

Heid, Helmut

Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung?

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 181-188



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung? - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 181-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308852 - DOI: 10.25656/01:30885; 10.35468/6113-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308852>

<https://doi.org/10.25656/01:30885>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Helmut Heid

Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung?

In der Bevölkerung ist die Auffassung weit verbreitet, dass Erziehung etwas Alltägliches ist und keiner theoretischen Fundierung bedarf. Das meinen auch Erziehungswissenschaftler:innen. Walter Herzog (2018, S. 822) schreibt: „Praxis gibt es auch ohne Theorie“.¹ Und er fügt hinzu: Erziehung gibt es, seit es Menschen gibt. Dafür benötige man keine Ausbildung (vgl. ebd.). Im Folgenden stelle ich Überlegungen zur Diskussion, mit denen ich Zweifel an der Haltbarkeit dieser Thesen begründe.

1 Gibt es eine von Theorie unabhängige (pädagogische) Praxis?

Ich gehe von einem Beispiel aus: Wenn ein Vater seinen Garten umgräbt und sein Sohn ihm dabei zuschaut, dann ist das nichts Anderes als das, was es ist. Wenn aber jemand sagt, dass der Sohn dadurch eine Gelegenheit erhält zu lernen, wie man einen Garten korrekt und effizient umgräbt, „wird“ aus diesem Geschehen *insofern* ein *pädagogisches* Problem. Das Graben sieht man. Dass es sich dabei um eine Lerngelegenheit handelt, das *denkt* man. Und man denkt es bezogen auf ein zumindest elementares Wissen über Lehr-Lern-Prozesse. Auch unabhängig von diesem Beispiel gilt, dass man das erziehungsrelevante Tun eines (Erziehungs-)Praktikers sieht, dass man aber nur durch theoriegeleitete und forschungsmethodisch kontrollierte Kausalanalysen, also theoretisch herausfinden kann, ob, wie weit und warum eine veränderte Verhaltensweise der Einwirkungsadressat:innen durch diese Einwirkung verursacht worden ist. Das Ergebnis dieser Analyse ist praxisrelevantes Wissen.

Anders ist der Sachverhalt dann, wenn der Vater seinen Sohn *gezielt belehren will*. Dann handelt es sich um ein zielgerichtetes erziehungspraktisches Handeln im engen Wortsinn. In diesem Fall „ist“ das Handeln des Vaters eine Maßnahme der Belehrung, angeleitet und reguliert von einem (womöglich habitualisierten Erfahrungswissen darüber, was auf welche Weise getan werden muss, wenn der Sohn Gelegenheit erhalten soll, richtiges Graben zu lernen (vgl. Neuweg 2000, 2010, 2011)). Der Vater könnte dann bspw. diejenigen Verhaltenskomponenten hervor-

1 Er präzisiert nicht, was er, etwa in Abgrenzung von narrativen Wissensformen, hier unter Theorie versteht (kritisch zum Narrativ: Shiller 2019).

heben, von denen er – das ist wichtig – zu *wissen* glaubt, dass sie (besonders) geeignet seien, den Zweck seiner Belehrung zu erfüllen. Nicht mehr das Graben, sondern die Belehrung ist dann *Zweck seines Handelns*. Das Graben „wird“ zu einem Mittel der Belehrung. Der Vater rekurriert dabei auf ein woher auch immer stammendes und wie gut auch immer überprüftes Wissen über die Wahrscheinlichkeit, mit der die Besonderheiten seines Verhaltens vom Sohn als Lerngelegenheiten und Lernunterstützung genutzt werden können.

Keine pädagogisch relevante Komponente der skizzierten Vater-Sohn-Interaktion existiert unabhängig von einer pädagogischen Theorie. Das gilt sowohl für Beobachter erziehungspraktischen Handelns als auch für die Handelnden selbst. Vielleicht kann man sogar so weit gehen zu sagen, dass das Pädagogische in der erziehungspraktischen Interaktion Theorie „ist“.

Der Stellenwert praxisimmanenter Theorie wird noch deutlicher, wo es um eine *Beurteilung* dieser Praxis geht. Wer pädagogische Praxis nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch beurteilen will, der muss sich immer auch auf jenes Wissen beziehen, durch das beobachtbare Aktivitäten unbeobachtbar, weil theoretisch, als pädagogische Praxis konstituiert werden. Die Kritikerin fragt bspw.: Was wollte der Praktiker eigentlich mit seinem Tun bewirken, und ist das pädagogisch motivierte Verhalten des Praktikers mit einem qualifizierten Wissen darüber vereinbar, was man tun oder unterlassen muss, wenn man das jeweilige Erziehungsziel unter ansonsten gegebenen Bedingungen mit abschätzbarer Wahrscheinlichkeit erreichen will? Die Kritikerin sucht also eine Antwort auf die Frage, ob die zu beurteilende Maßnahme auf der Basis dessen, was man bisher darüber *weiß*, überhaupt geeignet ist, die Wahrscheinlichkeit der Zielverwirklichung zu erhöhen.

Noch deutlicher wird die Bezugnahme auf vorhandenes Wissen über Erfolgsaussichten pädagogisch motivierten Handelns dort, wo dieses Handeln *verbessert* werden soll. Worauf anders als auf das thematisch jeweils relevante Wissen (die Theorie) von Praktiker:innen kann man einwirken, wenn man die Qualität der Praxis nachhaltig verbessern will?

Im Zentrum aller Bemühungen um eine (technologische) Qualitätsverbesserung pädagogischer Praxis steht die Verbesserung der Qualität des *Wissens* über Bedingungen einer erfolversprechenden pädagogischen Praxis. Da aber Wissen noch lange kein Können ist (kritisch auch gegenüber meiner Argumentation: Neuweg 2000), kann relevantes und qualifiziertes Wissen „nur“ als notwendige, nicht aber auch als hinreichende Voraussetzung erziehungspraktischer Kompetenz betrachtet werden.

Wann sind Erzieher:innen kompetent und eine Erziehung erfolgreich? Benötigt man für die Beantwortung dieser Fragen außer handlungszielbezogenen Erfolgskriterien im Sinn von Wirksamkeitskriterien nicht auch moralische Normen? Andererseits: Darf Wissenschaft moralisch urteilen und Normen aufstellen? Muss sie sich nicht auf die Frage nach der *Wirksamkeit* praktizierter Maßnah-

men beschränken? Auch dort, wo anerkannt ist, dass Wissenschaft (nur) für die Generierung und Überprüfung von Sätzen über die Wirklichkeit und nicht für die Aufstellung und Rechtfertigung von Normen zuständig ist, vermag Wissenschaft zur Lösung der Bewertungs- und Normierungsfrage beizutragen, und zwar indem sie zur Klärung des Gegenstands der Wertung beiträgt und bspw. zeigt, mit welchen Konsequenzen für alle direkt und indirekt davon Betroffenen gerechnet werden muss, wenn – gleich in einem Beispiel formuliert – Heranwachsenden die Gelegenheit vorenthalten wird, ihre eigene Urteilskraft zu entwickeln (vgl. dazu Benner & Brüggem 2014). Diejenigen, die Wertungen und Normierungen als unabdingbare Bestandteile erziehungswissenschaftlicher Forschung ansehen, sollten bedenken, dass Normen eine Stellungnahme der Normadressat:innen bezwecken und erfordern, und dass moralische Praxisbewertungen seitens der Wissenschaft ihren Adressat:innen eine eigenverantwortliche Wertung pädagogischer Zweckbestimmungen und pädagogisch motivierter Aktivitäten keinesfalls ersparen können. Verantwortbar sind diese Bewertungen allerdings erst, wenn sie auf Basis der Ergebnisse einer Sachanalyse des Bewertungsgegenstands erfolgen. Und *genau hier* sind nun auch Zweck und Inhalt eines andernfalls tatsächlich entbehrlichen erziehungswissenschaftlichen Studiums zu verorten.

Nun behauptet Herzog nicht allein, dass Erzieher:innen keiner Ausbildung bedürfen. Es kommt eine zweite These hinzu. Aus seiner Sicht „gibt es Erziehung und Unterricht seit es Menschen gibt“ (Herzog 2018, S. 822). Die Beantwortung der Frage, ob Erzieher:innen (k)eine Ausbildung benötigen, hängt offenbar auch davon ab, was man unter Erziehung versteht.

2 Was „ist“ Erziehung?

Wer sagt, dass es Erziehung „gibt“ solange es Menschen gibt, dürfte sich über diese dumme Frage wundern und vielleicht mehr noch über die dreiste These, dass es Erziehung als beobachtbares Phänomen überhaupt nicht „gibt“. Was als Erziehung thematisiert wird, sind solche beobachtbaren Verhaltensweisen konkreter Menschen, die als Bedingungen bspw. der Kompetenzentwicklung Betroffener *interpretiert, modelliert und dann auch organisiert* werden (zum Problem der Gegenstandskonstitution vgl. auch Anhalt 2012, S. 72ff. und S. 80ff.). Ich nenne ein Beispiel, an dem sich auch bereits eines der Grundprobleme aufzeigen lässt, die mit der Feststellung verbunden sind, dass es Erziehung „gibt“: „Ist“ (oder war) die Ohrfeige, die ein Vater seinem Sohn verpasst, *um einen anständigen Menschen aus ihm zu machen*, Erziehung?² Haben die vielen abscheulichen Verletzungen der Menschenwürde³, die sogar im Erziehungssystem als Erziehung

2 wie bspw. Aloys Fischer (1914) das in seiner Deskriptiven Pädagogik in Erwägung zieht.

3 Wertungen und Normierungen können Gegenstand wertungsfreier Beschreibung sein.

etikettiert, praktiziert und gerechtfertigt worden sind und in gesellschaftlicher Praxis immer noch praktiziert werden (vgl. z. B. Rutschky 1997), „wirklich“ etwas mit Erziehung zu tun?⁴

Die abstrakte Rede von „der Erziehung“, die es „gibt“, begünstigt nicht nur formal die Verdinglichung einer Zuschreibung (vgl. u. a. Stegmüller, 1969), sondern auch material die Vernachlässigung der Frage, ob eigentlich jede Aktivität, die von wem auch immer als Erziehung bezeichnet wird, auch „tatsächlich“ als Erziehung qualifiziert werden kann oder soll. Zwischen verschiedenen Personen, auch zwischen Pädagog:innen, können *gravierende Differenzen in der Überzeugung bestehen*, welche Aktivitäten als Erziehung angesehen oder bezeichnet werden „sollen“. Ebenso kann ein- und dieselbe Aktivität eines als Erzieher:in bezeichneten („modellierten“) Menschen von dem einen als Erziehung und von einem anderen als etwas qualifiziert werden, das nichts mit Erziehung zu tun hat.

Was als Erziehung gelten soll, das ist Resultat einer freilich in Denk- und Handlungstraditionen inkorporierten Entscheidung. Und diese Entscheidung kann wohl kaum ohne Rücksicht auf bestmöglich gesichertes Wissen über Implikationen und Konsequenzen getroffen und verantwortet werden, die diese Entscheidung für unterschiedlich davon Betroffene hat. Die Unentbehrlichkeit solchen Wissens wird in Zweifel gezogen, wo behauptet wird, dass man für die immer schon praktizierte Erziehung keine Ausbildung bauche.

3 Brauchen Erzieher:innen keine Ausbildung?

Ich kenne keinen Sektor gesellschaftlicher Praxis, in dem das Professionalisierungserfordernis sogar von den Repräsentanten dieser Domäne so fundamental in Zweifel gezogen wird, wie das im Bildungs- und Erziehungssystem zu beobachten ist. Auch um ihre Gesundheit sind Menschen besorgt, solange es Menschen gibt. Wäre das ein Grund, medizinische Forschung und Ausbildung für entbehrlich zu halten (aktuell: Schubert 2019)? Wer sagt, dass es Erziehung gibt und die Frage nach den Kriterien ausklammert, die unentbehrlich sind, um beurteilen zu können, welche Interaktionen warum als Erziehung bezeichnet werden können und welche Praktiken keinesfalls dazu gehören, der muss sich über eine vorauszusetzende Ausbildung keine Gedanken machen. Bezogen auf Forschungsergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist die These der Entbehrlichkeit einer theoretischen Ausbildung im Erziehungswesen jedoch nicht nur schwer nachvollziehbar, sondern auch überaus verhängnisvoll. Sie signalisiert die Rechtfertigung eines pädagogischen Dilettantismus, der in keinem Beruf akzeptiert werden würde, egal, ob er ein wissenschaftliches Studium oder eine andere Form der Kompetenzentwicklung voraussetzt.

⁴ Was sind die Gründe für das irritierende Erfordernis, Schule und Erziehung zu „humanisieren“?

An einem stark vereinfachten Beispiel lässt sich zeigen, dass und wie insbesondere die Theorieabhängigkeit erziehungspraktischer Interventionen sogar mit der „Theoriearbeit“ der Interventionsadressat:innen funktional zusammenhängen: Lehrpersonen vertreten häufig die Auffassung, dass es gut und wichtig sei, Lernende zu loben, weil – so die Hypothese – durch das Lob die Lernmotivation und dadurch wünschenswertes Lernverhalten „verursacht“ würden. Nun hat sich herausgestellt, dass es Fälle gibt, in denen der theoretisch erwartete Effekt des Lobens praktisch in sein Gegenteil verwandelt wird. Lob verursachte in den untersuchten Fällen nicht nur keine Steigerung, sondern eine Verringerung wünschenswerter Lernerfolgsszuversicht. Schüler:innen entwickeln Zweifel an sich und ihrem Leistungsvermögen.

Im Alltag erzieherischer Praxis kann dieser Effekt unbemerkt bleiben oder dort, wo er bemerkt wird, sehr verschieden „erklärt“ werden, auch durch Feststellungen, die mit bildungswissenschaftlich anerkannten Forschungsergebnissen unvereinbar sind. Damit ist eine Sorte von „Theorien“ angedeutet, die in der Tat kein Praktiker benötigt.

Dem gegenüber steht eine forschungsmethodisch kontrollierte Theoriearbeit, für die folgender Forschungs-Kurzbericht nur ein Beispiel⁵ ist. Manfred Hofer (1985, vgl. auch Blickle 1991) hat in einem (DFG-geförderten) Forschungsprojekt folgendes herausgefunden:

- Wenn Lehrpersonen glauben (bzw. die „Theorie“ vertreten), dass Menschen sich beim Lernen umso weniger anstrengen müssen, je begabter sie sind, und diese Lehrpersonen die umstrittene, aber dennoch verbreitete Auffassung teilen, dass Begabung genetisch bedingt und *deshalb* unabänderlich ist,
- und Schüler:innen, auf welche Weise auch immer, mitbekommen, dass ihre Lehrer:innen diese „Theorien“ vertreten,
- und überdies erfahren, dass diese Lehrpersonen Schüler:innen vor allem dann loben, wenn und weil sie sich besonders angestrengt haben,
- dann können gelobte Schüler:innen *schlussfolgern*, dass ihre Lehrkräfte sie für unabänderlich gering begabt halten, eben weil sie sich andernfalls weniger hätten anstrengen müssen – und es dann keinen Grund gegeben hätte, sie zu loben.
- Durch diese Schlussfolgerungen kann die Erfolgszuversicht betroffener Schüler:innen negativ beeinflusst werden. Dabei kommt es nicht darauf an, ob die „Theorien“ stimmen, auf die die Schüler:innen ihre Schlussfolgerungen beziehen, sondern darauf, den paradoxen Effekt des Lobes zu erklären, auch wenn er durch falsche Annahmen zustande gekommen ist.

5 Ein anderes aktuelles Beispiel wäre die Erforschung der Ursachen für die Ungleichheit der Menschen im Bildungssystem (vgl. Becker & Lauterbach 2007).

Diese komplexen Begründungszusammenhänge muss man hypothetisch denken oder gedacht haben, um sie dann erst überprüfen und als Theorem des so genannten paradoxen Effekts von Lob und Tadel (Meyer & Plöger 1979) unter methodologisch üblichem Revisionsvorbehalt vertreten zu können.

Welche erziehungstheoretischen Schlussfolgerungen ergeben sich aus dieser Kurzbeschreibung der Untersuchungen zur Paradoxie des Lobs?

1. Die Auswirkung einer Intervention hängt nicht (allein) vom Wollen und von den Aktivitäten der jeweiligen Lehrperson, sondern primär davon ab, wie davon betroffene Schüler:innen diese Intervention *theoretisch verarbeiten* (deuten, verstehen, interpretieren) (vgl. Hofer 1985; Dobrick 1985).
2. Die weit verbreitete Unterstellung, die jeweilige Lehrkraft sei „das“ Subjekt pädagogischer Praxis, ist nicht haltbar. Befunde Hofers bestätigen vielmehr, dass und wie die Adressat:innen von Lehraktivitäten an der *theoretischen* Konstitution dieser Praxis und an der Realisierung des Interventionszwecks mitwirken: Denn nur die Interpretation und Verarbeitung einer Intervention durch die Interventionsadressat:innen konstituieren den Effekt.
3. Wenn Lehrpersonen erfolgreich unterrichten und ihre Schüler:innen nicht demotivieren wollen (vgl. Prenzel 1997; Deci & Ryan 1993), müssen sie *wissen*, was getan oder unterlassen werden muss, wenn sie unter den vorgefundenen Bedingungen ihres Tuns mit Erfolgsaussicht handeln wollen. Zu diesem Wissen gehört ein Wissen über lernabhängige Informationsverarbeitungsstrategien von Lernenden; und das heißt auch: wie *Einwirkungsadressat:innen an der Realisierung des Einwirkungsziels⁶ mitwirken*. Ich vermute, dass Lehrpersonen ihr Lob anders, und zwar lehr-lern-förderlicher kontextualisieren, wenn sie in ihrem Studium Gelegenheit erhalten haben, über die komplexe Struktur jeder Lehr-Lern-Interaktion (vgl. Beck 1983a; Beck 1983b) nachzudenken und im Idealfall auch selbst hierzu zu forschen.

Die These eines Erziehungswissenschaftlers, dass man für Erziehung keine Ausbildung benötigt, kann nicht nur daraufhin überprüft werden, ob sie zutrifft. Man kann auch fragen, mit welchen (womöglich sozial selektiven) Effekten auf überaus ungleiche Adressat:innen gerechnet werden kann. Zum einen liegt die Entscheidung darüber, ob und wie allgemein zugängliche Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung praktisch genutzt werden, bei den einzelnen Erziehungspraktiker:innen selbst. Diese entscheiden auch darüber, was sie für notwendig oder entbehrlich halten. Zum anderen muss wohl davon ausgegangen werden, dass bildungsferne Eltern weniger Möglichkeiten haben, vorliegendes Wissen über Voraussetzungen erfolgreicher Bildung und Erziehung zu nutzen.

6 So aus der Perspektive des Lehrenden.

4 Eine kurze Anmerkung zu alternativen Wissens- bzw. Theorieformen

Es mag sein, dass in der Erziehungspraxis – vage und strittig als „Narrativ“ etikettierte – Wissensformen „praktiziert“ werden (Herzog 2018, 812). Die Fragen, ob, in welcher Realisierungsform und mit welchen Konsequenzen das tatsächlich der Fall ist, lässt sich nicht beantworten solange offen und unkritisiert bleibt, worin genau narrative Wissensformen bestehen, wie sie sich von wissenschaftlichen Wissensformen unterscheiden und was sie im Urteil ihrer Befürworter:innen und mit Bezug auf ein (von wem?) bestimmtes Beurteilungs- oder Erfolgskriterium besser leisten als (für entbehrlich oder sogar untauglich gehaltene) wissenschaftliche Wissensformen. Besonders problematisch ist bereits die Unterscheidung beider Wissensformen dort, wo die wie auch immer praktizierten narrativen Verfahren mit solchen Vergewisserungsverfahren und -ergebnissen unvereinbar sind, in denen hohe forschungsmethodologische Qualitätsansprüche – insbesondere die der Zuverlässigkeit und der intersubjektiven Überprüfbarkeit – anerkannt sind und befolgt werden.

Ein Blick auf die überaus heterogenen Kontexte praktischer Wissensverwendung, die als Narrative „qualifiziert“ werden, gibt Anlass zu der Befürchtung, dass damit eine Geringschätzung wissenschaftlicher Qualitätskriterien nicht nur in Kauf genommen wird, sondern gerechtfertigt werden soll. Das würde in eine Zeit passen, in der eine demonstrative Wissenschaftsfeindlichkeit und eine offensive Vergleichsgültigung heterogener Meinungen immer mehr und immer „prominentere“ Anhänger findet. Wer billigend (!) in Kauf nimmt, dass in der Erziehungspraxis Wissensformen praktiziert werden, die mit den für wissenschaftliche Wissensformen maßgeblichen Qualitätsansprüchen unvereinbar sind, der hat sich womöglich auch mit der verbreiteten Meinung abgefunden, dass Erzieher:innen keine Ausbildung benötigen.

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (1983a): Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? – Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau 37(2), 145-169.
- Beck, K. (1983b): Das sogenannte Theorie-Praxis-Problem. Versuch einer Orientierung. In: R. Olechowski (Hrsg.): Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Bd. 10. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdr. u. Verl., 59-75.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-40.

- Benner, D. & Brüggem, F. (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. In: R. Bolle & J. Schützenmeister (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Hohengehren: Schneider, 77-98.
- Blickle, G. (1991): Anregungsbedingungen für scheinbar paradox(al)e Wirkungen von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5(1), 21-32.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(2), 223-238.
- Dobrick, M. (1985): (Miss-)Verstehen im Unterricht, ein verstehenspsychologischer Erklärungsansatz für einige soziale Phänomene im pädagogischen Kontext. In: Bildung und Erziehung 38(4), 429-440.
- Fischer, A. (1914/1950): Deskriptive Pädagogik. In: K. Kreitmair (Hrsg.) (1950): Aloys Fischer. Leben und Werk, Bd. 2. München: Bayer. Schulbuch-Verlag, 5-29.
- Herzog, W. (2018): Die ältere Schwester der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(6), 813-830.
- Hofer, M. (1985): Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. In: Bildung und Erziehung 38, Heft 4, 415-427.
- Meyer, W.U. & Plöger, F. O. (1979): Scheinbar paradoxe Wirkung von Lob und Tadel. In: S. H. Filipp. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 221-235.
- Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2010): Der Tacit-Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (4), 597-610.
- Neuweg, G. H. (2011): Praxis, Theorie. In: M. Mauser & G. Walther (Hrsg.): Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart: Metzler, 126-129.
- Prenzel, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber-Verlag, 32-42.
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.
- Shubert, A. (2019): Medicus: Die Macht des Wissens. Von den Frühen Hochkulturen bis zur Renaissance. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Shiller, R. J. (2019): Narrative economics. How stories go viral and drive major economic events. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Stegmüller, W. (1969): Der Phänomenalismus und seine Schwierigkeiten. Sprache und Logik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Autor

Heid, Helmut, Prof. Dr.

Universität Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Gesellschaftstheoretische Dimension erziehungswissenschaftlicher Forschung, Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Bildung

E-Mail: helmut.heid@ur.de