

**Beiträge zur Theorie und Geschichte  
der Erziehungswissenschaft**

Susann Hofbauer

**Die diskursive Konstruktion  
des „Lehrerwissens“ zwischen  
Disziplin und Profession**

Eine vergleichende Diskursanalyse

Hofbauer

# Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Disziplin und Profession

**Beiträge zur Theorie und Geschichte  
der Erziehungswissenschaft**

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 46

Susann Hofbauer

# Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Disziplin und Profession

Eine vergleichende Diskursanalyse

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2278-7

## Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ in deutschen und britischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Zeitschrift für Pädagogik*, *British Educational Research Journal*, *Oxford Review of Education*: 262 Artikel, 571 Autoren; 11942 Referenzen). In dieser Studie wird der Frage nachgegangen wie Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zum einen über diskursive Praktiken einen Gegenstand „Lehrerwissen“ kreieren und zum anderen wie sich dieser über die Zeit verändert. In einer international vergleichenden Perspektive wird darüber hinaus die sozio-kulturelle Ausgestaltung der diskursiven Konstruktion des „Lehrerwissens“ deutlich. Die Studie orientiert sich an den Grundannahmen des hermeneutisch-qualitativen Forschungsprogramms der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* und ergänzt diese mit Annahmen der *Social Studies of Science*. Zusammengefasst zeigt sich für den deutschen Bereich eine deutliche Zunahme an Publikationstätigkeiten zum Thema „Lehrerwissen“. Insbesondere das Jahr 2006 markiert einen Bruch in der Konstruktion des „Lehrerwissens“: Es werden zwei größere Publikationsnetzwerke erkennbar, die ein ähnlich visualisiertes Modell des Lehrerwissens konzipierten. Beide Modelle führen ähnliche Unterscheidungen: Lehrerwissen bzw. Professionswissen wird gegliedert in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen. Waren vor 2006 durchaus noch andere Wissensformen vertreten, findet sich ab diesem Zeitpunkt eine Stabilisierung dieser Dreiteilung - legitimiert durch eine vermehrte Rezeption von Shulman und Bromme. Betrachtet man nun hingegen die Rezeptionen bezüglich der Lehrerwissenskonstruktion in den britischen Artikeln, zeigt sich ein eine 'Entweder-oder'-Zitation: entweder Schön oder Shulman wird zitiert. Beide Zitationen kommen gemeinsam in einem Text fast nicht vor. Während Shulman für unterschiedliche Wissensformen zitiert wird, also eine selektive Rezeption vorzufinden ist, wird Schön als Kritikposition gegenüber einer homogenen universitären Lehrerwissensforschung verwendet. Insofern können über die Analyse der Verwendung von Zitationen zwei Diskursträger rekonstruiert werden, die eine Ko-Existenz zweier erziehungswissenschaftlicher Deutungsmuster anzeigen. Während im deutschen Sprachraum vorwiegend der *normativ-differenzierende Diskursstrang* vorherrschend ist und als etablierter, konsensförmiger wissenschaftlicher Diskurs beschrieben wird (sich wiederholende Zitationsverwendungen; ähnliche Unterscheidungen), zeigt sich im britischen Kontext ein *kritisch-integrierender Diskursstrang*, der die Legitimation der Sprecher hinterfragt (Dualismus in den Zitationsverwendungen; heterogene Unterscheidungen). Darüber hinaus erweist sich die Konstruktion des „Lehrerwissens“ als eine Möglichkeit das symbolische Verhältnis von Disziplin und Profession auszugestalten.

## Abstract

This paper examines the discursive construction of “teacher knowledge” in German and British educational journals (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Zeitschrift für Pädagogik*, *British Educational Research Journal*, *Oxford Review of Education*: 262 articles, 571 authors, 11942 references). The research question is how educational scientists create an object “teacher knowledge” through discursive practices and how it changes over time. From an international comparative perspective, the socio-cultural development of the discursive construction of “teacher knowledge” becomes clear. The study is based on the basic assumptions of the hermeneutic-qualitative research program of *sociology of knowledge approach to discourse* and supplements these with assumptions of *Social Studies of Science*. In summary, there is a significant increase in publication activities on the topic of “teacher knowledge” in the German area. In particular, the year 2006 marks a break in the construction of “teacher knowledge”: Two larger publication networks are recognizable, which conceived a similarly visualized model of teacher knowledge. Both models lead to similar distinctions: teacher knowledge or professional knowledge is subdivided into content knowledge, pedagogical content knowledge and pedagogical knowledge. If other forms of knowledge were still present before 2006, then a stabilization of this tripartite division took place - legitimized by an increased reception of Shulman and Bromme. On the other hand, looking at the receptions regarding teacher knowledge construction in the British articles, there is an ‘either or’ citation: either Schön or Shulman is quoted. Both citations almost do not appear together in one text. Shulman is cited selective for different forms of knowledge and Schön is used as a criticism of a homogeneous university teacher knowledge research. In this respect, two discourse figures can be reconstructed, indicating a coexistence of two educational research interpretation patterns. While the *normative-differentiating discourse* predominates in the German journals and is described as an established, consensual scientific discourse (repetitive uses of citation, similar distinctions), a *critical-integrating discourse* can be found in the British journals, which questions the legitimacy of the speakers (dualism in citation uses, heterogeneous distinctions). Furthermore, the construction of “teacher knowledge” proves to be an opportunity to shape the symbolic relationship between discipline and profession.

# Inhalt

<b>1 Einführung</b> .....	9
---------------------------	---

## Teil I

### Theorieformierung: Forschungsstand und Diskurstheorie

<b>2 Erziehungswissenschaftliche Wissens(verwendungs)forschung</b> .....	19
2.1 Erziehungswissenschaftliche Ordnungen des Wissens .....	21
2.1.1 Die Relation von Disziplin und Profession .....	24
2.1.2 Rezeptionsmuster erziehungswissenschaftlichen Wissens .....	26
2.2 Konstruktionen erziehungswissenschaftlicher Forschung .....	33
2.2.1 Soziokulturelle Einbettung erziehungswissenschaftlichen Denkens .....	35
2.2.2 Das „Pädagogische“ als erziehungswissenschaftlich konstruiertes Problem .....	39
2.2.3 Die Konstruktion des „Lehrers“ in der Lehrer(wissens)forschung .....	41
2.3 Wissen – Rezeption – Konstruktion .....	46
<b>3 Die diskursive Konstruktion wissenschaftlichen Wissens</b> .....	50
3.1 Konstruktionsmaschinerien von Wirklichkeit .....	53
3.1.1 Symbolische Legitimierung .....	54
3.1.2 Diskursiv ausgehandelte Gewissheit .....	57
3.2 Regime der Wahrheit und Wahrheitsspiele .....	64
3.2.1 Diskurse – Wissen – Wissenschaft .....	65
3.2.2 Diskurskonstrukteure und soziale Akteure .....	70
3.2.3 Prozeduren der Unterwerfung des Diskurses .....	72
3.3 Lehrerwissen im diskursiven Wahrheitsspiel .....	76

## Teil II

### Dekonstruktion: Methodische Zerlegung und diskursordnende Ergebnisse

<b>4 Entdeckungstechnologien der Diskursanalyse</b> .....	87
4.1 Diskursanalyse und Interpretative Analytik .....	89
4.1.1 Interpretative Analytik zwischen De- und Rekonstruktion .....	89
4.1.2 Prinzipien konstruktivistischer Diskursanalyse .....	91
4.1.3 Darstellung und Begründung des Vorgehens .....	94
4.2 Die erziehungswissenschaftliche Diskurslandschaft .....	96
4.2.1 Thematischer Einblick .....	97
4.2.2 Begründung der Korpusauswahl .....	102
4.2.3 Darstellung des Analysekorpus .....	108



4.3	Viskurs-Netzwerkanalyse .....	112
4.3.1	Soziale Akteure – Sprecherpositionen – Diskurskoalitionen .....	113
4.3.2	ZfE und ZfPäd: Denken in Unterscheidungen .....	117
4.3.3	ORE und BERJ: Denken in Wechselwirkungen .....	130
4.3.4	Zwischenergebnisse: Positionierung – Sichtbarkeit – Aufmerksamkeit .....	138
4.4	Zitierungs-Kontext-Analyse .....	140
4.4.1	Zitierung – Zustimmung – Verbreitung .....	140
4.4.2	ZfE und ZfPäd: Selbstregierung durch Konsens .....	144
4.4.3	BERJ und ORE: Kritik mit politischer Dimension .....	156
4.4.4	Externe Bezugnahmen: Ausschluss und Integration .....	167
4.4.5	Zwischenergebnisse: Wahrnehmung – Selektion – Stabilisierung .....	168
4.5	Analyse der Diskursstränge .....	170
4.5.1	Konstruktivistische Grounded Theory als dekonstruierendes Vorgehen ..	171
4.5.2	Der normativ-differenzierende Diskursstrang .....	177
4.5.3	Der kritisch-integrierende Diskursstrang .....	180
4.5.4	Vergleichende Diskussion: Gegenüberstellung der Diskursstränge .....	185

### Teil III

#### Rekonstruktion: Ergebnisaufbereitung und Rückbezug

5	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	193
5.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	193
5.2	Möglichkeiten des Anschlusses .....	198
5.3	Leistungen der Arbeit .....	202
6	<b>Verzeichnisse</b> .....	205
6.1	Literaturverzeichnis .....	205
6.2	Abbildungsverzeichnis .....	222
6.3	Tabellenverzeichnis .....	223
7	<b>Anhang</b> .....	225
7.1	Anhang A: Quellenverzeichnis ZfE und ZfPäd .....	225
7.2	Anhang B: Quellenverzeichnis ORE und BERJ .....	232
7.3	Anhang C: Weitere verwendete Quellen .....	236

# 1 Einführung

Lee S. Shulmans Publikationen zur Typologie des Lehrwissens (1986a; 1987) kommt im gegenwärtigen deutschen Diskurs sehr viel Aufmerksamkeit zu. 2012 zeichnete die Freie Universität Berlin den amerikanischen Professor für pädagogische Psychologie mit einer Ehrendoktorwürde aus und beschrieb ihn als einen „Visionär der Lehrerbildung“:

„Er führte den Begriff des fachdidaktischen Wissens ein und setzte damit neue Maßstäbe in der Lehrerbildung und für die Arbeit in Schulklassen. (...) An den Arbeiten Shulmans, darunter sein Werk „Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern“, kommt wohl niemand vorbei, der ein Lehramtsstudium absolviert.“ (Wette, 2012, o.S.)

Auch in den zentralen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften sind vermehrt Beiträge auszumachen, die sich der Wirkungskette von Lehrerbildung, der Konstitution von „Lehrwissen“ und pädagogischer Praxis widmen. Diese Arbeit nimmt das Phänomen „Lehrwissen“ zum Ausgangspunkt einer diskursanalytischen Untersuchung. In historischer Perspektive fragt diese Arbeit nach Veränderungen der diskursiven Konstruktion des „Lehrwissens“, die sich in den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften auffinden lassen. Darüber hinaus fragt diese Arbeit nach den diskursiven Praktiken der Konstruktionsleistung, die dazu führen, dass das wissenschaftliche Konzept des „Lehrwissens“ als solches erst in Erscheinung tritt. Dabei wird davon ausgegangen, dass sowohl die Gegenstände der Erziehungswissenschaft (und damit auch „Lehrwissen“) als auch die Disziplin selbst, Praktiken der soziokulturell eingebetteten Ausgestaltung unterliegen. Um dieser Annahme gerecht zu werden, wird die Perspektive auf britische erziehungswissenschaftliche Zeitschriftenartikel erweitert, die ebenfalls das „Lehrwissen“ bzw. „*teacher knowledge*“ thematisieren.

Die diskursive Konstruktion des „Lehrwissens“ ist dabei aus verschiedenen Gründen interessant und brisant: Zum einen ergibt sich eine Ebenenverschränkung bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Wissens über das „Wissen“ des „Lehrenden“ (1), zum anderen führt der Wissensbegriff durch seine Symbolik und Deutungsoffenheit (2) zum Problem einer notwendigen Schließung von Deutungsprozessen im kommunikativen Wissenschaftsverkehr. Diese ist insofern notwendig, damit im Kontext erziehungswissenschaftlicher Zuständigkeiten die Konstruktion „Lehrwissen“ als eine Brücke zwischen Disziplin und Profession dienen kann (3).

(1) Wenn Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler wissenschaftliches Wissen über Lehrwissen produzieren, dann handelt es sich beim „Lehrwissen in diesem Sinne [...] nicht um das Wissen des Lehrers, sondern um das Wissen des Forschers“ (Neuweg, 2014, S. 585). Diese Arbeit fokussiert daher nicht auf Diskurse in pädagogischen Berufsfeldern oder in medialen Thematisierungen (siehe beispielsweise Halatcheva-Trapp, 2016; Fegter, 2013), sondern auf einen wissenschaftlichen Spezialdiskurs – also einem Diskurs, der innerhalb einer wissenschaftlichen Teilöffentlichkeit stattfindet (Keller, 2011a, S. 58). Konkreter geht es um die diskursiven Praktiken, die eine solche Wissensthematisierung, -differenzierung und -relationierung erst hervorbringen. Leitende Frage dieser Forschung ist Folgende „Wie erzeugt die Erziehungswissenschaft ihr Wissen?“ (Binder, 2014; Felt, 2001; Möller, 2004; Vogel, 2016) Bisher sind vereinzelt englischsprachige Arbeiten auszumachen, die sich mit der Komplexität des Wissensbegriffs, der Problematik der durch die Wissenschaftlerin und den Wissenschaftler

gesetzten Wissensdefinition und dessen Einfluss auf weitere Forschungen beschäftigen: So untersuchten Alexander, Schallert und Hare (1991) die terminologische Verwendungsweisen von „Wissen“ in über 300 Artikel in Zeitschriften des Forschungsbereichs „Sprache und Kognition“. Sie haben dabei vier allgemeine Kategorien von Problemen identifiziert, die mit der wissenschaftlichen Verwendung und Konzeption des Wissensbegriffs in Verbindung stehen:

„Specifically, across studies (a) subcategories of knowledge were inconsistently incorporated, (b) different aspects of knowledge were referred by the same terms, (c) the same aspects or kinds of knowledge were referred to by different terms, and (d) the interactions among the different aspects or kinds of knowledge were represented differently, or ignored altogether.“ (S. 319).

Ähnliche Ergebnisse konnte auch Ben-Peretz (2011) feststellen, in der Analyse des Konzepts des Lehrerwissens („teacher knowledge“) anhand von neun Artikeln aus der Zeitschrift *Teaching and Teacher Education* (TATE). Sie verglich dabei die Verwendungsweise von Wissensbegriffen der ausgewählten Beiträge mit den Wissensbegriffen, die Shulman (1986) nutzte. Sie fand zum einen heraus, dass im Zeitraum von 1988 bis 2009 die Definition von Lehrerwissen durch die Hinzunahme von neuen Begrifflichkeiten und Veränderung von Kontexten ausgeweitet wurde. Wissenschaftler variieren in der Bezeichnung von Lehrerwissen – zum Beispiel „*professional knowledge*“, „*teachers' personal practical knowledge*“ und „*teacher change*“. Zum anderen steigen die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gestellten Anforderungen an das Lehrerwissen über den Zeitverlauf: „Teacher knowledge has been extended from knowledge of subject matter, curriculum and pedagogical content knowledge, to include general themes like global issues and multiculturalism“ (ebd., S. 8).

(2) Beide Studien zeigen nicht nur, dass wissenschaftliches Wissen über Wissen einem Wandel unterliegt. Unterschiedliche Ausgestaltungen oder synonyme Verwendungen führen zu einer Unübersichtlichkeit im Wissenschaftsdiskurs. Auch im deutschsprachigen Kontext wird Wissen in unterschiedlichen Formen und Arten differenziert, in Facetten zergliedert, oder es kommt in bewussten oder auch weniger bewussten Repräsentationen zum Vorschein: Fachwissen, didaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, erziehungswissenschaftliches Wissen, Lehrerwissen, Professionswissen, Regelwissen, Fallwissen, Beratungs- und Organisationswissen sind nur einige der möglichen Kategorisierungen. Auch weitere Konstrukte, die dem „Wissen“ nahe stehen, werden unter diesem subsumiert oder auch synonym verwendet: Denken, Verstehen, Kompetenzen, Können und Handeln (vgl. Neuweg, 2014). Pädagogische Wissensmodelle bauen aufeinander auf oder greifen ineinander über, die Grenzen der jeweiligen Modelle sind schwer trennbar. Darüber hinaus: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellen durch die Erforschung von Wissen selbst Wissen her.

Der Wissensbegriff an sich ist dabei – sei es in der wissenschaftlichen Produktion von Wissen oder sei es in der Thematisierung von Wissen in der wissenschaftlichen Literatur – ein Begriff mit symbolischem Charakter. D.h., dass zwar Wissen eine Information über etwas ausdrückt, aber der Sachverhalt wird nicht direkt abgebildet. Wissen ist immateriell und nicht gegenständlich. Die Grenzen des Begriffs sind fließend. Er wird je nach disziplinärem Zugang unterschiedlich definiert und befüllt: Begriffe wie Wissen, Überzeugungen und Glauben sind beispielsweise in kognitionspsychologischer Hinsicht klar voneinander abgrenzbar, in philosophischer Betrachtung werden diese Grenzen hinterfragt und beinahe aufgehoben. In soziologischer Perspektive ist Wissen nicht nur personalisiert, es besitzt eine normative Struktur, es ist institutionell angebunden und dennoch dynamisch, es ist vernetzt und setzt daher anderes Wissen

voraus. Gottschalk-Mazouz (2007) spricht daher auch von einem Containerwort bzw. Komplexbegriff des Wissens. Dennoch gilt Wissen – sei es nun wissenschaftliches, wahrheitsfähiges Wissen oder kognitives, erlernbares Wissen – als erstrebenswertes, gesellschaftliches, sich ständig transformierbares und wachsendes Gemeingut (Spinner, 1994, S. 27-31, vgl. Höhne, 2003). Insofern können die Thematisierungen von „Wissen“, dessen inhaltliche Ausgestaltung und die Herstellung von Wissensmodellen und -ordnungen als Versuch verstanden werden, diesen symbolischen, offenen Charakter zu greifbar zu machen.

Um einer prinzipiellen Offenheit eines symbolischen Begriffs des „Wissens“ entgegenzuwirken, braucht es nicht nur einer bestimmten sprachlich-begrifflichen Setzung wie „Lehrerwissen“ oder „Professionswissen“. Die spezifische Ausgestaltung und inhaltliche Befüllung des Konstrukts „Lehrerwissen“ bedarf auch einer Durchsetzung im Diskurs. Denn erst wenn sich eine spezifische Deutung des Konstrukts verbreitet, reproduziert, stabilisiert und weitere Interpretationsspielräume geschlossen werden, wird das Konstrukt wirklichkeitswirksam. D.h., „Lehrerwissen“ wird zu einer „Selbstverständlichkeit“, das erforscht werden kann bzw. über das gesprochen werden kann. Die konstruktiven Praktiken, also der Kontext der Wissensproduktion, rücken dann zunehmend in den Hintergrund. Durch eine erziehungswissenschaftliche und empirische Grundlegung von „Lehrerwissen“ wirkt das Konstrukt zusätzlich im wissenschaftlichen Modus der Wahrheit und Glaubwürdigkeit. Die Frage „Welches Wissen brauchen Lehrer?“ nähert sich durch empirisch gesichertes, anerkanntes, glaubwürdiges Wissen *über* „Lehrerwissen“ einer Antwort und damit einer (wissenschaftlich nie vollständig erreichten und vorläufigen) Schließung. Damit sich jedoch eine wissenschaftliche Antwort auf eine Problemstellung wie diese etablieren kann, bedarf sie eines Durchsetzungsprozesses, der in der vorliegenden Arbeit in der Analyse wissenschaftlicher, diskursiver Praktiken betrachtet wird.

(3) Das für die Erziehungswissenschaft immanente und historisch gewachsene Theorie-Praxis-Problem erweist sich gegenwärtig als ein Disziplin-Profession-Problem. In diesem symbolischen Verweisungszusammenhang dient die Konzeptualisierung von Lehrer- oder Professionswissen als ein im Diskurs erscheinender Lösungsansatz für diese „Problematisierung“. Es ist der Dreh- und Angelpunkt zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und Bearbeitung pädagogischer Probleme. Lehrerwissen ist daher auch, wie Neumann (2010) formuliert, das Zentrum über Diskurse der Lehrerbildung und verweist damit zusätzlich auf die Identität einer Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin in der Bereitstellung eines spezifischen Ausbildungswissens (Wigger, 2002). Damit markiert das Konstrukt „Lehrerwissen“ zwei Schnittstellen: Es ist einerseits in der Ausgestaltung des Verhältnisses von Disziplin und Profession angesiedelt und andererseits trifft es damit den Kern der erziehungswissenschaftlichen Selbstkonstruktion als „praktische Wissenschaft“ zwischen Wahrheitsproduktion und Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. Ob sich eine bestimmte inhaltliche Ausrichtung und Formierung von „Lehrerwissen“ auch in der Ausgestaltung der Lehrerbildung durchsetzt und darin wirklichkeitswirksam wird, kann mit dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden. Vielmehr bietet diese Arbeit einen möglichen Grundstein für solche oder ähnliche weiterführende (Dispositiv) Analysen.

In Anbetracht dieser drei beschriebenen Punkte wurde das Vorgehen des Forschungsprogramm der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (WDA) genutzt und um Perspektiven der *Social Studies of Science* erweitert. Eine diskursanalytische Betrachtung erweist sich deshalb als relevant, da bisher in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung der „Diskurs“ als analytisches Inst-

rument bisher nur selten oder implizit für Analysen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung genutzt wurde<sup>1</sup>. Dabei erscheint ein diskursanalytisches Vorgehen aus zwei Gründen als bedeutsam: Zum einen beschreibt Foucault in der „*Archäologie des Wissens*“ die wechselseitigen Konstituierungen von Diskurs und Wissen bzw. von Wissen und Wissenschaft: „In jeder diskursiven Formation findet man eine spezifische Beziehung zwischen Wissenschaft und Wissen; und die archäologische Analyse muß [...] zeigen, wie sich eine Wissenschaft ins Element des Wissens einreihet und funktioniert“ (Foucault, 1969/2013, S. 263). „Lehrerwissen“ unterliegt in dieser Hinsicht einer spezifischen Beziehung zur Erziehungswissenschaft, wobei die Wissensproduktion bzw. die wissenschaftlichen Aussagen auf einem Regelsystem basieren, die „Lehrerwissen“ als „Wissen“ erst zu charakterisieren verhelfen.

Zum anderen existierte neben Foucault in den 1980er Jahren eine sich am Diskursmodell orientierte Ausrichtung der *Social Studies of Science*, die insbesondere den Fokus auf die sprachlich-objektivierenden Konstruktionspraktiken wissenschaftlicher Diskursformationen legte. Der Diskursbegriff bleibt in dieser Tradition durch die Beschreibung von „Verbalisierung“ und wissenschaftlicher „Aushandlung“ in seiner theoretischen Konzeption wenig ertragreich. Dennoch konnten Vertreter des Diskursmodells (u.a. Gilbert, Mulkay, Potter) als auch Knorr-Cetina, Latour und Woolgar zeigen, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte und Theorien nicht geradlinig verläuft.

„In der Wissenschaftsforschung wissen wir heute sehr genau, was wissenschaftliche Konsensbildung nicht ist: ein lineares Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnisse durch das Überprüfen von Hypothesen und Theorien. Stattdessen haben wir eine Vorstellung, die auf Kuhn (1962) und Fleck (1935) aufbaut: Wissenschaften, die durch regelmäßige Umbrüche in ihren theoretischen und methodologischen Annahmen gekennzeichnet sind und deren Geschichte besser als Folge regelmäßiger Revolutionen beschrieben wird, bei denen ‚nichts gleich bleibt‘ denn als linearer Fortschritt“ (Knorr-Cetina, 2001, S. 305)

Auch Foucault geht nicht von einer Geradlinigkeit oder rationalen Akkumulation wissenschaftlichen Wissens aus, vielmehr betrachtet er den historischen Wandel in seinen mitgeführten Problematisierungen, Brüchen und Diskontinuitäten. Der Diskursbegriff hat sich also nebeneinander in soziologischen Teilgebieten entwickelt, wobei beide auf Praktiken der Wissenskonstruktion fokussieren, wenn auch mit unterschiedlichen Sprachgebrauch und materiellen Fokussierungen. Dabei verdeutlicht „Diskurs“ als theoretische als auch analytische Brille die Herausforderung ein Phänomen zu untersuchen, das in seiner Selbstverständlichkeit dekonstruiert werden soll. Dass wissenschaftliche Entwicklungsprozesse eine Linearität aufweisen, gehört dabei ebenfalls zu einer Deutung, die unter dem Credo „Nichts ist selbstverständlich“ hinterfragt wird. Schon in den 1930er Jahren stellte der im oberen Zitat angedeutete Ludwig Fleck den Wandel eines wissenschaftlichen Begriffs (Syphilis) als ein Ereignis einer Denkgeschichte dar:

„Es ist sehr schwer, wenn überhaupt möglich, die Geschichte eines Wissensgebietes richtig zu beschreiben. Sie besteht aus vielen sich überkreuzenden und wechselseitig sich beeinflussenden Entwicklungslinien der Gedanken, die alle erstens als stetige Linien und zweitens in ihrem jedesmaligen Zusammenhange miteinander darzustellen wären. Drittens müßte man die Hauptrichtung der Entwicklung, die

1 Obwohl ein zunehmendes Interesse an der Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft auszumachen ist (vgl. Fegter, Kessl, Langer, Ott, Rothe & Wrana, 2015), ist die einzig mir bekannte diskursanalytische Untersuchung in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung von Vogel (2016), die mit dem Forschungsprogramm der WDA die erziehungswissenschaftlichen, kommunikativen Wissenskonstruktionen am Beispiel des Diskurses zur Bildungsgerechtigkeit aufzeigt.

eine idealisierte Durchschnittslinie ist, gleichzeitig separat zeichnen. Es ist also als ob wir ein erregtes Gespräch, wo mehrere Personen gleichzeitig miteinander und durcheinander sprachen, und es doch einen gemeinsamen herauskristallisierenden Gedanken gab, dem natürlichen Verlaufe getreu, schriftlich wiedergeben wollten. Wir müssen die zeitliche Stetigkeit der beschriebenen Gedankenlinie immer wieder unterbrechen, um andere Linien einzuführen; die Entwicklung aufhalten, um Zusammenhänge besonders darzustellen; vieles weglassen, um die idealisierte Hauptlinie zu erhalten. Ein mehr oder weniger gekünsteltes Schema tritt dann an Stelle der Darstellung lebendiger Wechselwirkung“ (Fleck, 1935/1980, S. 23).

Um in den diskursiven Verschränkungen, Vermengungen und im Durcheinander wissenschaftlicher Kommunikation einen Zugang zu finden, dienen u.a. die im Diskurs thematisierten Problematisierungen als einen Ansatzpunkt für eine Diskursanalyse. Lehrerwissen wird implizit und explizit als erziehungswissenschaftliches Problem wahrgenommen, wenn es darum geht das „richtige Wissen“ für die zukünftige Lehrkraft in der Lehrerbildung zu vermitteln um einen wirksamen Beitrag für ihre pädagogische Praxis zu leisten. Das „Wissen“ der „Lehrenden“ dient vor diesem Hintergrund in dieser Arbeit als thematisches Einfallstor einer diskursanalytischen Reproblematisierung (vgl. Foucault, 2005, S. 751). Diskursforschung

„untersucht Prozesse der sozialen Konstruktion und Kommunikation symbolischer Ordnungen in institutionellen Feldern der Gesellschaft, also gesellschaftliche Objektivierungsprozesse von Wissen, institutionalisierte Wissensordnungen, gesellschaftliche Wissenspolitiken, deren Aneignung durch soziale Akteure sowie die davon ausgehenden Wirklichkeitseffekte“ (Keller, 2011a, S. 69).

Der Fokus auf einen „Diskurs“ ist daher Mittel zum Zweck der Analyse von Wissenspraktiken (Diaz-Bone, 2005, S. 179), welche auch im Diskursmodell der *Social Studies of Science* zum Ausgangspunkt genommen wurde: „the discourse analyst concentrates on what appears to be the methodologically prior question: how are scientist' (and analyst') accounts of action and belief socially generated?“ (Mulkay, Potter & Yearly, 1983, S. 196)

Die vorliegende Doktorarbeit ist in vier Kapitel gegliedert.

In **Kapitel 2** wird erläutert, wie der Begriff „Wissen“ erziehungswissenschaftlich ausformuliert wird und wie im Zuge der eher soziologisch ausgerichteten Wissens(verwendungs)forschung Modelle von Wissensformen entstanden sind, die als forschungspragmatischen Versuch der Handhabung des „Theorie-Praxis-Problems“ gesehen werden können (Kapitel 2.1). Daran anschließend werden die Forschungen zur thematischen und sozialen Ausgestaltung der Erziehungswissenschaft nachgezeichnet, welche sich einerseits an der Differenz von „innen“ (erziehungswissenschaftlich) und „außen“ (nicht-erziehungswissenschaftlich) orientieren und die Rezeption von fremd-disziplinär strukturierten Wissens in der Erziehungswissenschaft erkunden. Andererseits konkretisiert und relativiert eine international vergleichende Perspektive die Annahme, dass erziehungswissenschaftliches Wissen zu sehr durch andere Disziplinen (wie Psychologie oder Soziologie) oder zu professionsnah bestimmt sei (Kapitel 2.2). In der Analyse des „Lehrerwissens“ als erziehungswissenschaftlich konstruierter Forschungsgegenstand zeigt das erste Kapitel damit die Anschlüsse an die erziehungswissenschaftliche Rezeptions- und Verwendungsforschung auf, kritisiert diese jedoch hinsichtlich der (teilweise fehlenden) theoretischen wie methodischen Zugänge und gibt vor diesem Hintergrund Verweise auf das Potenzial eines diskursanalytischen Zugangs.

**Kapitel 3** stellt die analyseleitenden Grundannahmen des hermeneutisch-qualitativen Forschungsprogramms der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (WDA) nach Keller vor. Die

WDA ist ein Ansatz der Diskursforschung, welcher sich grundlegend auf eine Vermittlung und Übersetzung der Annahmen der Diskurstheorie nach Michel Foucault und der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie von Berger und Luckmann konzentriert (Keller, 2011b, S. 187). Hinzugezogen werden zudem Annahmen der sich in den 1980er Jahren etablierten Social Studies of Science. Denn auch das konstruktivistisch auslegte Diskursmodell der empirischen Wissenschaftsforschung weist wesentliche Bezüge zur Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann (wissenschaftliches Wissen als Aushandlung; Erhebungen von Deutungen) und zur Diskurstheorie nach Foucault (verschiedene Diskurstypen, „Dilemma of Stake“) auf. Wissenschaftliche Wissensproduktion wird vor diesem Hintergrund im Lichte sozialer und institutionell ausgeformter Determinierungs- und Aushandlungsprozesse gesehen (Kapitel 3.1). Zudem wird Foucaults Ansatz der Diskursanalyse genauer vorgestellt (Kapitel 3.2). Foucault versuchte in seinen Diskursanalysen

„ein *positives Unbewusstes* des Wissens zu enthüllen: eine Ebene, die dem Bewußtsein des Wissenschaftlicher entgleitet und dennoch Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist [...] – die gleichen Regeln zur Definition der ihren Untersuchungen eigenen Objekte, zur Ausformung ihrer Begriffe, zum Bau ihrer Theorien“ (vgl. Foucault, 1966/2012, S. 11-12; Hervorh. im Original).

Der Schwerpunkt der Erörterung liegt auf Foucaults „*Archäologie des Wissens*“ (1969/2013) einerseits und auf „*Die Ordnung des Diskurses*“ (2012) andererseits und weniger auf seine späteren Ausführungen zum Machtbegriff. Dies liegt darin begründet, dass Wissen und Macht nicht gleichgesetzt werden. Macht wird vielmehr als Effekt verstanden, der sich erst aus dem Zusammenwirken von bestimmten im und durch den Diskurs getragenen Diskurselementen und Positionen ergibt. Auf eine vorausgesetzte Grundannahme von existierenden wissenschaftlichen Deutungsmächten wird also grundlegend verzichtet. Der Rückgriff auf die WDA ist für das Vorgehen hilfreich, denn das Forschungsprogramm trägt dazu bei, „den Gegensatz zwischen Wissensanalysen, die auf die Emergenz kollektiver Wissensordnungen fokussieren, und solchen, die Definitionskämpfe gesellschaftlicher Akteure betonen, zu überwinden“ (Keller, 2011b, S.8).

In **Kapitel 4** wird auf „die *empirische* Erschließung der unterstellten Konstruktionsprozesse“ (Knorr-Cetina, 1989, S. 91; Hervorh. im Original) eingegangen. Wesentlich für diese Arbeit ist, dass davon ausgegangen wird, dass die soziokulturelle Einbettung der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion zu unterschiedlichen Konzeptionen des „Lehrer-“ bzw. „Professionswissens“ führt. Aus diesem Grund werden nicht nur die deutschen Beiträge zum „Wissen des Lehrenden“ in zwei zentralen, erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften untersucht (*Zeitschrift für Pädagogik*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*). Als Vergleichsbasis wurden die Beiträge von zwei britischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften hinzugezogen (*British Education Research Journal*, *Oxford Review of Education*). Die Grundannahmen einer interpretativen Analytik und die Begründung des Vorgehens (Kapitel 4.1), die Darstellung des Literaturkorpus (Kapitel 4.2) und die einzelnen Schritte der Analyse der erhobenen Texte werden nacheinander erläutert. Die Zeitschriftenartikel wurden in ihre verschiedenen konstitutiven Diskurselemente zerlegt. Dazu wurden die Vernetzung der Sprechenden (Autoren und Autorinnen der Texte) und die bildlichen Lehrerwissensmodelle einerseits (Kapitel 4.3), die Verwendung von Zitationen andererseits (Kapitel 4.4) und darüber hinaus die vorherrschenden Diskursstränge in den deutschen und britischen Zeitschriften genauer angeschaut (Kapitel 4.5). Im Verlauf der Analyse werden dadurch in diachroner Perspektive die Entwicklungsmomente dieses Konstrukts deutlich. Dabei zeigt sich, dass in deutschen Artikeln das „Lehrerwissen“ im

Modus des wissenschaftlichen Konsenses als einheitlich ausgeformt erscheint, während es in den britischen Artikeln im Modus der wissenschaftlichen Kritik als heterogen und eher diffus wahrgenommen wird.

Da diese Arbeit die Ergebnisse konstruktivistischer Wissenschafts- und Diskursforschung einfließen lässt, wird in diesem vierten Kapitel eine Verschränkung von methodischem Zugang und Ergebniskonstruktion vorgenommen. Es findet sich in dieser Arbeit also keine klassische Kapiteltrennung von Methode einerseits und Ergebnissen andererseits. Dies ist auch Folge der in dieser Arbeit vorgenommenen methodischen Triangulation, welche die Bedingungen der Möglichkeit über „Lehrerwissen“ zu sprechen in seine Einzelteile zerlegt. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit bedarf es einer direkten Zuordnung von methodischem Schritt und Ergebnissen. Deutlich wird damit, dass wissenschaftliche Ergebniskonstruktionen mit der methodischen Dekonstruktion verschränkt sind.

In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und auf die theoretischen Erläuterungen bezogen. Damit rekonstruiert diese Arbeit die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ auf der Diskursebene der Wissenschaft als den sozialen Ort, von dem aus gesprochen oder – in diesem textförmigen zugrundgelegten Material – geschrieben und veröffentlicht wird. Die „diskursive Konstruktion“ betont vor diesem Hintergrund, dass der thematische Gegenstand „Lehrerwissen“ ergebnisoffenen, kommunikativen Sinnkonstitutionsprozessen und Deutungen unterliegt. „Lehrerwissen“ als diskursives Ereignis ist abhängig von bestimmten in Relation stehenden anderen Begriffen, Formationsregeln sowie sozialen Verknappungsprozeduren und Wissens-Politiken. Die bisher nur selten in Betracht gezogene Möglichkeit eines diskursanalytischen Vorgehens für die erziehungswissenschaftliche Wissens(verwendungs)forschung, Grenzen und Probleme im Forschungsprozess, und offene Fragen werden im Anschluss diskutiert.





**Teil I**  
**Theorieformierung:**  
**Forschungsstand und Diskurstheorie**



## 2 Erziehungswissenschaftliche Wissens(verwendungs)forschung

Der Begriff des Wissens ist in der Erziehungswissenschaft kein zentraler Begriff wie Bildung oder Lernen. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht geht es weniger um die Frage was Wissen ist oder sein kann.<sup>2</sup> Der Fokus liegt vielmehr auf Fragen des Umgangs mit Wissen (Thiel, 2007) oder der didaktischen Art und Weise der Vermittlung von Wissen (Steindorf, 1985), insbesondere im Bereich des Lehrens und Lernens. Insofern fokussiert eine erziehungswissenschaftliche Betrachtungsweise auf die Transformation und Bereitstellung von sprachabhängigem und damit kommunizierbarem Wissen durch Aneignung, Vermittlung, Überprüfung, Management oder Transformation. Dazu zählt die Übersetzungsleistung wie die Popularisierung (Drerup & Keiner, 1999), welche die Vermittlung und Aneignung von Wissen durch die Auswahl, Zusammenfassung und Wiederholung zentraler Inhalte vereinfacht bzw. kanonisiert. Wissen in der Erziehungswissenschaft wird danach behandelt,

„wie unter den gegebenen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen Prozesse individueller Aneignung moderiert (Vermittlung) und überprüft (Diagnose) werden können und welche Wissensgrundlagen (pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen) für diese Moderation und Überprüfung maßgeblich sind“ (Thiel, 2007, S. 153-154).

Pädagogische Möglichkeiten der Überlieferung und des Transports von Wissen über Sprache in sowohl mündlicher als auch schriftlicher Kommunikation (vgl. Kade, 2011)<sup>3</sup> und damit ein-

---

2 Wissen als Begriff besitzt eine lange erkenntnistheoretische Tradition. Seine Definition wurde schon in Platons Dialog *Theätet* (1981) diskutiert. Sein Vorschlag Wissen als eine wahre, begründete Überzeugung zu definieren, wird in der Erkenntnistheorie bis heute als zentral und bedeutend bewertet. Der am alltäglichen Sprachgebrauch orientierte Definitionsversuch zeigt sich in Wissen als wahre Meinung: S weiß, dass p. S (eine Person) ist überzeugt, dass p, und p (Aussage) ist tatsächlich wahr. Wahre Meinung ist zwar notwendig aber nicht hinreichend für Wissen (Platon 2007, 201c, d). Platon selbst gibt an: „Wer also ohne Erklärung die wahre Meinung von etwas erfasse, dessen Seele sei zwar im Besitz der Wahrheit, wisse aber nichts. Denn wer hierüber nicht Rede und Antwort stehen könne, habe kein Wissen. Wenn er aber die Erklärung hinzunehme, freier zu alledem fähig geworden und habe einen vollkommenen Besitz des Wissens“ (Platon, 2007, 202c). Ähnliche Bestimmungen finden sich auch bei Kant in der *Kritik der reinen Vernunft*. Kant grenzt Wissen von Meinen und Glauben durch eine unterschiedliche Positionierung des bewussten *Fürwahrhaltens* ab: „Meinen ist ein mit Bewußtsein sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das letztere nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heißt es Glauben. Endlich heißt das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten das Wissen. Die subjektive Zugänglichkeit heißt Überzeugung (für mich selbst), die objektive Gewissheit (für jedermann)“ (Kant, 1977, S. 688). Auf der Grundlage sprachlicher Intuitionen kann jedoch nicht ausreichend entschieden werden, ob Wissen eine begründete wahre Überzeugung ist. Nicht alles, was als „begründet“ dargelegt wurde, ist auch zwangsläufig wahr. Damit ist eine Begründung allein keine hinreichende Bedingung. Vielmehr eröffnen Begründungen die Möglichkeit der Validierung des kommunizierten Wissens. Gettier (1963) konnte zeigen, dass eine Überzeugung möglicherweise auf einer Begründung fußt, die wiederum vermeintlich falsche (nicht wahre) Überzeugungen bzw. Rechtfertigungen beinhaltet. Wissen beinhaltet daher auch immer den Fall des Nichtwissens. Bis heute ist die Diskussion um Wissen zu keiner allgemein klaren erkenntnistheoretischen Begriffsbestimmung gekommen. Vielmehr wurde schon der Versuch unternommen den Begriff des Wissens in der Philosophie nicht nur Alltagssprachlich fallen zu lassen, sondern die Aufgabe der Erkenntnistheorie gänzlich neu zu bestimmen (vgl. Beckermann, 2001; zur Kritik: Grundmann, 2002; Baumann, 2001).

3 In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht ist Kommunikation ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Wissen, das es erst zudem macht, was es ist: „Nur indem Wissen kommuniziert wird, kann es von einer Wissensbehauptung zum Wissen werden, insofern von Nicht-Wissen zum Wissen“ (Kade, 2011, S. 36). Diese Grundlegung ist in Betracht nicht-kommunizierbaren, impliziten Wissens unzureichend. Es zeigt jedoch auf, dass die Explikation von etwas als notwendige Voraussetzung für dessen (empirische) Prüfung angesehen werden kann, um Zweifel und Kritik standzuhalten, damit es wiederum als „Wissen“ gilt.

hergehende Transformationsprozesse machen Forschungen über Wissen zu einem mehr oder weniger impliziten Subdiskurs der Erziehungswissenschaft:

„Der Wissensbegriff spielt implizit oder explizit in fünf Diskursen der Erziehungswissenschaft eine Rolle. Es handelt sich dabei um 1) die Curriculumsdiskussion der siebziger Jahre und spezifisch um die Frage der Wissenschaftsorientierung, 2) die Rezeption postmoderner Theorien, welche die Einheitlichkeit und Universalität von Wissensformen um die Frage der Wissenschaftsorientierung in Frage zu stellen, 3) Bildungsdiskurse, in denen subjektbezogen und normativ stets ein als tradierbar und vermittelbar erachtetes Wissen festgeschrieben wurde, 4) kognitivistische und konstruktivistische Ansätze in Lerntheorien, die auf jeweils spezifische Konzepte von Wissen zurückgreifen, 5) Professionalisierungsdebatten, die in Teilen an die Diskussion um die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens (Beck/Bonß 1989) anknüpfen“ (Höhne, 2003, S. 110-111).

Auch wenn Wissen – gemessen an dessen begrifflicher Vertretung in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Hand- und Wörterbüchern – nicht zu den traditionellen Kategorien in der Erziehungswissenschaft gehört, so spricht Höhne (2009, S. 897; Höhne, 2003, S. 132) in der Dimensionierung erziehungswissenschaftlicher Forschung dennoch von einer *erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung*:

„Zu nennen sind hier unter anderem: die grundlegende Bestimmung pädagogischen Wissens als eigener Wissensform [...], die Beiträge zu pädagogischer Professionalität und Professionswissen bei Lehrerinnen und Lehrern [...], Analysen zum historischen und systematischen Wandel pädagogischen Wissens [...], Untersuchungen zu aktuellen Wissenstransformationen im Kontext der globalen Wissensgesellschaft und den pädagogischen Auswirkungen [...], die Beschreibung neuer Wissensformen und veränderter Lernformen [...], entwicklungspsychologische Untersuchungen zur Entwicklung von Wissen, individueller und sozialer Kognitionen [...], Befunde aus der Curriculums- und Didaktikforschung [...], der Schulbuchforschung [...] sowie Ergebnisse aus der interdisziplinären pädagogisch-psychologischen Lernforschung und (Fach-)didaktik“ (ebd.).

„Wissen“ ist nicht nur ein wissenschaftliches Produkt, das überprüft, vermittelt und erweitert werden kann. In der Produktion von wissenschaftlichem Wissen in den verschiedenen oben genannten Forschungsrichtungen wird Wissen in pädagogischen Settings selbst zum Forschungsthema. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn Wissen als „Produkt des kognitiven Umgangs mit Welt“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 775) gesehen wird und damit in enger Verbindung mit dem von Wilhelm von Humboldt geprägten Bildungsbegriff (Kade, 2011, S. 37) steht. Es scheint also, dass Wissen einen wenig bestimmten, aber grundlegenden Bestandteil in pädagogischen Prozessen, Arbeitsfeldern und Zuständigkeiten ausmacht mit jeweils unterschiedlichen Verwendungsweisen. Dewe (2004) beschreibt die unterschiedlichen Verwendungsweisen als eine „latent enthaltene Architektur der Wissensformen“ (S. 237), welche der Thematisierung des Wissensbegriffs anhaftet und welche nicht nur wissenschaftliches von nichtwissenschaftlichem (alltagspraktischem) Wissen trennt. Es geht dabei vielmehr um „sämtliche Formen höhersymbolischen Wissens, also etwa berufliches, philosophisches, historisches und andere Varianten gesellschaftlichen Sonderwissens“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird die wissenschaftliche Pädagogik, welche Wissen über Wissen produziert, zu einer Lehre der Wissenstheorie und ihrer Inhalte (vgl. Paschen, 1997, S. 16).

Im Zuge einer theoretischen Grundlegung der Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen, diskursiven Konstruktion des „Lehrerwissens“ wird folgend die Diskussion über Differenzierung und Relationierung von Wissensformen (Kapitel 2.1) aufgezeigt. Dabei wird zum einen auf die für die Erziehungswissenschaft immanente und konstitutive, aber auch problematisierte Unter-

scheidung von Theorie und Praxis eingegangen. Diese Unterscheidung wird im Verständnis von Disziplin einerseits und Profession andererseits als zwei Wissensformen beschrieben, die in einem symbolischen Verweisungszusammenhang stehen (Kapitel 2.1.1). Darüber hinaus erweist sich diese Unterscheidung im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Wissens(verwendungs)forschung als Möglichkeit für einen analytischen Zugang. Daher werden in einem nächsten Schritt Vorgehensweisen und Ergebnisse eben dieser Verwendungsforschung genauer betrachtet, welche die Unterscheidung von Wissensformen als Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen nimmt (Kapitel 2.1.2). In der Frage nach den Gegenstandskonstruktionen und Konstruktionsleistungen der Erziehungswissenschaft wird die Perspektive zum einen auf die international vergleichende Wissenschaftsforschung gerichtet (Kapitel 2.2.1). Die in der Forschungsliteratur als kritisch gesehene disziplinären Öffnungen in der Rezeptionsbereitschaft gegenüber den Begriffen, Themen und Theorien von Nachbardisziplinen und gesellschaftlich-politischer Öffentlichkeit werden durch die Hinzunahme international ausgerichteter Vergleichsstudien relativiert. Das Kapitel erörtert die soziokulturellen Praktiken der Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher Themen und markiert damit den Übergang zur Frage erziehungswissenschaftlicher Konstruktionsleistungen bezüglich ihrer als „pädagogisch“ behandelten Themen (Kapitel 2.2.2). Daran anschließend beschreibt Kapitel 2.2.3 den internationalen Forschungsstand zur Konstruktion des „Lehrers“ in der Lehrer(wissens)forschung. Abschließend werden die jeweiligen Ausführungen im Bezug zu der Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen sowohl zusammengefasst als auch für das weitere Vorgehen konkretisiert (Kapitel 2.3).

## 2.1 Erziehungswissenschaftliche Ordnungen des Wissens

Für die Entstehung und Etablierung der deutschen Erziehungswissenschaft<sup>4</sup> als wissenschaftliches Fach und Disziplin ist von Bedeutung, dass seit ihrer Institutionalisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts Diskussionen bzw. kontinuierlich wiederholende Beiträge über grundlegende Fragen vorherrschten: über die Konstitution des Gegenstandes („Erziehungswirklichkeit“), die Aufgabe der Erziehungswissenschaft gegenüber der Praxis („Theorie-Praxis-Problem“), die genuinen Begriffe („Einheimischen Begriffe“) und Fragen nach dem Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft bzw. die Konstitution einer „praktischen Wissenschaft“, die für die Erziehungswissenschaft identitätsbildend ist (Vogel, 1989; 1998; Osterloh, 2002).<sup>5</sup> Die Trennung zwischen Theorie und Praxis wird in der heutigen wissenschaftstheoretischen Debatte nicht mehr nur problematisiert, sondern als konstitutiv für die Erziehungswissenschaft vorausgesetzt: Baumert und Roeder (1990, S. 112) konnten über eine Umfrage feststellen, dass über „80 Prozent der Hochschullehrer [...] mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit praktische Anliegen“ verfolgen. Dieses praktische Eigenengagement in der „Zwei-Kulturen-Gliederung“ (Roeder, 1990, S. 657) von Praxis- und Forschungsorientierung wird deutlich in der Bestimmung der Erziehungswissenschaft als „praktische Wissenschaft“, deren Positionierung in einer Zerrissenheit zwischen Wahrheitsproduktion und pädagogischer Nutzenorientierung mündet.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Zur Etablierung der Erziehungswissenschaft (*educational research*) in Europa siehe Gretler (1999).

<sup>5</sup> Zu den Beiträgen und Diskussionen über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft bzw. zu ihrem Selbstverständnis, deren Zeitangaben Hinweise zur Dauerthematik bieten: Heubach, 1908; Engelhardt, 1979; Hufnagel, 1990; Schmerfeld, 1991; Braun, 1992; Kurtz, 2000; Osterloh, 2002; Lassah, 2014. Stroß (1993) beschreibt hingegen die disziplinäre Identität als eine Fiktion, die als solche durch die Idee einer Kontinuität pädagogischer Fragen und Themen verbunden mit der Vorstellung der Autonomie realisiert wird.

<sup>6</sup> Wobei das eine das andere nicht ausschließt, wenn man bedenkt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse desillusionierend oder irritierend für die pädagogische Praxis wirken können (siehe hierzu Flitner, 1991, S. 96; siehe auch Oelkers, 1990; Breinbauer, 1990).

Zusätzlich ist durch den Einfluss sozialwissenschaftlicher Konzepte (Systemtheorie, Konstruktivismus, Postmoderne) auf die Erziehungswissenschaft und durch die personelle und subdisziplinäre Expansion in den 1980er Jahren nicht mehr von einem einheitlichen Wissenskonzept auszugehen (Osterloh, 2002, S. 21; vgl. Ruhloff, 1990). Weder die Erziehungswirklichkeit selbst stellt eine Einheit dar, noch die erziehungswissenschaftliche Disziplin<sup>7</sup> an sich (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991; vgl. Oelkers, 1990). Die Vielfalt der Herangehensweisen und Formen der Bearbeitung der Thematiken über Erziehung und Bildung kann schon daraus begründet werden, dass diese Themenstellungen gesellschaftlich-öffentliche Angelegenheiten sind und damit anschlussfähig an unterschiedliche Diskursformationen (bildungspolitisch, soziologisch, ökonomisch, psychologisch, etc.). Dennoch ergeben sich daraus weitreichende Folgen, welche beispielweise die Kommunikation der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen betreffen: So kann Hoffmann (1998, S. 24-29) keinen gemeinsamen (oder integrativ-strukturierenden) Grundgedankengang der subdisziplinären Forschungen und Roeder (1990, S. 662-664) keine übergreifenden Kommunikationsstrukturen feststellen. Roeder (ebd.) findet vielmehr eine Mehrzahl an kleinen Kommunikationsnetzwerken und sieht diese durchaus als problematisch, da darin nur wenige Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mitwirken. Zur Lösung dieser erziehungswissenschaftlichen Grundlegungsprobleme plädierte 1989 Vogel für eine *Dekomposition*<sup>8</sup>, „d.h. eine Differenzierung und ihnen entsprechende[n] Bearbeitungsverfahren und Wissensformen unter Aufrechterhaltung ihres geschichtlichen Reflexionszusammenhangs“ (S. 438). Oelkers und Tenorth entwickelten 1991 eine wissenschaftstheoretische Perspektive, die der Überwindung dieser Einheitsproklamationen dienen sollte, indem pädagogisches Wissen zum Gegenstand der Beobachtung erhoben wurde.

7 Der Begriff der Erziehungswissenschaft taucht ebenso im Plural auf – sei es aufgrund der Standortgegebenheiten an den Universitäten oder aufgrund der verschiedenen Subdisziplinen (Roeder, 1990, S. 658). Diese zum Ausdruck gebrachte Pluralisierung der Wissensformen wird problematisch gesehen und als Krise verstanden (Herrmann 1982), die es zu überwinden oder zu bearbeiten gilt. So werden Programmatiken der Einheitsbildung oder einheitsstiftende Prinzipien gesucht, die sich beispielsweise in der Idee einer einheitlichen, pädagogischen Weltanschauung, in der Rolle der pädagogischen Profession, in der erziehungswissenschaftlichen Verantwortung gegenüber der Praxis und der Relationierung von Forschung und Praxis wiederfinden (Tenorth 1994a; vgl. Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005; vgl. Schulz, Stange, Tielker, Weiß & Zimmer 1998).

8 Vogels Plädoyer für eine Dekomposition (1989) äußert sich im fast zehn Jahre später formulierten Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen (1998). Unter Wissensform versteht Vogel (1998) „das Ergebnis von Theorieformen und dazugehörigen Begründungsmustern“ (S. 179). In diesem Vorschlag unterscheidet er vier Wissensformen mit der jeweiligen Zuordnung eines Gegenstandes: 1. *Theoretische Erziehungswissenschaft* hat zum Gegenstand die kritische Reflexion der konstitutiven, Wissen generierenden Grundannahmen (Menschenbildannahmen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien, Beweisverfahren usw.) der empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Allgemeinen Pädagogik, der kritischen Reflexion des Zusammenhangs und der Austauschregeln und ihrer Bedingungen von empirisch-erziehungswissenschaftlichen Wissen und allgemein-pädagogischem Wissen; 2. *Empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung* hat zum Gegenstand die Beschreibung und theoretische Erklärung (auf unterschiedlichen Generalisierungsniveaus) der sozialen Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht und Bildung; 3. *Allgemeine Pädagogik* hat die Begründung handlungsorientierender Maximen für die pädagogische Praxis zum Gegenstand; 4. *Professionsethiken* bestehen aus handlungsfeldbezogenen/situationsbezogenen Beständen an empirischen Wissen, Beurteilungsschemata, Handlungsregeln ausdifferenziert nach pädagogischen Berufen bzw. Handlungsfeldern und die dazugehörigen Problemtypiken. Während Vogel eher eine disziplinäre Ausformung der Wissensformen vornimmt, welche sich beispielsweise in Bereichen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums widerspiegeln könnte, veranschaulicht Horn (1999) ein Modell, welches sich auf das wechselseitige Verhältnis erziehungswissenschaftlicher Theorien, Pädagogiken und pädagogischer Praxis bezieht. Horn unterscheidet pädagogisches Wissen als Akteurswissen und erziehungswissenschaftliches Wissen als den distanziert-analytischen Blick auf pädagogische Praxis. Versuche der allgemeinen Wissensformbestimmung und deren Relationierung lassen sich (u.a.) bei Tenorth (1993; 1994a), Benner und Brüggem (2000), Vogel (1998), Brezinka (2015) finden.

„Pädagogisches Wissen [...] wird in dieser Situation zunehmend als Referenzpunkt verstanden, in dem sich die mannigfachen Themen und Probleme pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung begegnen und bündeln können, ohne ihre historisch gewachsene Eigenart erneut in rigider Einheitsformen opfern zu müssen. Vom pädagogischen Wissen aus lassen sich ältere Debatten über wissenschaftstheoretische Fragen systematisch neu dimensionieren und die kontinuierlichen Reflexionen über das Verhältnis von Theorie und Praxis empirisch wieder beleben. Und in der Aufmerksamkeit für Wissen kann die Pädagogik auch die Theorien und Ergebnisse ihrer Nachbardisziplinen bewußter und mit mehr Gewinn rezipieren“ (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 14; Hervorh. im Original).

Die Unterscheidung von Wissensformen bzw. Heuristiken und Modellen trägt dazu bei, die vielfältigen, pluralen und unübersichtlichen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge von Wissen zu ordnen und einer Systematik zu unterziehen (vgl. Uhle & Hoffmann, 1994; Ruhloff, 1990). Dies folgt insbesondere der Tradition der Unterscheidung von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen, ebenso von Theorie und Praxis oder auch von Wissen und Handeln bzw. Können. Vor diesem Hintergrund erscheinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft als unterscheidbare, strukturdifferente Formen des Wissens über Erziehung, welche sich in pädagogische und erziehungswissenschaftliche Argumentationen bzw. in pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen konkretisieren (vgl. Tenorth, 1993; vgl. Paschen, 1997, S. 116; vgl. Oelkers & Tenorth, 1991). Die professionelle Ausbildung für den pädagogischen Alltag und die öffentlichen Diskurse über Bildung und Erziehung werden in ihrer jeweiligen Aneignung und Anwendung als unterschiedliche Formen des Wissens begriffen (Vogel, 1998; Horn, 1999). Pädagogisches Wissen ist nach Herrmann (1991, S. 194) dabei im Vergleich zu erziehungswissenschaftlichem Wissen nicht verallgemeinerungsfähig und relativ unsicher. Die Gültigkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens sei hingegen durch seine Lebens- bzw. Praxisferne gekennzeichnet. Diese Überlegungen richten sich nach einer

„analytische[n] Unterscheidung von Wissensformen und formabhängigen Wissensverwendungen. [...] Das Theorie-Praxis-Problem wurde – sozialwissenschaftlich ‚gereinigt‘ – in das Problem von Disziplin und Profession und in das der Spezifik und Differenz der jeweiligen Wissensformen übersetzt. Erst an einem solchen Differenzkonzept konnte Wissenschaftsforschung ansetzen“ (Keiner, 2002a, S. 242).

Zwar haben Benner und Brüggem (2000) angegeben, dass mit dieser Unterscheidung der Wissensformen eine Hierarchisierung vermieden werden soll, doch wird diese in der Differenzierung von „erziehungswissenschaftliche[m] und ‚bloß‘ pädagogische[m] Wissen“ (Hoffmann, 1998, S. 18) fortgeführt. Nichtsdestotrotz werden die Unterscheidung und die ordnenden Verweisungen zwischen diesen Wissensformen als Möglichkeit betrachtet die erziehungswissenschaftlichen Forschungen voranzutreiben (Wigger, 2000, S. 38; Vogel, 1998).

Wie der Name schon sagt, *ordnet* eine Wissensordnung Wissensbereiche, klassifiziert jedoch weder formal, inhaltlich noch gegenständlich. Wissensordnungen bilden vielmehr eine Rahmenordnung aus Regularien, Randbedingungen und normativen Bestimmungen für einen nicht vorgeschriebenen Umgang mit Wissen. Wissensordnung meint „das Insgesamt der normativen Bestimmungen und faktischen Bedingungen für die Erzeugung, Verarbeitung, Verwendung, Verwertung, etc. von Informationen“ (Spinner, 1994, S. 33). So gilt als normative Ordnung des Wissens auch die Frage wie eine Wissenschaft diskursiv und argumentativ ihr Wissen strukturiert und strukturieren soll (Hoffmann, 1998; Wigger, 2000, S. 39-41). Damit folgen die Arbeiten über die Ordnung des Wissens dem Plädoyer Einheit und Überblick für den Zusammenhalt einer undisziplinierten Disziplin zu schaffen. Diese nach innen gerichteten, ordnungsschaffenden Strukturierungen werden zudem als wesentliche Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswis-