

Wolfgang Brezinka

Meta- theorie der Erziehung

Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik



Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Wolfgang Brezinka
Metatheorie der Erziehung

WOLFGANG BREZINKA

Metatheorie der Erziehung

Eine Einführung in die Grundlagen
der Erziehungswissenschaft,
der Philosophie der Erziehung
und der Praktischen Pädagogik

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

WOLFGANG BREZINKA, geb. 9. 6. 1928 in Berlin. Nach Lehrtätigkeit an den Universitäten Würzburg und Innsbruck derzeit Professor der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz.

Wichtigste Buchveröffentlichungen: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. 8. Auflage, Stuttgart 1971 (Klett); Der Erzieher und seine Aufgaben. Stuttgart 1966 (Klett); Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage, München 1977 (Reinhardt); Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. 2. Auflage, München 1976 (Reinhardt); Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München 1976 (Reinhardt).

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Brezinka, Wolfgang

Metatheorie der Erziehung : e. Einf. in d. Grundlagen d. Erziehungswiss., d. Philosophie d. Erziehung u. d. Prakt. Pädagogik. — 4., vollst. neubearb. Aufl. d. Buches „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“, 16.–22. Tsd. — München, Basel : E. Reinhardt, 1978.

1.–3. Aufl. u. d. T.: Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.

ISBN 3-497-00846-X

ISBN 3-497-00846-X

PDF-ISBN 978-3-497-60286-5

4., vollständig neu bearbeitete Auflage des Buches »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung«. 16.–22. Tausend.

© 1978 by Ernst Reinhardt Verlag, München

Satz und Druck: Loibl, Neuburg

Buchbinderei: R. Oldenbourg, München

Printed in Germany

Vorwort

»Ich bin mir wohl bewußt, wie unbestimmt und unbefriedigend alle Lehren der Methodik erscheinen müssen, so lange ihnen nicht die praktische Bewährung in der Aufrichtung eines Lehrgebäudes zur Seite steht. Ohne allen Zweifel: die wirksamste Anweisung zu einem Aufbau der Wissenschaften . . . wäre es, sie selbst aufzubauen.«

JOHN STUART MILL (1843)¹

Zweifel an der Pädagogik als Wissenschaft und an ihrem Nutzen für die Erziehungspraxis sind weit verbreitet und in vieler Hinsicht berechtigt. »*Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik*«, auf die ich bereits im Jahre 1966 aufmerksam gemacht habe², hält an und es ist ungewiß, wie sie ausgehen wird. Auch Fachleute, die einen anderen wissenschaftstheoretischen Standpunkt als ich vertreten, schätzen die Lage ähnlich ein: »Es gibt kaum eine andere Wissenschaft, in der sich unwissenschaftliches Gerede, parteiischer Eifer und dogmatische Beschränktheit so breit gemacht haben wie in der Pädagogik«³. Es bestehe die Gefahr, daß »sich die Erziehungswissenschaft in eine Menge von pragmatischen Unterdisziplinen auflösen und im Einflußbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden« wird, »nachdem sie kaum begonnen hat, ein eigenständiges Dasein aufzubauen«⁴.

In dieser Lage kann nur eine *Klärung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen* unseres umstrittenen und krisenanfälligen Faches weiterhelfen. Dazu muß die Illusion aufgegeben werden, daß alles, was »Pädagogik« genannt wird, auch Wissenschaft sei. Es braucht den Mut, pädagogische Satzsysteme an der Norm der Wissenschaftlichkeit zu prüfen und nach ihren Zwecken wie nach ihrem Wert zu unterscheiden. Erst wenn Klarheit dar-

¹ MILL 1968, S. 233.

² Vgl. BREZINKA 1966.

³ BOLLNOW 1971, S. 708.

⁴ W. FLITNER 1976, S. 5.

über besteht, welchen Normen Erziehungstheorien entsprechen sollen, läßt sich beurteilen, warum vorhandene Erziehungstheorien unzulänglich sind und wie bessere Erziehungstheorien geschaffen werden können.

Da eine Untersuchung dieser Art nicht die Erziehung selbst, sondern Theorien der Erziehung zum Gegenstand hat, wird sie als »*kritisch-normative Theorie der Erziehungstheorien*« oder abgekürzt als »*Metatheorie der Erziehung*« bezeichnet⁵. Die Qualität der pädagogischen Theorien hängt zu einem großen Teil davon ab, welche metatheoretischen Normen die Erziehungstheoretiker anerkennen und wie sie diese Normen befolgen. Ihre metatheoretischen Ansichten beeinflussen durch das Zwischenglied der Erziehungstheorie, die sie in pädagogischen Schriften und Lehrveranstaltungen vermitteln, das Niveau der Ausbildung für Erziehungsberufe und damit auch die Güte der Erziehungspraxis.

Metatheoretische Studien können also indirekt große praktische Bedeutung haben. Auch ich bin aus der Sorge um die Verbesserung der Erziehungspraxis zur Kritik an der Pädagogik und zur Frage nach ihren wissenschaftstheoretischen Grundlagen gelangt. Die Vorarbeiten für dieses Buch reichen bis in das Jahr 1958 zurück⁶. Die lebhafteste Diskussion, die mein kritischer Aufsatz von 1966 ausgelöst hat⁷, hat mich dazu ermuntert, die darin enthaltene Skizze einer Metatheorie der Erziehung gründlich auszuarbeiten. Nach einigen weiteren Aufsätzen⁸ ist schließlich 1971 mein Buch »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung« erschienen. Ich habe es von vorherein als einen verbesserungsbedürftigen Versuch betrachtet und bin dankbar für das große Interesse, das ihm entgegengebracht worden ist, und für die vielen zustimmenden und kritischen Stellungnahmen, die es hervorgerufen hat⁹. Sie haben dazu beigetragen, daß ich mich entschlossen habe, das Thema nochmals von grundauf zu bearbeiten. Das Buch ist für die vorliegende 4. Auflage zu vier Fünfteln völlig neu geschrieben worden. Ich habe auch einen neuen Titel gewählt, weil der ursprüngliche Titel mißverständlich gewesen ist. Dem Inhalt des Buches entsprechend hätte er vollständig eigentlich lauten müssen: »Von der undifferenzierten Pädagogik durch Differenzierung zur Erziehungswissenschaft, zur Philosophie der Erziehung und zur Praktischen Pädagogik«.

⁵ Vom griechischen »meta« = nach, hinterdrein. Eine Metatheorie der Erziehung setzt also Theorien über Erziehung voraus und folgt ihnen nach. Vgl. das dreistufige Schema auf S. 38 dieses Buches.

⁶ Vgl. BREZINKA 1959 sowie meinen 1959 erschienenen Aufsatz über »Wissenschaft und Konfession im Rahmen der akademischen Lehrerbildung« (Nachdruck in BREZINKA 1966 a, bes. S. 93 ff.).

⁷ Vgl. u. a. ROMBACH 1967, BREZINKA 1967, MALININ 1967, SCHURR 1967, LENNERT 1968, STETTNER 1968, MOLLENHAUER 1968, S. 9 ff.

⁸ Vgl. BREZINKA 1968 und 1969.

⁹ Vgl. u. a. BOLLNOW 1971, HILGENHEGER 1971, STELLWAG 1972, STRASSER 1972, WOLF 1972, D. ULICH 1972, F. HOFMANN 1972, LANGEVELD 1977, VOGT 1977.

Ich habe mich bemüht, den schwierigen Stoff so klar und verständlich wie möglich darzustellen. Das ist nicht leicht, denn die wissenschaftstheoretische Literatur hat in den letzten Jahren ungeheuer zugenommen und sich teilweise weit von den Problemen wie von der Sprache der Einzelwissenschaften entfernt. Auch auf diesem Gebiet ist eine Spezialisierung erfolgt und es gibt eine Unmenge von Beiträgen, die zumindest für die sozial-, kultur- und humanwissenschaftlichen Disziplinen wenig Nutzen bringen. Demgegenüber habe ich darauf geachtet, die Metatheorie der Erziehung so zu behandeln, daß sie dem Verständnis der vorhandenen Erziehungstheorien und der Gewinnung besserer Erziehungstheorien dient, statt davon abzulenken. Eine Metatheorie der Erziehung, die nicht nahe an den Erziehungsproblemen und ihren Lösungsmöglichkeiten bleibt, scheint mir unfruchtbar zu sein. Metatheoretische Studien gehören zur Vorbereitung für den Aufbau von Erziehungstheorien, aber sie sind kein Ersatz dafür.

Ich habe große Sorgfalt auf reichhaltige Quellenangaben und Hinweise auf weiterführende Literatur verwendet, um den Lesern den Zugang zu den wesentlichen Texten zu erleichtern. Ich habe allerdings – was heute keineswegs mehr selbstverständlich zu sein scheint – nur das zitiert, was ich selbst gelesen habe. Es gibt sicher zu den meisten der behandelten Fragen noch mehr Quellen und vielleicht auch bessere, als ich gefunden habe.

Für viele kritische Hinweise und Verbesserungsvorschläge danke ich meinem ehemaligen Schüler, Herrn Universitätsdozenten Dr. GERHARD ZECHA (Salzburg). Dem Kultusminister von Baden-Württemberg, Herrn Prof. Dr. WILHELM HAHN, und den zuständigen Beamten seines Ministeriums danke ich dafür, daß sie mir durch Gewährung eines Forschungsurlaubts die Vollendung dieses Buches als einer notwendigen Vorarbeit für den Entwurf eines Systems der Erziehungswissenschaft ermöglicht haben.

Telfes im Stubai (Tirol),
am 26. Oktober 1977

Wolfgang Brezinka

Inhalt

Einleitung: Pädagogik, Wissenschaft, Metatheorie	1
<i>Die Uneinigkeit über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik</i>	2
Kritik am Zustand der Pädagogik 2 – Zweifel an der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik 3 – Wissenschaftliche und praktische Theorien der Erziehung 4 – Pädagogik als gemischte normativ-deskriptive Disziplin 5 – Pädagogik als philosophische Disziplin 6 – Fließende Übergänge zur weltanschaulichen Pädagogik 7 – Pädagogik als reine Erfahrungswissenschaft 7 – Die Vielfalt der Richtungen 8 – Die Ursachen der Uneinigkeit 10	
<i>Der Ursprung der Pädagogik in praktischen Erziehungslehren</i>	10
Erziehen als Kunst 11 – Erziehungslehren als Kunstlehren 12 – Information und Inspiration der Erzieher 13 – Vorrang der normativen Betrachtungsweise 14 – Bestandteile der traditionellen Pädagogik 15 – Unzufriedenheit und Kritik 16 – Der moderne Begriff der Wissenschaft als Maßstab 18	
<i>Die Abhängigkeit der Pädagogik von Werturteilen, Normen und Weltanschauung</i>	19
Unentbehrlichkeit weltanschaulicher Stellungnahmen in praktischen Theorien der Erziehung 19 – Fehldeutung praktischer Theorie als wissenschaftlicher Theorie 20 – Ideologie und Pädagogik 21 – Ideologie und erfahrungswissenschaftliche Theorie 24	
<i>Gründe für die Unterscheidung pädagogischer Satzsysteme</i>	25
Mängel der gemischten Pädagogik 25 – Arbeitsteilung und Spezialisierung 26 – Drei Klassen von Erziehungstheorien: Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung, Praktische Pädagogik 27 – Zur Namensgebung 28 – Praktische Bedeutung einer	

Einigung über den Sprachgebrauch 28 – Differenzierung pädagogischer Satzsysteme, keine Klassifizierung der Pädagogiker 30 – Wahrheit und soziale Nützlichkeit von Satzsystemen 31	
<i>Wissenschaftsbegriffe und methodologische Regeln als Festsetzungen . . .</i>	31
Wissenschaft als System von Sätzen und als Tätigkeit 31 – Das Ideal der Wissenschaft 32 – Wissenschaftstheoretische Grundpositionen 32 – Erkenntnisse als Ziel der wissenschaftlichen Tätigkeit 33 – Die Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie 35	
<i>Aufgaben einer Metatheorie der Erziehung</i>	36
Der Begriff der Metatheorie 36 – Analyse, Kritik und Normierung von Erziehungstheorien 36 – Die Beziehungen zwischen Erziehung, Erziehungstheorien und Metatheorie der Erziehung 37	
<i>Weiterführende Literatur</i>	39
I. Erziehungswissenschaft	41
<i>Der Begriff der Erziehung</i>	42
Soziales Handeln 42 – Psychische Dispositionen 43 – Zwecke, Ziele, Wunschbilder, Ideale 44 – Definition des Erziehungsbegriffes 45	
<i>Die Vielfalt der Erziehungsphänomene</i>	46
Verschiedene Erziehungsziele 48 – Unterschiede zwischen den Educanden 50 – Unterschiede zwischen den Erziehern 51 – Verschiedene Situationen 51 – Verschiedene Formen der Erziehung 52	
<i>Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft</i>	53
Erziehung als Tatsache 53 – Erziehungssituationen, Erziehungsfelder 54 – Die Hauptgegenstände 54 – Materialobjekt und Formalobjekt 55 – Fragestellungen 55 – Beschreibung und Erklärung von psychischen Objektivationen 56 – Zweck-Mittel-Beziehungen 59 – Erziehungswissenschaft als teleologisch-kausalanalytische Wissenschaft 60 – Gleiche Probleme unter verschiedenen Namen 64	
<i>Erziehungswissenschaft als empirische Sozialwissenschaft</i>	65
Schwierigkeiten der Klassifikation von Wissenschaften 65 – Humanwissenschaften 67 – Verhaltenswissenschaften 67 – Hand-	

lungswissenschaften 68 – Kulturwissenschaften 68 – Sozialwissenschaften 69 – Beziehungen zur Psychologie und Soziologie 69 – Praktische Gründe für eine Spezialwissenschaft von der Erziehung 71	
<i>Zur Abgrenzung von wissenschaftlich getarnter weltanschaulicher Pädagogik</i>	73
Konfessionelle Pädagogik 73 – Politische Pädagogik 73 – Marxistische Pädagogik 74 – »Kritische Sozialwissenschaft« 75 – »Kritische« oder »emanzipatorische Pädagogik« 75 – Mißbrauch der Wissenschaft für Propaganda 76 – Werturteilsfreiheit als Abgrenzungsmerkmal 77	
<i>Anforderungen an die Sprache der Erziehungswissenschaft</i>	78
Darstellender, vorschreibender und emotiver Sprachgebrauch 78 – Klarheit 81 – Mehrdeutigkeit und Vagheit 81 – Begriffe und ihre Klärung 82 – Normative und emotive Nebenbedeutungen 84 – Das Beispiel »Sozialisation« 85 – Theoretische Begriffe 87 – Hypothetische Konstrukte 88 – Informationsgehalt 88 – Verständlichkeit 89 – Objektsprache und Metasprache 91	
<i>Sinn und Grenzen der Forderung nach Werturteilsfreiheit</i>	92
Erziehen und Werten 92 – Werterlebnis, Wertung, Wertträger 93 – Wert 93 – Werturteile 93 – Normen 95 – Wertbasis der Wissenschaft 97 – Moralische Probleme der Verbreitung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse 98 – Wertungen und Normen als Gegenstände der Erziehungswissenschaft 99 – Erläuterung der Norm der Werturteilsfreiheit 100	
<i>Fragen nach Einzeltatsachen und Fragen nach dem Allgemeinen in Gegenwart und Vergangenheit</i>	104
Einzelphänomene und Gesetzeswissen 104 – Historiographie der Erziehung 106 – Nomothetische oder theoretische Erziehungswissenschaft 107	
<i>Weiterführende Literatur</i>	109
Ia. Der nomothetische Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft.	111
<i>Probleme und Hypothesen als Ausgangspunkt</i>	112
Beobachtung und vorausgehendes Wissen 113 – Deskriptive Pädagogik 114 – Kritik des naiven Empirismus 115	

<i>Wissenschaftliche Theorien als Ziel der Forschung</i>	116
Bedeutungen des Wortes »Theorie« 116 – Wissenschaft als Begründungsgefüge 116 – Die Forderung nach intersubjektiver Prüfbarkeit 117 – Gesetzmäßigkeiten und Gesetzesaussagen 119 – Gesetzesaussagen niederer und höherer Stufe 124 – Theorie als System von Gesetzesaussagen 125	
 <i>Über den Unterschied zwischen der Entstehung und der Begründung wissenschaftlicher Satzsysteme</i>	126
Duldsamkeit bei der Gewinnung von Wissen 127 – Strenge bei der Prüfung von Behauptungen 128 – Bedeutung und Grenzen des »Verstehens« 128	
 <i>Prüfung, Begründung und Verwerfung von Hypothesen und Theorien</i> .	130
Logische und empirische Prüfungsverfahren 130 – Das Induktionsproblem 131 – Falsifikation 133 – Vernünftige Verwerfung 134 – Bestätigung 135 – Theorie und Erfahrung 135	
 <i>Gesetze und Theorien in den Sozialwissenschaften</i>	137
Mangel an universellen Gesetzesaussagen 137 – Gegenstandsbedingte Unterschiede zwischen Natur- und Sozialwissenschaften 138 – Unbeobachtbarkeit des fremden Innenlebens und Zwang zur Deutung 139 – Komplexität 140 – Einmaligkeit und Veränderlichkeit 140 – Erlebnisganzheiten statt Elemente 141 – Möglichkeit und Unentbehrlichkeit von Gesetzeswissenschaften 142	
 <i>Konstruktion und Anwendung von Theorien in der Erziehungswissenschaft</i>	143
Das Interesse der Erziehungspraktiker an Anwendungsproblemen 143 – Vorrang der Konstruktion von Theorien 144	
 <i>Tatsachenfeststellung im Dienst der Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Theorien</i>	145
Beschreibung 146 – Erkundende Felduntersuchung 146 – Einzelfall-Studien 147 – Experiment 148 – »ex post facto«-Untersuchung 149 – Hypothesenüberprüfende Felduntersuchung 149 – Multivariable Untersuchungen und ihre Grenzen 150 – Unvollständigkeit und Offenheit erziehungswissenschaftlicher Theorien 151	

<i>Die Anwendung von Theorien zur Erklärung</i>	154
Das Modell der wissenschaftlichen Erklärung 154 – Deduktiv-nomologische Erklärung 155 – Induktiv-statistische Erklärung 156 – Unvollständigkeit der Erklärungen 157 – Partielle Erklärung 157 – Erklärungsskizze 158	
<i>Die Anwendung von Theorien zur Voraussage</i>	159
Strukturähnlichkeit von Voraussagen und Erklärungen 159 – Unterschiede 160 – Unsicherheit im Einzelfall 161	
<i>Die Anwendung von Theorien zur Lösung erziehungstechnologischer Probleme</i>	162
Zur Logik der Technologie 162 – Zwecke und Werturteile 163 – Beziehungen zwischen Gesetzhypothesen und technologischen Aussagen 164 – Schwierigkeiten einer theoretisch begründeten Technologie der Erziehung 165	
<i>Weiterführende Literatur</i>	166
Ib. Historiographie der Erziehung	168
<i>Verschiedene Namen für die historische Teildisziplin der Erziehungswissenschaft</i>	168
Historiographie der Erziehung und der Pädagogik 169	
<i>Verschiedene Ansichten über ihre Aufgaben</i>	170
Erweiterung des Tatsachenwissens 170 – Normengewinnung, Normenbegründung, Normenstützung 171 – Erziehungstechnische Normen 171 – Weltanschauliche und moralische Normen 172 – Normative Aufgaben der Historiographie der Erziehung innerhalb der Pädagogik als »historisch-systematische« Disziplin 172 – innerhalb der geisteswissenschaftlichen oder hermeneutischen Pädagogik 173 – innerhalb der marxistisch-leninistischen Pädagogik 175 – innerhalb der neomarxistischen Pädagogik 176	
<i>Zur Wissenschaftstheorie der Geschichtswissenschaft</i>	178
Fragen nach Veränderungen im Ablauf der Zeit 179 – Methodologische Schwierigkeiten 179 – Forschungstechniken 180 – Verstehen und Werturteilsfreiheit 181	

<i>Gegenstände einer Historiographie der Erziehung</i>	182
Geschichte der Erziehung und Geschichte der pädagogischen Meinungen 182 – Sonderstellung der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft 183 – Vielfalt und Verflochtenheit vergangener Erziehungsphänomene 184 – Gefahr der Ausweitung zur historischen Sozialisationsforschung 185 – Der Handlungsbegriff der Erziehung als Leitlinie 185 – Indirekte Erziehung 186 – Entmythologisierung der Schulgeschichtsschreibung 186 – Geschichte des pädagogischen Aberglaubens 187	
<i>Weiterführende Literatur</i>	187
II. Philosophie der Erziehung	189
<i>Verschiedene Auffassungen von Philosophie</i>	189
Philosophie als Universalwissenschaft, Weltanschauung, Lebenslehre und Erkenntnislehre 190 – Wissenschaftlichkeit als Unterscheidungsmerkmal? 191 – Analytisch-erkenntniskritische oder epistemologische Philosophie 193 – Weltanschauliche oder metaphysische Philosophie 194 – Normative Philosophie 195	
<i>Ansichten über Philosophie der Erziehung</i>	196
Erfahrungswissenschaftliches Satzsystem mit unwesentlichen normativen Zusätzen 196 – Pansophische Philosophie der Erziehung 197 – Praktische Pädagogik unter dem Namen der Philosophie 198 – Historiographie der Ideen 199 – Interpretation philosophischer Texte unter pädagogischen Gesichtspunkten 199 – Analytisch-erkenntniskritische Philosophie pädagogischer Satzsysteme 199 – Weltanschauliche Philosophie der Erziehung 200 – Normative Philosophie der Erziehung 204	
<i>Normative Mängel der traditionellen normativ-deskriptiven Pädagogik</i>	207
Armut an konkretem normativem Gehalt 208 – Inhaltsarme und mangelhaft begründete Erziehungsziele 208 – Unzulängliche moralische Normen für das erzieherische Handeln 210 – Werturteilsenthaltung am falschen Platz 211	
<i>Wertungen und Normen als empirisches, normatives und erkenntniskritisches Problem</i>	211
Wertungsphänomene und Normen als psychische und soziale Tatsachen 212 – Sinngebung, Wertung und Normsetzung 213 – Metatheoretische Kritik von Werturteilen, Normen und deren Begründung 215	

<i>Aufgaben und Probleme einer Normativen Philosophie der Erziehung</i>	216
Rückgang der institutionalisierten normativen Orientierungshilfen für Erzieher	216 – Ratlosigkeit, Wertungsscheu, Abhängigkeit von Moden
Normgebung durch Entscheidungen auf rationaler Grundlage	218 – Gliederung nach Erziehungszielen und Mitteln
Mitteln	219
<i>Normative Philosophie der Erziehungsziele und ihre Metatheorie</i>	220
Auswahl und Setzung von Erziehungszielen	220 – Normgehalt und Interpretation
Metatheoretische Ansichten über Normen	223 – Arten der Normbegründung
Logische Begründung	225 – Fehlschlüsse vom Sein auf ein Sollen
Illusionen über die Ableitbarkeit inhaltsreicher aus inhaltsarmen Erziehungszielen	226 – Formale Legitimation oder »Legitimation durch Verfahren«
Inhaltlich-wertende Begründung	227
<i>Normative Ethik für Erzieher und normative Philosophie der Lehrinhalte und der Erziehungsorganisation</i>	229
Tugendlehre für Erzieher	229 – Pflichtenlehre für Erzieher
Normative Philosophie der Lehrinhalte	231 – Normative Philosophie der Erziehungsorganisation
Erziehungsorganisation	232
<i>Weiterführende Literatur</i>	233
III. Praktische Pädagogik	236
<i>Praktische Pädagogik und Erziehungswissenschaft</i>	236
Unentbehrlichkeit der Praktischen Pädagogik	236 – Beziehungen zur Erziehungswissenschaft nach WILLMANN
nach DURKHEIM	237 – nach LOCHNER
Weltanschauliche Bedingtheit der Praktischen Pädagogik	242
<i>Abgrenzung und Benennung</i>	243
Definition der Praktischen Pädagogik	243 – Abgrenzung zur normativen Philosophie der Erziehung
»normative Pädagogik«	245 – »angewandte Pädagogik«
»praktische Pädagogik«	246 – »pragmatische Pädagogik«
»praxeologische Pädagogik«	247
<i>Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Praktische Pädagogik</i>	247
DILTHEY	248 – LITT
WILHELM FLITNER	250 – Die Variante der gesellschaftskritischen Pädagogik
Pädagogik	252

<i>Bestandteile der Praktischen Pädagogik</i>	253
Situationsanalyse 253 – Ziellehre 254 – Methodenlehre 257 – Der berufsethisch-motivierende Bestandteil 259	
<i>Einwände gegen die Praktische Pädagogik</i>	261
Ausgang von einem anderen Wissenschaftsbegriff 261 – Das Ar- gument mangelnder Normenkritik 264 – Widerlegung 264 – Normenkritisches Bewußtsein als höchstes Gut? 265 – Erinne- rung und Begründung 266 – Ausgang vom gleichen Wissen- schaftsbegriff 267 – Grenzen der Technologie der Erziehung 268	
<i>Anforderungen an die Praktische Pädagogik</i>	269
Das Ideal einer »praktischen Kanonik« 269 – Sieben Minimal- forderungen 270	
<i>Weiterführende Literatur</i>	272
Schluß: Über die Vielfalt und die Einheit des pädagogischen Wissens .	273
Literaturverzeichnis	278
Personenregister	310
Sachregister	316

Einleitung: Pädagogik, Wissenschaft, Metatheorie

»Der Entwicklung einer Erziehungswissenschaft stehen starke Kräfte entgegen. Es fehlt noch beinahe ihr Begriff, gewiß die allgemeine Bereitschaft, in Erziehungsdingen wissenschaftlich zu denken.«

SIEGFRIED BERNFELD (1925)¹

Seit rund 200 Jahren wird versucht, eine Wissenschaft von der Erziehung aufzubauen². Ebenso lange dauert auch schon die Auseinandersetzung darüber, ob eine solche Wissenschaft überhaupt möglich ist, welche Probleme sie behandeln soll und mit welchen Methoden diese Probleme gelöst werden könnten³. Auf diese Fragen sind sehr verschiedene Antworten gegeben worden. Sie sind auch heute noch umstritten.

Unbestreitbar aber ist, daß es eine Unmenge von Schriften über Erziehung gibt, die als Beiträge zur wissenschaftlichen Pädagogik gelten. Mit dem Wort »Pädagogik«⁴ wird die *Lehre von der Erziehung oder die Theorie der Erziehung* bezeichnet, wobei offen bleibt, ob es sich um eine praktische oder um eine wissenschaftliche Theorie handelt. Schon 1869 ist der »Verein für wissenschaftliche Pädagogik« gegründet worden; 1963 die »Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft«. Unbestreitbar ist ferner, daß an wissenschaftlichen Hochschulen Lehrstühle für »Pädagogik« oder »Erziehungswissenschaft« vorhanden sind, daß man dieses Fach studieren und in

¹ BERNFELD 1928, S. 8.

² Der erste bedeutende Beitrag dazu ist der »Versuch einer Pädagogik« (1780) von TRAPP (1745-1818), der 1779 die erste Professur für Pädagogik an einer deutschen Universität (Halle) erhalten hat.

³ Vgl. LOCHNER 1963; NICOLIN 1969.

⁴ Das Wort wurzelt in den griechischen Worten »pais« = Kind, Jugendlicher, und »ago« = ich führe, leite, ziehe. Als »paidagogos« wurde ursprünglich der Diener bezeichnet, der das Kind bei seinen Gängen zwischen dem Elternhaus und der Schule zu begleiten hatte. Später erhielt das Wort die Bedeutung »Erzieher«. Die Erziehungskunst wurde »paidagogikè téchne« genannt (lateinisch »ars paedagogica«). Vgl. SCHUPPE 1958. Heutzutage ist mit dem Wort »Pädagoge« der *berufsmäßige* Erzieher gemeint, mit dem Wort »Pädagogiker« der Erziehungstheoretiker, wobei offen bleibt, ob die Erziehungstheorie, der er sich widmet, eine praktische oder eine wissenschaftliche Theorie ist. Vgl. RICHTER 1932.

ihm einen akademischen Grad erwerben kann. Es wird also zumindest in einigen Ländern sogar behördlich anerkannt, daß es eine Wissenschaft namens »Pädagogik« oder »Erziehungswissenschaft« gibt. Trotzdem verstummen die Zweifel nicht, ob die Pädagogik zu Recht als Wissenschaft angesehen wird.

Die Uneinigkeit über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik

Ein Teil der Kritik, die an der Pädagogik geübt wird, bezieht sich nur auf ihren gegenwärtigen Zustand, ohne grundsätzlich auszuschließen, daß künftig einmal eine Wissenschaft aus ihr werden könne. So hat zum Beispiel MARIA MONTESSORI gemeint, es habe »in Wirklichkeit . . . noch nie eine festgefügte, bestimmt abgegrenzte wissenschaftliche Pädagogik« gegeben. Es sei »etwas sehr Unbestimmtes, kaum deutlich Faßbares, was unter ihr verstanden werden kann. Man könnte sagen, sie sei *bis jetzt nur die Ahnung einer Wissenschaft*, die sich erst herausbilden muß aus einem Chaos von Ergebnissen« der »positiven und experimentellen Wissenschaften«⁵.

In ähnlichem Sinne hat BERNFELD die Pädagogik seiner Zeit als »unwissenschaftliche Pädagogik« bezeichnet, als »Dichtungen über Erziehung« ohne empirische Basis. Eine »psychologisch und soziologisch fundierte Erziehungswissenschaft« schien ihm nur in »ersten tastenden und undeutlichen Ansätzen« vorhanden zu sein, aber er war davon überzeugt, daß sie geschaffen werden könne⁶.

Andere Kritiker glauben zwar daran, daß es die Pädagogik als Wissenschaft bereits gibt, aber sie sehen den größten Teil der Veröffentlichungen zur Pädagogik nicht als wissenschaftlich an. So hat zum Beispiel ALOYS FISCHER an der deutschen Pädagogik gerügt, sie sei »mehr ideenschöpferische Gestaltung als seinsorientierte Erkenntnis«; sie sei »in ihrem Kern . . . Philosophie geblieben«, »mehr Bekenntnis und Forderung als Erkenntnis und Beweis«⁷. Für die USA hat BRAUNER den dort erschienenen pädagogischen Schriften »bis auf seltene Ausnahmen« wissenschaftlichen Wert abgesprochen, weil sie mehr auf bloßer Spekulation statt auf Beobachtung und logischer Analyse gründen⁸.

Solche kritischen Urteile über die Pädagogik bringen die Bemühungen, sie zu einer Wissenschaft auszubauen, nicht ernstlich in Gefahr. Im Gegenteil: sie könnten dazu anspornen, die vorhandenen Ansätze einer Wissenschaft von der Erziehung fortzuführen und sie durch schärfere Abgrenzung vor der Verwechslung mit nicht-wissenschaftlicher Pädagogik zu schützen.

⁵ MONTESSORI 1913, S. 1 f. (Hervorhebung von mir).

⁶ BERNFELD 1928, S. 44, 32, 28, 8.

⁷ A. FISCHER 1928, S. 80.

⁸ BRAUNER 1964, S. 303.

»Der Zustand einer Wissenschaft, mag er auch Kritik rechtfertigen«, braucht »nicht die *Idee* dieser Wissenschaft verdunkeln oder verdecken«⁹.

Viel folgenschwerer ist die *Ansicht, eine selbständige Wissenschaft von der Erziehung sei weder notwendig noch möglich*. Zugunsten dieser Auffassung wird folgendes vorgebracht. Aus der Tatsache, daß es in der Welt Erziehung gibt, läßt sich keineswegs ableiten, daß es auch eine Erziehungswissenschaft geben muß. Nicht jedem Bereich der Wirklichkeit entspricht eine einzige, gerade ihm zugeordnete Wissenschaft, sondern die meisten Dinge in der Welt können Gegenstand mehrerer Wissenschaften sein. Man denke an das ärztliche Handeln: es stützt sich nicht auf eine selbständige Wissenschaft von der Heilkunst, sondern auf viele untereinander sehr verschiedene Wissenschaften. Ebenso kann auch das erzieherische Handeln auf Erkenntnisse gegründet werden, die verschiedenen Wissenschaften entstammen. Es braucht dazu keine selbständige Wissenschaft von der Erziehungskunst¹⁰.

Neben der Notwendigkeit wird auch die Möglichkeit einer solchen Wissenschaft bestritten. Zur Begründung wird folgendes ausgeführt. Die Erziehung ist – je nach dem Gesichtspunkt, von dem aus sie betrachtet wird – eine psychische, eine soziale und eine historische Erscheinung. Für solche Erscheinungen (oder Phänomene) sind die Psychologie, die Soziologie und die Geschichtswissenschaft zuständig. Sie wirft auch philosophische Probleme auf: ihre Untersuchung steht der Philosophie zu. Eine Erziehungswissenschaft sei demnach nicht nur überflüssig, sondern grundsätzlich unmöglich, weil der für sie beanspruchte Gegenstand bereits Gegenstand anderer Wissenschaften ist.

Diese Ansicht ist im anglo-amerikanischen Sprachbereich vorherrschend. Es gibt dort keine als selbständige wissenschaftliche Disziplin angesehene Pädagogik, sondern die Probleme der Erziehung werden von mehreren Wissenschaften behandelt: von der Psychologie im Teilgebiet »Pädagogische Psychologie«, von der Soziologie im Teilgebiet »Soziologie der Erziehung«, von der Wirtschaftswissenschaft im Teilgebiet »Ökonomie der Erziehung«, von der Geschichtswissenschaft im Teilgebiet »Historiographie der Erziehung«, von der Philosophie im Teilgebiet »Philosophie der Erziehung«. Es wird kaum versucht, zwischen den Fragen, die in diesen Teilgebieten bearbeitet werden, einen Zusammenhang im Sinne eines Systems der Erziehungswissenschaft herzustellen. Eine gewisse Einheit bilden diese mit Erziehung befaßten Teildisziplinen verschiedener Wissenschaften nur dem Namen nach: sie werden als »Erziehungsforschung« (»educational research«) bezeichnet¹¹. In Deutschland wird für die Gesamtheit »jener

⁹ A. FISCHER 1921, S. 260.

¹⁰ Vgl. SCHEFFLER 1966.

¹¹ Vgl. z. B. die »Encyclopedia of Educational Research« (EBEL 1969) und die »Review of Educational Research« (1977 im 47. Jahrgang).

empirischen und normativen Disziplinen, die sich der Erziehungswirklichkeit zuwenden«, gelegentlich der Name »Erziehungswissenschaft« im weiten Sinne verwendet¹². Dadurch wird jedoch einem Gemisch von unzusammenhängenden Spezialgebieten verschiedener Wissenschaften nur das trügerische Aussehen einer selbständigen Wissenschaft verliehen.

Auf der anderen Seite kennt man aber auch in den englischsprachigen Ländern Theorien über Erziehung, die der deutschen »Pädagogik« entsprechen. Sie sind aus den Bemühungen entstanden, Lehrern und anderen Erziehern eine theoretische Vorbereitung auf die Berufspraxis zu geben. Solche Satzsysteme werden in den USA zumeist »Grundlagen der Erziehung« (»foundations of education«)¹³, in England vorwiegend »Erziehungstheorie« (»educational theory«)¹⁴ genannt. Sie sind nicht wissenschaftliche Theorien, sondern »Theorien für praktische Handlungen«¹⁵ oder kurz gesagt: *praktische Theorien*. Ihr Zweck wird darin gesehen, »in praktischen Urteilen zu bestimmen, was in der Erziehungspraxis getan und was nicht getan werden soll«¹⁶. Nach HIRST sind »wissenschaftliche Theorie und Erziehungstheorie logisch so verschieden voneinander wie Urteile über das, was ist, verschieden sind von Urteilen über das, was sein soll«¹⁷. Kennzeichnend für die Erziehungstheorie diese Art ist »das Fehlen eines zusammenhängenden Gefüges von wissenschaftlichen Erkenntnissen«¹⁸. Im Unterschied zu anderen akademischen Studiengebieten gibt es keine Übereinstimmung darüber, was als Inhalt der »Erziehungstheorie« gelehrt werden soll. Die Abneigung gegen dieses Fach ist weit verbreitet: es biete »Wissen, das niemand will«¹⁹. Seine wissenschaftstheoretischen Grundlagen sind ebenso umstritten wie die der »Pädagogik« im deutschen Sprachgebiet²⁰.

Es gibt also offensichtlich mehrere Möglichkeiten, Theorien über Erziehung zu entwerfen. Am häufigsten wird zwischen wissenschaftlichen und praktischen Theorien unterschieden. Als Unterscheidungsmerkmal wird dabei der Zweck angesehen, dem sie dienen sollen. In einer wissenschaftlichen Theorie der Erziehung will man beschreiben und erklären, was ist. In einer praktischen Theorie will man ausdrücken, was sein und getan werden soll. »Der Zweck der Erziehungswissenschaft liegt nicht in der Beeinflussung eines erzieherischen Handelns, sondern . . . in der Erkenntnis der Ge-

¹² DERBOLAV 1959, S. 10.

¹³ Vgl. CONNELL, DEBUS, NIBLETT 1967; LASKA 1969; ARNSTINE 1973; LEVIT 1973; BUTTS 1973.

¹⁴ Vgl. HIRST 1963 und 1966.

¹⁵ HIRST 1966, S. 40; ähnlich GOWIN 1969, S. 216.

¹⁶ HIRST 1963, S. 63.

¹⁷ HIRST 1966, S. 42.

¹⁸ LASKA 1969, S. 184.

¹⁹ ARNSTINE 1973.

²⁰ Vgl. z. B. WALTON und KUETHE 1963.

gebenheiten«²¹. Eine praktische Theorie dagegen hat den Zweck, Anleitungen zum Handeln, zur Praxis zu geben²².

Diese Unterscheidung – die schon seit ARISTOTELES bekannt ist²³ – klingt für manche einleuchtend, aber sie wird keineswegs von allen Erziehungstheoretikern gebilligt. Das liegt daran, daß die Ansichten darüber, was unter »Wissenschaft« und »wissenschaftlich« zu verstehen sei, auseinandergehen. Im deutschen Kulturkreis und im Einflußbereich der Sowjetunion wird manches als »Wissenschaft« bezeichnet, was im anglo-amerikanischen Sprachgebiet nicht dafür gilt. Hier wird vielfach auch praktischen, philosophischen und weltanschaulichen Erziehungstheorien wissenschaftlicher Charakter zuerkannt. Statt wissenschaftliche und praktische Theorien gegeneinander abzugrenzen, werden auch praktische Theorien als zur Wissenschaft gehörig angesehen.

Es hängt vor allem mit diesem weiten Wissenschaftsbegriff zusammen, daß man in den deutschsprachigen Ländern mehr als in den englischsprachigen davon überzeugt ist, *eine selbständige Wissenschaft von der Erziehung sei möglich und notwendig*. Umstritten ist jedoch, welche Form diese Wissenschaft haben soll. Es lassen sich mindestens *drei Grundauffassungen* unterscheiden: Pädagogik als gemischte normgebend-beschreibende (normativ-deskriptive) Disziplin, Pädagogik als philosophische Disziplin und Pädagogik als reine Erfahrungswissenschaft.

Die erste und die zweite Grundauffassung stimmen darin miteinander überein, daß die Pädagogik nicht als eine empirische oder Erfahrungswissenschaft betrachtet, sondern für sie eine Sonderstellung außerhalb der rein empirischen Wissenschaften beansprucht wird. Die *Pädagogik als gemischte normativ-deskriptive Disziplin* wird als eine Theorie verstanden, die geeignet ist, der »Praxis Richtlinien zu geben«. Sie soll »Seinserfassung und Sollensbestimmung« zugleich leisten²⁴. Sie könne »sich nicht auf die bloße Erforschung dessen, was ist, beschränken«, sondern sei »wenigstens zum Teil auch normative Wissenschaft, die . . . leitende Ideale entwickelt und die bestehende Wirklichkeit an ihren Ansprüchen mißt«; sie schließe »normative Entscheidungen« ein; sie habe »Tatsachenfeststellung« mit »kritischer Bewertung dieser Tatsachen im Dienst einer verbindlichen Norm« zu vereinen²⁵.

Die Anhänger dieser Auffassung halten es für möglich, in ein und derselben wissenschaftlichen Disziplin die Erforschung des Wirklichkeitsbereiches »Erziehung« und die Aufstellung von Normen und Regeln für das erziehe-

²¹ LOCHNER 1934, S. 2.

²² Vgl. HIRST 1966, S. 40 ff.

²³ Vgl. ARISTOTELES: *Metaphysik*, A I 982a. 1928, S. 4, wo die theoretischen Wissenschaften als jene gekennzeichnet werden, »die um ihrer selbst und um des Wissens willen erstrebenswert« sind und die Ursachen der Erscheinungen erforschen.

²⁴ LITT 1949, S. 101, 104, 107.

²⁵ BOLLNOW 1964, S. 227, 223, 224, 227.

rische Handeln leisten zu können. Sie schreiben der Pädagogik einen »dopelseitigen Charakter« zu: sie gilt als »theoretisch-praktische Wissenschaft«²⁶ oder als »deskriptiv-normative Wissenschaft«²⁷. Sie habe »notwendig einen gemischten Charakter, sie ist weder rein spekulativ noch rein empirisch«. Eine »spekulative« oder »philosophische Wissenschaft« sei sie nur, soweit sie den Zweck der Erziehung untersucht, »eine wenigstens teilweise empirische dagegen in Rücksicht dessen, was sie über die Mittel und Methoden beibringt, durch welche jener realisiert werden soll«²⁸. »Das Philosophieren in der praktischen Situation« sei »die Grundform dieser Wissenschaft«²⁹. Je mehr die normative Seite betont und die empirische oder deskriptive vernachlässigt wird, desto mehr verschwimmen die Grenzen gegenüber dem zweiten Typ der *Pädagogik als einer rein philosophischen Disziplin*.

Da Erziehen ein zielgerichtetes oder zweckbewußtes Handeln ist, setzt es selbstverständlich Wissen über das, was der Handelnde erreichen will (bzw. was erreicht werden soll), und wie es erreicht werden kann, voraus. Deshalb gelten Zwecke, Normen und Handlungsempfehlungen von jeher als wichtigste Inhalte einer praktischen Theorie der Erziehung. Um technische Normen, welche die Mittel für die Zweckverwirklichung betreffen, gewinnen zu können, hat man sich stets auf die Psychologie gestützt (die allerdings bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts als eine Disziplin der Philosophie angesehen worden ist). Als vorrangiger aber erscheint die Frage nach den moralischen Normen, die für die Zu-Erziehenden (Educanden) und ihre Erzieher gelten sollen. Für solche Fragen ist die Ethik oder Moralphilosophie zuständig. Darum lag es nahe, die Pädagogik als eine philosophische Disziplin aufzufassen.

Man kann dabei wie SCHLEIERMACHER von der Überlegung ausgehen, daß »das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe« der Erwachsenen, »also ein rein ethischer Gegenstand« sei. Deshalb sei auch die Pädagogik »eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft«, eine »ethische Wissenschaft«³⁰.

Als Begründung dafür, die Pädagogik als eine philosophische Disziplin anzusehen, wird in erster Linie die Notwendigkeit genannt, moralische Urteile über Erziehungsziele und über die Mittel zu ihrer Erreichung treffen und auf Wertungsgrundsätze, Grundnormen oder moralische Prinzipien gründen zu müssen. Die Ziele der Erziehung seien »maßgebend für die Entscheidung jeder pädagogischen Einzelfrage«, sie seien aber auch »abhängig von der gesamten Lebensanschauung, d. h. von der Gesamtheit der Ansicht

²⁶ MEISTER 1965, S. 58 ff.

²⁷ WEINGARTNER 1971, S. 140.

²⁸ WAITZ 1898, S. 20, 17, 19.

²⁹ W. FLITNER 1966, S. 19.

³⁰ SCHLEIERMACHER, Bd. 1, S. 11 f.

über Wert und Sinn des Menschenlebens. Diese Frage aber gilt von jeher als Endfrage der Philosophie. Also ist Pädagogik wesentlich von Philosophie abhängig. Diese Abhängigkeit ist nicht so zu verstehen, daß es genügt, wenn die Pädagogik einige philosophische Sätze aufnimmt; vielmehr muß ihr ganzer Aufbau philosophisch sein, alles nicht Philosophische muß in diesen Aufbau sich als Ergänzung einordnen«³¹.

Nach dieser Auffassung sind empirische Theorien über die Erziehungswirklichkeit »noch nicht Pädagogik im eigentlichen Sinn«. »Was der Pädagogik wissenschaftliche Eigenständigkeit verleiht, ist vielmehr ihre . . . philosophische Begründung«³². Diese zieht allerdings nach sich, daß die »philosophisch begründete« Pädagogik »naturgemäß die unterschiedlichen philosophischen Systembildungen und Standpunkte widerspiegelt«³³. HERBART hat es noch schärfer ausgedrückt: daß sie »der Spielball der Sekten« wird³⁴. Von den verschiedenen Erscheinungsformen der »Pädagogik auf philosophischer Grundlage« gibt es *fließende Übergänge zur Pädagogik auf weltanschaulicher Grundlage*.

Vieles, was unter den Namen »wissenschaftliche Pädagogik« und »philosophische Pädagogik« auftritt, erweist sich bei näherer Prüfung als weltanschaulich bestimmte Pädagogik. Der Eindruck, es handle sich um Wissenschaft oder um Philosophie, geht oft lediglich auf die abstrakte Form solcher Theorien zurück und wird nicht durch die Art ihrer Begründung gerechtfertigt. Die Unterschiede zwischen den pädagogischen Theorien kommen weniger dadurch zustande, daß ein und derselbe Tatbestand verschieden gedeutet wird, sondern sie sind vorwiegend durch unterschiedliche Ideale vom Menschen und von der Gesellschaft bedingt. Pädagogische Theorien praktischer, normativ-deskriptiver und philosophischer Art sind in den meisten Fällen »nicht uninteressierte Erkenntnis dessen, was ist, sondern interessierte Verkündigung dessen, was sein soll«³⁵.

Demgegenüber wollen die Anhänger der dritten Grundauffassung die *wissenschaftliche Pädagogik als reine Erfahrungswissenschaft* aufbauen. Damit ist ein Aussagensystem gemeint, das über Erziehungsziele und über jene Ausschnitte der Wirklichkeit, die für die Erreichung von Erziehungszielen relevant sind, in intersubjektiv nachprüfaren Sätzen informiert³⁶. Insbesondere werden Gesetzmäßigkeiten gesucht, die zur Erklärung ein-

³¹ COHN 1919, S. 11.

³² DERBOLAV 1970, S. 50.

³³ DERBOLAV 1971, S. 7.

³⁴ HERBART, Bd. 1, S. 234.

³⁵ FRISCHEISEN-KÖHLER 1921, S. 13.

³⁶ Mit dem Wort »Satz« wird in diesem Buch sowohl ein sprachliches Gebilde, als auch die Bedeutung oder der Sinngehalt eines solchen bezeichnet. Ein Satz, der eine Behauptung ausdrückt, wird *Aussage* genannt. Eine Aussage kann wahr oder falsch sein, d. h. der in ihr ausgesagte Sachverhalt trifft zu oder trifft nicht zu. Ein Satz, der eine Sollensforderung ausdrückt, wird *Norm* genannt. Eine Norm ist gültig oder ungültig. Vgl. WEINGARTNER 1971, S. 26 f. Der Sprachgebrauch ist jedoch selbst in wis-

schlägiger Tatsachen dienen, aber auch als Grundlage für Voraussagen und für die Beantwortung technologischer Fragen («Was kann getan werden, um das Ziel x zu erreichen?») benutzt werden können.

Um Verwechslungen zu vermeiden, haben die Anhänger dieses Forschungsprogrammes vorgeschlagen, den Namen »Erziehungswissenschaft« nur für solche erfahrungswissenschaftlichen Aussagensysteme über Erziehung zu verwenden³⁷. Solange dieser Vorschlag jedoch nicht allgemein angenommen ist, dürfte es am wenigsten mißverständlich sein, wenn man das Gemeinte als »*Empirische Erziehungswissenschaft*« bezeichnet³⁸.

Die Empirische Erziehungswissenschaft unterscheidet sich von den anderen Formen der Pädagogik dadurch, daß sie auf Probleme beschränkt ist, die die Wirklichkeit oder das Seiende betreffen. Hier wird danach gefragt, was ist, warum es so ist, was unter bestimmten Umständen möglich ist, was Menschen wollen, was sie tun und was zur Erreichung bestimmter Ziele getan werden *kann*. Dagegen wird nicht festgesetzt, was sein und getan werden *soll*. Auf die Aufstellung und Begründung von Sollensforderungen, auf die Setzung von Zwecken, Idealen und anderen Normen wird aus methodischen Gründen verzichtet. Es wird allein nach erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen gesucht, d. h. nach hypothetischem Wissen, das empirisch möglichst gut begründet ist. Entscheidungen für bestimmte Weltanschauungen und Bekenntnisse zu bestimmten Idealen werden als erfahrungswissenschaftlich unbegründbar angesehen und deshalb ausgeklammert. Die Behandlung normativer Probleme wird der Philosophie der Erziehung überlassen, die als unentbehrliche Ergänzung der Erziehungswissenschaft betrachtet wird. Anlaß für diese Arbeitsteilung ist die wissenschaftstheoretische Überzeugung, daß normative Probleme im Rahmen empirischer Wissenschaften nicht gelöst werden können und daß vorgefaßte, der Kritik entzogene Meinungen, wie es Weltanschauungen zwangsläufig sind, die wissenschaftliche Erkenntnis eher behindern als fördern.

Die drei soeben skizzierten Grundauffassungen von wissenschaftlicher Pädagogik beruhen auf verschiedenen Fragestellungen und auf verschiedenen wissenschaftstheoretischen Überzeugungen. Sie werden mit wechselnden Namen seit Generationen nebeneinander vertreten. Auf dem Boden jeder Grundauffassung sind *verschiedene Richtungen* entstanden. Es gibt also nicht bloß *eine* Pädagogik oder *die* wissenschaftliche Pädagogik, sondern verschiedene Pädagogiken.

senschaftstheoretischen Schriften sehr uneinheitlich. Häufig werden die Worte »Satz« und »Aussage« bedeutungsgleich verwendet (zum Beispiel von BOCHENSKI 1954, S. 13; V. KRAFT 1960, S. 127; STEGMÜLLER 1969, S. 6).

³⁷ Z. B. DURKHEIM schon 1911: vgl. 1972, S. 54 ff.; LOCHNER 1934 und 1963; BREZINKA 1966, 1966a und 1967.

³⁸ Vgl. BREZINKA 1970 und 1971. Manche Gegner dieser Richtung haben ihr auch den unzutreffenden Namen »Positivistische Erziehungswissenschaft« gegeben, so z. B. BENNER 1973, S. 178 ff.

Um einen Eindruck von der Vielfalt der Begründungsversuche zu erhalten, braucht man sich nur anzusehen, welche Richtungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts allein unter methodologischen Gesichtspunkten unterschieden worden sind.

DURKHEIM hat 1911 die »Erziehungswissenschaft« (la science de l'éducation) von der »Pädagogik« (pédagogie) abgegrenzt³⁹. FRISCHEISEN-KÖHLER unterschied 1921 die »empirische Pädagogik«, die »kritische Pädagogik« und die »spekulative Pädagogik«⁴⁰. ERICH STERN berichtete 1922 über drei Gruppen pädagogischer Theorien: »rein spekulative Pädagogik«, »rein empirische Pädagogik« und »empirisch-spekulative Pädagogik«⁴¹. DOLCH unterschied 1929 die »soziologische Pädagogik«, die »Kultur- und Wertpädagogik«, die »idealistische Pädagogik« und die »kritische Pädagogik«⁴². LOCHNER veröffentlichte 1927 eine »Deskriptive Pädagogik« und grenzte 1934 die »Erziehungswissenschaft« von der »Erziehungslehre« ab⁴³. BOKELMANN unterschied 1970 in der westdeutschen Pädagogik den »hermeneutisch-spekulativen«, den »deskriptiv-phänomenologischen« und den »empirisch-positivistischen Theorietypus«. Als weitere Ansätze wurden die »transzendental-kritische«, die »fundamental-ontologische« und die »dialektische Pädagogik« genannt⁴⁴. BENNER gliederte 1973 in »traditionelle Pädagogik«, »empirische Pädagogik«, »geisteswissenschaftliche Pädagogik« und »emanzipatorische Pädagogik«⁴⁵. LASSAHN unterschied 1974 zwischen »geisteswissenschaftlicher Pädagogik«, »empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft«, »normativer Pädagogik« und »marxistischer, neomarxistischer und kritischer Erziehungswissenschaft«⁴⁶. GAMM nennt die zuletzt genannte Richtung, der er sich selbst zuzählt, »kritisch-materialistische Pädagogik«⁴⁷. BLANKERTZ unterscheidet »Pädagogik als positivistische Erfahrungswissenschaft«, »Pädagogik als Geisteswissenschaft« und »Pädagogik als kritische Theorie«⁴⁸. KÖNIG unterscheidet zwischen der »traditionellen normativen Pädagogik, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen Erziehungswissenschaft und der emanzipatorischen Pädagogik«⁴⁹. Ferner stoßen wir auf »Pragmatische Pädagogik«⁵⁰, auf »Rationalistische Pädagogik«⁵¹, auf das Programm einer

³⁹ Vgl. DURKHEIM 1972, S. 50 ff.

⁴⁰ FRISCHEISEN-KÖHLER 1921.

⁴¹ STERN 1922, S. 56 ff.

⁴² DOLCH 1966, S. 6 ff.

⁴³ LOCHNER 1927; 1934, S. 1 ff.; 1963, S. 387 ff.

⁴⁴ BOKELMANN 1970, S. 205 ff.

⁴⁵ BENNER 1973.

⁴⁶ LASSAHN 1974.

⁴⁷ GAMM 1974, S. 98.

⁴⁸ BLANKERTZ 1974, S. 634.

⁴⁹ E. KÖNIG 1975.

⁵⁰ WILHELM 1975.

⁵¹ RÖSSNER 1975.

»Strukturalistischen Erziehungswissenschaft«⁵² und noch auf manches andere.

Diese Aufzählung wirkt vielleicht auf den ersten Blick verwirrend, aber zur Beruhigung sei gleich gesagt, daß die wissenschaftstheoretischen Möglichkeiten zur Begründung der Pädagogik erheblich geringer sind, als die Menge der Namen vermuten läßt. Es gibt zweifellos unvereinbare Standpunkte, aber es gibt andererseits auch mehr Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen, als häufig angenommen wird. Dennoch drängt sich die Frage auf, wie es zu dieser Vielfalt der Richtungen hat kommen können. Warum ist man sich gerade bei der Pädagogik über ihren Wissenschaftscharakter noch immer uneinig? Erst wenn diese Frage geklärt ist, erscheint es sinnvoll, auf eine Annäherung der Standpunkte hinzuwirken.

Mir scheint die wesentlichste *Ursache der Uneinigkeit* über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik darin zu liegen, daß von diesem Fach ganz Verschiedenes erwartet wird. Es soll nach dem Willen vieler, die an ihm interessiert sind, nicht nur dem theoretischen Zweck der wissenschaftlichen Erkenntnis dienen, sondern zugleich auch praktischen Zwecken, die einer Erfahrungswissenschaft fremd sind. Die Uneinigkeit wurzelt in verschiedenen Ansichten über die Beziehungen zwischen Erziehungstheorien und Erziehungspraxis. Da jede Erziehungspraxis weltanschaulich bestimmt ist und da die Erzieher auf weltanschauliche Orientierung angewiesen sind, geht es letztlich um verschiedene Ansichten über die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Weltanschauung.

Ich werde diese praxisbedingten und weltanschaulichen Hintergründe der Meinungsverschiedenheiten über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik in den folgenden Kapiteln über den Ursprung der Pädagogik in praktischen Erziehungslehren und über die weltanschauliche Abhängigkeit der Pädagogik darstellen.

Der Ursprung der Pädagogik in praktischen Erziehungslehren

Vermutlich haben die Menschen seit es sie gibt auch erzogen¹. In den Familien geschah das jedoch nur gelegentlich, wenn es angebracht erschien. Wie für die Eltern so blieb auch für die Meister, die Lehrlinge zur Ausbildung übernahmen, das Erziehen eine Nebentätigkeit. Erst mit den Lehrern traten Leute auf, die es zu ihrem Beruf machten.

Die *Lehrer* sind die ersten *Spezialisten der Erziehung*. Je nach ihrem Wirkungskreis wird von ihnen erwartet, daß sie in ihren Schülern Wissen, Fä-

⁵² NEZEL 1976.

¹ Über Anfänge und Frühformen der Erziehung vgl. MEISTER 1965, S. 88-100; WALK 1934; WOODY 1949; MARROU 1957.

higkeiten, Haltungen, Tugenden und Gesinnungen hervorbringen. Das zwingt zu Überlegungen, wie diese Ziele erreicht werden können. Der Lehrstoff muß aus der Gesamtmenge des verfügbaren Wissens ausgewählt und nach Graden der Schwierigkeit geordnet werden. Der Lehrer muß sich ein Urteil über den inneren Zustand seiner Schüler bilden, über ihre Kenntnisse, ihre Interessen, ihre Belastbarkeit. Er muß sich einen Plan machen, nach dem er vorgehen will. Beim Versuch, diesen Plan durchzuführen, erfährt er, wie sein Unterricht von den Schülern aufgenommen wird. Er erlebt Erfolge und Mißerfolge und fragt nach den Ursachen, die dazu geführt haben.

Erzieherisches Handeln setzt also Überlegungen voraus und gibt Anlaß zu weiteren Überlegungen. Es hängt von Annahmen über Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln sowie von einer Deutung der Situation ab. Man kann die Ansichten oder Meinungen, die das Ergebnis solcher Überlegungen bilden, als »*Theorie*« im weitesten Sinne des Wortes bezeichnen. Damit ist dann ein *subjektives Gedankengebilde eines Erziehers* gemeint, das teils auf Nachdenken und eigene Beobachtung, teils auf Mitteilungen anderer zurückgeht. Diese Art von Theorie gibt es, seit es erzieherisches Handeln gibt.

Versteht man dagegen unter »*Theorie*« im engeren Sinne eine *Lehre oder ein System von Lehrmeinungen über einen bestimmten Gegenstand*, dann trifft es zu, daß »die Praxis viel älter als die Theorie« ist². Die Beziehungen zwischen erzieherischem Handeln und Erziehungstheorie sind ähnlich denen, die zwischen wirtschaftlichem Handeln und Wirtschaftstheorie oder zwischen politischem Handeln und Politiktheorie bestehen. Die Praxis der Viehzucht, des Ackerbaus, des Handwerks und des Handels ist viel älter als die Wirtschaftslehre. Ebenso ist die Praxis des Kampfes um die Macht, des Herrschens und Verwaltens viel älter als die Staats- und Verwaltungslehre.

Das Erziehen galt von alters her als eine *Kunst*³ in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes: als ein *Können*⁴. ARISTOTELES hat unter »Kunst« »ein mit richtiger Vernunft verbundenes hervorbringendes Verhalten« verstanden⁵. DURKHEIM definiert »Kunst« als »ein *System von Handlungsweisen*, die auf bestimmte Ziele gerichtet und entweder Produkte einer traditionellen, durch Erziehung mitgeteilten Erfahrung oder Produkt persönlicher Erfahrung des Individuums sind. Man kann sie nur erwerben, indem man in Berührung mit den Gegenständen kommt, auf die sich das Handeln« bezieht, »und indem man selbst mit ihnen umgeht«⁶.

² SCHLEIERMACHER, Bd. 1, S. 11; ähnlich SCHWARZ 1835, S. 12.

³ Vgl. HERBART, Bd. 1, S. 120 ff.; SCHLEIERMACHER, Bd. 1, S. 11.

⁴ Nach TRIER 1931, S. 36, bedeutet »können« ursprünglich folgendes: »sich auf etwas verstehen auf Grund einer vorhergegangenen kenntnisnehmenden Begegnung«.

⁵ ARISTOTELES: Nik. Ethik VI, 4 (S. 185).

⁶ DURKHEIM 1972, S. 60 (Hervorhebung von mir).

Es ist möglich, eine Kunst zu beherrschen, ohne daß man ihre theoretischen Grundlagen genauer kennt. Schon ARISTOTELES hat bemerkt, daß es Leute mit praktischer Erfahrung gibt, »die ohne wissenschaftliches Wissen zum praktischen Handeln in verschiedenen Dingen geeigneter sind als die Wissenden«⁷. So gibt es auch erfolgreiche Erzieher, die über das Erziehen kaum nachgedacht haben, und es gibt umgekehrt Erziehungstheoretiker, denen trotz intensiven Nachdenkens das erzieherische Können mangelt. Deshalb hat SCHLEIERMACHER gemeint, die Würde der Praxis sei »unabhängig von der Theorie«⁸.

Auf der anderen Seite läßt sich kaum bezweifeln, daß die »Kunst der Erziehung« oder die »Erziehungskunst«⁹ im allgemeinen nur dann erfolgreich ausgeübt werden kann, wenn die Erzieher über die Bedingungen für den Erfolg ihres erzieherischen Handelns und über die möglichen Ursachen von Mißerfolgen genügend wissen. Die Eltern wie die berufsmäßigen Erzieher stoßen bei ihren Versuchen, Educanden gemäß den für sie gesetzten Zwecken zu beeinflussen, häufig auf Schwierigkeiten. Was liegt da näher, als die Ursachen dieser Schwierigkeiten erkennen und wissen zu wollen, wie man sie überwindet? Die praktischen Fragen, die sich beim Erziehen aufgedrängt haben, sind der Anlaß gewesen, Erziehungslehren zu entwerfen.

Die ersten *Erziehungslehren* gründen auf Beobachtungen verschiedener Formen des erzieherischen Handelns und ihrer Wirkungen. Sie fassen Erfahrungen zusammen, die Erzieher beim Erziehen gemacht zu haben glauben. Sie schildern die Regeln, nach denen man sich beim Erziehen richtet. Das geschieht jedoch nicht rein beschreibend, sondern wertend und vorschreibend zu einem praktischen Zweck. Es wird zwischen Tugenden und Lastern, zwischen wichtigen und weniger wichtigen Erziehungszielen, zwischen geeigneten und ungeeigneten Mitteln, zwischen richtiger und falscher Erziehung unterschieden. Die Erziehungslehren sind entworfen worden, um Erzieher zum Erziehen anzuleiten. Sie enthalten Empfehlungen, Vorschriften oder Normen für das erzieherische Handeln. Deshalb werden sie als normgebend, normierend oder normativ gekennzeichnet. Sie sind Anweisungen für die Kunst des Erziehens oder *Kunstlehren* der Erziehung¹⁰.

Solche Kunstlehren werden vor allem für die Ausbildung von Erziehern gebraucht. Seit dem Beginn der Neuzeit hat die Menge erziehungspraktischer Schriften – begünstigt durch den Buchdruck und die Ausbreitung des Lesens – rasch zugenommen. Die meisten sind als Anleitungen für Lehrer,

⁷ ARISTOTELES: Nik. Ethik VI, 8 (S. 189).

⁸ SCHLEIERMACHER, Bd. 1, S. 11.

⁹ HERBART, Bd. 1, S. 120 ff.; Bd. 3, S. 569 ff.

¹⁰ Vgl. z. B. ROLFUS und PFISTER, Bd. 1, 1863, S. 539 ff., wo die »Erziehungslehre« definiert wird als »die systematische Darstellung der Regeln, Vorschriften und Grundsätze der Erziehung oder die Anleitung zur Erziehungskunst«.

Hofmeister¹¹ und Katecheten¹² bestimmt gewesen, aber viele wenden sich auch an die Eltern, insbesondere an die Mütter¹³.

Es gibt zwischen den Erziehungslehren große Unterschiede hinsichtlich des normativen (religiösen, moralischen, weltanschaulichen) Standpunktes, der logisch-systematischen Qualität, des empirischen Gehalts, der Anwendbarkeit und des Geltungsbereiches, aber gemeinsam ist ihnen allen der *praktische Zweck*. Selbst ein philosophisch so anspruchsvoller Autor wie HERBART hat keinen Zweifel daran gelassen, daß seine »Allgemeine Pädagogik« (1806) als praktische Theorie für Erzieher, als eine »Landkarte für die Unerfahrenen« gedacht war. Sie bleibt auf die »*praktische Überlegung*« beschränkt, »*mit welcher Absicht* der Erzieher sein Werk angreifen soll, . . . allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben«¹⁴. HERBART hat ausdrücklich erwähnt, daß dieser Komplex praktischer Fragen und Antworten zu seiner Zeit »allgemein für das Ganze« der Pädagogik gehalten worden ist.

Soweit man mit einer Erziehungslehre mehr bieten wollte, als eine Sammlung methodischer (oder technischer) Ratschläge, wurde sie als »eine rein mit der Ethik zusammenhängende«, »an dieselbe sich anschließende Kunstlehre« entworfen¹⁵. Unter »Kunstlehre« wurde dabei ein Wissen verstanden, das auf das Handeln gerichtet ist. Die Zuordnung zur Ethik als der das richtige Handeln erörternden Disziplin der Philosophie war schon durch ARISTOTELES vorgezeichnet worden¹⁶. Auch WAITZ hat 1852 auf diese Tradition zurückgegriffen, als er die Pädagogik als eine »praktische Kunstlehre« der »praktischen Philosophie«, d. h. der Ethik bezeichnet hat, deren Aufgabe es sei, »die Vermittlung der praktischen Philosophie mit dem Leben (zu) übernehmen«. Kunstlehren dienen nach ihm der »Einführung der praktischen (d. h. hier: sittlichen) Ideen ins Leben«: sie »beschäftigen sich . . . nur mit den Zwecken, die der Mensch sich setzen soll, und mit den Mitteln, die er durch eigene Kraft beherrschen kann«¹⁷.

Es verdient Beachtung, daß die pädagogischen Kunstlehren im allgemeinen nicht nur über die Zwecke und Mittel der Erziehung zu *informieren* hatten, sondern zugleich auch dazu dienen sollten, die Erzieher zu *inspirieren*,

¹¹ Hofmeister (ursprünglich: Hofmagister) wurde ein Mann genannt, der an einem Fürsten- oder Herrenhof die Erziehung der herrschaftlichen Kinder besorgt oder leitet. Vgl. STREBEL 1862. Ihm entsprach der Hauslehrer in den reichen bürgerlichen Familien.

¹² Katechet (vom griechischen »katechein« = mündlich unterrichten) ist der Fachausdruck für den christlichen Seelsorger, soweit er als Religionslehrer tätig ist. Vgl. HIRSCHER 1840, S. 6 ff.

¹³ Ein frühes Beispiel ist das »Informatorium der Mutterschul« von COMENIUS 1633.

¹⁴ HERBART, Bd. 1, S. 237 (Hervorhebungen im Original).

¹⁵ SCHLEIERMACHER, Bd. 1, S. 12. Zur Interpretation vgl. die Anmerkung 10 von THEODOR SCHULZE auf S. 419 ff. sowie DAHMER 1968, S. 37 ff.

¹⁶ Vgl. WILLMANN 1909, S. 65 ff.; LICHTENSTEIN 1963, S. 248 f.; J. RITTER 1969.

¹⁷ WAITZ 1898, S. 12 ff. (Ergänzungen von mir).