

Brezinka, Wolfgang

Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 282-294



Quellenangabe/ Reference:

Brezinka, Wolfgang: Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 282-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153261 - DOI: 10.25656/01:15326

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153261>

<https://doi.org/10.25656/01:15326>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2015

■ *Thementeil*

**Kompetenzentwicklung im Lebenslauf –
„Programme for the International Assessment
of Adult Competencies“ (PIAAC)
und „Competencies in Later Life“ (CiLL)**

■ *Allgemeiner Teil*

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen
„Identitätsdebatte“ (1994–2004) in gegenwärtigen
allgemeinpädagogischen Forschungen

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen
von Lehramtsstudierenden – ein Mythos?

■ *Essay*

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik
und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)

Rudolf Tippelt

Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL). Einführung in den Thementeil 157

Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler

Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive 162

Johanna Gebrande/Jens Friebe

Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter – Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) 192

Klaus Meisel/Regine Mickler

PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung 205

Kai S. Cortina

PIAAC und PISA: Pädagogisch paradoxe Parallelen 223

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)“ 243

Allgemeiner Teil

Ulrich Binder

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen „Identitätsdebatte“
(1994–2004) in gegenwärtigen allgemeinpädagogischen Forschungen 251

Martin Rothland

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen
von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? 270

Essay

Wolfgang Brezinka

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen.
Rückblick und Ausblick 282

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte
des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert.
Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien
und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz 295

Volker Mehringer

Thomas Faist/Margit Fauser/Eveline Reisenauer:
Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 302

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Competence Development throughout the Course of Life – “Program for the International Assessment of Adult Competencies” (PIACC) and “Competencies in Later Life” (CiLL)

Rudolf Tippelt

Competence Development throughout the Course of Life –
“Program for the International Assessment of Adult Competencies” (PIACC)
and “Competencies in Later Life” (CiLL). An introduction 157

Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler

Key Findings of PIACC from a German Perspective 162

Johanna Gebrande/Jens Friebe

Basic Competencies, Educational Behavior, and Learning
in Later Life – Results of the study “Competencies in Later Life” (CiLL) 192

Klaus Meisel/Regine Mickler

PIAAC: Consequences for Educational Policy and for the Practice
of Adult Education 205

Kai S. Cortina

PIAAC and PISA: Pedagogically Paradoxical Parallels 223

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Competence Development
throughout the Course of Life – ‘Program for the International
Assessment of Adult Competencies’ (PIACC) and ‘Competencies
in Later Life’ (CiLL)” 243

Contributions

Ulrich Binder

Repercussions of the General Educational “Debate on Identity”
(1994–2004) on Current Research in General Education 251

Martin Rothland

The Significance of (Previous) Pedagogical Experience among Students
in Teacher Training – a Myth? 270

Wolfgang Brezinka

The “Scientification” of Pedagogy and its Consequences –

Retrospective and outlook 282

Book Reviews 295

New Books 302

Impressum U3

Wolfgang Brezinka

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen

Rückblick und Ausblick¹

Zusammenfassung: Die Pädagogik ist an den meisten Universitäten seit der Mitte des 20. Jahrhunderts aus einem vernachlässigten Nebenfach zu einem Hauptfach mit vielen Mitarbeitern und Studierenden geworden. Sie hat sich auch inhaltlich sehr verändert: von einer praktischen Disziplin zu einer Wissenschaft. Dieser Vorgang wird häufig pauschal als „Verwissenschaftlichung“ (englisch: scientification) bezeichnet. Dabei wird leicht übersehen, dass die Pädagogik auch weiterhin eine Sonderstellung unter den Kultur- und Sozialwissenschaften einnimmt, warum das so ist und vermutlich bleiben wird. Deshalb möchte ich auf einige theoretische und praktische Probleme aufmerksam machen, deren Beachtung das Verständnis für die Schwierigkeiten dieses Faches erleichtern kann. Ich werde dazu vier Fragen beantworten und am Schluss eine Empfehlung geben.

Schlagnworte: Erziehungsforschung, Lehrerbildung, pädagogisches Wissen, Praktische Pädagogik, Verwissenschaftlichung der Pädagogik

I. Was wurde früher unter „Pädagogik“ verstanden?

„Pädagogik“ ist der Name für die Theorie der Erziehung. Als Lehr- und Studienfach gibt es sie erst seit dem Zeitalter der Aufklärung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Sie galt lange nicht als Wissenschaft, sondern als eine *Kunstlehre*, als Lehre von der Erziehungskunst.²

Sie hatte einen praktischen Zweck: die Anleitung oder Vorbereitung von Lehrern, Seelsorgern und Eltern zum richtigen *erzieherischen Handeln*. Ihr Inhalt war ganz auf

1 Festvortrag am 12. Mai 2014 in Mailand anlässlich der Verleihung der Laurea honoris causa in Scienze pedagogiche durch die Facoltà di Scienze della formazione der Università Cattolica del Sacro Cuore Milano an den Verfasser.

2 Brezinka: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München 4. 1978 (Reinhardt), 11 ff. – Italienisch: *Metateoria dell’Educazione*. Roma 1980 (Armando), 19 ff.

die Erziehungspraxis bezogen. Er sollte für Pädagogen nützlich sein und zu ihrer Erziehungsfähigkeit beitragen.

„*Pädagogen*“ (italienisch: *pedagóghi*) war der Name für Erzieher. Die Erziehungstheoretiker, die Dozenten der Erziehungskunde wurden „*Pädagogiker*“ genannt³ (italienisch: *pedagogisti*). Ihre Aufgabe war das Nachdenken, das Unterrichten und Schreiben über Erziehung – heute würden wir sagen: die Erziehungsforschung. Diese beiden Berufe der Erziehungspraktiker und der Erziehungstheoretiker waren zunächst eng verbunden. An den Universitäten und Lehrerseminaren konnte in der Regel niemand Dozent für Pädagogik werden, ohne sich jahrelang in der Erziehungspraxis als Schullehrer oder Katechet bewährt zu haben.⁴

Selbstverständlich setzt erzieherisches *Können* im Lehrberuf, in der Seelsorge wie in den Familien *Erziehungswissen* voraus. Im Lehr- und Studienfach Pädagogik sollte aus der Gesamtmenge des Wissens jene Teilmenge vereint und gelehrt werden, deren Kenntnis für die Erfüllung erzieherischer Aufgaben notwendig erschien – nicht weniger, aber auch nicht mehr.

II. Welches Wissen ist für Pädagogen unentbehrlich?

Das hängt prinzipiell vom Inhalt des *Begriffs der Erziehung* ab. Gemeint sind damit soziale Handlungen, durch die versucht wird, die Persönlichkeit anderer Menschen – insbesondere junger Menschen – in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder ihre als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.⁵ Kurz gesagt: Erziehung ist ein Beeinflussungsversuch in der Absicht, die betroffenen Personen beim Erwerb und der Festigung wertvoller Eigenschaften zu unterstützen.

Dazu braucht es mindestens *drei Arten von Wissen*: erstens empirisch-diagnostisches Wissen über die individuelle Eigenart oder den Ist-Zustand der *Erziehungsobjekte* (Educanden) und ihrer Lebensverhältnisse; zweitens normatives Wissen über die *Er-*

3 August Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle 5. 1805/06 (Waisenhaus), I. Teil, 18; E. Richter: Pädagoge. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2. Band, Freiburg 1932 (Herder), 530; Friedrich Schneider: Unterrichten und Erziehen als Beruf. Einsiedeln 1940, 33 ff.; Joseph Göttler: System der Pädagogik. München 8. 1948 (Kösel), 13.

4 Anton Hügli: Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 7, Basel 1989 (Schwabe), 1–35; Heinz-Elmar Tenorth: Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2004 (Beltz), 341–382. Für Österreich vgl. Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. 4 Bände, Wien 2000, 2003, 2008, 2014 (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften). – Brezinka: Motive und vorläufige Resultate meiner Studien zur Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten. In: Pädagogische Rundschau, 58 (2004), 259–268.

5 Brezinka: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 5. 1990 (Reinhardt), 70 ff.; italienisch: La scienza dell'educazione. Roma 1976 (Armando), 39–126.

ziehungsziele, d. h. die kultur- und gruppenspezifischen Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen usw., welche die zu erziehenden Personen erreichen sollen; drittens empirisch-methodisches Wissen über die *Mittel*, die unter den gegebenen Umständen dafür geeignet sein könnten.

Das ist die abstrakte Idealvorstellung vom Inhalt des pädagogischen Wissens, das Erzieher benötigen. Logisch ist sie einleuchtend, aber sie ist eben nur ein formales Orientierungsschema, eine Abstraktion auf höchster Stufe, die helfen kann, Erziehungswissen zu suchen und zu ordnen. Erziehung als Aufgabe wie als Tatsache ist nur verständlich als Mittel zu Zwecken. Erziehungstheorien sind prinzipiell *Zweck-Mittel-Theorien*.⁶ Deshalb spielen in ihnen als theoretische Ausgangspunkte Ideale, Normen, Sollensforderungen und ihre weltanschaulichen Grundlagen eine viel größere Rolle als in anderen Wissensgebieten – nicht nur als beschreibbare Tatsachen, sondern wertend wegen ihres Anspruches auf Gültigkeit und Zustimmung.

Schon dieser allgemeine Hinweis auf die Wissensarten, die für die Pädagogik benötigt werden, weckt Zweifel, ob sie als Wissenschaft überhaupt möglich ist. Es gibt an den Universitäten noch immer Stimmen, die meinen: „Die Pädagogik ist keine Wissenschaft und kann auch keine werden“.

Solche Zweifel beruhen auf folgender Einsicht. Das bloße Sammeln und Lehren von getrenntem Wissen über Erziehungsobjekte, Erziehungsziele und mögliche Erziehungsmittel hat für Erziehungstheorien wie für die Erziehungspraxis wenig Wert, solange die *kausalen Beziehungen* nicht bekannt sind, die in der Wirklichkeit zwischen den konkreten Repräsentanten dieser drei Faktorengruppen und vielen anderen Faktoren bestehen.

Die beiden wichtigsten Fragen von Lehrern und anderen Erziehern lauten: *Was* soll (oder will) und kann ich in meinen konkreten Schülern an Wissen und Können hier und jetzt sowie in Zukunft erreichen? *Wie* soll und kann ich vorgehen, damit die beabsichtigte Wirkung wahrscheinlich eintritt und nachteilige Wirkungen meines erzieherischen Handelns ausbleiben? Gesucht und benötigt wird also *Kausalwissen über die Bedingungen des Erfolgs und Misserfolgs* von Erziehung und Unterricht in konkreten Verhältnissen. Diese Verhältnisse sind ungeheuer komplex, individuell verschieden, weitgehend unbekannt und unerkennbar.

Wer sich klar macht, wie das für erfolgreiche Erziehung benötigte Zweck-Mittel- und Kausalwissen beschaffen sein müsste, wird begreifen, warum auch heute noch begründete Zweifel bestehen, ob eine Pädagogik als relativ selbständige und erziehungspraktisch nützliche Wissenschaft im strengen Sinn möglich ist.

Das haben fast alle früheren Pädagogen verneint. Ich nenne als Beispiel nur, was Friedrich Herbart (1776–1841) darüber 1841 geschrieben hat. „Pädagogik (...) hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“.⁷

6 Brezinka: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München 3. 1995 (Reinhardt), 218–258; italienisch: Obiettivi e limiti dell'educazione. Roma 2002 (Armando), 193–228.

7 Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Otto Willmann und Theodor Fritsch. 3. Ausgabe, Osterwieck 1913–1919 (Zickfeld), 2. Band, 1914, 10.

Die Pädagogik lebt also inhaltlich weitgehend von Entlehnungen aus anderen Fächern und hat einen *doppelten Charakter*: Sie war zugleich normativ und deskriptiv, philosophisch-spekulativ und empirisch. Das ergab sich zwangsläufig aus ihrem Gegenstand, der Erziehung, und ihrem praktischen Zweck, Erziehungswissen für die Ausbildung von Lehrern und anderen Erziehern zu gewinnen.

Durch diesen Doppelcharakter hatte sie unter den Studienfächern der Universitäten eine *Sonderstellung*. Deshalb hat es bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gedauert, ehe sie aus einer praktischen Kunstlehre für künftige Seelsorger und Gymnasiallehrer zur Anerkennung als „Wissenschaft“ gelangt ist. Aus einem kleinen, vernachlässigten Nebenfach ist sie in kurzer Zeit ein massenhaft studiertes Hauptfach moderner Universitäten geworden.

Wie ist dieser Aufstieg von einer vorwissenschaftlichen praktischen Disziplin zur Erziehungswissenschaft möglich geworden? Die übliche Antwort lautet mit einem neu-modischen Schlagwort: durch „Verwissenschaftlichung“ (englisch: *scientification*).

III. Was bedeutet „Verwissenschaftlichung“?

Es ist ein vieldeutiges Wort. Das liegt an der Mehrdeutigkeit des Grundwortes „Wissenschaft“ und an unterschiedlichen Ansichten über „Wissenschaftlichkeit“ und ihre Kennzeichen.⁸

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ist die Pädagogik an den Universitäten rund einhundert Jahre lang nur mehr oder weniger lückenhaft als Nebenfach gelehrt worden: meistens von Professoren der Philosophie, zu der damals auch die Psychologie gehört hat. Ihr Inhalt bestand aus einem Gemisch von Alltagswissen und Entlehnungen aus Ethik, Psychologie, Ideen- und Schulgeschichte. Im Vergleich mit den Fortschritten der Erfahrungswissenschaften und der erkenntniskritischen Philosophie galt sie als rückständig. Deshalb waren ihre Dozenten bemüht, aus der Pädagogik eine „echte“ Wissenschaft zu machen, die allgemein als solche anerkannt wird. Sie sollte „wissenschaftlich“ werden.

„*Verwissenschaftlichung*“ im allgemeinen Sinn bedeutet: „etwas auf ein wissenschaftliches Niveau heben“.⁹ Das klingt einfach, ist aber kein klares Programm, weil Verschiedenes gemeint sein kann. Ich beschränke mich auf zwei Bedeutungen von „Verwissenschaftlichung“, die häufig verwechselt werden. Die erste ist theoriebezogen, die zweite berufspolitisch.

8 Stephan Körner: Wissenschaft. In: Josef Speck (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. Göttingen 1980 (Vandenhoeck), 726–737; Alwin Diemer/Helmut Seiffert: Wissenschaft. In: H. Seiffert/Gerard Radnitzky (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München 1989 (Ehrenwirth), 391–399; G. Radnitzky: Wissenschaftlichkeit. Ebd., 399–405; S. Meier-Oeser/H. Hühn/H. Pulte: Wissenschaft. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 12, Basel 2004 (Schwabe), 902–948.

9 Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 6, Mannheim 1981 (Bibliographisches Institut), 2790.

Für beide Bedeutungen ist daran zu erinnern, dass die Worte „Wissenschaft“ und „wissenschaftlich“ heutzutage keine reinen Beschreibungsbegriffe sind, sondern meistens auch wertbesetzte Begriffe, die für ein hohes Gut stehen. Viele Zeitgenossen halten „die Wissenschaft“ sogar kritiklos verallgemeinernd für das höchste Kulturgut. Im naiven Denken und Sprechen auf dem Niveau des Zeitgeistes werden wissenschaftliche Arbeit und ihre Ergebnisse, wissenschaftliche Lehr- und Forschungsanstalten samt deren Personal pauschal positiv bewertet.

In der *theoriebezogenen Bedeutung* wird bei „Verwissenschaftlichung der Pädagogik“ an die *Verbesserung der wissenschaftlichen Qualität des pädagogischen Wissens* gedacht. Durch kritische Prüfung der vorhandenen Erziehungslehren und systematische Forschung soll versucht werden, Unwissen zu verringern, Irrtümer zu beseitigen und neue, besser bestätigte Erkenntnisse zu gewinnen. „Verwissenschaftlichung“ in diesem Sinne ist ein ideales Programm. Es kann nur stückweise und vorläufig je nach dem Forschungsgegenstand mehr oder weniger gelingen. Als Aufgabe war und ist es seit Langem bekannt.

In der *berufspolitischen Bedeutung* war und ist mit „Verwissenschaftlichung“ meistens nicht mehr gemeint als ein *Verwaltungsakt* samt seinen Folgen: die Verlegung beruflicher Ausbildungsgänge von Fachschulen an wissenschaftliche Hochschulen oder Universitäten, also vom sekundären Sektor des Bildungswesens zum tertiären. Mit ihr verbunden sind höhere theoretische Anforderungen, verlängerte Ausbildungszeit und vermehrte Kosten. Von den betroffenen Berufsgruppen bezweckt und meistens auch erreicht ist die Erhöhung von Einkommen und sozialem Rang. Diese Verbesserung war auch in den niederen pädagogischen Berufen notwendig, um sie in Zeiten des Lehrermangels¹⁰ für Absolventen der höheren Schulen anziehender zu machen.

Der Aufstieg und die Expansion des Faches Pädagogik an den Universitäten sind weitgehend dieser „Verwissenschaftlichung“ im berufspolitischen Sinne zu verdanken. Die Lehrerausbildung wurde aus politischen Gründen auf der Basis der Pädagogik „wissenschaftlich“, bevor eine solide Erziehungswissenschaft existiert hat. Sie war ab 1960 nicht durch eine plötzliche Welle überragender erziehungswissenschaftlicher Leistungen bedingt, sondern berufspolitisch durch die Akademisierung der Ausbildung der Pflichtschullehrer in den meisten Staaten Europas. Sie hat an den Universitäten und neuen Pädagogischen Hochschulen plötzlich einen riesigen Lehrbedarf an einer Pädagogik erzeugt, die wissenschaftliches Niveau haben oder wenigstens so erscheinen sollte. Wissenschaftlich war das Fach dafür nicht genügend ausgereift und personell hat erziehungswissenschaftlich hochqualifiziertes Personal weitgehend gefehlt. Das war die Lage, in der zum Beispiel an den westdeutschen Hochschulen die Menge der Professuren für das Fach Pädagogik schlagartig vermehrt wurde: von 23 im Jahre 1960 auf 1054 im Jahre 1983.¹¹

10 Peter Posch: Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung. Weinheim 1967 (Beltz).

11 Brezinka: Pädagogik in Österreich, Band 4, 2014, 888.

Politisch wurde die Akademisierung der Pflichtschullehrerausbildung durch folgendes Argument begründet¹²: (1) Die Pädagogik hat in jüngster Zeit die Qualität und den Rang einer anerkannten Wissenschaft erreicht; (2) die Lehrer aller Schularten sind für Erziehung und Unterricht des Nachwuchses so wichtig, dass sie die beste pädagogische Ausbildung verdienen; (3) das nützlichste Mittel dafür ist das akademische Studium der Erziehungswissenschaft.

Die Akademisierung der Pflichtschullehrerausbildung war standespolitisch verdient und schulpolitisch erfolgreich, weil sie den Lehrermangel beseitigt und das Schulwesen verbessert hat. Ihre Begründung enthielt jedoch zwei Fehlbewertungen. Erstens war und ist die Pädagogik noch weit von einer gefestigten Wissenschaft entfernt. Zweitens war es eine Illusion, dass intensive *erziehungswissenschaftliche* Studien geeignet sind, gute Lehrer zu erzeugen. Das hat schon der erste deutsche Professor für Pädagogik Ernst Christian Trapp im Jahre 1780 realistisch eingeschätzt: „Die gewöhnliche Gelehrsamkeit hat mit der Erziehung so wenig zu schaffen, dass sie ihr vielmehr schädlich ist, und umso schädlicher, je größer sie ist“.¹³

Diese beiden Illusionen über den Zustand der Erziehungswissenschaft und ihren Nutzen für die Lehrer haben vor rund 50 Jahren zur erziehungstheoretischen Rechtfertigung gedient, die gesamte Lehrerbildung an wissenschaftliche Hochschulen und Universitäten zu verlegen. Die Akademisierung der Ausbildung der Pflichtschullehrer hat die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik beschleunigt – im guten wie im schlechten Sinne. Im guten Sinne heißt hier: mit Vorteilen für die Pädagogen, die Forschung, die Differenzierung, Spezialisierung und Ausweitung ihrer Disziplin. Zur „Verwissenschaftlichung“ im schlechten Sinne gehören unter anderem Nachteile für Pädagogen durch Überlastung mit allzu viel nutzlosem Wissen auf Kosten der Einübung von erziehungspraktischem Können.¹⁴

Wie ist es dazu gekommen? Um die „Wissenschaftlichkeit“ der neuen akademischen Lehrerbildung zu beweisen, ist das Lehrpersonal ausgewechselt worden. Früher sind die Lehrerbildner aus der Lehrerschaft hervorgegangen. Sie haben sich in der Schulpraxis bewähren müssen, bevor sie nach einem Zusatzstudium der Pädagogik und Psychologie zur Lehrerausbildung berufen worden sind. Im Idealfall galten dafür folgende Kriterien: langjährige pädagogische Meisterschaft; breite wissenschaftliche Kompetenz, aber mit Konzentration auf das berufspraktisch nützliche Kernwissen; gut verständliche und anziehende Lehrweise; soziale Kompetenz und Führungsqualität.

Wesentlich war, dass die späteren Lehrerbildner Unterricht und Erziehung als Lebensberuf gewählt hatten und mit allen schulischen Problemen realistisch von innen

12 Brezinka: *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München 2003 (Reinhardt), 170 ff. – Italienisch: *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano 2011 (Vita e Pensiero), 155 ff.

13 Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn 1977 (Schöningh), 371.

14 Zu den Grenzen der Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung vgl. Ewald Terhart: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001 (Beltz), 165 ff.

her vertraut waren. Dieser Dozententyp ist inzwischen fast ausgestorben. Heute dominieren schulfremde oder der Schule entflohen Professoren, die als Lebensberuf die erziehungswissenschaftliche Arbeit gewählt haben. Damit ist die Eignung zum Gelehrten das erste Auswahlkriterium für Pädagogen geworden.¹⁵ Das alte Berufsbild ist durch ein modernes ersetzt worden: der praktisch bewährte Lehrmeister der Erziehungskunst durch den erziehungswissenschaftlichen Forscher.

Dieser Wandel hat für die Lehrerbildung folgenden Nachteil. Optimale wissenschaftlich-theoretische Kompetenz ist selten gekoppelt mit optimaler pädagogischer Berufstüchtigkeit; Interesse an Forschung selten mit der Liebe zum Lehrerberuf und der Fähigkeit, Jahr für Jahr neue Berufsanfänger für ihn zu begeistern und ohne unnützen wissenschaftlichen Aufwand in ihn einzuführen.

IV. Welche Folgen hat die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik?

Sie betreffen unmittelbar die *Inhalte des Faches*, insbesondere sein Lehrgut. Indirekt hat die „Verwissenschaftlichung“ Folgen für das *Lehrpersonal* und die *Studierenden* der Pädagogik, ihr pädagogisches Wissen und Handeln. Ich muss mich hier auf drei Folgen beschränken.

Die erste Folge ist eine *maßlose Ausweitung des Gegenstandes der Pädagogik*. Sie ist zu einem extrem unübersichtlichen Fach ohne systematische Ordnung und klare Grenzen geworden. Sie ist inhaltlich und methodisch in viele Teildisziplinen, Spezialgebiete und Richtungen zersplittert, die untereinander und mit dem Ganzen in keinem Begründungszusammenhang stehen. Es gibt in den deutschsprachigen Ländern keine Synthese, kein System, keinen Kanon des pädagogischen Kernwissens mehr.

Dadurch fehlt auch die historische Verbindung mit der älteren Praktischen Pädagogik und deren Kriterien für die Unterscheidung zwischen nützlichem Erziehungswissen und belanglosem. Wer heute nach dem Grundwissen des Faches sucht, das *wissenswert* ist, wird enttäuscht. Die Übermenge der in Schriften und Computern gespeicherten Informationen ist viel zu groß und verwirrend, um ein klares Bild vom Ganzen der Pädagogik und ihrem gemeinsamen Fundament gewinnen zu können. An die Stelle eines geordneten Systems ist die Enzyklopädie getreten, die lexikalische Sammlung von unverbundenem Teilwissen.

Dieser Mangel ist eine Folge vermehrter *Forschung* durch riesig vermehrtes Personal, das zur Forschung verpflichtet ist, ohne die Sonderstellung der Pädagogik und ihre Grundlagen genügend zu kennen. Zum Forschungspersonal gehören nicht nur die Professoren und ihre Mitarbeiter, sondern auch deren Schüler: die Unmenge der Studierenden, die in Diplom- oder Magisterarbeiten und Dissertationen Forschungsleistungen nachweisen sollen. Dafür werden viel mehr geeignete Forschungsthemen gebraucht, als

15 Brezinka 2003, 142 f., 150 ff.; italienisch 2011, 129 f., 135 ff. – Brezinka: Erinnerungen an die Gründungszeit der Pädagogischen Hochschule Würzburg 1958–1960. In: Pädagogische Rundschau, 62 (2009), 409–410 (auch in: Rassegna di Pedagogia, LXVIII, 2010, 139–147).

vorhanden sind. Das ist eine der Ursachen für die Überschwemmung des Faches mit Scheinwissen, banalen, gehaltlosen und unzugehörigen Themen und Texten.

Zur Ausweitung des Gegenstandes der Pädagogik hat beigetragen, dass reale Erziehungsphänomene in unzähligen Varianten mit zahllosen anderen Phänomenen der Natur und Kultur verbunden sind. Auch Gedanken, Wunschbilder, Idealvorstellungen über Erziehung und Normen für sie stehen in vielfältigen Beziehungen zu religiösen, weltanschaulichen, moralischen, politischen, wirtschaftlichen und sonstigen Ideen. Sie sind auch durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt wie Familienstruktur, Wirtschaftsordnung, Staatsverfassung und deren Wandlungen. Erziehungsphänomene wie Gedanken über Erziehung sind also besonders voraussetzungsreich und können in vieler Hinsicht folgenreich sein.

Deshalb war es kaum vermeidbar, dass die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik auf der Suche nach neuen Themen zu einem *Forschungswahn* geführt hat, der mit dem praktischen Zweck des Faches und seinen Grenzen unvereinbar ist. Man denke nur an die naive Nachahmung der Naturwissenschaften und die maßlos übertriebene Mathematisierung oder Quantifizierung des Faches mit ihren spärlichen Ergebnissen.

Vor allem sind zwei einfache Wahrheiten ignoriert worden, die John Henry Newman in seiner Schrift „The idea of a university“ 1852 noch als „feststehende Tatsachen“ angenommen hatte. Die eine lautete: „Forschen und Lehren sind zwei verschiedene Tätigkeiten; es entsprechen ihnen auch zwei (...) verschiedene Begabungen, die sich für gewöhnlich nicht in einer Person vereinigt finden“. Die andere lautete: „Hauptbestimmung“ einer Universität sei es, etwas aus den Studierenden zu machen (in unserem Fall gute Lehrer) „und nicht einfach die Interessen der Wissenschaft zu schützen und ihren Bereich zu erweitern“.¹⁶

Herausgekommen ist bei der Ignorierung dieser Grundsätze ein kunterbuntes Gemisch, ein grenzenloses *Sammelsurium* von Alltagswissen, historischen Elementen, philosophischen Spekulationen, poetischen Gedanken und empirischen Teilstücken aus verschiedenen Fächern. Eine seriöse Verarbeitung dieser Stoffmassen durch kritische Prüfung und Auswahl des Wesentlichen ist kaum möglich – weder für Dozenten noch für Studierende.

Eine zweite Folge der „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik sind *normative Ausfälle und Verluste*. Dazu kommt es zwangsläufig, wenn versucht wird, die Pädagogik als Ganzes den Regeln zu unterwerfen, die für empirische Wissenschaften gelten. Dann rückt die wissenschaftliche Beschreibung und Erklärung der Erziehungswirklichkeit ins Zentrum, die deskriptive Analyse der Faktoren, die daran beteiligt sind, ihrer Beziehungen und Wirkungen. Dabei zählen nur Tatsachen und die Beobachtung und Berechnung ihres Auftretens.

Zu den Tatsachen gehören selbstverständlich auch die Wertungen, Zielvorstellungen und Ideale der handelnden Personen sowie die Zwecke und Normen der beteiligten Institutionen. Sie werden in der empirischen Pädagogik aber nur zur Beschreibung und

16 John Henry Newman: Kirche und Wissenschaft (The idea of a university, 1852). Mainz 1927 (Grünwald), 5–6.

Erklärung von Erziehungsphänomenen, zum Verstehen und Vergleichen von Motiven der Erzieher und ihrer Auftraggeber herangezogen. Sie gehören zum Tatsachenwissen über Erziehungssituationen und ihre historischen Besonderheiten.¹⁷

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik hat unvermeidlich zur Folge, dass religiöse, moralische und andere glaubensspezifische Ideale rationalistisch und ideologiekritisch abgewertet, ignoriert oder bekämpft werden. „Verwissenschaftlichung“ bedeutet in normativen Angelegenheiten auch Verweltlichung, Säkularisierung, Rationalisierung und Historisierung.

Was bei einem rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse an Idealen und Normen ausgeschlossen bleibt, sind Entscheidungen und normative Festlegungen oder Vorschriften für die Erziehungsobjekte wie für Erzieher. Auf diese kommt es aber aus praktischen Gründen vorrangig an! Es ist Zweck der Erziehung, die Persönlichkeit, das Erleben und Verhalten der Educanden zu beeinflussen. Das setzt Erziehungsziele, Werturteile und Normen oder Sollsätze voraus, die Gebote, Verbote und Pflichten ausdrücken.¹⁸ Sie sind aus Sätzen, die Tatsachen beschreiben, nicht ableitbar. Sie fußen nicht nur auf Erfahrungswissen, sondern auch auf weltanschaulichen und moralischen Überzeugungen, Glaubensinhalten und Werthaltungen, die aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht nicht wahrheitsfähig sind. In den Worten von Max Weber: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er *soll*, sondern nur was er *kann* und – unter Umständen – was er *will*“.¹⁹

Ohne Klarheit über Erziehungsziele und ihre Rangordnung, ohne deren Verinnerlichung in Überzeugungen und Tugenden, im Wissen und Können, im Lebensstil der Erzieher können diese erzieherisch wenig bewirken. In modernen pluralistischen Gesellschaften mit starker Individualisierung der Bürger, großer moralischer Wahlfreiheit und extremer Reizüberflutung besteht ein riesiger Bedarf an normativer pädagogischer Orientierungshilfe.²⁰ Dieser Bedarf kann von der Empirischen Erziehungswissenschaft nicht befriedigt werden, aber ebenso wenig von der „verwissenschaftlichten“ Sammeluriumspädagogik.

Das verweist auf eine dritte Folge der „Verwissenschaftlichung“: die *Entfremdung zwischen Pädagogen und Pädagogen, zwischen Erziehungstheoretikern und Erziehungspraktikern*. Sie leben in verschiedenen Berufswelten, haben verschiedene Interes-

17 Brezinka 1978, 65 ff. und 92 ff.; italienisch: 1980, 78 ff. und 103 ff.

18 Brezinka 1978, 211 ff.; italienisch: 1980, 233 ff. – Brezinka: Glaube, Moral und Erziehung. München 1992 (Reinhardt); italienisch: *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma 1994 (Armando).

19 Max Weber: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: *Methodologische Schriften*. Besorgt von Johannes Winkelmann. Frankfurt am Main 1968 (Fischer), 6. Zur Interpretation und Kritik vgl. Wolfgang Stegmüller: *Wertfreiheit, Interesse und Objektivität. Das Wertfreiheitspostulat von Max Weber*. In: Stegmüller: *Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel*. Stuttgart 1979 (Reclam), 177–203.

20 Vgl. Brezinka: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München 3. 1993 (Reinhardt). Italienisch: *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma 1989 (Armando).

sen und sprechen verschiedene Sprachen. Die Zusammengehörigkeit im gemeinsamen Berufsstand „Lehrer und Erzieher“ ist verloren gegangen.

Die standespolitischen Gründe dafür habe ich schon genannt: Ersetzung der berufserfahrenen und schulpraxisorientierten Lehrerbildner durch berufsfremde, forschungsorientierte Wissenschaftler. Forschung erfordert Spezialisierung. Diese nimmt neuerdings unter dem Druck von Publikationszwang, Wettbewerb und Evaluationen immer mehr zu. Aber durch Forschung kann nur das Forschen geübt werden, nicht das Unterrichten und Erziehen – auch nicht die bestmögliche Berufsausbildung von Lehrern und Erziehern.

Diese ist zum Opfer der „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik geworden. Was als politisches Mittel zur Verbesserung der pädagogischen Bildung, des Einkommens und des sozialen Ansehens der Lehrerschaft gedacht war, hat zu ihrer Abkehr von der universitären Pädagogik geführt.

Sie gilt schon seit drei Jahrzehnten als eine Wissenschaft, die nur „für Spezialisten, aber nicht für die Praxis“ arbeitet. Sie hat „nur noch wenig mit der Lehrerbildung zu tun“, weil sie „primär eine Berufswissenschaft für Wissenschaftler geworden“ ist.²¹

Inzwischen ist die Pädagogik aber auch in den Hauptfachstudiengängen verkümmert. Über die Erziehungswissenschaft an den deutschen Universitäten wurde im Jahre 2012 berichtet, dass sie noch immer eine „identitätssuchende Disziplin“ sei. Sie befinde sich „auf dem Rückzug“ und werde „im Hochschulsystem immer weniger sichtbar“.²²

21 Dieter Neumann/Jürgen Oelkers: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), 229–252. Hier S. 241 und 246. Als frühe Warnungen vgl. auch Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971 (Beltz), 163 ff.; Brezinka 1978, 236 ff.; italienisch: 1980, 265 ff.; Albert Stüttgen: Das Dilemma der Erziehungswissenschaft. Verwissenschaftlichung und Praxisverlust in der Pädagogik. Ratingen 1975 (Henn); Werner S. Nicklis: Versuch einer Theorie der Lehrerbildung und der Gestaltwandel der Universität. Frankfurt am Main 1988 (Lang). Zur gegenwärtigen Lage vgl. das Urteil des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, Prof. Erich Thies: „Lehrerbildung ist (...) in der Regel der desolateste Bereich universitärer Ausbildung“. „Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten unter dem Vorzeichen ‚Wissenschaft‘ (vor allem aber aus Besoldungsgründen) hat dazu geführt, dass (...) für Professoren und Studierende die Berufsorientierung weitgehend verloren ging“. „Selbst bei Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern war zu beobachten, dass das Interesse an der Förderung der eigenen Fachwissenschaft stärker ist als das an einer berufsspezifischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden“. Lehrerbildung an den Hochschulen – 18 Behauptungen. In: Wolfgang A. Herrmann/Manfred Prenzel (Hrsg.): Bildung und Ausbildung an den Hochschulen in Deutschland. Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 78, Köln 2011, 75 f.; Brezinka 2014, 891 ff. und 943 ff.

22 Cathleen Grunert: Erziehungswissenschaft auf dem Rückzug? Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge im Bologna-Prozess. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 23 (2012), Heft 45, 40–45; Grunert: Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2012), 573–596.

Das gilt nicht nur für Mitteleuropa, sondern auch für die USA. Ich erinnere bloß an die Geschichte der dortigen Erziehungsforschung aus dem Jahre 2000 von Ellen C. Lagemann. Sie hat den treffenden Titel „An elusive science. The troubling history of education research“.²³ Das bedeutet: „eine nicht zu fassende Wissenschaft“ mit einer „betrüblchen Geschichte“.

Die Krise der „verwissenschaftlichten“ Pädagogik scheint also international zu sein. Sie besteht im „Verlust ihrer Lebensbedeutsamkeit“²⁴, im fehlenden Nutzen für die Erziehungspraxis und die Lebensgestaltung der Erzieher.

Soweit ich sehe, ist die Krise durch Irrtümer entstanden. Man könnte auch sagen: durch Illusionen und unerfüllbare Versprechungen. Der erste Irrtum bestand im Glauben, dass eine selbständige Erfahrungswissenschaft von der Gesamtheit der Erziehungsphänomene möglich und in Kürze erreichbar ist. Der zweite Irrtum bestand im Glauben, das Personal der „verwissenschaftlichten“ Pädagogik solle und könne zugleich extrem spezialisierte Forschung treiben und die bestmögliche Ausbildung von Erziehern für Kinder und Jugendliche leisten.

V. Was ist in dieser Lage aus meiner Sicht zu empfehlen?

Zuallererst die Abkehr vom Ideal einer „pädagogischen Gesamtheorie“²⁵ oder einer Einheit des empirischen, philosophischen und normativ-praktischen Wissens über Erziehung mit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Es ist unmöglich, in ein und demselben theoretischen System zugleich wissenschaftliche, moralbegründende und praxisanleitende Zwecke zu erreichen. Dieses Ideal hat zur „Sammelsuriums-Pädagogik“ beigetragen, die weder wissenschaftlichen Standards entspricht noch erziehungspraktischen Nutzen hat. Heutzutage gelten aber alle Fächer, die an Universitäten gelehrt werden, als „Wissenschaften“. Deshalb ist es aussichtslos, diesen ungenauen Sprachgebrauch zu ändern.

Dringend notwendig und möglich ist jedoch, unter dem Oberbegriff „Pädagogik“ drei Haupttypen pädagogischer Theorien zu unterscheiden: Empirische Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Praktische Pädagogik.²⁶ Sie haben verschiedene Aufgaben, Inhalte und Sprachformen.

23 Ellen Condliffe Lagemann: An elusive science. The troubling history of education research. Chicago and London 2000 (The University of Chicago Press).

24 Edmund Husserl: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg 2. 1982 (Meiner), 3.

25 Hans Bokelmann: Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: Josef Speck/Gerhard Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970 (Kösel), Band II, 178–267, hier 227 ff.

26 Brezinka 1978, 25 ff.; italienisch: 1980, 32 ff. – Brezinka: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: Brezinka:

Auf die Problematik der Empirischen Erziehungswissenschaft und der Philosophie der Erziehung kann ich hier nicht eingehen. Welche Entwicklung sie nehmen werden, ist ungewiss. Sorge macht mir der Zwang, durch Forschung immer neues Spezial-Wissen zu gewinnen, statt vorher das alte und elementare zu kennen, zu klären, zu bewerten und das Wichtigste verständlich zu überliefern. Das droht eher zum Verlust des pädagogischen Grundwissens zu führen als zu wesentlichen Erkenntnisfortschritten.

Kulturpolitisch am wichtigsten ist für Staat und Gesellschaft nicht die Empirische Erziehungswissenschaft, sondern eine realistische und solide *Praktische Pädagogik*²⁷ als Grundlage der Berufsausbildung von Lehrern und anderen Erziehern. Sie müsste so einfach, klar und verständlich wie möglich sein. Sie hat sich nicht am Berufsbild von *Erziehungsforschern* zu orientieren, sondern an den Aufgaben von *Erziehungspraktikern*, ihren Pflichten und Handlungsmöglichkeiten in konkreten Lebenswelten. Dazu braucht es Wertungen und Normen, Regeln, Anweisungen und Empfehlungen, die über wissenschaftliches Wissen hinausgehen und weltanschauliche wie moralische Grundlagen haben.

Praktische Pädagogik muss sich auf die Hauptfragen konzentrieren: (1) auf eine wertende Deutung der gegenwärtigen gesellschaftlich-kulturellen Lage im Hinblick auf den Bedarf, die Chancen und die Schwierigkeiten guter Erziehung; (2) auf die in dieser Lage gebotenen konkreten Erziehungsziele und ihre Rangordnung; (3) auf die möglichen Mittel für die Erreichung dieser Ziele unter den gegebenen Bedingungen; (4) auf das Berufsethos und die Berufstugenden der Lehrer und Erzieher.

Soweit es wissenschaftliche Erkenntnisse gibt, die für die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben nützlich sein können, sollen sie einbezogen werden. Ihre Auswahl erfordert jedoch kritisches Urteilsvermögen, Sinn für das Wesentliche und Mut zur Vereinfachung in gemeinverständlicher Sprache.

Gebraucht wird aber viel mehr als nur Tatsachenwissen und Denkfähigkeit. Wer Lehrer und Erzieher auf ihren Beruf vorzubereiten hat, ist nicht nur für die intellektuelle Bildung der Studierenden verantwortlich. Er ist es auch für deren Fähigkeit, zur Werterziehung, Gemütsbildung oder Herzensbildung ihrer Schüler beizutragen.²⁸ Dabei geht es um Werthaltungen und emotionale Bindungen an Glaubens- und Kulturgüter, von denen Sinn und Glück des Lebens abhängen. Auf solchen Werthaltungen, Einstellungen, Gesinnungen und Tugenden der Educanden beruhen auch ihre Erziehbarkeit, Lernbereitschaft, Kontakt- und Liebesfähigkeit.

Diese fundamentalen Lehr- und Erziehungsaufgaben sind in der „verwissenschaftlichten Pädagogik“ durch rationalistische und szientistische Einseitigkeit historisch bei-

Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München 1989 (Reinhardt), 322–336. Italienisch: *La pedagogia empirica e le altre teorie dell'educazione: divergenze e possibili convergenze*. In: *Rinascita della scuola*, XI (1991), No. 5, 333–342.

27 Brezinka 1978, 236 ff.; italienisch: 1980, 265 ff.

28 Brezinka 1993, 61 ff.; italienisch: 1989, 73 f. – Brezinka 1992, 45 ff. und 142 ff.; italienisch: 1994, 37 ff. und 115 ff. – Brezinka 2003, 14 ff. und 72 ff.; italienisch: 2011, 14 ff. und 65 ff. – Anton Hügli: *Werterziehung; moralische Erziehung, Moralpädagogik*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 12, 2004 (Schwabe), 291–609.

spielloos vernachlässigt worden. Auf diesem Gebiet ist eine „*Ent-wissenschaftlichung*“ der Pädagogik dringend notwendig. Ohne Rücksicht auf die Polarität von Vernunft und Gemüt, Wissen und Glauben, „Kopf“ und „Herz“ ist weder gute Erziehung vorstellbar noch eine realistische Erziehungstheorie. An einer Universität, die das Symbol des Herzens in ihrem Namen führt, wird darüber kaum Zweifel bestehen.

Abstract: Since the middle of the 20th century, pedagogy has, at most universities, evolved from a neglected minor subject to a major discipline with a lot of staff and a great number of students. There have also been many changes as to its content: the subject has turned from a practical discipline into a science in its own right. This process is often, in a sweeping manner, labeled as scientification. In doing so, it is often overlooked that pedagogy still has a special status among the cultural and social sciences, nor is it being investigated why that is the case and why it will in all probability remain so. Therefore, the author would like to draw attention to some theoretical and practical problems, the consideration of which will further an understanding of the difficulties the discipline is confronted with. To this end, four questions are answered and, in the final part, a recommendation is submitted.

Keywords: Educational Research, Teacher Training, Educational Knowledge, Practical Pedagogy, Scientification of Pedagogy

Anschrift des Autors

Prof. Dr. DDr. h. c. Wolfgang Brezinka,
Gagers 29, 6165 Telfes im Stubai, Österreich