

## AUFSTIEG UND KRISE DER WISSENSCHAFTLICHEN PÄDAGOGIK

Wolfgang Brezinka

A-6165 Telfes im Stubai, Tirol

**Zusammenfassung** – In einem historischen Überblick zur Entwicklung der Pädagogik identifiziert der Autor vier Zeitabschnitte, in denen sich Pädagogik von der praktischen Theorie der erzieherischen Kunst zur Wissenschaft der Bildung entwickelte. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hat Pädagogik den Status der praktischen Erziehungslehre und behält eine fragwürdigen wissenschaftlichen Stand auch nach der Etablierung an der Universität. Durch einen ähnlich zweifelhaften Status wird Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin in den meisten anderen Ländern bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts geprägt. Nach dieser Zeit beginnt ein mengenmäßig großer Aufstieg unter dem prätentiosen Namen Wissenschaft über die Erziehung. Anlässe für den Aufstieg lagen außerhalb der Wissenschaft allein, vor allem in der Erhöhung der Geburtenrate nach dem Zweiten Weltkrieg, dem Mangel an Lehrkräften und dem Bedarf der Schulpolitik nach empirischer Bildungsforschung als Grundlage für Erfolgskontrolle, Reform und Planung im Schulwesen. All dies hat zur quantitativen Entwicklung vom Wissen über Erziehung und Bildung, aber auch zur Unzufriedenheit mit der Qualität der pädagogischen Lehre an der Universität beigetragen. Pädagogik wurde für die Praxis unfruchtbar und bot das Wissen an, das keinem mehr nutzte. Der Autor setzt und erörtert fünf Thesen über die Ursachen der pädagogischen Krise, die sich in den letzten 25 Jahren in ihrer vierten Entwicklungsperiode – einem Zeitraum der gewaltigen Expansion und der schweren Krise – befindet. Aus der erkenntnistheoretischen Perspektive, schließt der Autor, ist Pädagogik keine Disziplin auf welche wir stolz sein können, aber wegen ihrer sozialen Unerlässlichkeit ist es notwendig, ihre Qualität zu erhöhen. Allerdings darf diese Arbeit nicht nur Pädagogen überlassen werden, vielmehr erfordert sie auch Anreize und Unterstützung von außen.\*

**Schlüsselwörter:** Pädagogik, Theorie der Erziehungskunst, Erziehungswissenschaft, empirische Bildungsforschung, Pädagogik an der Universität, Pädagoge.

---

\* Das ist der Text des Vortrages, den Dr. Wolfgang Brezinka am 20. Mai 2008 im Zagreb im Kroatischen Schulmuseum für die kroatischen Pädagogen gehalten hat.

Die Geschichte des Faches Pädagogik an den Universitäten ist im Vergleich mit anderen Wissenschaften bisher nirgendwo auf der Welt besonders glanzvoll verlaufen. Das wissenschaftliche Ansehen des Faches war und ist relativ gering. Anerkannt wird jedoch, dass es beträchtlichen Einfluss auf das menschliche Leben hat. Dieser Einfluss erfolgt durch das, was seine Vertreter – die Pädagogen – lehren. Er erstreckt sich über die pädagogische Ausbildung von Lehrern und Lehrerbildnern, Seelsorgern und anderen Erziehern bis in den Alltag der Schulen und Familien, der Betriebe und Religionsgemeinschaften, der Kulturpolitik und der Schulverwaltung. Je nach ihrer Qualität können sich die Lehrinhalte der Pädagogik auf das Denken und Handeln der Hörer und Leser gut oder schlecht auswirken.

Das ist der Grund dafür, dass das Fach Pädagogik und seine Hochschullehrer trotz ihrer Randstellung unter den Wissenschaften im Erziehungswesen eine Schlüsselstellung einnehmen. Deshalb ist die Geschichte dieses Faches und seiner Vertreter an den Universitäten nicht nur für den kleinen Kreis erziehungshistorischer Spezialisten von Bedeutung. Sie bildet weit über die bloße Wissenschaftsgeschichte (verstanden als Theorien- oder Dogmengeschichte) hinaus, einen wesentlichen Faktor jeder Nationalkultur. Das gilt unabhängig davon, ob in der erziehungswissenschaftlichen Forschung viel oder wenig geleistet worden ist, ob es erziehungstheoretisch Erkenntnisfortschritte, Rückschritte oder Stillstand gegeben hat.

Erziehungslehren als praktische Theorien der Erziehungskunst hat es schon seit dem griechisch-römischen Altertum gegeben. Zum Programm einer Wissenschaft von der Erziehung ist es aber erst im Zeitalter der Aufklärung gekommen. Als eigenes Fach in die Universitäten aufgenommen wurde die Pädagogik jedoch erst im 19. Jahrhundert. Ihr Aufstieg zu einer anerkannten Wissenschaft ist langsam und mühevoll verlaufen.

Im alten Österreich der Habsburger-Monarchie (seit dem Ausgleich mit Ungarn 1867 als Doppelmonarchie „Österreich-Ungarn“ genannt) hat der Aufstieg zum Universitätsfach früher als anderswo begonnen. Schon im Jahre 1805 wurde unter Kaiser FRANZ I. ein „Philosophischer Studienplan“ erlassen, durch den erstmals die „Pädagogik“ als selbständiges Fach mit eigener Lehrkanzel an allen Universitäten, Lyzeen und philosophischen Studienanstalten eingeführt worden ist.<sup>1</sup> Sie war aber nur ein Nebenfach für jene Studenten, die Priester, Hauslehrer oder Gymnasiallehrer werden wollten. Ihnen wurde zur Pflicht gemacht, zwei Semester lang eine zweistündige Vorlesung über „Erziehungskunde“ zu besuchen und zwei Semestralprüfungen darüber abzulegen. Als Professoren dienten fast ausnahmslos Priester, die in der allgemeinbildenden Philosophischen Fakultät Religionsunterricht erteil-

<sup>1</sup> Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 1, Wien 2000 (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften), 29ff.

ten. Allein von einer Lehrkanzel für Erziehungskunde hätte niemand leben können. Der Unterricht erfolgte schulmäßig nach einem für ganz Österreich vorgeschriebenen Lehrbuch von VINCENZ EDUARD MILDE (1777-1853), das zum Glück höchste Qualität hatte.<sup>2</sup> Als Vorbereitung für das Lehramt der Pädagogik genügten gute Leistungen als Katechet, private Lektüre pädagogischer Schriften und Erfolg in einem strengen Konkursverfahren. Eigene Forschung und pädagogische Publikationen wurden nicht erwartet.

Diese erste Periode der Pädagogik als Universitätsfach ging in Österreich nach der Revolution vom März 1848 zu Ende. Die Studienreform des Unterrichtsministers LEO THUN-HOHENSTEIN (1811-1888) brachte nach deutschem Vorbild den Umbau der Universitäten zu wissenschaftlichen Anstalten mit Lehrfreiheit und Forschungsauftrag der Professoren. Die Philosophischen Fakultäten konnten ihre schulmäßig-allgemeinbildenden Aufgaben an die Gymnasien abtreten, die von sechsjährigen zu achtjährigen Anstalten ausgebaut wurden. Mit dem Ausschluss der Religionslehre und der Versetzung ihrer Professoren an die Gymnasien sind – eher zufällig als geplant – auch die Lehrkanzeln für Erziehungskunde aus den Universitäten verschwunden.<sup>3</sup>

An den erneuerten Philosophischen Fakultäten ist die Pädagogik lange Zeit vernachlässigt worden, weil sie nur als eine praktische Kunstlehre, aber nicht als Wissenschaft galt. Es wurde aber eingesehen, dass sie für die Berufsausbildung der Gymnasiallehrer notwendig ist. So kam es ab 1870 an den österreichischen und ungarischen Universitäten neuerlich zur Einrichtung von Lehrkanzeln für Pädagogik und zu den ersten Habilitationen für dieses Fach.<sup>4</sup> Damit wurde es erstmals als Wissenschaft anerkannt – wenn auch lange Zeit nur als eine zweifelhafte, fragwürdige, unausgereifte Wissenschaft. Zu Professoren wurden nach Möglichkeit erfahrene Gymnasiallehrer berufen, die sich für Philosophie, Psychologie oder Pädagogik qualifiziert hatten.

Diese zweite Periode der Fachgeschichte kann in Österreich zwischen 1865 und 1964 angesetzt werden. 1865 erfolgte an der Wiener Universität die erste Habilitation für Pädagogik. 1964 erschien der Erlass des Unterrichtsministers THEODOR PIFFL-PERCEVIC (1911-1994) über den „Ausbau der Lehrkanzeln für Erziehungswissenschaft und ihrer Hilfswissenschaften an den österreichischen Universitäten“.

In der österreichischen Reichshälfte wurden die neuen Lehrkanzeln für Pädagogik zuerst an den Universitäten Wien (1871), Lemberg (1871) und Prag

---

<sup>2</sup> Über MILDE als ersten Professor der Erziehungskunde an der Universität Wien vgl. BREZINKA 2000, 233ff.

<sup>3</sup> Ausgenommen an der Universität Prag (PADLESAK blieb bis 1867). Vgl. BREZINKA, Bd. 2, 2003, 15ff.

<sup>4</sup> Vgl. BREZINKA 2000, 75ff.

(1872) errichtet. In der ungarischen Reichshälfte<sup>5</sup> 1870 in Budapest, 1872 in Kolozsvár/Klausenburg und 1894 in Agram/Zagreb – hier allerdings wie an den kleineren österreichischen Universitäten zunächst noch in Verbindung mit dem Fach Philosophie. Als erster Professor hat auf dieser Lehrkanzel bis 1923 der ehemalige Gymnasiallehrer und Direktor der Lehrerbildungsanstalt DURO (GEORG) ARNOLD (1853-1941) gewirkt<sup>6</sup>.

Herausragende Professoren in dieser zweiten Periode der Fachgeschichte waren OTTO WILLMANN (1839-1920) und GUSTAV ADOLF LINDNER (1828-1887) in Prag, AUGUST LUBRICH (1825-1900), MORIZ KÁRMÁN (1843-1915), ERNST FINÁČZY (1860-1935) in Budapest, ALOIS HÖFLER (1853-1922), WILHELM JERUSALEM (1854-1923) und RICHARD MEISTER (1881-1964) in Wien, EDUARD MARTINAK (1859-1943) in Graz.

Die Hauptaufgabe der Pädagogik-Professoren wurde in dieser *zweiten Periode* darin gesehen, die Studierenden für das Lehramt an Gymnasien in pädagogisch-psychologischen Vorlesungen auf ihren Beruf vorzubereiten. Inhaltlich ging es um elementare Einführungen in die Allgemeine Pädagogik und Didaktik, Geschichte der Erziehung und der Pädagogik, Psychologie und Jugendkunde. Dafür standen im Durchschnitt nicht mehr als 8 bis 12 Semesterwochenstunden an Pflicht-Lehrveranstaltungen zur Verfügung – verteilt auf die gesamte Studienzzeit.

Auch in dieser zweiten Periode hatte die Pädagogik noch darunter zu leiden, dass sie in den Philosophischen Fakultäten als ein zweitrangiges *Nebenfach* für Lehramtsstudenten angesehen und behandelt wurde. Es gab für sie an den Universitäten nur eine einzige Professur. Es fehlten Assistenten als Mitarbeiter, Institute, Bibliotheken und Forschungsmittel. Vor allem gab es lange keine hochbegabten Studenten, die es im Hauptfach studierten und seinen Ausbau als Lebensberuf wählten. Für die Studierenden hatten die zwei bis drei wissenschaftlichen Hauptfächer, die sie im Lehrberuf unterrichten wollten, nach Interesse, Umfang und Arbeitszeit viel mehr Gewicht. Die Pädagogik war für die meisten ihrer Hörer kein wissenschaftliches Fach, das um seiner selbst willen verdiente, so gründlich wie möglich studiert zu werden. Sie galt eher als eine unbedeutende Nebensache, die man mit geringstem Aufwand hinter sich bringen musste, um in den Lehrberuf gelangen zu können. Die Pflichtvorlesungen wurden häufig nur inskribiert, aber nicht regelmäßig besucht. Die tatsächlichen Prüfungsanforderungen waren – im Unterschied zu den vorgeschriebenen – sehr niedrig, die Noten meistens unverdient gut.

<sup>5</sup> ANDRÁS NÉMETH: Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. In: KLAUS-PETER HORN/ANDRÁS NÉMETH/BÉLA PUKÁNSKY/HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Budapest 2001 (Osiris Kiadó), 114ff.

<sup>6</sup> BREZINKA 2000, 111ff.

Anders als die Pflichtschullehrer verstanden sich die Studierenden für das Lehramt an Gymnasien beruflich mehr als Fachwissenschaftler statt als Pädagogen. Sie wurden durch langjährige Studien zu Spezialisten in zwei bis drei Disziplinen, in denen viel mehr geboten und verlangt wurde, als in den pädagogischen Einführungsveranstaltungen für Lehramtsstudenten aller Fächer möglich war. Wer von ihnen promovieren wollte, wählte lieber eines jener Fächer, mit denen er sich jahrelang gründlich beschäftigt hatte. Die Pädagogik hatte er ja bestenfalls nur flüchtig in zwei oder drei Vorlesungen für Anfänger kennen gelernt. Unter diesen Umständen waren Promotionen in Pädagogik lange Zeit relativ selten. Damit fehlten aber auch die Voraussetzungen für Habilitationen in genügender Zahl und Qualität. So kam es generationenlang bei der Besetzung von Assistenten- und Professorenstellen zu chronischem Nachwuchsmangel und Niveauverlust in der wissenschaftlichen Pädagogik.

Eine wesentliche Ursache für diesen Missstand lag auch bei manchen der *Professoren*, die relativ unvorbereitet auf die neuen Lehrkanzeln für Pädagogik berufen worden sind. Sie hatten ihre wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte in anderen Fächern und haben sich erst spät und häufig nur unzureichend mit der Pädagogik vertraut gemacht. Sie verstanden und lehrten sie teilweise nur als praktische Erziehungskunde, teilweise nur als Philosophie der Erziehung und zweifelten selbst an ihrem Wissenschaftscharakter. Mancher wäre lieber Philosophieprofessor geworden und sah im Lehren der Pädagogik eine bloße Pflicht, statt sich diesem Fach mit Eifer zu widmen.

Unter diesen Umständen kam die pädagogische Forschung zu kurz und das Fach blieb lange auf einem relativ niedrigen theoretischen Niveau. Es galt als rückständige und ungefestigte Disziplin, die zwischen Alltagswissen, über das jeder verfügt, spekulativer Philosophie, Erfahrungswissenschaft und Praxis-Anleitung schwankte.

Bis zu den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts war die Lage in den meisten Ländern ähnlich. Dann begann ein riesiger quantitativer Aufschwung des Faches unter dem anspruchsvollen Namen „Erziehungswissenschaft“. Äußere Anlässe dafür waren der Anstieg der Geburten- und Schülerzahlen nach dem Zweiten Weltkrieg, der Lehrermangel und der Lehrerberuf als Folge der gewaltigen Expansion des höheren Schulwesens und der Hochschulen, das Verlangen der Schulpolitiker und der Unterrichtsverwaltungen nach empirischer Bildungsforschung als Grundlage für Leistungskontrolle, Reform und Planung im Schul- und Hochschulwesen. Dazu kamen Anstöße internationaler Organisationen wie der UNESCO, der OECD und der Europäischen Behörden. Pädagogik-interne Anlässe waren zunehmende Unzufriedenheit mit der Qualität des Pädagogik-Unterrichtes bei den Studierenden und ihren späteren Arbeitgebern in Lehr-, Erziehungs- und Sozialberufen. Schließlich haben auch einige Pädagogen mitgespielt, die das niedrige wissenschaftliche Niveau ihres Faches öffentlich kritisiert und seinen geringen erziehungspraktischen Nutzen beklagt haben.

So hat sich der langsame Aufstieg der wissenschaftlichen Pädagogik ungefähr ab 1965 in der *dritten Periode* ihrer Fachgeschichte quantitativ riesig beschleunigt. Ich nenne für die Vermehrung des wissenschaftlichen Personals nur zwei Beispiele. An den österreichischen Universitäten gab es im Jahre 1964 nur 3 Professuren für Pädagogik – dreißig Jahre später waren es 28. Dazu kamen noch weitere 13 Professuren für pädagogische Spezialdisziplinen wie Religions-, Sport-, Heil- und Wirtschaftspädagogik mit jeweils 2 bis 4 Mitarbeiterstellen – insgesamt also 41 Professuren. Das bedeutet eine Vermehrung um das 13fache.

An der deutschen Universität Hamburg gab es 1960 nur 4 Professuren, 1978 dagegen 53. Dazu kamen noch 59 Stellen für Wissenschaftliche Räte mit Professorentitel. Zunächst gab es nur ein einziges Seminar für Pädagogik – 1994 nicht weniger als 10 Institute für pädagogische Teildisziplinen.

Noch viel größer war die Zunahme der Hauptfach-Studierenden. In ganz Österreich gab es davon im Studienjahr 1959/60 nur 33 Personen. Im Studienjahr 1999/2000 waren es 9.539 Diplom-Studierende (davon 7.820 weibliche). Das war eine Zunahme um das 289fache. Die Pädagogik ist zum Massenfach und zu einem Frauenfach geworden.

Gleichzeitig hat auch die Menge der pädagogischen Publikationen ungeheuer zugenommen. Es gibt international Hunderte von Fachzeitschriften und jährlich Tausende von Dissertationen und unzählige Bücher.

Quantitativ hat die Pädagogik in rund 20 Jahren einen Aufstieg erlebt, der die kühnsten Erwartungen ihrer älteren Vertreter an den Universitäten weit übertroffen hat. Fragt man jedoch kritisch nach der *Qualität* ihrer Produkte – seien es pädagogische Texte oder das erzieherische Können der Absolventen pädagogischer Studiengänge -, fragt man nach der Zufriedenheit der Abnehmer mit diesen Produkten und nach dem Ansehen oder der „Außenakzeptanz“ des Faches, dann zeigt sich ein ganz anderes Bild: Zersplitterung statt Blüte, Lebensfremdheit statt Wirklichkeitsnähe, nebuloser Imponierjargon statt klarer Begriffe, theoretische Armut statt Erkenntnisgewinn, viel Bluff und wenig Substanz, Krisenbewusstsein statt berechtigter Stolz auf das Erreichte<sup>7</sup>.

Es mehren sich Stimmen, dass die Pädagogik für die Erziehungspraxis unbrauchbar und deshalb überflüssig sei. Schon 1982 hat der Würzburger Pädagoge GÜNTHER BITTNER die Lage treffend so beschrieben: „Der rasche Wechsel pädagogischer Moden spiegelt einen Erkenntnisfortschritt vor, wo in Wirklichkeit nur das Etikett gewechselt wird. Die Erziehungswissenschaft ist auf Grund ihrer Über-Akademisierung gezwungen, fortwährend neue 'Forschungsergebnisse' zu produzieren. Andererseits ist über vernünftige Erziehung so viel Neues gar nicht zu sagen: das meiste ist ... bereits gesagt wor-

---

<sup>7</sup> Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München 1989 (Reinhardt).

den. So gibt es zu viele Produzenten und zu wenig Themen in der Pädagogik. Um diesem Dilemma zu entgehen, wird entweder a) das Alte in immer wieder neuen Wendungen gesagt, oder Neues in Form 'verbaler Kraftakte' produziert, b) in die Erforschung von Quisquilien (d.h. von Belanglosigkeiten oder Nichtigkeiten) ausgewichen"<sup>8</sup>.

BITTNER nannte noch einen weiteren Grund, warum so viele pädagogische Texte unbrauchbar sind: „Pädagogen sind von Berufs wegen zu idealen Gesinnungen verpflichtet. Darum besteht unter publizierenden Erziehungswissenschaftlern ein edler Wettstreit im Fordern von Gutem und immer Besserem. Es gibt in der Erziehungswissenschaft ... die Unfähigkeit zur Realitätsprüfung, d.h. zum Messen des Wünschbaren nicht nur am wirtschaftlich 'Machbaren', sondern auch am menschlich Realisierbaren“. „Die Erziehungswissenschaft ist ein Tummelfeld sich rational gebärdender Irrationalismen“.

Über BITTNERs Thesen ist schon 1982 auf einem Symposium diskutiert worden. Es hatte den bezeichnenden Titel: „Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß“<sup>9</sup>. Gebessert hat sich jedoch seither nichts. Es gibt bereits viel zu viele Interessenten, die vom „wohlgeplanten Chaos“<sup>10</sup> in der Pädagogik profitieren und es deshalb als „Methodenpluralismus“, edlen Wetteifer zwischen sogenannten „Paradigmen“ oder „postmoderne“ Errungenschaft beschönigen.

Dem raschen Aufstieg der Pädagogik zu einem massenhaft studierten Hauptfach ist seit rund 25 Jahren eine *vierte Periode* gefolgt, die durch Zweifel an ihrem Nutzen und Rückgang ihres Ansehens gekennzeichnet ist. Wie ist es trotz riesiger Expansion zu dieser *Krise* gekommen? Ich möchte dazu fünf Thesen aufstellen und erläutern.

*1. Die institutionelle und personelle Expansion des Faches ist aus praktisch-politischen Gründen erfolgt, bevor die Pädagogik als Wissenschaft genügend gefestigt gewesen ist. Dabei haben illusionäre Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit mitgespielt.*

Hauptgründe waren die Akademisierung der Pflichtschullehrer-Ausbildung und die Expansion des höheren Schulwesens. Die deutschen Lehrer-Seminare und die österreichischen Lehrerbildungs-Anstalten waren berufsbildende höhere Schulen gewesen. Die Volksschullehrer haben jedoch schon seit 1848 für eine „wissenschaftliche“ Ausbildung an Universitäten

---

<sup>8</sup> GÜNTHER BITTNER: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung, 22. Jg. (1982), 432-435.

<sup>9</sup> Vgl. Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, 443-463.

<sup>10</sup> KONRAD ADAM: Wohlgeplantes Chaos. Wie die Pädagogik der Schule die eigene Ratlosigkeit aufdrängt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.3.1984.

oder Pädagogischen Hochschulen gekämpft<sup>11</sup>. Sie wollten die Unterschiede beseitigen, die zwischen ihnen und den Gymnasiallehrern hinsichtlich Ausbildungsniveau, Berufsprestige und Einkommen bestanden haben. Das war vor dem Eindringen des Fachlehrer-Systems in die Pflichtschulen nur dadurch möglich, dass die Pädagogik zur „Berufswissenschaft“ der Lehrer erklärt wurde. Das Interesse an einer wissenschaftlichen Pädagogik war bei den Volksschullehrern viel größer als bei den Gymnasiallehrern. Deren berufliches Selbstverständnis stützt sich auf die Fachwissenschaften, die sie studiert haben; das der Pflichtschullehrer auf die Pädagogik. Die Pädagogik ist im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts viel stärker außerhalb der Universitäten als in ihnen gepflegt worden: hauptsächlich durch die Volksschullehrer, deren Ausbilder, Fortbildungseinrichtungen, Berufsverbände und Fachzeitschriften sowie durch die Schulaufsichtsorgane für die Pflichtschulen.

In Deutschland ist die Akademisierung der Pflichtschullehrer-Ausbildung bis 1958 in allen Bundesländern durchgesetzt worden. Österreich folgte 1962 auf halbem Wege mit Pädagogischen Akademien ohne Hochschul-Status. Erst 2007 sind an ihre Stelle Pädagogische Hochschulen getreten. Zugrunde lag der Glaube, dass es schon eine solide wissenschaftliche Pädagogik gibt, die als theoretische Basis einer lehrerbildenden Spezial-Hochschule dienen kann.

Die Gymnasiallehrer-Ausbildung an den Universitäten konnte auf Dauer nicht hinter dem pädagogischen Standard der Pflichtschullehrer zurückbleiben und musste pädagogisiert werden. Das geschah zu einer Zeit, in der es starke Schülerjahrgänge, rasche Vermehrung der höheren Schulen und großen Lehrerberedarf gegeben hat – bei verstärkter pädagogischer Ausbildung für alle Lehrerkategorien also auch enormen Bedarf an Pädagogik-Professoren. Sie mussten gleichsam über Nacht gefunden werden. Dabei ist es häufig zu Fehlbesetzungen gekommen.

Der Ausbau der Pädagogik an den Hochschulen war mit sehr verschiedenen Erwartungen verbunden. Bei den Lehramtsstudiengängen hat man von der Vermehrung der pädagogischen Studienanteile erwartet, dass die Berufstüchtigkeit der Absolventen zunimmt: „Je mehr Pädagogik, desto bessere Lehrer“. Vom Diplom-Studium der Pädagogik hat man ursprünglich guten wissenschaftlichen Nachwuchs erwartet und die Qualifizierung hervorragender Lehrer und Sozialpädagogen für leitende Positionen im Erziehungswesen. Man wollte kein erziehungswissenschaftliches Grundstudium für Maturanten, sondern ein Zusatz- oder Aufbaustudium für besonders leistungsfähige Personen, die schon eine pädagogische Berufsausbildung und einige Praxisjahre hinter sich hatten. Dieses elitäre

<sup>11</sup> Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. In: Erziehung – Kunst des Möglichen. München <sup>3</sup>1988 (Reinhardt), 226-247. Als frühes Programm aus Österreich vgl. GUSTAV ADOLF LINDNER: Die Pädagogische Hochschule. Wien 1874 (Alfred Hölder).



Programm hat sich jedoch nicht durchsetzen lassen. Mit der Einführung des Diplom-Studienganges, der jedem Maturanten offen steht, hat die Zahl der Studierenden der Pädagogik im Hauptfach riesig zugenommen. Die meisten haben sich das Fach als besonders leicht und erziehungspraktisch oder gesellschaftspolitisch orientiert vorgestellt.

Von den Pädagogik-Professoren haben Schulverwaltung und Bildungspolitiker erwartet, dass sie durch Forschung relativ schnell jenes Wissen liefern können, das für die Planung und Verbesserung des Schulsystems geeignet ist. Ihre Studenten dagegen haben von ihnen je nach Berufsziel Beiträge zum Ausbau der reinen Erziehungswissenschaft erwartet oder praktische Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag.

Diese unterschiedlichen Erwartungen waren als einzelne verständlich, wenn auch teilweise illusionär oder verfrüht. Als Summe aber haben sie das unausgereifte Fach überfordert und seine Krise verschärft. Die erziehungswissenschaftlichen und die erziehungspraktisch-politischen Interessen können nicht unter einen Hut gebracht werden, sondern behindern sich gegenseitig.

*2. Den unvereinbaren Erwartungen von außen entsprachen innerhalb der Pädagogik unvereinbare Vorstellungen von ihren Aufgaben und ihrem Wissenschaftscharakter. Es herrschte Richtungsstreit<sup>12</sup> und mangelte an „Identität“<sup>13</sup>. In ihren Texten ist oft breiter von ihr selber die Rede als von ihren Gegenständen – bisher jedoch ohne erkennbaren Nutzen für die Überwindung ihrer Identitätskrise.*

Es gibt keine Pädagogik als relativ einheitliche Wissenschaft. Es gibt vielmehr vier Hauptklassen von Pädagogiken, die sich nach Theorie-Typen unterscheiden: Normativ-Praktische Pädagogik, Empirische Pädagogik, Philosophische Pädagogik und Metapädagogik (d.h. Theorie der Pädagogik oder Metatheorie der Erziehung). Dazu kommen noch alle möglichen Mischformen. In jeder dieser Theorie-Klassen gibt es mehrere Unterklassen nach Weltanschauungen und methodologischen Programmen. Diese theoriety-pischen, weltanschaulichen und methodologischen Grundorientierungen kehren in jeder Teildisziplin der Pädagogik wieder. Sie haben mit der Expansion des Faches zugenommen – begünstigt durch die weiche Welle des „Paradigmen-“ und „Methodenpluralismus“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie durch die subjektivistische Epistemologie „postmoderner“ Mode-Autoren. Das macht die Pädagogik unübersichtlich und fördert bei Dozenten wie Studenten richtungsgebundene „Ansichteilei“ statt breites fundiertes Wissen.

---

<sup>12</sup> Vgl. HERMANN RÖHRS und HANS SCHEUERL (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main 1989 (Peter Lang); BREZINKA 1989, 322ff.

<sup>13</sup> DIETER LENZEN: Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983 (Klett), 11-15.

Wie eingangs dargestellt, ist die Pädagogik als normativ-praktische Theorie für Erzieher entstanden. Dieser Theorie-Typ – „*Praktische Pädagogik*“ genannt – hat etwas geleistet, was keine Wissenschaft oder Philosophie leisten kann. Sie hat systematisch über alle Glaubens- und Wissens Elemente informiert, die für verantwortliches erzieherisches Handeln unter den gegebenen kulturellen Verhältnissen erforderlich zu sein schienen – nicht mehr und nicht weniger. „Nicht mehr“ bedeutet hier: Verzicht auf gelehrten Ballast. „Nicht weniger“ bedeutet: kein Verzicht auf Wertorientierung und Praxisbezug. Eine gute Praktische Pädagogik enthielt die einschlägigen Ergebnisse der Wissenschaften – soweit vorhanden und brauchbar. Sie enthielt aber auch eine der kulturellen Lage gemäße religiöse oder weltanschauliche Lebensdeutung samt den dazugehörigen Wertungen und Idealen. Sie war nicht „*Erziehungswissenschaft*“, sondern „*Erziehungskunde*“ oder „*Erziehungslehre*“<sup>14</sup> auf der Basis bestimmter Glaubensüberzeugungen.

Die übliche „*Praktische Pädagogik*“ konnte schon im 19. Jahrhundert strengen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen. In empirischer Hinsicht war sie zu wirklichkeitsfern und informationsarm, in technologischer Hinsicht zu unkritisch, in normativer Hinsicht entweder dogmatisch oder verschwommen bis nichtssagend. Es bestand Einigkeit darüber, dass die an den Universitäten gelehrte Pädagogik eine „*wissenschaftliche Pädagogik*“ sein soll, die sich von der „*populären Pädagogik*“ unterscheidet. Bis heute ist aber umstritten, was eine „*wissenschaftliche*“ Pädagogik ist.

Das Streben nach „*Wissenschaftlichkeit*“ hat jedoch dazu geführt, dass der Theorie-Typ „*Praktische Pädagogik*“ zu Unrecht pauschal missachtet und vernachlässigt worden ist, ohne ihn in seiner Integrations- und Orientierungsleistung ersetzen zu können. Gepflegt wurden stattdessen die wissenschaftlich angesehenen Theorie-Typen: Empirische Pädagogik in ihren methodisch leichten Varianten, d.h. mit sehr speziellen und peripheren Themen; Historische Pädagogik als unerschöpfliches Fluchtgebiet vor den Schwierigkeiten der Systematischen Pädagogik; Philosophische Pädagogik und Metapädagogik auf der höchsten Abstraktionsstufe. Das hat negative Folgen für eine wirklichkeitsnahe pädagogische Berufsausbildung der Lehrer und der sonstigen professionellen Erzieher. Sie werden allzu oft mit desintegrierten Bruchstücken von Spezialwissen abgespeist, das sie nicht brauchen, oder mit einem synkretistischen Sammelsurium sogenannter interdisziplinärer Art, das mehr verwirrt als orientiert. Ein erheblicher Teil der Angebote unter dem Namen „*Pädagogik*“ besteht aus „*Wissen, das niemand will*“<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Zu diesem Theorietyp vgl. RUDOLF LOCHNER: *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien Geschichte und Grundlegung*. Meisenheim 1963 (Anton Hain), 523ff.; WOLFGANG BREZINKA: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München 4.1978 (Reinhardt), 236ff.

<sup>15</sup> DONALD ARNSTINE: *The Knowledge Nobody Wants: the Humanistic Foundations in*

3. *Mangels Konsens über den Zweck und die Kernfragen der Pädagogik ist ihr Gegenstand so weit ausgeufert, dass er wissenschaftlich nicht mehr zusammenhängend bearbeitet werden kann. Im Kernbereich gibt es Stagnation und Rückschritt. Dafür wuchern an der Peripherie rund zwei Dutzend Spezial-Pädagogiken und Pseudo-Spezialdisziplinen, denen jede Rückbindung an einen gemeinsamen begrifflich-theoretischen Kanon pädagogischen Grundwissens fehlt* – von der „Religionspädagogik“ bis zur „Sportpädagogik“, von der „Freizeitpädagogik“ bis zur „Medienpädagogik“, „Erlebnispädagogik“ usw.

Den Gegenstand der Pädagogik bilden zweifellos die Erziehungsphänomene. Das sind Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten<sup>16</sup>. Kurz gesagt: es sind soziale Beeinflussungsversuche in Förderungsabsicht. Solche Handlungen können nur verstanden werden, wenn man weiß, was die Handelnden mit ihnen bezwecken. Erziehung ist immer Mittel zu einem Zweck – wenn auch im konkreten Fall häufig ein ungeeignetes Mittel, das schädlich oder nutzlos ist. Erziehungstheorien sind im Kern Theorien von Zweck-Mittel-Beziehungen oder technologische Theorien<sup>17</sup>.

Versteht man unter der „Pädagogik“ eine *empirische* Wissenschaft, dann kann deren Gegenstand also nicht auf erzieherische Handlungen beschränkt werden. Er besteht vielmehr in den *Handlungszusammenhängen*, in denen Erziehung vorkommt. Dazu gehören: 1. die Erziehungsziele, durch die diese Handlungszusammenhänge überhaupt erst entstehen; 2. die objektiven oder tatsächlichen Bedingungen für die Verwirklichung des Bezweckten; 3. die erzieherischen Handlungen als subjektiv für zweckmäßig gehaltene Mittel und 4. die objektiven oder tatsächlichen Wirkungen der erzieherischen Handlungen.

Alle diese Phänomene hängen natürlich von den am Erziehen beteiligten Menschen und deren Kultur ab. Folglich muss in der empirischen Pädagogik hinreichend viel Wissen über die Menschen, ihre Lebensformen und Kulturgüter in ihren historischen Variationen berücksichtigt werden.

Doch was heißt hier „hinreichend“? Was ist davon unter pädagogischem Gesichtspunkt relevant? Wo sind die Grenzen des Wissens, das begrifflich und theoretisch noch sinnvoll integriert werden kann? Nehmen wir folgendes Beispiel: die Pädagogik als Theorie sozialer Beeinflussungsversuche müsste auch etwas über die Beeinflussbarkeit der Erziehungsobjekte sagen,

---

Teacher Education. In: Educational Theory, Vol. 23 (1973), 3-14.

<sup>16</sup> WOLFGANG BREZINKA: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München <sup>5</sup>1990 (Reinhardt), 95.

<sup>17</sup> Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München <sup>3</sup>1995 (Reinhardt), 218ff.

über individuelle Unterschiede der Lernfähigkeit nach Erbanlagen, Alter und Lebensgeschichte bezogen auf spezifische Leistungsanforderungen in spezifischen Situationen. Seit HERBART gilt „die Bildsamkeit des Zöglings“ als „der Grundbegriff der Pädagogik“. Das ist einleuchtend, aber dieser Begriff steht für eine riesige Menge von Forschungsergebnissen der Humangenetik, der Verhaltensbiologie, der Persönlichkeitspsychologie, der Psychopathologie usw. Was ist davon für die Pädagogik wichtig? Was soll ausgewählt werden? Dieses Beispiel zeigt, dass die Pädagogik schon in *deskriptiver* Hinsicht in Gefahr ist, viel zu viele Faktoren und allzu fernliegende Bedingungsbeziehungen zu berücksichtigen und ihren Gegenstand maßlos auszuweiten.

Selbstverständlich ist am Erfolg oder Misserfolg von Erziehung bei kausalanalytischer Betrachtungsweise in gewissem Sinne die ganze Welt beteiligt. Aber ohne strenge Konzentration auf gesetzesartiges Wissen über die *wichtigsten*, relativ *nahen* und *beeinflussbaren* Kausalfaktoren wird der Gegenstand der Pädagogik viel zu umfangreich, um wissenschaftlich bearbeitet werden zu können.

Nun ist es aber gar nicht so, dass die Pädagogik allgemein als eine empirisch-technologische Wissenschaft verstanden wird. Viele halten sie für eine *philosophische* Disziplin, die Wertungen vorzunehmen, Normen oder Prinzipien aufzustellen und Zwecke zu setzen hat. Sie betonen ihre „Einzigartigkeit unter den Einzelwissenschaften“<sup>18</sup> und nennen sie eine „Reflexionswissenschaft“<sup>19</sup>, der es zukomme, im Namen der Erziehung über alles zu reflektieren: über Gott und die Welt, Leben und Sterben, Gutes und Böses.

Allerdings möchten sich nur wenige Fachvertreter ganz auf philosophische Reflexionen beschränken, sondern die Mehrheit schreibt der Pädagogik beides zu: sowohl empirische als auch philosophisch-normative Aufgaben. Das hat für ihren Gegenstand folgende Konsequenz: er umfasst dann nicht nur Wertungen und Normen als kulturelle Tatsachen, sondern auch das große Reich der möglichen Zwecke, der Wertideen und der Normen als ideale Gegenstände unter dem Gesichtspunkt ihrer Gültigkeit bzw. der Auswahl der sein-sollenden und der Verwerfung der nicht-sein-sollenden. Wie immer man epistemologisch über diese Wertungs- und Normierungsaufgaben der Pädagogik denken mag: auch sie tragen zur Ausuferung ihres Gegenstandes bei, weil das sogenannte „Reich der Werte“<sup>20</sup> groß und umstritten ist. Wer

<sup>18</sup> CLEMENS MENZE: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: JOSEF SPECK (Hg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1, Stuttgart 1976 (Kohlhammer), 104.

<sup>19</sup> STEPHAN STRASSER: Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), 659-684.

<sup>20</sup> Vgl. u.a. NICOLAI HARTMANN: Ethik. Berlin 1935 (de Gruyter), 227ff.; SIEGFRIED BEHN: Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie. München 1930 (Kösel und Pustet).

sich damit beschäftigt, wird unvermeidlich in die endlosen Kontroversen der Erkenntnistheorie, der Praktischen Philosophie und der Ontologie verstrickt.

Es ist tatsächlich so, dass Erziehung mit zahllosen Phänomenen zusammenhängt, die Gegenstände verschiedener Humanwissenschaften und philosophischer Disziplinen sind. HERBART hat zurecht gemeint: „Pädagogik, als *vollendete* Wissenschaft, könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften“<sup>21</sup>. Aber ob vollendet oder unvollendet – an ihr „bauen“ ist nur sinnvoll, wenn die Pädagogen sich auf die Kernfragen konzentrieren, die in keiner anderen Wissenschaft behandelt werden, statt in Nebenfragen abzuschweifen, die nur entfernt mit dem zentralen Thema der Beziehungen zwischen Zwecken, Mitteln und Wirkungen von Erziehung zusammenhängen.

Die empirischen Kernfragen der Pädagogik gehören allerdings zu den schwierigsten, die es gibt. Die Kausalforschung als klassische Aufgabe der Erfahrungswissenschaften stößt wegen der Menge und Verwicklung möglicher Teilursachen auf enge Grenzen<sup>22</sup>. Das Wissen um diese Grenzen macht skeptisch gegen naive Programme zur Menschen- und Weltverbesserung mittels Erziehung.

Skepsis ist für Pädagogen besonders schwer zu ertragen, weil Erzieher, Politiker und Öffentlichkeit viel zu hohe Erwartungen an ihr Wissen stellen – aber nicht an hypothetisches Erklärungswissen mit tausend Einschränkungen, sondern an praktisch brauchbares Handlungswissen, das Optimismus erlaubt. Deshalb ist die Versuchung groß, das Nicht-Wissen hinter Wort-Nebeln zu verbergen und mehr zu sagen, als man wirklich weiß; mehr zu versprechen, als gehalten werden kann. Das bringt einen oberflächlichen, unseriösen, realitätsfremden Zug in die Pädagogik.

*4. Erziehung ist abhängig von Entscheidungen, die auf Werteinstellungen beruhen, letztlich also auf Glaubensüberzeugungen, auf Weltanschauung. Aus gesellschaftlicher Sicht ist sie Mittel zur Erhaltung personengebundener Kulturgüter im Wechsel der Generationen. Deshalb hat sie für den Staat und alle sonstigen sozialen Mächte politische Bedeutung. Dieser weltanschauliche und politische Charakter der Erziehung hat zur Folge, dass die Pädagogik in das Ringen der Gruppen, Parteien und Verbände um Einfluss auf die Menschen hineingezogen wird. Dadurch kommt es zu Wertungen und Forderungen, Weltdeutungen und Bekenntnissen, die über das wissenschaftlich Wissbare hinausgehen und mit den üblichen Regeln für die Wissenschaften unvereinbar sind.*

---

<sup>21</sup> JOHANN FRIEDRICH HERBART: Pädagogische Schriften. Herausgegeben von OTTO WILLMANN und THEODOR FRITZSCH, 3 Bände, Osterwieck<sup>3</sup> 1913, 1914, 1919 (Zickfeld). Hier Band I, 1913, 126.

<sup>22</sup> Vgl. BREZINKA 1978, 156 ff.

Seit der Antike stehen Erziehungslehren in enger Verbindung mit normativen Morallehren, Religionslehren und Staatslehren. Sie waren nie wertneutral, sondern immer weltanschaulich Partei ergreifend. Als praktische Theorie war die Pädagogik stets von der normativen Kultur ihrer Gesellschaft abhängig. Sie kann gar nicht anders als weltanschaulich-normativ sein, wenn sie ihren Zweck erfüllen soll, Erziehern normative Orientierung zu bieten.

Diese Aufgabe bleibt auch in pluralistischen Gesellschaften notwendig – selbst dann, wenn deren Lehrer an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildet werden. Sie verträgt sich jedoch nicht mit den Maximen der intersubjektiven Prüfbarkeit, der Objektivität, der Wertaussagenfreiheit und der Unparteilichkeit, die für die Wissenschaften gelten<sup>23</sup>. Deshalb fällt es vielen Pädagogen schwer, diesen Maximen zuzustimmen, die Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnis zu akzeptieren und sich offen zum weltanschaulichen Charakter ihrer normativen Gedanken zu bekennen. Sie definieren aus berechtigtem Interesse an den normativ-praktischen Aufgaben der Pädagogik die Wissenschaft lieber so um, dass auch Bekenntnisse Wissenschaftscharakter erhalten und wissenschaftliche Sätze wegen der unvermeidlichen Perspektivität der Erkenntnis Bekenntnischarakter. In diesem Sinne hat WILHELM FLITNER (1889-1990) die „engagierte Reflexion“ als „ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher“ nach dem „Verfahren der existentiellen Besinnung“ zum Zentrum dessen erklärt, „was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf“<sup>24</sup>.

FLITNER hat diese Sonder-Methodologie für Pädagogen unter Berufung auf die hermeneutische Methode der Geisteswissenschaften verkündet<sup>25</sup>, tatsächlich aber an die spekulative hermeneutische Philosophie angeknüpft<sup>26</sup>. Dieses verschwommene Programm hat sich als Freibrief ausgewirkt, um mit gutem Gewissen unter dem Namen der „Erziehungswissenschaft“ weiterhin weltanschauliche und politische Pädagogen jeder Richtung als wissenschaftliche Theorien anbieten zu können. Die elementaren Unterschiede zwischen partikulärer Welt-Beschreibung, globaler Welt-Deutung, Glaubens-Werbung und Aktions-Plänen werden ignoriert. Solange diese Vermischung von wissenschaftlichen und praktischen Aufgaben, Denkweisen und Theorietypen anhält, sind von der Pädagogik wenig Erkenntnisfortschritte zu erwarten.

<sup>23</sup> Zu deren Interpretation vgl. BREZINKA 1978, 117 ff.; KARL ACHAM: Philosophie der Sozialwissenschaften. Freiburg 1983 (Alber).

<sup>24</sup> WILHELM FLITNER: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg <sup>2</sup>1958 (Quelle und Meyer), 18 und 26.

<sup>25</sup> Ebenda, 22 ff. Zu den Typen der Hermeneutik vgl. LUTZ GELDSETZER: Hermeneutik. In: HELMUT SEIFFERT und GERARD RADNITZKY (Hg.): Handlexikon der Wissenschaftstheorie. München 1989 (Ehrenwirth ), 127-139.

<sup>26</sup> Vgl. BREZINKA 1978, 172 ff.

*5. Die Krise der Pädagogik wirkt sich negativ auf die Auswahl und die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses aus.*

Ein Fach, dessen Vertreter sich über seinen Zweck, seinen Gegenstand, seine Methoden und sein Kernwissen nicht einig sind, kann keine klaren einheitlichen Maßstäbe für die Auswahl seiner Mitarbeiter haben. Es ist in Gefahr, geeigneten Nachwuchs abzuschrecken und ungeeigneten anzuziehen.

Bei der Pädagogik liegt das Übel darin, dass hinter ein und demselben Namen zwei verschiedene Berufsbilder stecken, ohne dass dies klar erkannt und die Konsequenz daraus gezogen wird. Das eine ist der praktisch bewährte Lehrmeister der Erziehungskunst, das andere der erziehungswissenschaftliche Forscher. Solange die Pädagogik nur eine normativ-praktische Theorie für Lehrer und andere Erzieher gewesen ist, waren Männer des ersten Typs die Regel und haben genügt. In der frühen Phase der Verwissenschaftlichung des Faches hat man dann geglaubt, es ließen sich hinreichend viele Personen finden, die die Anforderungen beider Berufsbilder erfüllen können. Tatsächlich mussten aber schon damals Leistungen in einem Bereich mit Versäumnissen im anderen erkauf werden.

Je mehr die Verwissenschaftlichung zugenommen hat, desto mehr haben sich die idealen Anforderungsprofile beider Berufsbilder voneinander entfernt. Trotzdem wird noch immer an der Fiktion festgehalten, jeder Pädagogiker könne und solle den kombinierten Anforderungen beider Berufsbilder entsprechen. Da solche vollkommenen Wesen jedoch selten sind, werden Zugeständnisse nach beiden Seiten gemacht. So dominiert heute ein mildes gemischtes Anforderungsprofil, dank dessen sich angeblich wissenschaftliche Schwächen durch praktische Stärken kompensieren lassen und umgekehrt – wobei die Kriterien in beiden Bereichen verschwommen sind.

Wo Ausbildung und Selektion nach diesem doppelt permissiven Maßstab erfolgen, fehlt am Ende beides: die optimale wissenschaftlich-theoretische Kompetenz ebenso wie die optimale pädagogische Berufstüchtigkeit einschließlich der Liebe zum Erzieherberuf und der Fähigkeit, Interessenten für ihn zu begeistern und ohne unnützen wissenschaftlichen Aufwand in ihn einzuführen. Welche Folgen das für die Absolventen pädagogischer Studiengänge und deren Schüler hat, brauche ich hier nicht auszumalen.

Soviel skizzenhaft zu meinem sehr komplexen Thema. Es hat noch viele andere Seiten, die Erwähnung verdienen würden. Aus erkenntniskritischer Sicht ist die Pädagogik derzeit noch kein Fach, auf das man stolz sein kann. Wer das Ideal streng wissenschaftlicher Erkenntnis vor Augen hat, muss an der Pädagogik leiden. Das gilt allerdings auch für manches andere Universitätsfach.

Die Pädagogik ist jedoch heutzutage ein unentbehrliches Fach, weil es in modernen Gesellschaften ein kompliziertes Erziehungssystem gibt, für das Erziehungspersonal auf wissenschaftlicher Grundlage ausgebildet wer-

den muss. Die Qualität der wissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst die Qualität der pädagogischen Berufsausbildung und damit auch die Qualität der Erziehungspraxis. Es ist notwendig und auch möglich, die Qualität der Pädagogik zu verbessern. Das sollte man jedoch nicht allein den Pädagogen überlassen. Es braucht dazu auch Anstöße und Hilfen von außen.

## Literatura

- Acham, K. (1983): Philosophie der Sozialwissenschaften. Freiburg: Alber.
- Adam, K. (1984): Wohlgeplantes Chaos. Wie die Pädagogik der Schule die eigene Ratlosigkeit aufdrängt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.3.1984.
- Arnstine, D. (1973): The Knowledge Nobody Wants: the Humanistic Foundations in Teacher Education. In: Educational Theory, Vol. 23, 3-14.
- BEHN, S. (1930): Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie. München: Kösel und Pustet.
- Bittner, G. (1982): Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung, 22. Jg., 432-435.
- Brezinka, B. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt, 236ff.
- Brezinka, W. (1988): Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. In: Erziehung – Kunst des Möglichen. München: Reinhardt, 226-247.
- Brezinka, W. (1989): Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt, 95.
- Brezinka, W. (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt, 218ff.
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 1, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 29ff.
- Flitner, W. (1958): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle und Meyer, 18 und 26.
- Geldsetzer, L. (1989): Hermeneutik. In: Seiffert, H. und Radnitzky, G. (Hg.): Handlexikon der Wissenschaftstheorie. München: Ehrenwirth, 127-139.
- Hartmann, N. (1935): Ethik. Berlin: de Gruyter, 227ff.;
- Herbart, J. W. (1913), (1914) und (1919): Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Willmann, O. und Fritsch, T., 3 Bände, Osterwieck: Zickfeld. Hier Band I, 1913, 126.
- Lenzen, D. (1983): Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart: Klett, 11-15.
- Lindner, G. A. (1874): Die Pädagogische Hochschule. Wien: Alfred Hölder.



- Lochner, R. (1963): Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung. Meisenheim: Anton Hain, 523ff.;
- Menze, C. (1976): Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: JOSEF SPECK (Hg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1, Stuttgart: Kohlhammer, 104.
- Németh, A. (2001): Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. In: Klaus-Peter Horn / András Németh/Béla Pukánsky / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Budapest: Osiris Kiadó, 114ff.
- Röhrs, H. und Scheuerl, H. (Hg.), (1989): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main: Peter Lang;
- Strasser, S. (1972): Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., 659-684.

## THE RISE AND CRISIS OF PEDAGOGY IN ACADEMIA

Wolfgang Brezinka

***Summary** – In an historical examination of the development of pedagogy, the author identifies four periods in which pedagogy developed from being a practical theory about the teaching arts to a science about education. Right up to the end of the 19<sup>th</sup> century, pedagogy had the status of being practical education about teaching where its academic status was still in question even after it had been established in universities. The disputed status of pedagogy as an academic discipline was something that was visible in most countries and surrounded pedagogy until the 1960s. It was at this point that the discipline started to experience a sudden quantitative rise under the pretentious title of the “science of education”. The causes of this rise were from outside the discipline itself, and were particularly due to the number of children born after the Second World War; a lack of teachers, and the need for educational policy to engage in the empirical research of education in order to provide a basis from which to control success, reforms and planning in schooling. All this together contributed to a quantitative development of knowledge about teaching and education, but also led to dissatisfaction with the quality of the teaching of pedagogy at universities. Pedagogy was not useful in terms of practice and offered knowledge that was of no use to anyone. The author presents and analyses five hypotheses about the causes of the crisis in pedagogy, which can be found 25 years ago in its fourth period of development. This was a time that was notable as a period of huge expansion and particular crisis. Taking an epistemological perspective, the author concludes that pedagogy is not a discipline we can be proud of. Nevertheless, considering that it is socially essential, its level of quality needs to be raised. However, this should not be left solely to pedagogues, since stimulation and assistance needs to come from outside the discipline.*

***Key words:** pedagogy, science of education, the empirical research of education, pedagogy at universities, pedagogues*

## USPON I KRIZA ZNANSTVENE PEDAGOGIJE

Wolfgang Brezinka

**Sažetak** – U povijesnom pregledu razvoja pedagogije autor identificira četiri razdoblja tijekom kojih se pedagogija razvila od praktične teorije za odgojnu umjetnost do znanosti o odgoju. Sve do kraja 19. stoljeća pedagogija ima status praktičnog učenja o odgoju, ali i nakon etabliranja na sveučilištu i dalje je imala upitan znanstveni status. Sporni status pedagogije kao znanstvene discipline bio je u većini zemalja sličan i pratio je pedagogiju sve do 60ih godina 20. stoljeća. Onda počinje ogromni kvantitativni uspon pod pretencioznim nazivom znanost o odgoju. Povodi za uspon su ležali izvan same znanosti, a posebno u povećanju broja rođenih nakon 2. svjetskog rata, nedostatku učitelja, potreba školske politike za empirijskim istraživanjima obrazovanja kao temeljem za kontrolu uspjeha, reformu i planiranje u školstvu. Sve to doprinijelo je kvantitativnom razvoju znanja o odgoju i obrazovanju, ali i nezadovoljstvu kvalitetom nastave pedagogije na sveučilištu. Pedagogija je postala neplodna za praksu i nudila je znanja koja nikomu nisu potrebna. Autor postavlja i obrazlaže pet teza o uzrocima krize u pedagogiji, koja se unazad 25 godina nalazi u četvrtom razdoblju svoga razvoja – obilježenom kao period ogromne ekspanzije i izrazite krize. Iz spoznajnoteorijske perspektive, zaključuje autor, pedagogija nije struka na koju možemo biti ponosni, ali budući je društveno neophodna potrebno je podići njezinu kvalitetu. Ipak to se ne može prepustiti samo pedagozima, nego su potrebni poticaji i pomoć izvana.

**Ključne riječi:** pedagogija, teorija o umjetnosti odgajanja, znanost o odgoju, empirijska istraživanja odgoja, pedagogija na sveučilištu, pedagozi

