

Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung*

Walter Herzog

Das Verhältnis zur Wissenschaft ist ein anhaltend ungelöstes Problem der Lehrerbildung. Anders als den Ärzten und Anwälten, die mit der Medizin bzw. der Jurisprudenz über eine eindeutige Referenzdisziplin verfügen, die ihrem Beruf ein akademisches Profil gibt, fehlt den Lehrerinnen und Lehrern eine vergleichbare »Berufswissenschaft« oder »Berufsfakultät« (um einen Ausdruck von Derbolav [1970, p. 340] zu gebrauchen). Immer wieder ist es allerdings die *Pädagogik*, die sich entweder selber in die Position der Berufswissenschaft für Lehrer rückt oder von den Lehrkräften als solche wahrgenommen wird. So war es zu Zeiten der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« unbestritten, dass man der pädagogischen Praxis zugeordnet war, ja ihr *zugehörte* – nämlich Teil ihrer »Bewegung« war (vgl. Nohl 1961; Weniger 1952, p. 51) – und sich in diesem Sinne als »*praktische* Wissenschaft« verstehen konnte (vgl. Derbolav 1979; Flitner 1976, p. 3). Die Pädagogik galt als »Berufswissenschaft für die Lehrer« (Flitner 1980, p. 14), der analoge Funktionen zukommt wie der Medizin, Jurisprudenz oder Staatslehre, nämlich Anleitung eines praktischen Handelns zu sein (vgl. Flitner 1957, p. 24ff.). »Wie die Medizin der Heilung von Krankheiten dient, so soll die pädagogische Theorie der praktischen Erziehung zur Hilfe werden«, wie es Flitner (1980, p. 15) gesehen hat.

Aber nicht erst Flitner oder Derbolav, schon Herbart war der Ansicht, Pädagogik sei die Wissenschaft, »deren der Erzieher für sich bedarf« (Herbart 1969b, p. 10). Die Pädagogik steht im Dienste einer beruflichen Praxis, die über ihren Zweck und ihre Möglichkeit aufzuklären ist. Dabei ergibt sich die *Möglichkeit* der Erziehung »nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit« des Zöglings und »nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit« (Herbart 1919, p. 594). Insofern ist Wissenschaft »Theorie für die Praxis« (ebd., p. 596). Woraus sich ergibt, dass das Verhältnis der Pädagogik als Wissenschaft zur Erziehung als Kunst dem Verhältnis

* Referat an der Jahrestagung der DGfE-Kommission »Professionsforschung und Lehrerbildung« über »Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung« vom 25. bis 27. Mai 2005 im Schloss Rauischholzhausen (Deutschland).

von Theorie und Praxis entspricht (Herbart 1969a, p. 283f., 1979, p. 114). Herbart war überzeugt, dass es eine »Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft« gibt (Herbart 1969a, p. 286) – auch wenn die konkrete Tätigkeit in der Praxis einer intuitiven Kompetenz bzw. Gewandtheit bedarf, die er »pädagogischen Takt« genannt hat (ebd., p. 285f.). Dieser Takt kann sich dann angemessen ausbilden, wenn nicht einfach die praktische Erfahrung über ihn befindet, sondern eine wissenschaftlich angeleitete Erfahrung. Was nämlich der geübte dem ungeübten Erzieher voraus hat, ist die »(r)ichtige Art der pädagogischen Erfahrung« (Herbart 1919, p. 595). Obwohl die Praxis nur in der Praxis erworben werden kann – »Im *Handeln* nur lernt man die Kunst« (Herbart 1969a, p. 286) –, ist die Erfahrung, die wir in der Praxis machen, nur dann belehrend, wenn wir uns zuvor durch Wissenschaft auf sie vorbereitet haben (ebd.). Diese Wissenschaft aber ist gemäß Herbart die Pädagogik.

Ich verweise auf Herbart nicht nur, um die Kontinuität, die zwischen ihm und der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« besteht – jedenfalls was den Praxisanspruch der pädagogischen Theorie anbelangt –, herauszustreichen, sondern auch, weil Herbart seine Position *vor* der Entstehung der modernen Forschungswissenschaften entwickelt hat. Sein Wissenschaftsbegriff ist metaphysisch, seine Forschung spekulativ. Das lässt sich gut zeigen, wenn man die Rezeption Herbarts bei Beneke und später bei Wundt, dem Begründer der wissenschaftlichen Psychologie, verfolgt. Herbart wird mangelnde empirische Gesinnung vorgeworfen, seine Statik und Mechanik der Vorstellungen lasse dahingestellt, ob sie »mit dem wirklichen seelischen Geschehen irgend etwas zu tun hat« (Wundt 1921, p. 194). Nirgends hätten die Annahmen von Herbarts Psychologie »die Prüfung der Erfahrung bestanden« (Wundt 1908, p. 156).

Herbart wird von der Psychologie, die eben dabei ist, sich als akademische Disziplin zu etablieren, mangelnde Wissenschaftlichkeit vorgeworfen. Dabei wird ein Problem sichtbar, das uns auch heute noch beschäftigt. Denn auf der einen Seite sagt Herbart unmissverständlich, die *Pädagogik* sei die Wissenschaft, »deren 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, p. 594). »Die erste ... Wissenschaft des Erziehers ... würde [folglich, W.H.] eine Psychologie seyn, in welcher die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre« (Herbart 1969b, p. 9).

Von Anfang an steht der Pädagogik, die sich der Erziehungspraxis gegenüber als Berufswissenschaft definiert, eine Konkurrentin gegenüber, die scheinbar unverzichtbar ist, um das »Erziehungsgeschäft« (Herbart) angemessen zu betreiben. Bis heute ist es nicht gelungen, die Pädagogik als *unbestrittene* Referenzdisziplin des Lehrerberufs zu etablieren. Anders als im Falle von Medizin und Rechtswissenschaft, steht die Pädagogik nicht alleine da, wenn es darum geht, einer Praxis wissenschaftlichen Beistand zu leisten. Darin liegt ein grundsätzliches Problem der Professionalisierung der Lehrerbildung, das ich im Folgenden anhand einiger Studien zur Wissenschaftsforschung in der Pädagogik darlegen möchte.

Im ersten Teil meiner Ausführungen gehe ich dem Verhältnis von Wissenschaft und Forschung nach, im zweiten Teil dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Im dritten Teil werde ich anhand von sechs Thesen ein Resümee ziehen.

1 Erziehungswissenschaft: Singular oder Plural?

In den vergangenen Jahren ist die Pädagogik verschiedentlich mit den Methoden der modernen Wissenschaftsforschung vermessen worden. Zum Einsatz gekommen sind die gängigen Methoden der empirischen Sozialforschung wie Befragung, Inhaltsanalyse (z.B. von Stelleninseraten, Verzeichnissen von Lehrveranstaltungen, Beiträgen in Zeitschriften, Qualifikationsarbeiten), Dokumentenanalyse (z.B. von Personalverzeichnissen), Aufbereitung biographischer und biometrischer Daten etc. Das Bild der Disziplin, das diese Studien zeichnen, ist um einiges differenzierter als die ehemals oft polemisch gehaltenen Darstellungen der Richtungen, Modelle, Strömungen, Konzepte und Paradigmen der Erziehungswissenschaft, die allerdings noch immer nicht gänzlich verschwunden sind (vgl. z. B. Kron 1999).

Trotz des differenzierten Bildes, das die Pädagogik in diesen Studien von sich zu erkennen gibt, besteht eine gewisse Unsicherheit über die *Normalität* der Disziplin. Gemessen am Begriff der »normal science« von Kuhn (1976), würde Normalität eine Orientierung nach innen voraussetzen, d. h. eine epistemische Produktivität, die von selbst gestellten Fragen und nicht von Praxisansprüchen bestimmt wird. Normalität würde heißen, dass die Pädagogik zur *Forschungswissenschaft* (vgl. Schnädelbach 1999, p. 89ff.) geworden wäre und sich nicht mehr über ihre Brauchbarkeit für die pädagogische Praxis definieren würde. Das Dogma von der »*réflexion engagée*« (Flitner 1957) wäre überwunden und die »Eigenlogik des Forschungswissens und -prozesses gegenüber dem praktischen Orientierungsanspruch akzeptiert«

(Helm, Tenorth, Horn & Keiner 1990, p. 32). Disziplin und Profession wären voneinander getrennt.

Doch genau dies wird von einigen Ergebnissen der Wissenschaftsforschung in der Pädagogik bestritten. Bereits Schmitz stellte in einer der ersten mit empirischen Methoden durchgeführten Analysen der Erziehungswissenschaft fest, es sei 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, p. 15). Durch ihr geringes Forschungsaufkommen sei die Erziehungswissenschaft gezwungen, auf Erkenntnisse zu rekurrieren, die von anderen Disziplinen produziert werden, um sich kognitiv zu erneuern. Darin sieht Schmitz einen wesentlichen Grund für die Konkurrenzierung der Erziehungswissenschaft durch andere Disziplinen auf dem Forschungsfeld Erziehung. Konstatiert wird ein Reputationsdefizit der Erziehungswissenschaft, wofür ein weit gehender Dissens »über jene Standards der Gültigkeit und über jene übergreifenden Fragestellungen, nach denen sich bestimmt, was anerkannte erziehungswissenschaftliche Aussagen sind« (ebd., p. 17), verantwortlich sei.

Implizit wird damit festgestellt, dass die Pädagogik als empirische Wissenschaft keine Einheit darstellt. Weil sie als *forschende* Disziplin über keine Identität verfügt, vermag sie ihren Gegenstand nicht zu besetzen und wird von anderen Disziplinen konkurrenziert. Logischerweise heißt dies, dass wir es dort, wo in Sachen Erziehung und Unterricht empirisch vorgegangen wird, nicht mit einer Erziehungswissenschaft (im Singular), sondern mit *Erziehungswissenschaften* (im Plural) zu tun haben. Die Normalisierung der Disziplin hätte ihre Pluralisierung zur Folge.

Das *sagt* Schmitz allerdings nicht, wird aber im Kontext weiterer Studien zur Gestalt der Disziplin offensichtlich. In der jüngeren Geschichtsschreibung der Pädagogik gelten die 70er Jahre als Zeit der »realistischen« und »erfahrungswissenschaftlichen Wende« (vgl. Ruprecht 1978, p. 155ff.). Nachdem die »geisteswissenschaftliche Pädagogik« den »Ausgang ihrer Epoche« (Dahmer & Klafki 1968) erleben musste, scheint sich die Disziplin dem Denken und den Methoden der Sozialwissenschaften zugewandt zu haben. Allerdings lässt gerade die Wissenschaftsforschung einige Zweifel aufkommen, ob die Pädagogik diese Wende zur Forschungswissenschaft tatsächlich vollzogen hat. Unbestritten ist, dass es zu einer personellen Erneuerung gekommen ist, die auf einer starken Immigration aus den Nachbardisziplinen

Psychologie und Soziologie beruhte (vgl. Baumert & Roeder 1990a, p. 84ff.). Dementsprechend stellt Macke auf der Grundlage einer Analyse von Qualifikationsarbeiten für das Zeitfenster 1961 bis 1974 einen grundlegenden Wandel der Disziplin fest. »*Vor der Umorientierung* kann die Disziplin – sowohl praxisfeldbezogen als auch in der Ausrichtung auf allgemeine Fragestellungen – thematisch als auf das Allgemeine und methodisch als überwiegend nicht-empirisch und ohne sozialwissenschaftliche Ausrichtung arbeitend charakterisiert werden. *Nach der Umorientierung* ist die Disziplin thematisch hoch spezialisiert (sowohl in ihrem Praxisfeldbezug als auch in der Ausrichtung auf spezialisierte Fragestellungen), in ihrer methodischen Ausrichtung durch ein Gleichgewicht von empirischer und nicht-empirischer Methodenverwendung und durch ein sozialwissenschaftlich akzentuiertes Methodenspektrum gekennzeichnet« (Macke 1994, p. 60). Terminologisch schlägt sich der Wandel in einer Zuwendung zu *nicht-einheimischen* Begriffen wie Sozialisation, Qualifikation, Entwicklung und Lernen nieder (vgl. auch Tenorth 1986, p. 44ff.).¹

Durch die vergleichsweise starke Fremdrekrutierung ihres Personals seit den späten 60er Jahren 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, p. 669). Baumert und Roeder nennen die Erziehungswissenschaft daher ein »multidisziplinäres Fachgebiet« (Baumert & Roeder 1994, p. 36) bzw. eine »multidisziplinäre Kommunikationsgemeinschaft« (Baumert & Roeder 1990a, p. 120), was sowohl positiv wie negativ gewertet werden kann: *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 bereits von Schmitz konstatierten Status der Identitätsdiffusion der Pädagogik bestätigen. Man denke auch an die oft konstatierte Moden- und Krisenanfälligkeit der Disziplin oder an die geradezu grassierende Wenderhetorik, von der die Disziplin seit dem Ende der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« begleitet wird. Wenn Henningsen 1982 von einer »Disziplin ohne Disziplin« spricht, dann ist seither zwar schon fast ein Vierteljahrhundert vergangen, Klarheit über

¹ In einer älteren Arbeit vermutet Tenorth, mit Qualifikation, Sozialisation, Lernen und Leistung seien »... die Kategorien bezeichnet, die anscheinend in Analyse wie Kritik das Erbe des Bildungsbegriffs angetreten haben« (Müller & Tenorth 1979, p. 856).

die Pädagogik als Einzelwissenschaft besteht aber nach wie vor nicht. So sieht Tenorth – auf einen Buchtitel von Plessner (1974) anspielend – in der Pädagogik eine »verspätete Disziplin« (Tenorth 1989, p. 118ff.) und nennt sie eine »Nachzüglerdisziplin« (Tenorth 1990, p. 17).

Auf der andern Seite finden sich Belege, wonach es durchaus zu einer gewissen Normalisierung der Disziplin gekommen ist. So stellt Keiner am Beispiel der Zeitschrift für Pädagogik fest, dass sich der Anteil »engagierter« Beiträge nach Mitte der 60er Jahre zugunsten »distanzierter« Analysen verschoben hat. Während zuvor über 60 Prozent der Artikel Aufforderungscharakter hatten, liegt deren Anteil in den 80er Jahren noch bei 40 Prozent (Keiner 1999, p. 216f.) – allerdings möchte ich beifügen: *immer* noch bei 40 Prozent! Interessant ist die Bemerkung von Baumert und Roeder, wonach sich die Pädagogik »alle Attribute einer normalen Wissenschaft ... zugelegt hat« (Baumert & Roeder 1990a, p. 92). Damit wird nämlich angedeutet, dass es sich bei der vermuteten Normalisierung der Disziplin um ein bloßes Oberflächenphänomen handeln könnte. Tatsächlich vermutet Vogel, die von der Wissenschaftsforschung nachgewiesene »Normalität« der Erziehungswissenschaft betreffe nur die Sekundärmerkmale von Wissenschaft, d. h. Lehrstühle, Teildisziplinen, wissenschaftliche Vereinigungen, Studiengänge, Fachzeitschriften, Kongresse u. ä., während die Primärmerkmale wie Begriffe, Theorien und Methoden sowie die Systematik des Wissens weiterhin umstritten seien (vgl. Vogel 1991, p. 342ff., 1994, p. 385). Geht man nochmals zu Baumert und Roeder zurück, so heißt es in der Tat, die Pädagogik besitze Ende der 80er Jahre »alle *äußeren* Merkmale einer normalen Wissenschaft« (Baumert & Roeder 1990b, p. 76 – Hervorhebung W. H.).

Es scheint also, dass wir von einer disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft weiterhin *nicht* sprechen können. Folglich darf uns nicht erstaunen, wenn wir – weniger im Kontext der Wissenschaftsforschung als der Wissenschaftstheorie – auf Positionen stoßen, die der Pädagogik schlicht absprechen, *Disziplin* zu sein und ihr bestenfalls den Status eines *Faches* einräumen. So Luhmann und Schorr, die in der Pädagogik deshalb keine Disziplin sehen, weil sie *inter-* bzw. *transdisziplinär* betrieben werde (vgl. Luhmann & Schorr 1988, p. 378). So auch Brezinka, der der Erziehungswissenschaft aus einem anderen Grund den Status disziplinärer Eigenständigkeit abspricht, weil sie nämlich keinen Gegenstand habe, der vom Gegenstand von Psychologie und Soziologie verschieden sei (vgl. Brezinka 1978, p. 69). Ohne eigenen Gegenstand und ohne eigene Methodik sei die Erziehungswissenschaft eine technologisch orientierte »Sekundärwissenschaft« (Brezinka 1981, p. 82), deren akademi-

ches Existenzrecht allein aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung des Phänomens Erziehung gegeben sei (Brezinka 1978, p. 70). Eine selbständige Erziehungswissenschaft neben der Psychologie und neben der Soziologie kann es gemäß Brezinka aus wissenschaftstheoretischen Gründen gar nicht geben.

Dass die Psychologie eine wichtige Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft bildet, lässt sich kaum bestreiten. Das haben wir einleitend bereits am Beispiel von Herbart gesehen. In der Untersuchung von Baumert und Roeder erscheint sie bei den befragten pädagogischen Hochschullehrern nach der Erziehungswissenschaft auf Rang zwei der Referenzdisziplinen – gefolgt von Soziologie, Philosophie und Geschichtswissenschaft (vgl. Roeder 1990, p. 660, Tab. 2).² Hauenschild kommt aufgrund einer Analyse von Verzeichnissen pädagogischer Lehrveranstaltungen zum Ergebnis, dass die Begriffe Sozialisation, Qualifikation und Leistung in den 70er Jahren in deutlicher Konkurrenz zum Bildungsbegriff stehen, diesen aber nur im Falle der Sozialisation kurz zu überflügeln vermögen, während der Lernbegriff (ein psychologischer Begriff), der sich Anfang der 70er Jahre vom Bildungsbegriff abzuheben vermag, von diesem nicht wieder eingeholt wird (vgl. Hauenschild 1997, p. 785, Abb. 6). Schließlich zeigen Zitationsanalysen, wie groß die Bedeutung psychologischer Autoren für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist (vgl. Keiner 1999; Keiner & Schriewer 1990, 2000; Roeder 1990; Schriewer & Keiner 1993). Die Auswertung von dreizehn deutschsprachigen pädagogischen Fachzeitschriften über die Jahre 1986 und 1987 zeigt einen hohen Anteil zitierter *psychologischer* Zeitschriften (Roeder 1990, p. 665). Diese liegen auf dem zweiten Platz, gefolgt von sozialwissenschaftlichen Zeitschriften, während der erste Platz von pädagogischen Zeitschriften eingenommen wird, die allerdings weniger als die Hälfte der Zitate insgesamt abdecken. Im Vergleich zeigt eine Analyse *psychologischer* Zeitschriften durch Nussbaum und Feger (1978), dass hier überwiegend (nämlich zu rund 70 Prozent) eigene, d. h. psychologische Zeitschriften zitiert werden. Keiner und Schriewer weisen für den Zeitraum von Ende der 40er bis Mitte der 80er Jahre einen Rückgang der Zitate in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften aus facheigenen Periodika und eine Zunahme von Referenzen aus »human- und sozialwissenschaftlichen« Zeitschriften (wozu die Psychologie

² Zu einem anderen Ergebnis kommen Helm und Mitarbeiter, die in den »historisch-philosophisch-staatswissenschaftlichen Disziplinen« (Helm et al. 1990, p. 45) das (nach wie vor) dominierende Bezugsfeld der Erziehungswissenschaft sehen. Es scheint allerdings, dass die Psychologie in diese Fächergruppe eingeschlossen wurde.

gerechnet wird) sowie Zeitschriften der »Überschneidungsfächer« (wozu die Pädagogische Psychologie gehört) nach (Keiner & Schriewer 1990, p. 111ff.).³

Zusammengenommen ist das Bild, das die Wissenschaftsforschung von der Pädagogik zeichnet, zwar nicht besonders scharf, jedoch scheint das von Schmitz konstatierte Defizit an disziplinärer Identität weiter zu bestehen. Auch die Diagnose von Rauschenbach scheint weiterhin gültig zu sein, wonach die Erziehungswissenschaft »... noch nicht das Ausmaß an Autonomie und innerer Stabilität erreicht hat, das sie selbst gern hätte und so dringend benötigt« (Rauschenbach 1993, p. 108). Rauschenbach ist zu diesem Urteil aufgrund einer Analyse von Stellenausschreibungen für erziehungswissenschaftliche (inkl. fachdidaktische) Professuren an deutschen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen gekommen (vgl. auch Rauschenbach & Christ 1994). Offensichtlich ist aus dem Ende der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« keine Wende zu einer modernen Forschungswissenschaft geworden, sondern weit 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 Pädagogik andernorts schon seit langem: als »sciences de l'éducation« im französischen Sprachraum (vgl. Beillerot 2000; Keiner & Schriewer 2000; Hofstetter & Schneuwly 1999; Schriewer 1983) und als »Educational Sciences« im englischen Sprachraum (vgl. Keiner & Schriewer 2000, p. 43ff.; Oelkers 2002).⁴ Man betreibt Forschung im Rahmen der je eigenen Disziplin und stellt sich gar nicht die Frage, ob es einen gemeinsamen Hut »Pädagogik« gibt.

³ Auch unter den »pädagogisch wichtigsten Büchern des 20. Jahrhunderts« erscheinen verschiedene Werke von psychologischen Autoren, wobei Bernfeld an erster Stelle steht und Piaget eine prominente Stelle einnimmt (vgl. Horn 2001). Tatsächlich gehört Piaget über längere Zeit nicht nur zu den meistzitierten *psychologischen* Autoren in der Pädagogik, sondern zu den von der Disziplin meist zitierten Autoren überhaupt (vgl. Keiner 1999, p. 83ff.; Keiner & Schriewer 1990, 2000, p. 38f., 41f.; Tenorth 1986, p. 51, Tab. 6). Auch in der Göttinger Studie über Lehrveranstaltungsankündigungen im Fach Erziehungswissenschaft an zwanzig deutschen Hochschulen zwischen 1945 und 1989 nimmt Piaget bei den Personennennungen den ersten Platz ein (vgl. Horn 2001, p. 45, Tab. 10).

⁴ In jüngerer Zeit findet sich im deutschsprachigen Raum öfter auch der Ausdruck »Bildungswissenschaften«, wie z. B. bei der (ehemals so genannten) »Hochschule für Bildungswissenschaften« in Klagenfurt oder bei der »Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften«. Auch die jüngste Reform der Lehrerbildung in Deutschland bedient sich des Begriffs der Bildungswissenschaften und meint damit »die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK 2004, p.

2 Der kognitive Gehalt der Disziplin

Nun zeichnet die Wissenschaftsforschung noch ein anderes Bild vom Zustand der Pädagogik. Die Analyse von Qualifikationsarbeiten, Zeitschriftenartikel und der Rekrutierungspraxis des wissenschaftlichen Personals ist eher dazu geeignet, die *dynamische* Seite einer Disziplin zu beleuchten, d. h. den Blick auf jene Bereiche zu lenken, wo Veränderungen und Innovationen nahe liegen, während die *statische* Seite, wie sie in den Grundbegriffen und in der Lehre zum Ausdruck kommt, auf diese Weise nur peripher erfasst wird. Tatsächlich rückt die Erziehungswissenschaft in ein etwas anderes Licht, wenn man andere Indikatoren wählt. So stellt Herrlitz (1986) aufgrund einer Analyse des Lehrangebots (Ankündigungen von Lehrveranstaltungen) von zwanzig Hochschulen über den Zeitraum von 1945 bis 1989 einen geringen *thematischen* Wandel der Disziplin 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) im Wesentlichen 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 wirklich festgestellt werden, zumindest nicht in dem behaupteten Ausmaß. Gemessen an Begriffen wie Bildung, Sozialisation, Qualifikation, Lernen und Leistung scheint das »genuin Pädagogische« (Hauenschild 1979, p. 777), wie es insbesondere vom Bildungsbegriff repräsentiert wird, zumindest in der Lehre aufbewahrt zu sein.⁵

Ein vergleichbares Ergebnis zeigt eine Analyse von Keiner, der die in drei deutschsprachigen pädagogischen Fachzeitschriften erschienenen Artikel anhand ihrer Titel und Untertitel klassifiziert hat. Es zeigt sich, dass die Begriffe Pädagogik, Schule, Erziehung, Bildung und Unterricht ausreichen, um mehr als 40 Prozent der erfassten Artikel zu codieren (Keiner 1999, p. 192ff.). Der Wert steigt auf fast 90 Prozent, wenn die Begriffe nicht nur als Stammwörter, sondern auch als Teile von Komposita zugelassen werden. Des Weiteren bleiben die Anteile der genannten Begriffe über den Zeitraum von 1947 bis 1990 relativ konstant, ja der Anteil

4). Bekannt sind auch die Ausdrücke »Pädagogische Wissenschaften« (ehedem geläufig in der DDR) und »Pedagogische Wetenschappen« (in den Niederlanden).

⁵ 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, p. 783, Abb. 3).

der pädagogischen Kernbegriffe ist seit Ende der 70er Jahre im Vergleich zu früher sogar geringfügig *höher* (vgl. ebd., p. 194f.). Es scheint demnach, dass die Pädagogik über eine weitgehend 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 zum Schluss, dass für die 70er Jahre keine statistisch gesicherte Erhöhung der Rekrutierung fachfremden Personals in der Erziehungswissenschaft festgestellt werden kann (Baumert & Roeder 1994, p. 35f.). Allerdings ist der Anteil fachexterner Erstberufungen auf Pädagogikprofessuren generell recht hoch und liegt bei 35 Prozent (ebd., p. 37), wobei die Autoren feststellen, dass mit der Berufung die fremde Herkunftsdisziplin an Bedeutung verliert. Tatsächlich kann Tasche anhand desselben Datenkorpus zeigen, 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 (Tasche 1990, p. 360ff.).

Wie sind nun *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. Anders als die Psychologie, die ihren Weg zur Wissenschaft im Schosse der Philosophie antrat, indem sie sich einer esoterischen Fragestellung, nämlich der experimentellen Erforschung des Bewusstseins, zuwandte, ist die Pädagogik kein legitimer Spross der Philosophie, sondern Abkömmling einer exoterischen Thematik, die es – wie es bei Brezinka (1978, p. 70) heißt – ihrer gesellschaftlichen Bedeutung wegen verdient, universitär betrieben zu werden. Während sich die Psychologie eigene Berufsfelder erst allmählich – letztlich erst nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Geuter 1988) – erschlossen hat, auf denen sie sich heute allerdings recht breitbrüstig in

Szene setzt, ist die Pädagogik immer schon auf ein Berufsfeld bezogen. Ganz im Sinne des Diktums Schleiermachers, wonach als bekannt vorauszusetzen sei, was man unter Erziehung versteht (Schleiermacher 2000, p. 7).⁶ Während die Psychologie als *Profession* nachträglich ist, ist es die Pädagogik als *Disziplin*.

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, sondern in ihrer *inneren* Form, d. h. in dem, was ich – in Anlehnung an Böhme (1993, p. 320) – ihren »kognitiven Gehalt« nennen möchte. Gemeint sind im Wesentlichen die Themen und Begriffe einer Disziplin.

Ich nehme an dieser Stelle Bezug auf eine eigene Untersuchung, die in einem der nächsten Hefte der ZfPäd erscheinen wird (Herzog, im Druck). Gegenstand der Studie 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* Gebiete einer Disziplin, also ihre *statischen* Elemente, 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 jeweilige Disziplin in ihrer Ganzheit abgedeckt wird. Die Wahl fiel schließlich 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.

Erhebungseinheit bildeten nicht die Stichwörter *per se*, sondern die unter ein Stichwort fallenden *Erklärungseinheiten*. Dabei handelt es sich um geschlossene Bedeutungen, die dasselbe Wort betreffen. So finden sich zum Beispiel im Wörterbuch Psychologie unter dem

⁶ Analoge Formulierungen finden sich in der psychologischen Literatur kaum, was darauf hinweist, dass die Psychologie ihren Gegenstand aus dem Alltagskontext herausgedreht hat, während die Pädagogik einem anschaulichen Gegenstand verpflichtet bleibt.

Stichwort »Regression« zwei Erklärungen: die eine erläutert den psychoanalytischen, die andere den statistischen Begriff der Regression. Auf diese Weise ergaben sich beim Wörterbuch Psychologie 2'952 und beim Wörterbuch Pädagogik 1'631 Erklärungseinheiten (vgl. Tabelle 1). Zugelassen wurden nur einfache Codierungen, d. h. jede Erklärungseinheit wurde ein Mal verschlüsselt. Zusätzlich zur *inhaltlichen* Codierung wurden die Erklärungseinheiten auch *quantitativ* erfasst. Dazu wurden auf der CD-ROM-Version, die von beiden Wörterbüchern verfügbar ist, die Anzahl Zeichen pro Erklärungseinheit ausgezählt.⁷

Das verwendete Kategoriensystem ist im Grundsatz dreistufig, wobei in einigen Fällen eine vierte Stufe dazu kommt. In Tabelle 1 sind die Ergebnisse auf der höchsten Stufe dargestellt. Was fällt auf?

- Im Wörterbuch Psychologie dominieren Stichwörter zu psychischen Funktionen und Kompetenzen, im Wörterbuch Pädagogik zu Bildung, Erziehung und Schule – das wird uns nicht erstaunen.
- 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 im einen Fall um biologische Grundlagen und im anderen Fall um Störungen psychischer Funktionen. Addiert man die entsprechenden Werte, ergibt sich auch hier eine Abdeckung von 50.7 Prozent.
- Zieht man die Anzahl Zeichen in Betracht, wird die Analyse im Wesentlichen bestätigt: 56.4 Prozent sämtlicher Zeichen entfallen im Wörterbuch Pädagogik auf die Kategorie *Erziehung, Bildung und Schule*, während 55.5 Prozent der Zeichen im Wörterbuch Psychologie in die Kategorien *Psychische Funktionen und Kompetenzen, Biologische Grundlagen des Verhaltens und Gesundheit, Krankheit und abweichendes Verhalten* fallen.

⁷ Ohne Leerzeichen. Nicht ausgezählt wurden die Abbildungen. Diese betreffen im Falle des Wörterbuches Psychologie fast ausnahmslos anatomische, physiologische und wahrnehmungspsychologische Erklärungseinheiten (insgesamt 33 Abbildungen). Beim pädagogischen Wörterbuch handelt es sich um 54 schematische Darstellungen nationaler Bildungssysteme.

Demnach haben beide Disziplinen einen eindeutigen thematischen Schwerpunkt, der im Falle der Psychologie in den psychischen Funktionen, ihren biologischen Grundlagen und Störungen, im Falle der Pädagogik in Bildung, Erziehung und Unterricht liegt.

Etwas Zweites wird sichtbar, wenn wir darauf achten, wie die Schwerpunkte der Disziplinen vom jeweiligen *anderen* Wörterbuch repräsentiert werden: Wie groß ist der Anteil psychologischer Stichwörter im pädagogischen Wörterbuch, wie groß der Anteil pädagogischer Stichwörter im psychologischen Wörterbuch?

- Die Eintragungen zu den drei Kernkategorien der *Psychologie* umfassen im *pädagogischen* Wörterbuch insgesamt 8.8 Prozent aller Stichwörter und 7.0 Prozent aller Zeichen.
- Demgegenüber machen die Stichwörter zum Kernbereich der *Pädagogik* im *psychologischen* Wörterbuch gerade einmal 0.2 Prozent aus (Stichwörter *und* Zeichen).

Damit bestätigt sich, dass die Psychologie eine zentrale Bezugsdisziplin der Pädagogik darstellt und psychologische Themen in der Pädagogik eine große Resonanz finden. Umgekehrt ist die Psychologie im Wesentlichen eine sich selbst genügende Disziplin; pädagogische Themen finden kaum Eingang in das psychologische Wörterbuch.

Tabelle 1 lassen sich weitere Unterschiede zwischen den Disziplinen entnehmen:

- Da ist zunächst eine unterschiedliche *methodische* Ausrichtung: Der starke Akzent auf den biologischen Grundlagen des Verhaltens kennzeichnet die Psychologie als *naturwissenschaftliche* oder *naturwissenschaftlich* verwurzelte Disziplin. Die Pädagogik scheint demgegenüber eher sozialwissenschaftlich orientiert zu sein. Das zeigen die Eintragungen zu *Gesellschaft, Kultur und Politik*, die im pädagogischen Wörterbuch den *zweiten* Rang bei den Stichwörtern belegen, im psychologischen Wörterbuch den *zehnten* Rang.
- 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 (11.5% aller Zeichen), sind es beim psychologischen Wörterbuch gerade einmal 4.8 Prozent (4.6% aller Zeichen)!
- 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 (8.8% aller Zeichen), im pädagogischen Wörterbuch sind es nur 2.0 Prozent (Stichwörter *und* Zeichen).

Auch damit bestätigt sich eine bereits gemachte Feststellung: Während sich die Psychologie als Methoden bewusste *Forschungswissenschaft* darstellt, fehlt der Pädagogik das Selbstverständnis einer forschenden Disziplin. Nicht die Forschung scheint die Bezugsgröße zu sein, die der Pädagogik eine Identität gibt, sondern die *Praxis*.

Das zeigt zunächst der starke *rechtliche* Akzent im Wörterbuch Pädagogik (vgl. Tabelle 2). Wird die Hauptkategorie *Gesellschaft, Kultur und Politik* nach den Kategorien der zweiten Stufe aufgeschlüsselt, dann zeigt sich, dass die Differenz der beiden Disziplinen im Wesentlichen auf die Kategorie *Recht (inkl. Gesetze, Erlasse, Verfügungen, Gerichte)* zurückzuführen ist. Im Wörterbuch Psychologie findet sich dazu keine einzige Eintragung, im Wörterbuch Pädagogik sind es 91.⁸

Neben rechtlichen sind es *institutionelle* Fragen, die im Wörterbuch Pädagogik dominieren (vgl. Tabelle 3).

- Den größten Anteil nehmen Stichwörter zu *Schule und Unterricht* ein. Nimmt man die Schulfächer dazu, beziehen sich nahezu 23 Prozent sämtlicher Erklärungseinheiten im pädagogischen Wörterbuch auf Schule und Unterricht.
- Danach folgen *Berufsbildung* und *Organisationen im Bildungswesen*.

Bildung und Erziehung werden also im Wesentlichen als sozial (rechtlich und institutionell) normierte Realitäten abgehandelt, kaum als theoretische oder Forschungsprobleme.

Ich belasse es bei diesen Ergebnissen. Sie machen deutlich, dass der kognitive Gehalt der Pädagogik von demjenigen der Psychologie auffällig verschieden ist. Methodische Fragen, die für eine Forschungswissenschaft wesentlich sind, stehen im Hintergrund, während Fragen der Praxis und der Gestaltung pädagogischen Handelns übermäßig viel Raum einnehmen. Der Vergleich der beiden Wörterbücher zeigt – in Übereinstimmung mit anderen Analysen – eine starke Gewichtung des *Berufsfeldes* als Referenzgröße der Pädagogik. Anders als die Psychologie, die sich unmissverständlich als Forschungswissenschaft präsentiert, scheint die Pädagogik ihr Selbstverständnis weniger über die Forschung als über die Praxis zu finden.

⁸ Im Einzelnen geht es um *Kinderschutz* (15 Stichwörter), *Elternrechte* (4), *Schulrecht* (29) und *Strafrecht* (2) sowie um eine Restkategorie (41 Stichwörter).

Damit tradiert sie das Image einer Berufswissenschaft, das ihr offenbar noch heute eine Identität gibt.

3 Disziplin und Profession im Dilemma

Damit komme ich zum dritten, abschließenden Teil meiner Ausführungen. Im Titel meines Referats ist von einem Dilemma die Rede, das ich nun herausarbeiten möchte. Dazu führe ich die beiden vorausgehenden Argumentationslinien in 6 Thesen zusammen.

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

Wissenschaft im modernen Sinn ist nicht als System wahrer Urteile über die Welt zu begreifen. Die Wissenschaft ist genauso zu einem evolutionären System geworden wie die anderen Subsysteme der Gesellschaft auch (vgl. Luhmann 1994). Sie ist der *Zeit* unterworfen, so dass Descartes' Vorstellung von der Grundlegung des Wissens in unumstößlichen Evidenzen, auf denen die Disziplinen gleichsam Etage um Etage hochgezogen werden, als verfehlte Raummetaphorik zurückzuweisen ist. Das Systemdenken, dessen Spuren sich noch bei Brezinka finden, hat auch in der Pädagogik ausgedient. (Wohlverstanden: das Systemdenken, nicht das systemische Denken!)

Die Zeit als epistemologische Metapher führt zum Forschungsbegriff von Wissenschaft, nach dem eine Disziplin ihre Identität nicht in ihren Ergebnissen, sondern in ihren Methoden findet (vgl. Schnädelbach 1983, p. 94ff., 118f.). In den Worten von Diemer (1964) ist die Systemwissenschaft *noematisch*, d. h. am Wissen als *Produkt* (Wahrheit) orientiert, während die Forschungswissenschaft *noetisch*, d. h. am Wissen als *Prozess* (Methode), ausgerichtet ist. Mit Popper gesagt: »... nicht der *Besitz* von Wissen, von unumstößlichen Wahrheiten macht den Wissenschaftler, sondern das rücksichtslos kritische, das unablässige *Suchen* nach Wahrheit« (Popper 1935, p. 225). Wissenschaft im modernen Sinn ist nicht propositional, sondern *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, p. 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 anerkannten Forschungswissenschaft 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 voll umfänglich genügen. Dazu gehören die Bildungsforschung, die Schulforschung und die Unterrichtsforschung, die im wesentlichen empirisch orientiert sind. Auch andere Forschungszweige ließen sich nennen, wie die Lehrerforschung oder die pädagogische Historiographie. Aber handelt es sich dabei um Pädagogik oder 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. Ein gutes Beispiel geben die PISA-Studien, die zum großen Teil nicht von Erziehungswissenschaftlern, sondern von Bildungsforschern mit psychologischer Herkunft durchgeführt werden. Ein weiteres Beispiel gibt die Diskussion um Bildungsstandards, an der sich zwar auch Erziehungswissenschaftler beteiligen, bei der Ausarbeitung von Messmodellen und Testverfahren stehen jedoch Pädagogische Psychologen im Vordergrund.

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. Der Plural entspricht der Vielfalt an Disziplinen, die sich *empirisch* um das Phänomen Bildung und Erziehung bemühen. Das Bild einer homogenen Disziplin, die der Erziehungswirklichkeit als ihrem Forschungsgegenstand zugeordnet ist, löst sich auf. Wo der Systemgedanke überwunden ist, da muss die Pädagogik ihren Gegenstand mit anderen Disziplinen teilen. Wie bei anderen Phänomenen – zum Beispiel der Familie oder dem Sport – gibt es im Falle der Erziehung nicht mehr nur *eine* Wissenschaft, die für deren Erforschung zuständig ist, sondern viele. Erst im Plural – als Erziehungswissenschaften – wird die Pädagogik 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 letztere von psychischen Funktionen, deren biologischen und physiologischen Grundlagen sowie Störungen handelt, da geht es der Pädagogik um Schule und Unterricht, Berufsbildung, Prüfungen und Abschlüsse, Institutionen und ihre rechtlichen Grundlagen, das Bildungswesen in verschiedenen Ländern u. a. 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« (Vogel 1991, p. 343 – Hervorhebung W.H.). Es sind dies in etwa *die* Themen, die auch von Keiner (1999, p. 192ff.) genannt werden und bei dessen Analyse von drei pädagogischen Zeitschriften fast 90 Prozent aller Titelnennungen abdecken.

Allerdings ist bei Keiner (1999) nicht von Ausbildung, sondern von Bildung die Rede; Lernen kommt nicht vor, dafür Pädagogik. Auch bei unserer Analyse zweier Wörterbücher kommt dem Lernen nur marginale Bedeutung zu. Das dürfte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass das Lernen eher ein psychologisches als ein pädagogischer Begriff ist (vgl. auch Herzog 2005). Auffällig ist weiter, dass sich im »Wörterbuch Pädagogik« auch zu Erziehung nur wenige Erklärungseinheiten finden. Prominenter sind Bildung und Ausbildung sowie Schule und Unterricht vertreten. Das ist deshalb nicht uninteressant, weil offensichtlich der Bildungsbegriff nach wie vor ein zentraler, wenn nicht *der* zentrale Grundbegriff der Pädagogik darstellt. Das würde mit erklären helfen, weshalb der Disziplin der Wechsel zur Forschungswissenschaft nicht leicht fällt. Denn der Bildungsbegriff hat starke Wurzeln in der Systemphilosophie. Mit dem Forschungsbegriff von Wissenschaft lässt sich Bildung nur schwer in Verbindung bringen (vgl. z. B. Benner 1993). Bildung und Forschung fallen im Horizont einer modernen Wissenschaft genauso auseinander wie Forschung und Praxis.

Der kognitive Gehalt der Pädagogik ist nicht nur am Bildungsbegriff ausgerichtet, er verweist auch 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. Dem entspricht weiter, dass im »Wörterbuch Pädagogik« außerschulische und vorschulische Institutionen wie Fami-

lie, Kindergarten, Krippe, Heim, Sozialarbeit, Jugendarbeit u. a. kaum zur Sprache kommen. Eintragungen zu abweichendem Verhalten sind selten. Themen wie Macht, Führung und Konflikt werden marginal oder gar nicht behandelt. Zu Pädophilie und Kinderhandel fehlt jedes Stichwort. Das »Wörterbuch Pädagogik« frönt einem *Normalitätsentwurf* von Bildung und Schule. Was davon abweicht, wird anderen Disziplinen zugewiesen oder an eine Sonderpädagogik delegiert, deren Status als *pädagogische* Teildisziplin jedoch strittig ist.⁹ – Damit ergibt sich meine nächste These:

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. Die Befundlage der Wissenschaftsforschung ist eindeutig. Verschiedene Analysen bestätigen die starke Bindung der Disziplin an die pädagogische Praxis (vgl. Baumert & Roeder 1994, p. 39ff.; Helm u. a. 1990, p. 38f.; Roeder 1990, p. 656f.). Nach wie vor gilt, »dass eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die einer praktischen Wissenschaft ist« (Baumert & Roeder 1994, p. 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, p. 22), das auf den Begriff der »dialektischen Besinnung« (Flitner 1980, p. 17) gebracht wird. Philosophie und Hermeneutik übernehmen die Oberhand gegenüber der empirischen Forschung. So auch bei Derbolav (1979), der an die

⁹ Im Wörterbuch Pädagogik erscheint die Sonderpädagogik qua *Behindertenpädagogik* als „Teildisziplin der Pädagogik“ (Schaub/Zenke 2002, p. 69), aber nicht bei Lenzen (2002, p. 51), wo sie weder als pädagogische Teildisziplin noch unter den benachbarten Disziplinen der Erziehungswissenschaft ausgewiesen wird.

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. Symptomatisch ist auch das Beispiel von Hartmut von Hentig, der kurz nachdem Heinrich Roth in seiner Antrittsvorlesung in Göttingen (am 21. Juli 1962) der pädagogischen Forschung eine »realistische Wendung« empfahl (Roth 1962), in *seiner* Antrittsvorlesung, ebenfalls in Göttingen (am 30. November 1963), eine »neue *philosophische* Wendung« (von Hentig 1964, p. 11 – Hervorhebung W.H.) der Pädagogik einklagte.

Wenn daher Stroß und Thiel (1998) als Ergebnis einer Analyse von vier pädagogischen Fachzeitschriften über die Jahre 1987 bis 1994 eine »Rephilosophisierung« der Disziplin konstatieren, dann ist dies ein weiterer Beleg für die nachhaltige Präsenz einer Pädagogik, die sich *nicht* als Forschungswissenschaft verstehen mag. Es ist auch nicht schwer, selbst in neuesten Publikationen polemische Äußerungen gegenüber einer forschenden Pädagogik zu finden. So mokiert sich Winfried Böhm 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 zurück(geht)« (Böhm 2004, p. 751). Die Pädagogik wird zum Kampfbegriff, der für disziplinäre Einheit steht und sich gegen die Erziehungswissenschaft, die für modernistischen Zerfall steht, ausspielen lässt. Nicht die Einheit der *Differenz* von Theorie und Forschung konstituiert die Pädagogik als Wissenschaft, sondern die *differenzlose* Einheit von Theorie und Praxis.

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 weiterhin sichern kann. Was sie damit aber nicht gewinnen kann, ist Anschlussfähigkeit an 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. Das zeigt beispielhaft eine Formulierung von Weinert, einem Pädagogischen Psychologen, der vom »Verhältnis der Psychologie als einer theoreti-

schen, praktisch nutzbaren, zur Pädagogik als einer praktischen, theoretisch aufklärungsfähigen Wissenschaft« (Weinert 1998, p. 205) spricht. Die Floskel von der »praktischen Wissenschaft« wird aufgenommen, aber so interpretiert, dass damit kein Theorieanspruch verbunden ist. Die Pädagogik wird nicht mit einem Forschungs-, sondern mit einem Professionsbezug assoziiert. »Pädagogik« steht für eine Profession, aber nicht für eine Disziplin.

Fatalerweise wird diese Sicht von einem Autor, der sich ansonsten zum Ziel gesetzt hat, die Pädagogik endlich zur modernen Wissenschaft zu machen, gestützt: Brezinka spricht der Erziehungswissenschaft jede disziplinäre Eigenständigkeit ab; ein Existenzrecht habe sie nur als Technologie, d. h. – wie Brezinka mit einem Verweis auf Dilthey sagt – als angewandte Psychologie (vgl. Brezinka 1978, p. 65ff.). Als Berufswissenschaft fehlt der Pädagogik der Charakter einer Forschungswissenschaft. Folglich wird sie nicht als Partner eines interdisziplinären Austausches wahrgenommen. Dementsprechend desolat nimmt sich das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie denn auch aus (vgl. Herzog 2005).

Als Bilanz der vorausgehenden Argumentation ergibt sich die letzte These:

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

Verstanden als Berufswissenschaft wird die Gestalt der Disziplin von der pädagogischen Praxis bestimmt. Über das Berufsfeld Schule scheint die Pädagogik ihre Identität als singuläre Wissenschaft wahren zu können. Disziplin und Profession, Theorie und Praxis, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit bilden eine differenzlose Einheit. Doch 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 Sinne zu sein.

Will sie dagegen Forschungswissenschaft sein, muss sich die Pädagogik vom Anspruch, »Theorie einer Praxis für eine Praxis« zu sein, verabschieden. Ihre Identität liegt in ihrer Forschung. Diese aber lässt sich 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 Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften 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 schlichte Anwendung von Theorie durch logische Transformation von Gesetzaussagen (vgl. Alisch 1999; Herzog 1999, 2004). Die technologische Vorstellung der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen ist nicht nur in der Pädagogik obsolet. Deshalb entsteht mit der Zuwendung der Pädagogik zur Forschung unweigerlich ein Praxisproblem – wie mit der 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 scheint mir am meisten abhängig vom Fortgang der Lehrerbildung« (Flitner 1978, p. 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 mehr 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, p. 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, p. 79-128.

Baumert, J./Roeder, P. M. (1990b): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, p. 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, p. 29-47.

- Benner, D. (1993): Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, dass die Aneignung von und der Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden. In: Gonon, Ph./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern: Peter Lang, p. 23-41.
- 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. (1981): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Dahmer, I./Klafki, W. (1968) (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz.
- Derbolav, J. (1970): Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal: Henn.
- Derbolav, J. (1979): Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp, p. 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, p. 163-166.
- Flitner, W. (1980): Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Frohlich, W. D. (2002): Wörterbuch Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Geuter, U. (1988): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hauenschild, H. (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, p. 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.
- Henningsen, J. (1982): Erziehungswissenschaft: Disziplin ohne Disziplin. In: betrifft : erziehung 15, Heft 3, p. 44-47.
- Hentig, H. von (1964): Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 4, p. 10-29.
- Herbart, J. F. (1919): Aphorismen. In O. Willmann & T. Fritsch (eds.): Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Bd. 3. Osterwieck: Zickfeldt, p. 584-608.
- Herbart, J. F. (1969a): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Aalen: Scientia, p. 279-290.
- Herbart, J. F. (1969b): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Aalen: Scientia, p. 1-139.
- Herbart, J. F. (1979): Diktate zur Pädagogik. In: B. Adl-Amini, J. Oelkers & D. Neumann (eds.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern: Haupt, p. 114-119.
- 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, p. 265-282.
- Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerbildung 17, p. 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, p. 289-301.
- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herzog, W. (im Druck): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.) (1998): *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (2002): Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Herausforderungen und aktuelle Fragen. In: dies. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Disziplin und Profession*. Bern: Lang, p. 33-73.
- Horn, K.-P. (2001): Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den ‚pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts‘. In: Horn, K.-P./Ritzi, C. (Hrsg.): *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider, p. 23-49.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E./Schriewer, J. (1990): Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, p. 99-119.
- 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, p. 27-50.
- Kron, F. W. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt.
- 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, p. 7-16.
- Kuhn, T. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2002): *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, N. (1994): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): 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, p. 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, p. 49-68.
- Müller, S. F./Tenorth, H.-E. (1979): Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, p. 853-881.
- Nohl, H. (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Nussbaum, A./Feger, H. (1978): Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems. In: Psychologische Rundschau 29, p. 91-112.
- Plessner, H. (1974): Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Popper, K. R. (1989): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.
- Rauschenbach, T. (1993): Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Erziehungswissenschaft 4, Heft 7, p. 90-109.
- Rauschenbach, T./Christ, B. (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, p. 69-92.
- Roeder, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, p. 651-670.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, p. 481-490 .

Ruprecht, H. (1978): Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

Schaub, H./Zenke, K. G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schleiermacher, F. (2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen). Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hrsgg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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

Schnädelbach, H. (1999): 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, p. 359-389.

Stroß, A. M./Thiel, F. (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987–1994. In: dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, p. 9-32.

Tasche, K. G. (1990): Erziehungswissenschaft – eine heterogene Disziplin? Zur These einer prägenden Wirkung der Herkunftsdisziplin bei Hochschullehrern des Fachs Pädagogik. In: Empirische Pädagogik 4, p. 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, p. 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, p. 117-140.

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

Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Wundt, W. (³1908): Logik der Geisteswissenschaften. Stuttgart: Enke.

Wundt, W. (²1921): Erlebtes und Erkanntes. Stuttgart: Kröner.

Tabelle 1: Häufigkeit und Rangpositionen der Stichwörter und Zeichen im Wörterbuch Psychologie und im Wörterbuch Pädagogik nach Kategorien erster Ordnung (aus: Herzog, im Druck)

Kategorien erster Ordnung	Wörterbuch Psychologie						Wörterbuch Pädagogik					
	Stichwörter			Zeichen (ohne Leerzeichen)			Stichwörter			Zeichen (ohne Leerzeichen)		
	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang
Allgemeines und allgemeine Begriffe	203	6.9	6	56170	3.9	6	31	1.9	9	8894	0.6	13
Struktur der Disziplin und andere Disziplinen	586	19.9	2	262972	18.4	2	176	10.8	3	193201	12.6	2
Methodologie, Messtheorie und Statistik	280	9.5	5	125451	8.8	5	32	2.0	8	31057	2.0	6.5
Beurteilung, Diagnostik und Selektion	64	2.2	8	25908	1.8	12	87	5.3	5	67663	4.4	5
Psychische Funktionen und Kompetenzen	734	24.9	1	425470	29.7	1	109	6.7	4	87598	5.7	4
Biologische Grundlagen des Verhaltens	396	13.4	3	154365	10.8	4	7	0.4	15	2501	0.2	15
Individuum und Persönlichkeit	54	1.8	11	27155	1.9	9.5	13	0.8	14	6813	0.4	14
Entwicklung, Biografie und Generation	43	1.5	12	26751	1.9	9.5	30	1.8	10.5	30426	2.0	6.5
Gesundheit, Krankheit und abweichendes Verhalten	366	12.4	4	215333	15.0	3	27	1.7	12	16810	1.1	11
Prävention, Beratung und Therapie	70	2.4	7	42889	3.0	7	49	3.0	6	28327	1.8	8
Situation und Umwelt	6	0.2	14.5	1091	0.1	15	2	0.1	16	796	0.1	16
Information, Kommunikation und Medien	28	0.9	13	11698	0.8	13	34	2.1	7	24712	1.6	9
Interaktion, Gruppe und Organisation	59	2.0	9	26630	1.9	9.5	26	1.6	13	13466	0.9	12
Gesellschaft, Kultur und Politik	56	1.9	10	27275	1.9	9.5	204	12.5	2	137487	9.0	3
Erziehung, Bildung und Schule	5	0.2	14.5	2659	0.2	14	774	47.5	1	865628	56.4	1
Profession und Berufsfelder	2	0.1	16	635	0.0	16	30	1.8	10.5	18855	1.2	10
Total	2952	100.2		1432452	100.1		1631	100.0		1534234	100.0	

Stichwörter: $\chi^2(15, 4583) = 2413.04, p \leq .001$; Zeichen: $\chi^2(15, 2966686) = 1631162.15, p \leq .001$

Tabelle 2: Häufigkeit der Stichwörter zur Hauptkategorie ‚Gesellschaft, Kultur und Politik‘ im Wörterbuch Psychologie und im Wörterbuch Pädagogik nach Kategorien zweiter Ordnung (aus: Herzog, im Druck)

Kategorien zweiter Ordnung	Wörterbuch Psychologie			Wörterbuch Pädagogik		
	absolut	relativ zur Hauptkategorie	relativ insgesamt	absolut	relativ zur Hauptkategorie	relativ insgesamt
Gesellschaft (G)	21	37.5	0.7	22	10.8	1.3
Bevölkerung (G)	3	5.4	0.1	8	3.9	0.5
Recht (R)	0	0.0	0.0	91	44.6	5.6
Politik (R)	2	3.6	0.1	18	8.8	1.1
Wirtschaft (W)	14	25.0	0.5	21	10.3	1.3
Militär (W)	0	0.0	0.0	1	0.5	0.1
Familie (F)	0	0.0	0.0	15	7.4	0.9
Kultur (K)	6	10.7	0.2	11	5.4	0.7
Werte und Normen (K)	7	12.5	0.2	7	3.4	0.4
Religion (K)	1	1.8	0.0	6	2.9	0.4
Kunst (K)	2	3.6	0.1	0	0.0	0.0
Freizeit (K)	0	0.0	0.0	3	1.5	0.2
Sport (K)	0	0.0	0.0	1	0.5	0.1
Total	56	100.1	1.9	204	100.0	12.6

G-R-W-F-K: $\chi^2 (4, 260) = 58.60, p \leq .001$

Tabelle 3: Häufigkeit der Stichwörter und Zeichen zur Hauptkategorie ‚Erziehung, Bildung und Schule‘ im Wörterbuch Pädagogik nach Kategorien zweiter, dritter und vierter Stufe (aus: Herzog, im Druck)

Kategorien zweiter, dritter oder vierter Stufe	Stichwörter			Zeichen (ohne Leerzeichen)		
	absolut	relativ zur Hauptkategorie	relativ insgesamt	absolut	relativ zur Hauptkategorie	relativ insgesamt
Erziehung (inkl. Erziehungsziele und -methoden)	28	3.6	1.7	26435	3.1	1.7
Bildung (inkl. Bildungsamkeit und Allgemeinbildung)	57	7.4	3.5	55521	6.4	3.6
Berufsbildung	82	10.6	5.0	39685	4.6	2.6
Bildungswesen (inkl. Bildungspolitik und -verwaltung)	55	7.1	3.4	35735	4.1	2.3
Bildungswesen in verschiedenen Ländern	57	7.4	3.5	330972	38.2	21.6
Organisationen im Bildungswesen (z.B. BLK, DIPF, OECD)	69	8.9	4.2	39583	4.6	2.6
Vorschulbereich	12	1.6	0.7	10423	1.2	0.7
Schule (inkl. Hochschule)	181	23.4	11.1	131566	15.2	8.6
Unterricht (inkl. Lehrplan, Lehrmittel, Sozialformen)	161	20.8	9.9	145656	16.8	9.5
Schulfächer	30	3.9	1.8	25081	2.9	1.6
Außerschulische Institutionen (ohne Vorschulbereich, inkl. Sozial- und Jugendarbeit)	42	5.4	2.6	24971	2.9	1.6
Total	774	100.1	47.4	865628	100.0	56.4