachmann* und von *Prondczynsky* mit der Entstehung schulpädagogischen Denkens, wie es sich in der Ablösung von Mutterdisziplinen, in der Abgrenzung zu anderen Fächern und schulspezifischen Ausprägungen entwickelt hat. – Auch *Drerups* Untersuchung kann man als einen Beitrag zu einer besonderen historischen Epoche sehen, der Epoche, in der sich zwei grundverschiedene schulpädagogische Denkformen entwickelt haben: in der Bundesrepublik und der DDR. – *Terhart* gibt eine kritische Darstellung des Standes der Schulpädagogik, unter besonderen Berücksichtigung bildungspolitischer Aspekte. In einem Anhang stellt er die wichtigste Literatur zur Schulpädagogik zusammen. – Auch *Horstkemper* argumentiert sozusagen aus der Perspektive der Schulpädagogik. Sie befasst sich mit der empirischen Forschung innerhalb der Schulpädagogik mit Akzent auf der Schulentwicklungsforschung und entwirft Perspektiven für diese, insbesondere für eine Verbindung mit der Unterrichtsforschung. – Über Fehlentwicklungen in der aktuellen schulpädagogischen Unterrichts- und Schülerforschung schreibt *Fromm*. – *Keiner* und *Ehrenspeck* versuchen, schulpädagogisches Denken einzugrenzen, indem sie die spezifische Akzentuierung untersuchen, die zunächst unbestimmte Themen des wissenschaftlichen Diskurses erfahren, sobald sie im Blick auf die Schule diskutiert werden. – In ähnlichem Sinne, wenn auch mit anderer Methode, versucht *Nemitz* zu zeigen, dass es so etwas wie eine spezifisch schulpädagogische Begriffsvariante von ›Handlung‹ gibt. – *Menck* und *Prange* schließlich gehen auf den Unterricht ein und reklamieren Leerstellen im schulpädagogischen Denken: eine begriffliche Bestimmung von ›Unterricht‹ selbst sowie des ›Lesens‹ als der *raison d'être* einer Schule, die sich als Unterrichtsanstalt versteht.

Wir danken den Beiträgern und wünschen ihnen und uns eine weiterführend kritische Leserschaft.