

Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung

Vortrag – gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema „Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung. Rauschholzhausen, 26.-27. Mai 2005

Walter Herzog

Das Verhältnis zur Wissenschaft ist ein ungelöstes Problem der Lehrerbildung. Anders als den Ärzten und Anwälten, die mit der Medizin bzw. der Jurisprudenz über eine eindeutige Referenzdisziplin verfügen, fehlt den Lehrerinnen und Lehrern eine Wissenschaft, die ihnen in vergleichbarer Weise eine Identität geben könnte. Immer wieder ist es allerdings die *Pädagogik*, die sich in die Position der Berufswissenschaft für Lehrer rückt oder von den Lehrkräften als solche wahrgenommen wird.

Schon Herbart war der Ansicht, Pädagogik sei die Wissenschaft, „deren der Erzieher für sich bedarf“ (Herbart 1806/1969b, S. 10). Die Pädagogik steht im Dienste der beruflichen Praxis, die über ihren Zweck und ihre Möglichkeiten aufzuklären ist. Da die Wissenschaft und die Kunst der Erziehung im Verhältnis von Theorie und Praxis stehen, gibt es eine „Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft“ (Herbart 1802/1969a, S. 286). Die Praxis selbst folgt zwar einer intuitiven Logik, die Herbart „pädagogischen Takt“ nannte (ebd., S. 285f.), dieser Takt kann sich aber nur dann angemessen ausbilden, wenn nicht einfach die Erfahrung über ihn befindet, sondern die wissenschaftlich angeleitete Erfahrung. Was der geübte dem ungeübten Erzieher voraus hat, ist die „(r)ichtige Art der pädagogischen Erfahrung“ (Herbart 1919, S. 595). Um auf die Erfahrung vorzubereiten, bedarf es der Wissenschaft. Diese Wissenschaft aber ist die Pädagogik.

Trotz dieser deutlichen Worte hat uns Herbart ein Problem überliefert, das noch heute ungelöst ist. Denn auf der einen Seite heißt es unmissverständlich, die *Pädagogik* sei die Wissenschaft, derer der Erzieher bedarf. Auf der anderen Seite kann man mit derselben Klarheit lesen: „Genauere Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung, und hiemit richtiges Urteil über [die] Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die *Psychologie*“ (Herbart 1919, S. 594 – Hervorhebung W.H.). Folglich wäre die „erste ... Wissenschaft des Erziehers“ eine Psychologie, „in welcher die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre“ (Herbart 1806/1969b, S. 9).

Von Anfang an steht einer Pädagogik, die sich der Erziehungspraxis als Berufswissenschaft empfiehlt, eine Konkurrentin gegenüber, die scheinbar unverzichtbar ist, um das „Erziehungsgeschäft“ (Herbart) angemessen zu betreiben. Bis heute ist es daher nicht gelungen, die Pädagogik als *unbestrittene*

Referenzdisziplin des Lehrerberufs zu etablieren. Darin liegt ein Problem der Professionalisierung der Lehrerbildung, das ich im Folgenden anhand einiger Studien zur Wissenschaftsforschung in der Pädagogik diskutieren möchte. Ich beginne mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Forschung (1), befasse mich anschließend mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis (2) und resümiere meine Ausführungen in Form von sechs Thesen (3).

1 Erziehungswissenschaft: Singular oder Plural?

In den vergangenen Jahren ist die Pädagogik verschiedentlich mit den Methoden der modernen Wissenschaftsforschung vermessen worden. Das Bild der Disziplin, das aus diesen Studien hervorgeht, ist um einiges differenzierter als die oft polemisch gehaltenen Darstellungen der Richtungen, Modelle, Konzepte und Paradigmen der Erziehungswissenschaft. Trotzdem besteht eine gewisse Unsicherheiten über die *Normalität* der Disziplin. Gemessen am Begriff der „normal science“ von Kuhn (1976), würde Normalität eine epistemische Haltung voraussetzen, die von selbst gestellten Fragen und nicht von Praxisansprüchen ausgeht. Das Dogma von der „*réflexion engagée*“ (Flitner 1957) wäre überwunden und die „Eigenlogik des Forschungswissens und -prozesses gegenüber dem praktischen Orientierungsanspruch akzeptiert“ (Helm u.a. 1990, S. 32).

Doch genau dies ist strittig. Gemäß Schmitz ist es der Erziehungswissenschaft noch nicht gelungen, „... die für die Identität einer Disziplin notwendige Spezialisierung von Methoden und Theorien auf einen ausgegrenzten Gegenstand, also die konstitutiv notwendige Einheit von Methode, Theorie und Gegenstand, zu erreichen“ (Schmitz 1981, S. 15). Durch ihr geringes Forschungsaufkommen sei die Erziehungswissenschaft gezwungen, auf Erkenntnisse zu rekurrieren, die von anderen Disziplinen produziert werden. Weil sie als *forschende* Disziplin über keine Identität verfüge, sei sie nicht in der Lage, ihren Gegenstand zu besetzen, und werde von anderen Disziplinen konkurrenziert. Logischerweise heißt dies, dass wir dort, wo in Sachen Erziehung und Unterricht *empirisch* vorgegangen wird, nicht eine Erziehungswissenschaft (im Singular) vor uns haben, sondern *Erziehungswissenschaften* (im Plural).

Der Pluralismus ist aber auch innerdisziplinär feststellbar. Im Zuge der Expansion der Pädagogik gegen Ende der 60er Jahre ist es zu einer personellen Erneuerung gekommen, die auf einer starken Immigration aus den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie beruhte (vgl. Baumert/Roeder 1990a, S. 84ff.). Dementsprechend kann Macke (1994) auf Grund einer Analyse von Qualifikationsarbeiten für das Zeitfenster 1961 bis 1974 einen grundlegenden Wandel der Disziplin feststellen, der sich terminologisch in einer Zuwendung zu *nicht-einheimischen* Begriffen wie Sozialisation, Qualifikation, Entwicklung und Lernen niederschlägt. Durch die starke Fremdrekrutierung ihres Personals scheint sich die Erziehungswissenschaft neuen bzw. fremden Ansätzen geöffnet zu haben,

ja sie „... erscheint in besonderer Weise offen für die Rezeption aus den Nachbarwissenschaften“ (Roeder 1990, S. 669). Baumert und Roeder nennen die Erziehungswissenschaft daher ein „multidisziplinäres Fachgebiet“ (Baumert/Roeder 1994, S. 36) bzw. eine „multidisziplinäre Kommunikationsgemeinschaft“ (Baumert/Roeder 1990a, S. 120). Das kann sowohl positiv wie negativ gewertet werden: *positiv*, wenn die Pädagogik als *interdisziplinäre* Wissenschaft dargestellt wird, *negativ*, wenn ihr abgesprochen wird, über eine disziplinäre Identität überhaupt zu verfügen.

Welche Interpretation die richtige ist, lässt sich aufgrund der vorhandenen Forschungsergebnisse nicht leicht entscheiden. *Auf der einen Seite* gibt es klare Indizien, die den von Schmitz konstatierten Status der Identitätsdiffusion der Pädagogik bestätigen. Auf einen Buchtitel von Plessner (1974) anspielend, nennt Tenorth die Pädagogik eine „verspätete Disziplin“ (Tenorth 1989, S. 118ff.) und eine „Nachzüglerdisziplin“ (Tenorth 1990, S. 17). *Auf der andern Seite* finden sich Belege, wonach es durchaus zu einer gewissen Normalisierung der Disziplin gekommen ist. So stellt Keiner (1999, S. 216f.) am Beispiel der Zeitschrift für Pädagogik fest, dass sich der Anteil „engagierter“ Beiträge nach Mitte der 60er Jahre zugunsten „distanzierter“ Analysen verschoben hat. Interessant ist die Bemerkung von Baumert und Roeder (1990a, S. 92), wonach sich die Pädagogik „alle Attribute einer normalen Wissenschaft ... zugelegt hat“, womit sie andeuten, dass es sich bei der Normalisierung der Disziplin um ein Oberflächenphänomen handeln könnte. Tatsächlich vermutet Vogel (1991, S. 342ff.), die „Normalität“ der Erziehungswissenschaft betreffe nur die Sekundärmerkmale von Wissenschaft wie Lehrstühle, Teildisziplinen, wissenschaftliche Vereinigungen, Studiengänge, Fachzeitschriften, Kongresse etc., während Primärmerkmale wie Begriffe, Theorien und Methoden sowie die Systematik des Wissens weiterhin umstritten seien. In der Tat heißt es bei Baumert und Roeder, die Pädagogik besitze Ende der 80er Jahre „alle *äußeren* Merkmale einer normalen Wissenschaft“ (1990b, S. 76 – Hervorhebung W.H.).

Es scheint, als könnten wir von einer disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft weiterhin *nicht* sprechen. Folglich darf uns nicht erstaunen, wenn wir auf Positionen stoßen, die der Pädagogik schlichtweg absprechen, *Disziplin* zu sein und ihr bestenfalls den Status eines *Faches* einräumen. So Luhmann und Schorr (1988, S. 378), die in der Pädagogik deshalb keine Disziplin sehen, weil sie *inter-* bzw. *transdisziplinär* betrieben werde. So auch Brezinka (1978, S. 69), der der Erziehungswissenschaft den Status disziplinärer Eigenständigkeit abspricht, weil sie keinen Gegenstand habe, der vom Gegenstand anderer Disziplinen (wie insbesondere Psychologie und Soziologie) verschieden sei. Ohne eigenen Gegenstand und ohne eigene Methodik sei die Erziehungswissenschaft eine technologisch orientierte „Sekundärwissenschaft“ (Brezinka 1981, S. 82), deren

akademisches Existenzrecht allein aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung des Phänomens Erziehung gegeben sei (Brezinka 1978, S. 70).

Das Bild, das die Wissenschaftsforschung von der Pädagogik zeichnet, ist zwar nicht besonders scharf, jedoch scheint die Diagnose von Rauschenbach (1993, S. 108), wonach die Erziehungswissenschaft „... noch nicht das Ausmaß an Autonomie und innerer Stabilität erreicht hat, das sie selbst gern hätte und so dringend benötigt“, weiterhin gültig zu sein. Offensichtlich ist auf das Ende der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« keine Wende zu einer modernen Forschungswissenschaft gefolgt, sondern eher eine Diffusion der pädagogischen Fragestellung in verschiedene Nachbardisziplinen. Statt im Singular existiert die Pädagogik im Plural, nicht als Erziehungswissenschaft, sondern als Erziehungswissenschaften. So aber kennt man die Disziplin andernorts schon lange: als „sciences de l'éducation“ im französischen Sprachraum (vgl. Beillerot 2000; Keiner/Schriewer 2000; Hofstetter/Schneuwly 1998) und als „Educational Sciences“ im englischen Sprachraum (vgl. Keiner/Schriewer 2000, S. 43ff.). Das wäre zwar auch eine Form von „Normalität“, aber nicht die von Kuhn (1976) gemeinte.

2 Der kognitive Gehalt der Disziplin

Nun zeichnet die Wissenschaftsforschung noch ein anderes Bild vom Zustand der Pädagogik. Werden nicht Qualifikationsarbeiten, Zeitschriftenartikel und die Rekrutierungspraxis als Indikatoren gewählt, nimmt sich die Disziplin weit stabiler aus. So stellt Herrlitz (1986) aufgrund einer Analyse des Lehrangebots von 20 Hochschulen über den Zeitraum von 1945 bis 1989 einen geringen *thematischen* Wandel fest. Die *Lehrgestalt* der Pädagogik scheint sich nur unwesentlich verändert zu haben – trotz der massiven personellen Expansion in den 70er Jahren. Die Analyse von Herrlitz wird von Hauenschild (1979) bestätigt, die auf der Basis desselben Datenmaterials konstatiert, dass die „sozialwissenschaftliche Wende“ nicht in dem Masse stattgefunden hat, wie von der Wenderhetorik suggeriert wird. Der von Macke (1994) und Tenorth (1986) festgestellte Begriffswandel ab Mitte der 70er Jahre kann nicht festgestellt werden, zumindest nicht in dem behaupteten Ausmaß. Gemessen an Begriffen wie Bildung, Sozialisation, Qualifikation, Lernen und Leistung scheint das „genuin Pädagogische“ (Hauenschild 1979, S. 777), wie es insbesondere vom Bildungsbegriff repräsentiert wird, zumindest in der Lehre aufbewahrt zu sein.¹

Ein vergleichbares Ergebnis zeigt eine Analyse von Keiner, der die in drei deutschsprachigen pädagogischen Fachzeitschriften erschienenen Artikel anhand

¹ Setzt man allerdings die Begriffe Sozialisation, Qualifikation, Leistung und Lernen *zusammen* ins Verhältnis zum Bildungsbegriff, so ist durchaus eine Trendwende zu erkennen (vgl. Hauenschild 1997, S. 783, Abb. 3).

ihrer Titel und Untertitel klassifizierte. Es zeigte sich, dass die Begriffe Pädagogik, Schule, Erziehung, Bildung und Unterricht ausreichen, um mehr als 40 Prozent der erfassten Artikel zu codieren (Keiner 1999, S. 192ff.). Der Wert steigt auf fast 90 Prozent, wenn die Begriffe nicht nur als Stammwörter, sondern auch als Komposita zugelassen werden. Des Weiteren bleiben die Anteile der genannten Begriffe über den Zeitraum von 1947 bis 1990 relativ konstant, ja der Anteil der pädagogischen Kernbegriffe ist seit Ende der 70er Jahre im Vergleich zu früher sogar geringfügig *höher* (vgl. ebd., S. 194f.). Es scheint, dass die Pädagogik über eine weit gehend stabile Kernthematik verfügt, die auch während der starken Expansion der Disziplin in den 70er Jahren nicht wesentlich tangiert wurde.

Das mag erstaunen, da allgemein vermutet wird, dass es der Disziplin nur dank der Rekrutierung fachfremden Personals möglich war, den Wachstumsschub der 70er Jahre zu meistern. Allerdings scheint auch diese Vermutung der empirischen Prüfung nur bedingt standzuhalten. Aufgrund von Personalverzeichnissen sowie von Fragebogendaten, die sie 1988 bei Hochschullehrkräften der Erziehungswissenschaft zu den Bedingungen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit erhoben, kommen Baumert und Roeder (1994, S. 35f.) zum Schluss, dass für die 70er Jahre keine statistisch gesicherte Erhöhung der Rekrutierung fachfremden Personals in der Erziehungswissenschaft festgestellt werden kann. Wobei zu beachten ist, dass der Anteil fachexterner Erstberufungen auf Pädagogikprofessuren generell recht hoch ist und bei 35 Prozent liegt (ebd., S. 37). Wie die Autoren feststellen, verliert die fremde Herkunftsdisziplin mit der Berufung jedoch an Bedeutung. Dies wird von Tasche (1990, S. 360ff.) bestätigt, der anhand desselben Datenkorpus zeigen kann, dass die fachliche Fremdrekrutierung keineswegs mit einer Unkenntnis oder einem Desinteresse an pädagogischen Problemen verbunden ist, denn die „Immigranten“ weisen zu 80 Prozent einschlägige praktische Erfahrungen in Bildungs- und Erziehungsfeldern auf.

Wie sind *diese* Ergebnisse zu interpretieren? Es scheint, dass wir es hier nicht mit dem Status der Pädagogik als *Forschungswissenschaft* und auch nicht mit ihrer Beziehung zu ihren *Nachbardisziplinen* zu tun haben. Vielmehr geht es um den *Professionsbezug* der Disziplin. Seit jeher steht die Pädagogik in enger Beziehung zur Lehrerbildung. Ihren Weg an die Universitäten verdankt sie weniger der interesselosen Neugierde an einem akademischen Forschungsobjekt als den drängenden Problemen einer beruflichen Praxis (vgl. Herzog 2005a). Das scheint die Disziplin auch heute noch zu zeichnen. Weniger in der *äußeren* Gestalt, die – wie Baumert und Roeder (1990a, b, 1994) meinen – derjenigen anderer Disziplinen durchaus ähnlich ist, als in der *inneren* Form, d. h. in dem, was ich – in Anlehnung an Böhme (1993, S. 320) – ihren „kognitiven Gehalt“ nennen möchte. Gemeint sind im Wesentlichen die Themen und Begriffe der Disziplin.

Um diese Vermutung zu belegen, nehme ich Bezug auf Ergebnisse aus einer eigenen Studie (vgl. Herzog 2005b). Deren Gegenstand waren zwei Wörterbücher, ein pädagogisches und ein psychologisches, die einer vergleichenden Inhaltsanalyse unterzogen wurden. Wörterbücher können zwar nicht beanspruchen, eine Disziplin vollständig zu repräsentieren. Als Textsorte sind sie auch eher konservativ: Sie bringen den *mainstream* einer Wissenschaft zur Darstellung, nicht deren Avantgarde. Aber genau darin liegt ihr methodischer Vorzug. In Wörterbüchern finden die *konsolidierten* Bereiche einer Disziplin Eingang. Insofern eignen sie sich besser als Fachzeitschriften und Qualifikationsarbeiten, um den kognitiven Gehalt einer Disziplin zu untersuchen.

Die beiden Wörterbücher sind im Hinblick auf eine optimale Vergleichbarkeit ausgewählt worden, wobei vorausgesetzt wurde, dass die Disziplinen in ihrer Ganzheit abgedeckt werden. Die Wahl fiel auf das „Wörterbuch Pädagogik“ von Schaub und Zenke (2002) und das „Wörterbuch Psychologie“ von Fröhlich (2002). Die Auswertung erfolgte mittels eines Kategoriensystems, das pädagogische und psychologische Begriffe gleichermaßen erfassen lässt.² Die wichtigsten Ergebnisse seien kurz zusammengefasst:

(1) Im Wörterbuch Psychologie dominieren Stichwörter zu psychischen Funktionen und Kompetenzen, im Wörterbuch Pädagogik zu Bildung, Erziehung und Schule – was nicht weiter erstaunen mag. Eher erstaunen wird die unterschiedliche Gewichtung: Fast die Hälfte aller pädagogischen Stichwörter (47.5%) fällt in die erwähnte Kategorie, während lediglich ein Viertel (24.9%) der psychologischen Stichwörter von der erstrangierten Kategorie abgedeckt wird. Allerdings liegen auf den Rängen drei und vier im Falle der Psychologie Stichwörter, die den psychischen Funktionen und Kompetenzen nahe stehen, handelt es sich doch um biologische Grundlagen und Störungen psychischer Funktionen. Addiert man die entsprechenden Werte, ergibt sich auch hier eine Abdeckung von 50.7 Prozent. Demnach haben beide Disziplinen einen eindeutigen thematischen Schwerpunkt, der im Falle der Psychologie in den psychischen Funktionen, ihren biologischen Grundlagen und Störungen liegt, im Falle der Pädagogik in Bildung, Erziehung und Unterricht.

(2) Wenn wir untersuchen, wie die Schwerpunkte der beiden Disziplinen im jeweiligen *anderen* Wörterbuch repräsentiert werden, dann umfassen die Eintragungen zu den Kernkategorien der *Psychologie* im *pädagogischen* Wörterbuch 8.8 Prozent aller Stichwörter. Demgegenüber machen die Stichwörter zum Kernbereich der *Pädagogik* im *psychologischen* Wörterbuch nur gerade 0.2 Prozent aus. Es bestätigt sich damit, dass die Psychologie eine zentrale Bezugsdisziplin der

² Nähere Angaben zur Methode finden sich in Herzog (2005b).

Pädagogik darstellt, pädagogische Themen in der Psychologie aber kaum Resonanz finden.

(3) Auffällig ist die unterschiedliche *methodische* Ausrichtung der beiden Disziplinen. Der starke Akzent auf den biologischen Grundlagen des Verhaltens kennzeichnet die Psychologie als *naturwissenschaftliche* oder *naturwissenschaftlich* orientierte Disziplin. Die Pädagogik scheint demgegenüber eher sozialwissenschaftlich ausgerichtet zu sein. Das zeigen die Eintragungen zu *Gesellschaft, Kultur und Politik*, die im pädagogischen Wörterbuch den *zweiten* Rang belegen, im psychologischen Wörterbuch jedoch erst im *zehnten* Rang stehen. Nimmt man die benachbarten Kategorien zu *Kommunikation* und *Interaktion* dazu, wird die Differenz noch deutlicher. Während im pädagogischen Wörterbuch 16.2 Prozent aller Stichwörter die Bereiche Gesellschaft, Interaktion und Kommunikation abdecken, sind es beim psychologischen Wörterbuch gerade einmal 4.8 Prozent! Deutlich zeigt sich die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Disziplinen auch anhand der Kategorie *Methodologie*. Im psychologischen Wörterbuch beanspruchen die entsprechenden Stichwörter 9.5 Prozent aller Eintragungen, im pädagogischen Wörterbuch sind es nur 2.0 Prozent. Während sich die Psychologie als *Forschungswissenschaft* darstellt, scheint der Pädagogik das Selbstverständnis einer empirisch forschenden Disziplin zu fehlen.

(4) Nicht die Forschung scheint der Pädagogik eine Identität zu geben, sondern die *Praxis*. Das zeigt der starke *rechtliche* Akzent im Wörterbuch Pädagogik. Wird die Kategorie *Gesellschaft, Kultur und Politik* nach Subkategorien aufgeschlüsselt, dann lässt sich die betreffende Differenz der Disziplinen im Wesentlichen auf die Kategorie *Recht (inkl. Gesetze, Erlasse, Verfügungen, Gerichte)* zurückführen. Neben rechtlichen sind es *institutionelle* Fragen, die im Wörterbuch Pädagogik dominieren. Den größten Anteil nehmen Stichwörter zu *Schule und Unterricht* ein. Nimmt man die Schulfächer dazu, so beziehen sich nahezu 23 Prozent sämtlicher Erklärungseinheiten im pädagogischen Wörterbuch auf Schule und Unterricht. Danach folgen *Berufsbildung* und *Organisationen im Bildungswesen*. Der pädagogische Gegenstand wird im Wesentlichen als sozial normierte Realität abgehandelt, kaum als theoretisches oder Forschungsproblem.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass der kognitive Gehalt der beiden Disziplinen verschieden ist. Methodische Fragen, die für eine Forschungswissenschaft zentral sind, stehen im Falle der Pädagogik im Hintergrund, während Fragen der Praxis und der Gestaltung des pädagogischen Handelns übermäßig viel Raum einnehmen. Der Vergleich der Wörterbücher zeigt eine starke Gewichtung des *Berufsfeldes* als Referenzgröße der Pädagogik. Anders als die Psychologie, die sich unmissverständlich als Forschungswissenschaft präsentiert, findet die Pädagogik ihr Selbstverständnis weniger über die Forschung als über die Praxis. Damit tradiert sie

das Image einer »Berufswissenschaft für Lehrer«, das ihr offenbar auch heute noch eine Identität gibt.

3 Disziplin und Profession im Dilemma

Im Titel meines Referats ist von einem Dilemma die Rede, das ich nun anhand von sechs Thesen herausarbeiten möchte.

These 1: Der Pädagogik ist es noch nicht gelungen, sich als unbestrittene Forschungswissenschaft zu etablieren.

Wissenschaft im modernen Sinn ist nicht als System von wahren Sätzen bzw. Urteilen über die Welt zu begreifen, sondern als methodisch angeleiteter Forschungsprozess (vgl. Diemer 1964; Luhmann 1994; Schnädelbach 1983, S. 94ff.). Mit Popper (1935, S. 225) gesagt, macht „... nicht der *Besitz* von Wissen, von unumstößlichen Wahrheiten ... den Wissenschaftler [aus], sondern das rücksichtslos kritische, das unablässige *Suchen* nach Wahrheit“. Wissenschaft im modernen Sinn ist *prozedural*. Der Pädagogik, deren Begriffe und Theorien von einer ausgeprägten räumlichen Metaphorik dominiert werden (vgl. Herzog 2002), fällt es schwer, dies zu erkennen. Dementsprechend hat sie Mühe, sich als Forschungswissenschaft zu etablieren. Die Feststellung von Krüger und Rauschenbach (1994, S. 10), wonach das Programm einer empirisch forschenden Erziehungswissenschaft „in vielen Punkten noch nicht eingelöst (ist)“, muss auch zehn Jahre später unwidersprochen bleiben. Zum Status einer unbestrittenen Forschungsdisziplin hat die Pädagogik noch nicht gefunden.

These 2: Wo sich die Pädagogik als Forschungswissenschaft zeigt, da existiert sie im Plural.

Zweifellos gibt es Richtungen in der Pädagogik, die dem Anspruch einer Forschungswissenschaft genügen. Dazu gehören die Bildungs-, die Schul- und die Unterrichtsforschung, die im wesentlichen empirisch orientiert sind. Auch andere Forschungszeige ließen sich nennen, wie die Lehrerforschung oder die pädagogische Historiographie. Aber handelt es sich dabei um Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft? In vielen Fällen schon, in vielen Fällen kann diese Forschung aber auch anderen Disziplinen zugeordnet werden, wie insbesondere der Soziologie, der Psychologie oder der Geschichtswissenschaft. Wo wir der Pädagogik als Forschungsdisziplin begegnen, da zerfällt ihre disziplinäre Einheit. Der Singular, wie er im Deutschen bevorzugt wird, weicht dem Plural, wie er im Französischen und im Englischen vorherrscht. Wo der Systemgedanke überwunden ist, da scheint die Pädagogik ihren Gegenstand mit anderen Disziplinen teilen zu müssen. Erst im Plural wird sie als Forschungswissenschaft sichtbar, während der Singular für eine Disziplin steht, deren Status als Wissenschaft strittig ist.

These 3: Trotz unklarem Status als Wissenschaft, verfügt die Pädagogik über einen eigenen Gegenstand.

Der Gegenstand der Pädagogik, wie er von ihren Themen und Begriffen repräsentiert wird, unterscheidet sich deutlich vom Gegenstand anderer Disziplinen wie zum Beispiel der Psychologie. Wo die letztere von psychischen Funktionen handelt, da geht es ersterer um Schule und Unterricht, Prüfungen und Abschlüsse, Bildungsinstitutionen und ihre rechtlichen Grundlagen etc. Die Aufzählung entspricht einer Beobachtung von Vogel, wonach es „... einen Kernbereich von Themen und Gegenständen (gibt), für die die Erziehungswissenschaft ... *in erster Linie* zuständig ist, z. B. Schule, Erziehung, Unterricht, Lernen, Ausbildung“ (1991, S. 343 – Hervorhebung W.H.). Es sind dies in etwa *die* Themen, die auch von Keiner (1999, S. 192ff.) genannt werden und bei dessen Analyse von drei pädagogischen Zeitschriften fast 90 Prozent aller Titelnennungen abdecken.

Der kognitive Gehalt der Pädagogik verweist auf ein Berufsfeld: die Schule im weitesten Sinn des Wortes. Dem entspricht, wenn Herrlitz (1996) über den Zeitraum von 1945 bis 1989 eine anhaltende Priorität der *Schulpädagogik* im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot feststellt.

These 4: Die Pädagogik (im Singular) versteht sich als »Berufswissenschaft für Lehrer«.

Die Einheit des pädagogischen Gegenstandes ergibt sich aus der Einheit des pädagogischen Berufsfeldes. Über den Bezug auf eine einheitliche Praxis, aber nicht über eine genuine Methodik lässt sich die Pädagogik im Singular begründen. Während die Forschung zentrifugale Kräfte freisetzt und die Disziplin pluralisiert, ist die Praxis von zentripetaler Potenz und stiftet jene Einheit, ohne die sich die Disziplin – jedenfalls im deutschsprachigen Raum – nicht denken möchte. Nach wie vor gilt, „dass eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die einer praktischen Wissenschaft ist“ (Baumert/Roeder 1994, S. 41).

Das lässt sich auch umgekehrt sehen: Es ist der Praxisbezug, der die Pädagogik daran hindert, zur Forschungswissenschaft zu werden. Die Ambition, der Praxis unmittelbar dienlich zu sein, bindet die Disziplin an wissenschaftstheoretische Positionen, die seit dem Ende der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ als überholt gelten. Das kann das Beispiel von Flitner zeigen, der für die Disziplin einen eigenen Typus von Wissenschaft reklamiert hat. Durch Verbindung des empirischen mit dem spekulativen (normativen) Ansatz gewinne die Pädagogik ein drittes Verfahren (Flitner 1957, S. 22), das auf den Begriff der „dialektischen Besinnung“ (Flitner 1980, S. 17) gebracht wird. Philosophie und Hermeneutik übernehmen die Oberhand gegenüber der empirischen Forschung. So auch bei Derbolav (1979), der an die Stelle der Hermeneutik die Dialektik setzt, damit aber ebenfalls beansprucht,

die Pädagogik als eigenen, *philosophisch* begründeten Typus von Wissenschaft auszuweisen. Das Systemdenken wird mit dem Praxisanspruch kurz geschlossen.

Selbst in neuesten Publikationen fällt es nicht schwer, polemische Äußerungen gegenüber einer forschenden Pädagogik zu finden. So mokiert sich Böhm (2004, S. 751) im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ über eine Erziehungswissenschaft, die zwischen der Erziehung als Tatsache und ihrer wissenschaftlichen Erforschung trennt und damit „faktisch hinter die vor mehr als 200 Jahren gewonnene Errungenschaft eines Theorie und Praxis, Tatsachenbeschreibungen, Wertentscheidungen und Handlungsorientierungen umgreifenden Begriffs [von Pädagogik, W.H.] zurück(geht)“. Die Pädagogik erscheint als Kampfbegriff, der für disziplinäre Einheit steht und gegen die Erziehungswissenschaft, die für modernistischen Zerfall steht, ausgespielt wird.

These 5: Als Berufswissenschaft ist die Pädagogik nicht in der Lage, interdisziplinäre Beziehungen einzugehen.

Es mag sein, dass die Disziplin über den Bezug zur pädagogischen Berufspraxis ihre Identität als singuläre Wissenschaft auch weiterhin sichern kann. Was sie damit aber nicht gewinnen kann, ist Anschlussfähigkeit für ihre Nachbardisziplinen. Als „Berufswissenschaft“ stellt die Pädagogik im Gefüge der modernen Forschungswissenschaften eine Anomalie dar. Genau so wird sie auch wahrgenommen. Etwa von der Psychologie, die in der Pädagogik nicht eine *Wissenschaft*, sondern ein *Praxisfeld* sieht (vgl. Herzog 2005a). Das zeigt beispielhaft eine Formulierung von Weinert (1998), einem Pädagogischen Psychologen, der vom „Verhältnis der Psychologie als einer theoretischen, praktisch nutzbaren, zur Pädagogik als einer praktischen, theoretisch aufklärungsfähigen Wissenschaft“ (S. 205) spricht. Die Floskel von der „praktischen Wissenschaft“ wird aufgegriffen, aber so umgedeutet, dass damit kein Theorieanspruch verbunden ist. Die Pädagogik wird nicht mit einem Forschungs-, sondern mit einem Professionsbezug assoziiert. Fatalerweise wird diese Sicht von einem Autor, der sich zum Ziel gesetzt hatte, die Pädagogik endlich zur Wissenschaft zu machen, gestützt: Brezinka (1978, S. 65ff.) spricht der Erziehungswissenschaft jede disziplinäre Eigenständigkeit ab; ein Existenzrecht habe sie nur als Technologie im Sinne einer angewandten Psychologie.

These 6: Die Pädagogik kann nicht beides zugleich sein: Berufswissenschaft und Forschungswissenschaft.

Verstanden als „Berufswissenschaft“ scheint die Pädagogik ihre Identität als singuläre Wissenschaft bewahren zu können. Disziplin und Profession, Theorie und Praxis, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit bilden eine differenzlose Einheit. Dafür ist der Preis eines anachronistischen Wissenschaftsverständnisses zu

entrichten. Nur im Rahmen einer überholten Auffassung von Wissenschaft kann sich die Pädagogik als der Praxis unmittelbar dienlich präsentieren. Sie verzichtet darauf, Forschungswissenschaft im modernen Sinn zu sein.

Will sie dagegen Forschungswissenschaft sein, muss sie sich vom Anspruch, „Theorie einer Praxis für eine Praxis“ zu sein, verabschieden. Ihre Identität liegt in der Forschung. Diese lässt sich aber nicht monopolisieren, so dass die Disziplin in den Plural gesetzt wird. Die Einheit der Pädagogik, wie sie der Praxisbezug zu garantieren scheint, geht durch die Forschungsorientierung verloren. Zugleich wird fraglich, inwiefern die in den Plural gesetzten Erziehungswissenschaften überhaupt praxisrelevant sind. Zur *unmittelbaren* Anleitung pädagogischen Handelns sind sie jedenfalls nicht in der Lage. Auch das hat die Wissenschaftsforschung in den letzten Jahren ausgiebig gezeigt. Praxis entsteht nicht durch die Anwendung von Theorie (vgl. Alisch 1999; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990; Herzog 1999, 2004). Deshalb entsteht mit der Zuwendung der Pädagogik zur Forschung unweigerlich ein Praxisproblem – wie mit ihrer Zuwendung zur Praxis ein Forschungsproblem entsteht. Eine moderne Wissenschaft kann nicht beides haben: einen Beitrag zur Forschung leisten und zugleich praktisch sein. Theorie und Praxis, Disziplin und Profession treten auseinander.

1978 schrieb Flitner, das Schicksal der Pädagogik „als einer wissenschaftlichen Disziplin“ scheine ihm „am meisten abhängig [zu sein] vom Fortgang der Lehrerbildung“ (S. 163). Ich glaube, dass wir heute über hinreichende Belege verfügen, dass diese These falsch ist. Nicht dass sich die Pädagogik von der Lehrerbildung verabschieden sollte. Aber als *Einheit* von Disziplin und Profession können wir sie nicht länger denken. Zur Forschungswissenschaft kann sie nur werden, wenn sie auf die Symbiose mit der Profession verzichtet.

Literaturverzeichnis

Alisch, L.-M. (1999): Theorie-Praxis-Relation. In: Groeben, N. (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. I/2. Münster: Aschendorff, S. 85-114.

Baumert, J./Roeder, P. M. (1990a): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 79-128.

Baumert, J./Roeder, P. M. (1990b): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 73-97.

Baumert, J./Roeder, P. M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.):

Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, S. 29-47.

Böhm, W. (2004): Pädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 750-782.

Böhme, G. (1993): Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt.

Brezinka, W. (²1981): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 291-320.

Derbolav, J. (1979): Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp, S. 46-69.

Diemer, A. (1964): Was heißt Wissenschaft? Meisenheim am Glan: Hain.

Flitner, W. (1957): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Flitner, W. (1978): Zur Struktur der pädagogischen Disziplin. In: Heid, H./Vath, R. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch? Erziehung und Erziehungswissenschaft zwischen Reform und Tradition. Freiburg: Herder, S. 163-166.

Flitner, W. (1980): Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a. M.: Ullstein.

Fröhlich, W. D. (²⁴2002): Wörterbuch Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hauenschild, H. (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 771-789.

Helm, L./Tenorth, H.-E./Horn, K.-P./Keiner, E. (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 29-49.

Herbart, J. F. (³1919): Aphorismen. In: Willmann, O./Fritzsche, T. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Bd. 3. Osterwieck: Zickfeldt, S. 584-608.

Herbart, J. F. (1802/1969a): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 1. Aalen: Scientia, S. 279-290.

Herbart, J. F. (1806/1969b): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 2. Aalen: Scientia, S. 1-139.

Herrlitz, H.-G. (1996): Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 265-282.

Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerbildung 17, S. 340-374.

Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Herzog, W. (2004): Praxis und Subjektivität. Handeln als kreativer Prozess. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 289-301.

Herzog, W. (2005a): Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Herzog, W. (2005b): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 673-693.

Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.) (1998): Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: De Boeck.

Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Keiner, E./Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22, S. 27-50.

Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (1994): Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, S. 7-16.

Kuhn, T. (²1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1994): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (²1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Macke, G. (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 51-72.

Macke, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, S. 49-68.

Plessner, H. (1974): Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Popper, K. R. (⁹1989): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.

Rauschenbach, T. (1993): Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Erziehungswissenschaft 4, Heft 7, S. 90-109.

Roeder, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 651-670.

Schaub, H./Zenke, K. G. (⁵2002): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schmitz, E. (1981): Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1, S. 13-35.

Schnädelbach, H. (⁶1999): Philosophie in Deutschland 1831-1933. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, S. 359-389.

Tasche, K. G. (1990): Erziehungswissenschaft – eine heterogene Disziplin? Zur These einer prägenden Wirkung der Herkunftsdisziplin bei Hochschullehrern des Fachs Pädagogik. In: Empirische Pädagogik 4, S. 353-371.

Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Fatke, R. (Hrsg.): Gesamtregister Jahrgang 1–30 (1955–1984). Weinheim: Beltz, S. 21-85.

Tenorth, H.-E. (1989): Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 117-140.

Tenorth, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 15-27.

Vogel, P. (1991): System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 333-345.

Weinert, F. E. (1998): Psychologische Theorienbildung auf dem pädagogischen Prüfstand. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 12, S. 205-209.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern, Email: herzog@sis.unibe.ch