

Friedrich Kümmel (Tübingen)

## Pädagogik als empirische Wissenschaft\*

### Inhalt

1. Ansätze zu einer empirischen pädagogischen Forschung 1
    - 1.1. Der empiristische Einschlag der Aufklärungspädagogik 2
    - 1.2. Die Programme einer experimentellen und einer rein beschreibenden Pädagogik 2
    - 1.3. Pädagogik als strenge Wissenschaft (R. Lochner) 3
    - 1.4. Die realistische Wende in der Pädagogik (H. Roth) 5
    - 1.5. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (W. Brezinka) 7
  2. Zur methodologischen Verbindlichkeit logischer Kriterien für eine wissenschaftliche Theoriebildung 8
    - 2.1. Motive für die Auszeichnung logisch strukturierter Aussagenzusammenhänge 8
    - 2.2. Grenzen der Anwendung logischer Kriterien auf pädagogische Sachverhalte 9
    - 2.3. Das hypothetisch-deduktive Theoriemodell 11
    - 2.4. Logische Deduktion und begriffliche Explikation 12
    - 2.5. Der hermeneutische Charakter wissenschaftlicher Begriffsbildung 13
  3. Probleme der Anwendung empirischer Verfahren im pädagogischen Bereich 13
    - 3.1. Definitionen und Operationalisierungen 13
    - 3.2. Statistische Methoden 15
    - 3.3. Das Dilemma des Empirikers 16
    - 3.4. Die Gegenläufigkeit von Formalisierung und Wahrheitsannäherung 17
  4. Das Problem der Rückübertragung erfahrungswissenschaftlicher Fragestellungen und Befunde in die Praxis 17
    - 4.1. Der integrative Charakter pädagogischen Denkens und Handelns 17
    - 4.2. Das Beispiel der Erziehungsmittel und ihrer Anwendungsbedingungen 18
    - 4.3. Die dialektische Struktur des praxisbezogenen pädagogischen Denkens 20
1. Ansätze zu einer empirischen pädagogischen Forschung

In der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung lassen sich aufs Ganze gesehen drei Ansätze zu einer empirischen Pädagogik unterscheiden:

1. im Zuge der Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts
2. im Zusammenhang mit der Konsolidierung experimenteller Wissenschaften vom Menschen (insbesondere der experimentellen Psychologie) zu Beginn des 20. Jahrhunderts und
3. in Verbindung mit der Rezeption amerikanischer Forschungen nach dem 2. Weltkrieg, verstärkt ab der Mitte der sechziger Jahre.<sup>1</sup>

---

\* Erstmals erschienen in: Klaus Giel (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976, S. 84-107. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Darstellung gibt Menze, C.: Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen. Eine geschichtliche Betrachtung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vjschr. f. wiss. Päd., Heft 5, Bochum 1966, S. 26-52.

### *1.1. Der empiristische Einschlag der Aufklärungspädagogik*

Die Forderungen eines verstärkten Rückgangs auf Beobachtung, Erfahrung und Experiment im ausgehenden 18. Jh. richteten sich gegen eine philosophische Begründung der Pädagogik aus Prinzipien und den Versuch, aus einem *postu* [84/85] lierten Endzweck der Erziehung die Regeln derselben bündig abzuleiten. Es kam jedoch von dieser Seite zu keiner durchgreifenden Veränderung, denn einerseits war das methodische Instrumentarium für eine empirische Erforschung des menschlichen Seelenlebens und Sozialverhaltens noch nicht entwickelt, zum anderen hatte die empiristische Tradition in Deutschland nie recht Fuß fassen können: sie erschien dem philosophisch gebildeten Zeitgenossen unzureichend. Die Folge war auf der einen Seite eine verstärkte Hinwendung zu pädagogischen Systemen im Sinne der idealistischen Systementwürfe<sup>2</sup>, auf der anderen Seite setzten sich unter dem Einfluß der Transzendentalphilosophie und in Verbindung mit einem beginnenden geschichtlichen Denken Vermittlungsstandpunkte durch, die den postulierten Gegensatz von Empirie und Spekulation schon bald als unhaltbar erkannten.<sup>3</sup>

### *1.2. Die Programme einer experimentellen und einer rein beschreibenden Pädagogik*

Die Hinwendung zu einer „experimentellen Pädagogik“ (E. Meumann, 1907/08; W. A. Lay, 1908) stand unter dem Eindruck von Fortschritten in der experimentellen Psychologie und verband sich mit einem Unbehagen an der verspäteten Ablösung der Pädagogik von der Philosophie. Das zweite Stichwort lieferte, beeinflusst von Husserls Phänomenologie, A. Fischer mit seiner Forderung einer „Deskriptiven Pädagogik“ (1914), unter gleichem Titel wieder aufgenommen von R. Lochner (1927), und im Anschluß daran P. Petersen mit seiner „Pädagogischen Tatsachenforschung“<sup>4</sup>.

Eine möglichst zuverlässige und erschöpfende, zunächst interpretations- und theoriefreie Beschreibung pädagogischer Sachverhalte schien nötig, bevor man zu interpretieren, systematisieren, begründen, erklären und kritisieren beginnt und d. h., bevor „stark praktisch-reformerische Tendenzen“<sup>5</sup> eingreifen und den pädagogischen Gedankengang bestimmen. Dem liegt die erkenntnistheoretische Überzeugung zugrunde,

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Rosenkranz, K.: Die Pädagogik als System. Ein Grundriß. Königsberg 1848. Zum Problem: Schmied-Kowarzik, W. und Benner, D.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Höningswalds, Ratingen 1969.

<sup>3</sup> Vgl. o. S. 34.

<sup>4</sup> Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig 1907/08. Vgl. insbes. die 1. Vorlesung: Die Aufgabe der experimentellen Pädagogik. Ders.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig und Berlin 1914. Das Einleitungskap. ist bei F. Nicolini (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft, Darmstadt 1969, S. 135-146 unter dem Titel: „Die Pädagogik als Wissenschaft und ihr empirischer Unterbau“ wiederabgedruckt.

Fischer, A.: Deskriptive Pädagogik, in: Z. f. Päd. Psychologie, 5. Jg. 1914, S. 81-95. Wiederabgedruckt in: Fischer, A.: Leben und Werk, Bd. 2. München 1951, S. 5-29.

Lochner, R.: Deskriptive Pädagogik. Umrisse einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Reichenberg 1927 (Schriften der deutschen wissenschaftlichen Gesellschaft in Reichenberg, Heft 4). Neudruck Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1967.

Müller-Petersen, E.: Kleine Anleitung zur pädagogischen Tatsachenforschung (1951). Vgl dazu den Artikel „Pädagogische Tatsachenforschung“ von Peter Roeder, in: Fischer Lexikon Pädagogik.

<sup>5</sup> Fischer, A.: Leben und Werk Bd. 2, S.7.

daß es möglich sei, das rein Gegebene als einen noch „von allen Wirklichkeitssetzungen und theoretischen Formungen freien Tatsachenstoff“<sup>6</sup> unmittelbar erfassen und interessellos beschreiben zu können. Eine reine Beschreibung unter „Ausschaltung aller vorgefaßten Begriffe, Theorien und Wertungen“<sup>7</sup> entsprach nicht nur dem phänomenologischen Programm Husserls, sie ließ sich zudem mit dem empiristischen Grundsatz verbinden, daß alle Erkenntnis auf die Sinneserfahrung als ihre letzte Quelle und Grund aller Sicherheit zurückgeführt werden müsse. Die Einlösbarkeit derartiger Reduktionspostulate ist mittlerweile auch innerhalb des Logischen Empirismus selbst grundsätzlich in Frage gestellt worden<sup>8</sup> und wird von keiner gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Position mehr vertreten.

Dies hat auch für das pädagogische Denken weitreichende Konsequenzen, denn man kann, um ein Beispiel Fischers zu nehmen<sup>9</sup>, die beiden Fragen: 1. Wie wirkt diese Strafe? und 2. [85/86] Ist sie ethisch und pädagogisch einwandfrei? nicht streng trennen, wenn die Wirkung der Strafe selbst von dem ethischen und pädagogischen Klima abhängig ist, in dem sie stattfindet, und es keine gleichbleibende Wirkung einer „Strafe an sich“ in allen möglichen Fällen gibt. Das Problem der pädagogischen Wirkung erweist sich darin als ein spezieller Fall von Interpretation. Die Strafe ist als solche ein interpretierendes und interpretiertes Verhalten, und von der Art ihrer Interpretation: wie sie gemeint ist und aufgefaßt wird, hängt es ab, in welcher Weise sie wirkt.

### *1.3. Pädagogik als strenge Wissenschaft (R. Lochner)*

Während das Programm einer „deskriptiven Pädagogik“ sich bei A. Fischer im Rahmen eines im ganzen geisteswissenschaftlichen Verständnisses der Pädagogik hält, verbindet R. Lochner es mit einem Begriff von Rationalität und Wissenschaftlichkeit, der im strengen logisch-mathematischen Aufbau sein Theorieideal verkörpert findet.<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> Fischer, A.: a. a. O., S.19.

<sup>7</sup> Fischer, A.: a. a. O., S. 29.

<sup>8</sup> Vgl. insbes. Hempel, C. G.: Probleme und Modifikationen des empiristischen Sinnkriteriums, in: Sinnreich, J. (Hrsg.): Zur Philosophie der idealen Sprache. Texte von Quine, Tarski, Martin, Hempel und Carnap. dtv-Taschenbuch Wissenschaftliche Reihe Nr. 4113, S. 104-125. Ein die breite Diskussion zusammenfassender Artikel von W. van O. Quine: „Zwei Dogmen des Empirismus“ ist in demselben Band S. 167-194 enthalten. Quine diskutiert die beiden Hauptprobleme eines analytischen Bedeutungskriteriums und einer empiristischen Reduktion bzw. Verifikation des Sinnes theoretischer Begriffe und Aussagen und kommt in beiden Fällen zu einem negativen Resultat.

Hempel, C. G.: Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science. The University of Chicago Press 1952 u. ö. (International Encyclopedia of United Science. Vol. II, No.7). Eine logische Analyse des Problems der Induktion gibt Popper, K.: Logik der Forschung. Tübingen 1966.

<sup>9</sup> Fischer, A.: Leben und Werk. Bd. 2, S. 23 ff.

<sup>10</sup> Lochner, R.: Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Neudruck Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1967.

Ders.: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: Z. f. d. päd. Psychologie, 31. Jg. 1930, S. 1-18.

Ders.: Erziehungswissenschaft. Kurz gefaßtes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen. München und Berlin 1934.

Ders.: Erziehungswissenschaft im Abriß. Wolfenbüttel-Hannover 1947 (Arbeitsbücher für die Lehrerbildung Bd. 2).

Ders.: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft, in: Z. f. Päd. 6. Jg. 1960, S. 1-21. Wiederabgedruckt in F. Nicolini, a. a. O., S. 404-426.

Ders.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim/Lahn 1963.

Die Wissenschaft ist nach ihm nur dem reinen Wahrheitsstreben verpflichtet, sie kann nicht idealbildend, zielsetzend und reformerisch sein und muß jedes wunschbestimmte Denken von sich ausschließen. Den aktuellen Hintergrund für diese Stellungnahme bildet der sogenannte „Werturteilsstreit“ in der Soziologie, in dem Lochner Max Webers Position übernimmt.<sup>11</sup> Abgesehen von dem Wert der Wahrheit, den die Wissenschaft um ihrer selbst willen anerkennen muß, kann sie das Vorhandensein und die Geltung von Werten zwar konstatieren, nicht aber begründet Stellung zu ihnen nehmen oder gar Entscheidungen über ihre Legitimität treffen: „1. Wissenschaft kann außerhalb des Wahrheitswertes keinerlei gültige Werte selbst aufstellen; sie kann sie höchstens als Tatsachen betrachten und durchleuchten. 2. Auf die Fragen, was der Mensch tun soll, kann Wissenschaft in dem hier vertretenen Sinn keine Antwort geben. Sie muß sich daher bemühen ..., wertfrei zu bleiben. 3. Wissenschaft kann gegenüber den verschiedenen Wertordnungen, die in der Welt in unlöslichem Kampf untereinander stehen, nicht Partei ergreifen; sie kann zwar dem Menschen zeigen, daß es diesen Kampf gibt und daß jedes Handeln auch in wertmäßiger Hinsicht ein Parteiergreifen bedeutet. Aber zu welchen Maßstäben der Handelnde sich bekennen welche Werte er akzeptieren, welche er verwerfen soll, das läßt sich mit wissenschaftlichen Methoden nicht bestimmen.“<sup>12</sup> Seine Kraft erhält dieses Argument wie gesagt aus dem bereits von Hume nachdrücklich herausgehobenen logischen Schnitt zwischen wahrheitsfähigen und d. h. logisch funktionalen Aussagen und allen anderen Aussagen, die sich auf bloß Gedachtes, Wünschbares oder normativ Verpflichtendes beziehen und als solche weder wahr noch falsch sein können.<sup>13</sup> Unter der von Lochner für selbstverständlich gehaltenen Voraussetzung, daß die logische Gültigkeit für jeden wissenschaftlichen Begründungszusammen [86/87] hang konstitutiv ist, führt diese Unterscheidung zur methodologischen Selbsteinschränkung der Wissenschaft und eliminiert das normative Element ebenso wie jede praxisbezogene Reflexion aus ihr.

Die Gegenstellung zur geisteswissenschaftlichen Position ist deutlich. Sie hängt davon ab, daß ein logisches Argument und Verfahren für jede Form von Wissenschaft auch methodologisch verpflichtend gemacht wird. Um im Sinne logischer Deduktion funktional zu sein, müssen Theorien aber notwendig unbeschränkt-allgemeine Sätze enthalten, denn nur in Verbindung mit solchen können logisch gültige Schlüsse gezogen werden. Die Wissenschaft ist somit auf unbeschränkt-allgemeine Aussagen oder Gesetzhypothesen angewiesen, mit denen sich ihr Anspruch auf Allgemeingültigkeit verbinden läßt. Beobachten, Beschreiben und Erklären sind entsprechend die drei aufeinanderfolgenden Schritte jedes wissenschaftlichen Verfahrens, wobei das Verstehen entweder eine heuristische Vorstufe bildet oder mit der Erklärung selbst ans Ziel kommt, jedenfalls aber kein eigenes methodisches Verfahren darstellt.

In der Übertragung dieses Wissenschaftsverständnisses auf die Pädagogik kommt Lochner konsequent zur Aussonderung eines eigentlich wissenschaftlichen Teils von

---

Ders.: Wesen und Struktur der Erziehungswissenschaft, in: Ulich, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1972, S. 163-184.

Ders.: Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein. Meisenheim 1975.

<sup>11</sup> Vgl. o. S. 76.

<sup>12</sup> Lochner, R.: Wesen und Struktur der Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 179.

<sup>13</sup> Vgl. o. S. 77.

allen übrigen mit der Erziehung verbundenen Fragestellungen und Aufgaben, die sich im Rahmen einer logisch-mathematischen Theoriebildung nicht behandeln lassen und anderen Instanzen übertragen werden müssen. Die daraus resultierende Einteilung der Pädagogik in Erziehungsphilosophie, die Zielfragen diskutiert und Begriffsklärungen vornimmt, Erziehungswissenschaft im Sinne einer Tatsachen- und Gesetzeswissenschaft und praktischer Erziehungslehre, die Ratschläge und Hilfen gibt, kann sich bereits auf alte Einteilungsversuche berufen und ist keineswegs neu. Neu ist jedoch die Behauptung, daß es sich hierbei um nach Form und Inhalt getrennte Disziplinen handle, die grundsätzlich nicht vermengt werden dürften. Der von geisteswissenschaftlicher Seite postulierte Doppelcharakter der Pädagogik fällt dem logischen Schnitt zum Opfer, das Programm einer wissenschaftlich aufgeklärten Vermittlung von Theorie und Praxis erscheint illusionär. Soweit das zugrundeliegende logische Argument tragfähig ist, macht es den Gegensatz der Positionen unüberbrückbar.

LOCHNER konnte sich mit seinem Wissenschaftsbegriff noch auf den Logischen Empirismus in seinem früheren Stadium berufen, wie er unter dem Eindruck der Fortschritte der mathematischen Logik insbesondere vom sogenannten „Wiener Kreis“ (O. Neurath, M. Schlick, V. Kraft, R. Carnap, H. Feigl u. a.) weiterentwickelt worden war. Die mit der stärkeren Berücksichtigung logischer und mathematischer Aspekte verbundene Einsicht in den formalen Charakter wissenschaftlicher Theorien (auch wo diese empirischen Gehalt haben), hat hier jedoch entgegen den zunächst festgehaltenen Reduktionspostulaten des klassischen Empirismus sehr bald zu einer Neuinterpretation des Verhältnisses [87/88] von Theorie und empirischer Basis geführt<sup>14</sup>, in deren Konsequenz die Logik einen anderen methodologischen Stellenwert erhielt und im Rahmen eines hypothetisch-deduktiven Theoriemodells von einem Prinzip der voraussetzungslosen Begründung zu einem „Organon der Kritik“ (Popper) wurde. Diese neuere Entwicklung kennzeichnet den dritten Ansatz zu einer empirischen Pädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren, der die Fronten in der methodologischen Diskussion entscheidend verschiebt und in grundsätzlichen Annahmen zu einer Annäherung der Positionen führt.

#### *1.4. Die realistische Wende in der Pädagogik (H. Roth)*

Die „realistische Wende in der pädagogischen Forschung“<sup>15</sup>, wie sie sich nach dem 2. Weltkrieg unter dem Eindruck amerikanischer Untersuchungen auch in Deutschland bemerkbar machte, ist für H. Roth zunächst und vor allem ein praktisches Erfordernis. Eigene Erfahrungen und überliefertes Erziehungsdenken genügen zur Bewältigung der immer umfangreicher und schwieriger werdenden pädagogischen Probleme nicht mehr: „Ein Erzieher bleibe weit unter dem Niveau heute möglicher Erziehungskunst, wenn er sich auf seine eigenen Erfahrungen und Erfindungen verlassen wollte. Er bedarf nicht nur einer Tradierung der summierten Erziehungsweisheiten, wie sie die Menschheitsgeschichte bietet, sondern auch der Einsichten, wie sie ihm die Wissen-

---

<sup>14</sup> Vgl. Anm. 8.

<sup>15</sup> Roth, H.: Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 2. Jg. Göttingen 1962, S. 481-490. Wiederabgedruckt in: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964 (Akademische Reihe), S. 179-191.

schaften, die es mit jener ‚Sachgesetzlichkeit‘ und ‚Subjektgesetzlichkeit‘ zu tun haben, anbieten. Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft muß für ihn die Bereitstellung dieser Einsichten unter dem integrierenden Aspekt ihrer spezifischen Fragestellung betreiben.“<sup>16</sup> Wichtig ist in dieser Aussage der Hinweis auf die Verbindung mit den anderen Wissenschaften vom Menschen und einen „integrierenden Aspekt“, den die Erziehungswissenschaft dabei für sich beansprucht.

Rein „philosophische“ oder eben nur „praktische“ Lösungen von Erziehungsproblemen werden damit an die zweite Stelle gerückt. Aber auch hier geht Roth nicht von einer gegenseitigen Unverträglichkeit aus und beschränkt sich auf die Feststellung einer zeitlichen Folge: „Die philosophisch betriebene Pädagogik hat den Boden für empirische Forschung bereitet. Was sie leisten konnte hat sie geleistet. Jetzt ist die Pädagogik ‚reif‘ für Forschung.“<sup>17</sup> Daß die Pädagogik mit W. Flitner ein „Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher“ ist, enthält für ROTH ‚keine Beschränkung auf bestimmte, etwa nur im strengen‘ Sinne geisteswissenschaftliche Methoden“<sup>18</sup> und läßt sich mit einem empirischen Forschungsprogramm ebensogut verbinden. Es wird betont, daß das Empirischwerden der Pädagogik keine „Enttheoretisierung“ bedeute und die Empirie nicht weniger, sondern im Gegenteil mehr Theorie erfordere, wenn sie fruchtbar sein soll. Ausschlaggebend ist vielmehr die enge Verbindung von [88/89] theoretischer Arbeit und empirischer Forschung wie von Theorie und Praxis.<sup>19</sup>

Dies alles kann durchaus im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gedacht werden und belegt eine erste Annäherung der Positionen. Begünstigt wird diese durch die Übernahme der von geisteswissenschaftlicher Seite seit langem geübten Kritik am Tatsachenpositivismus, wie sie nun auch in der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie zunehmend Eingang findet und Sätze wie den folgenden unerachtet des verschiedenen Hintergrunds und entsprechender Einfärbungen der Formulierung zum erkenntnistheoretischen Gemeingut aller Lager werden läßt: „Tatsachen gibt es immer nur in einem geistigen Bezugsfeld. Es sind immer unter bestimmten Fragestellungen gesehene Ausschnitte der Wirklichkeit. Sie sind so viel wert wie ihr theoretisches Bezugsfeld, weil sie ohne dieses gar nicht existieren.“<sup>20</sup> Gleichsinnige Zitate anderer Autoren ließen sich häufen.

Wenn aber das theoretische Bezugsfeld nicht einfach an den Fakten abgelesen ist und aus ihnen entwickelt werden kann, läßt sich auch mit der empirischen pädagogischen Forschung eine Möglichkeit zur Kritik, ja eine besondere kritische Potenz verbinden. Roth zitiert in diesem Sinne H. Plessner, der sich zur Lage der Soziologie in Deutschland 1960 folgendermaßen äußerte: „Man ist behutsamer geworden, man extrapoliert nicht mehr so ungehemmt, man schwelgt nicht mehr in Riesenprospekten und Perspektiven von Fortschritt oder Verfall, aber auch das Verständnis für die theoretische Kleinarbeit ist im Wachsen: Für die Kritik der soziologischen Begriffsbildung, für die Brechung der Knechtschaft unter der Tyrannei der falsch gewordenen Worte, gerade

<sup>16</sup> Roth, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik (1958), in: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Empirische Forschungsmethoden, München 1969, S. 15-62.

<sup>17</sup> Roth, H.: a. a. O., S. 28.

<sup>18</sup> Ders., a. a. O., S. 29.

<sup>19</sup> Roth, H.: Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung, in: Röhrs, H. (Hrsg.): a. a. O., S. 188.

<sup>20</sup> Roth, H., in: S. Oppolzer (Hrsg.): a. a. O., S. 47.

als Tatsachenforschung, nicht als normative Wissenschaft, als Theorie der gesellschaftlichen Erscheinungen wird Soziologie heute zu einem Ferment der Kritik, zu einem Werkzeug der Freiheit."<sup>21</sup> Ein Gleiches müßte auch für die Erziehungswissenschaft gelten: „Empirische Forschung heißt nicht, die normative Macht des Faktischen anzuerkennen, sich der Wirklichkeit zu fügen, sondern umgekehrt, die angeblichen Fakten, das unabänderlich Gegebene, unter der produktiven Fragestellung, die die pädagogische Idee entwickelt, auf die noch verborgenen pädagogischen Möglichkeiten hin herauszufordern.“<sup>22</sup> Die empirische pädagogische Forschung erscheint so gesehen als diejenige Instanz, die auf lange Sicht am ehesten in der Lage ist, Kritik und Versprechen des bisherigen pädagogischen Denkens einzulösen. „Wir haben heute Einsicht in eine Vielfalt solcher Wirkungszusammenhänge, die die erfahrungswissenschaftliche Forschung aufgeklärt hat und die unser pädagogisches Handeln einerseits sicherer und andererseits verantwortungsvoller gemacht haben.“<sup>23</sup> Die Frage, ob die strengen methodologischen Anforderungen empirischer Forschung eine so positive Lösung des Theorie-Praxis-Problems erlauben, wird von Roth nicht gestellt und scheint sich im Rückgriff auf ein methodenübergreifendes Problemlöseschema, wie es von Dewey entwickelt wurde, zu erübrigen. [89/90] Angesichts erfahrener Schwierigkeiten werden Probleme identifiziert, man sammelt die zugänglichen Informationen, bildet Hypothesen und überprüft diese. Die sich anschließende Verarbeitung der Daten ordnet die Befunde über allgemeine Prinzipien in den Wissensbestand ein und macht sie gleichzeitig für die Praxis verfügbar.<sup>24</sup> Diese aufs Ganze gesehen sicher richtige Beschreibung des Erkenntnisprozesses kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die eigentlichen Probleme und Kontroversen diesseits solcher allgemeinen Formulierungen liegen und noch keineswegs erwiesen ist, daß die empirische pädagogische Forschung die hier mit ihr verbundenen Hoffnungen auch erfüllen kann.

### *1.5. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (W. Brezinka)*

Härter in der Polemik und unversöhnlicher erscheint W. Brezinka<sup>25</sup>, wenn er für den Rückstand in empirischer pädagogischer Forschung einen „Mangel an methodischem Bewußtsein“ und die „Scheu vor der konsequenten wissenschaftlichen Aufklärung“<sup>26</sup> verantwortlich macht: „Immer noch besteht die Neigung, Hypothesen aufzustellen und Theorien zu bilden, bevor die relevanten Tatsachen ausreichend bekannt sind. Das Ge-

<sup>21</sup> Roth, H., in: H. Röhrs (Hrsg.): a. a. O., S. 181.

<sup>22</sup> Roth, H.: a. a. O., S. 184.

<sup>23</sup> Roth, H.: a. a. O., S. 190.

<sup>24</sup> Vgl. Roth, H., in: Oppolzer, S. (Hrsg.): a. a. O.

<sup>25</sup> Brezinka, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in: Z. f. Päd. 5. Jg. 1959, S. 1-31. Wiederabgedruckt in: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964, S. 192-220.

Ders.: Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Rudolf Lochner, Deutsche Erziehungswissenschaft, in: Z. f. Päd. 11. Jg. 1965 S. 270-287.

Ders.: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuerer Lehrbücher, in: Z. f. Päd. 12. Jg. 1966, S. 53-88.

Ders.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik, in: Z. f. Päd. 13. Jg. 1967, S. 135-168.

Ders.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971.

<sup>26</sup> Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 12. Jg. 1966, S. 66.

fährliche daran ist der Mangel an methodischem Bewußtsein: Bloße Hypothesen verwandeln sich unkontrolliert in gesicherte Voraussetzungen des Denkprozesses; Abstraktionen werden nicht mehr als solche erkannt; die von der Erfahrung abgeschnittene Spekulation über Begriffe erscheint als echte Auseinandersetzung mit der Sache.<sup>27</sup> Um das „begriffliche und logische Chaos“ einer „babylonischen Sprachverwirrung“ zu überwinden<sup>28</sup>, hält Brezinka eine strikte Sonderung der Aussageebenen und eine entsprechende „Differenzierung pädagogischer Aussagesysteme“<sup>29</sup> gemäß dem logischen Unterschied zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen für erforderlich. Brezinkas Abgrenzungsvorschläge decken sich so mit den bereits von Lochner erhobenen Forderungen einer Ausgrenzung philosophischer und praxisbezogener Aspekte aus der wissenschaftlichen Pädagogik. Die inzwischen zum Tragen gekommene Transformation des Logischen Empirismus in den Kritischen Rationalismus, auf den Brezinka sich in Anlehnung an K. Popper und H. Albert bezieht, läßt seine Vorschläge zwar im einzelnen offener erscheinen<sup>30</sup>, ändert aber nichts an der grundsätzlichen Verpflichtung dieser wissenschaftstheoretischen Position auf logische Kriterien wissenschaftlicher Geltung. Diese bestimmen auch Brezinkas Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Standpunkten, die als vorkritisch, weltanschaulich oder genaueklärerisch in dieselbe Beleuchtung rücken, weil und insofern sie die logisch-methodologischen Abgrenzungsvorschläge nicht teilen, auch wo sie untereinander nach Geist und Anspruch erheblich differieren<sup>31</sup>. Hinzu kommt das ideologiekritische Motiv, als ginge es den anderen Positionen primär um ihre Selbstverteidigung gegenüber einem konsequent rationalen Aufklärungsanspruch [90/91], dem sie nichts entgegenzusetzen haben, so daß selbst der Hinweis auf Methodenpluralismus und Methodentoleranz noch als ein Abschirmungsmanöver für die eigene (unwissenschaftliche) Position erscheint.<sup>32</sup>

## 2. Zur methodologischen Verbindlichkeit logischer Kriterien für eine wissenschaftliche Theoriebildung

### 2.1. Motive für die Auszeichnung logisch strukturierter Aussagenzusammenhänge

Die Berechtigung des Eifers hängt auch hier wiederum von der methodologischen Verbindlichkeit logischer Abgrenzungskriterien für jede Form von wissenschaftlicher Theoriebildung ab. Dabei sind die inhaltlichen Motive für die Ausgrenzung logisch strukturierter Aussagenzusammenhänge aus allen anderen Kontexten keineswegs so klar und eindeutig wie der logische Sachverhalt selbst. Auch Brezinka geht davon aus, daß das mit dem logischen Aufbau der Wissenschaft zunächst verbundene erkenntnis-

<sup>27</sup> Brezinka, W., in: H. Röhrs (Hrsg.): a. a. O., S. 196.

<sup>28</sup> Vgl. Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 12. Jg. 1966, S. 67.

<sup>29</sup> Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, a. a. O., S. 14 ff.

<sup>30</sup> Vgl. Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 1965, S. 285 ff. Die für eine Annäherung der Positionen bei Brezinka gegebenen Ansatzpunkte werden von O. F. Bollnow in einem Besprechungsaufsatz herausgestellt: Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, in: Z. f. Päd. 17. Jg. 1971, S. 683-708.

<sup>31</sup> Vgl. Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 12. Jg. 1966, S. 56, 59, 77 u.ö.

<sup>32</sup> Vgl. Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 13. Jg. 1967, S. 149 f.



theoretische Motiv der Sicherung eines streitfreien Bereichs wahrer Erkenntnis sich nicht mehr festhalten läßt, nachdem sich die Rückführung aller Erkenntnis auf eine zweifelsfreie empirische Basis als unmöglich erwiesen hat und der grundsätzlich hypothetische Charakter wissenschaftlicher Theorien gerade im Rahmen eines empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses am deutlichsten herausgestellt wurde. Das von ihm genannte praktische Motiv, über die Aufstellung allgemeiner Gesetzes-hypothesen mehr Möglichkeiten zur Steuerung, Vorhersage und Kontrolle erzieherischer Prozesse zu erhalten, hängt ganz vom Erfolg des Unternehmens ab und muß beim gegenwärtigen Stand pädagogischen Wissens zurückhaltend beurteilt werden. Weitergehend ist jedoch der in der pädagogischen Diskussion noch gar nicht berücksichtigte Einwand, daß die mit dem hypothetisch-deduktiven Aufbau von Theorien gegebene logische Möglichkeit, empirisch falsifizierbare Konsequenzen zu ziehen und im Rückschluß die zugrundeliegenden Hypothesen zu widerlegen, bei näherem Zusehen nicht ohne Schwierigkeiten bleibt, weil die Falsifikation eines komplexen, im Ganzen als Prämisse fungierenden Aussagezusammenhangs offen läßt, an welcher Stelle der Fehler sitzt und was geändert werden muß, damit die Theorie wieder mit den Tatsachen übereinstimmt.<sup>33</sup> Ebenso wenig ist hier schon bewußt geworden, daß das Motiv einer stärkeren Annäherung an die konkrete Wirklichkeit zumindest zweideutig erscheint, weil die mit einer logischen Begriffsbildung und Aussagenstruktur zwangsläufig verbundene Formalisierung theoretischer Konstrukte auch wieder auf Kosten ihrer semantischen Differenzierung und ihres empirischen Gehalts geht.<sup>34</sup> [91/92]

## 2.2. Grenzen der Anwendung logischer Kriterien auf pädagogische Sachverhalte

Daß die Probleme im einzelnen verwickelter sind, als die klaren logischen Schnitte es zunächst vermuten lassen, wird auch von Brezinka eingeräumt, wo es um die Einlösbarkeit der methodischen Postulate im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung geht. „Wegen der Eigenart ihrer Gegenstände ist nicht zu erwarten, daß erziehungswissenschaftliche Theorien jemals jenen Grad der Vollkommenheit erreichen können, der die am besten bewährten naturwissenschaftlichen Theorien auszeichnet.“<sup>35</sup> Die Komplexität des pädagogischen Feldes läßt keine völlige Isolierung der einzelnen Faktoren zu, so daß dem kontrollierten Experiment hier enge Grenzen gesetzt sind.<sup>36</sup> Statistische Untersuchungen lassen nur begrenzte Verallgemeinerungen zu und führen lediglich zu Theorien „mittlerer Reichweite“ (R. K. Merton<sup>37</sup>). Die Ver-

<sup>33</sup> Auf die Schwierigkeiten einer Abgrenzung wissenschaftlicher Aussagen von nichtwissenschaftlichen mittels des Kriteriums der Falsifikation wurde wiederholt hingewiesen. Vgl. Grünbaum, A.: The falsifiability of a component of a theoretical system, in: Feyerabend P. / G. Maxwell (Eds.): Mind, Matter and Method. University of Minnesota Press, Minneapolis 1966, pp. 273-305 und in demselben Band Maxwell, Criteria of meaning and demarcation, pp. 31~327.

Bartley, W. W.: Theories of demarcation between science and metaphysics, in: Lakatos I., Musgrave, A. (Eds.): Problems in the Philosophy of Science, Amsterdam 1968 pp. 40 ff.

Albert, A.: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen<sup>2</sup>1969, (bes. S.30).

Junos, B.: Die methodologische Symmetrie von Verifikation und Falsifikation, in: Zeitschr. f. Allg. Wissenschaftstheorie, 1. Jg. 1970, S. 41-70.

<sup>34</sup> Vgl. u. S. 100.

<sup>35</sup> Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 1968, S. 452.

<sup>36</sup> Brezinka, W., in: Röhrs, H. (Hrsg.): a. a. O., S. 210.

<sup>37</sup> Brezinka, W., in: Z. f. Päd. 1965, S. 285.

suche einer logisch-analytisch klaren Definition pädagogischer Grundbegriffe, wie Brezinka sie als vordringliche Aufgabe erachtet, lassen nicht verkennen, daß auch die Wahl einer wertneutral erscheinenden Begrifflichkeit keineswegs von allen inhaltlichen Präsumtionen und normativen Vorentscheidungen entbindet, so wenn Brezinka ein Verständnis der Erziehung als interpersonales Geschehen zurückdrängen und stärker auf die im gesellschaftlichen und institutionellen Rahmen funktionalen Wirkweisen zurückgreifen möchte.<sup>38</sup>

Wenn aber die strengen logischen Anforderungen an eine wissenschaftliche Begriffsbildung im pädagogischen Bereich zwangsläufig eine Abschwächung erfahren müssen, stellt sich die Frage, ob das auf explizite Definitionen, unbegrenzt-allgemeine Aussagen und gesetzmäßige Zusammenhänge notwendig angewiesene logische Verfahren dann noch funktional ist. Dieses grundsätzliche Problem kommt bei F. Winnefeld sehr drastisch zum Ausdruck.<sup>39</sup> Das pädagogische Feld ist nach ihm gekennzeichnet durch eine „vieldimensionale Faktorenkomplexion“, die nicht in einzelne invariante Elemente auflösbar ist. Es hat einen „prozessualen Charakter“ mit situativem Gepräge und labiler Struktur, von dessen „Ganzgesetzlichkeit“ die einzelnen Vorgänge abhängen und ihre leicht zerstörbare pädagogische Wertigkeit erhalten. Seine sinnhafte „teleologische Struktur“ schließt einen „Spontaneitätsspielraum“ für die handelnden Subjekte ein.<sup>40</sup> Aus dieser Charakteristik des pädagogischen Feldes folgert Winnefeld die „Nichtgültigkeit der sog. Konstanzhypothese“ bezüglich einzelner Reiz-Reaktionsketten und verneint die „streng gleiche Wiederholbarkeit desselben pädagogischen Geschehens.“

Damit ist aber einer auf die Feststellung invarianter Größen, Beziehungen und Geschehensabläufe angewiesenen empirischen Forschung methodologisch die Basis entzogen: „Es ist fraglich, ob gleichen Bedingungen im pädagogischen Kräftefeld gleiche Folgeerscheinungen entsprechen. Das bedeutete für die empirische Forschung die Unmöglichkeit ihrer Durchführung.“<sup>41</sup> Dennoch hält Winnefeld daran fest, [92/93] daß die Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Geschehens empirisch erforscht werden können, Gesetze als solche (auch historische) per definitionem immer allgemeingültig sind und zwischen Gesetz und Einzelfall ein eindeutiger Zusammenhang besteht. Der darin zum Ausdruck kommende Widerspruch zwischen den logisch-methodologischen Anforderungen und den diese Bedingungen nicht erfüllenden Strukturen des Gegenstandsbereichs erscheint eklatant und muß aufgelöst werden.

<sup>38</sup> Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. Stuttgart <sup>2</sup>1975 (UTB Nr. 332).

<sup>39</sup> Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München und Basel <sup>4</sup>1967, 2. Kap.: Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum. Wiederabgedruckt in: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Band 2: Empirische Forschungsmethoden. München 1969, S. 136-194.

Ders.: Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit? in: Ulich, D. (Hrsg.): Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1972, S. 123-162.

<sup>40</sup> Alle Belegstellen sind der in Anm. 39 erstgenannten Veröffentlichung entnommen. Vgl. a. a. O., S. 29 ff.

<sup>41</sup> Winnefeld, F., a. a. O., S. 34 und 37 f.

### 2.3. Das hypothetisch-deduktive Theoriemodell

Über die Wahrheit oder Falschheit von Aussagen muß zumindest hypothetisch vorentschieden sein, damit diese in logisch behandelbare Aussagenzusammenhänge einbezogen werden können und logisch gültige Folgerungen zulassen. Alle anderen Aussageformen lassen sich, wenn überhaupt, nur über zusätzliche Annahmen in eine logisch funktionale Form bringen. Zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen besteht unter dem Aspekt ihrer logischen Behandelbarkeit ein Schnitt. Die unverhältnismäßige Beachtung, die dieser Gesichtspunkt in der Kontroverse um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik erhielt, ließ jedoch fast gänzlich übersehen, daß für die empirisch-analytischen Wissenschaftstheorien und ihren Übergang vom klassischen Empirismus (Locke, Hume) zum Logischen Empirismus (Wiener Kreis) bis hin zum Kritischen Rationalismus (Popper) die andere, ebenso grundlegende logische Unterscheidung zwischen Formalem und Inhaltlichem, zwischen logisch-analytischer Notwendigkeit und empirisch-kontingenter Wahrheit, zwischen „relations of ideas“ und „matters of fact“ sehr viel bestimmender geworden ist. Solange es nur darum geht, logische Kalküle formal zu entwickeln, liegt hierin kein Problem, weil dabei von allem Inhalt abgesehen werden kann. Sobald aber die Form und Geltung empirischer Wissenschaften in Frage steht, muß das Verhältnis von logischer Beziehungsform, begrifflichem Inhalt und empirischer Gegebenheit zum zentralen Problem werden.

Der Empirismus hatte die Forderung aufgestellt, alle begrifflichen Bestimmungen, soweit sie nicht formale Beziehungen ausdrücken, mittels logisch gültiger Ableitungen direkt oder indirekt auf sinnlich Beobachtbares zurückzuführen. Der gesamte Bedeutungsgehalt von Begriffen und Theorien müßte sich demgemäß säuberlich in logische bzw. mathematische Beziehungsmuster auf der einen Seite und empirische Bestandteile auf der anderen zerlegen lassen. In diesem Sinne hatte bereits D. Hume darauf aufmerksam gemacht<sup>42</sup>, daß die Wahrnehmung nur den Außenaspekt der Dinge und Ereignisse in unverbundener Mannigfaltigkeit und Folge gibt, nicht aber ihren inneren Zusammenhang, der folglich nur über eine Rekonstruktion mittels logischer Beziehungen indirekt erschlossen werden könne. Die erwartete Regelmäßigkeit von [93/94] Ereignissen erlaubt es nach ihm, den zugrundeliegenden, unerkennbaren Kausalzusammenhängen eine logische Wenn-dann-Beziehung zu substituieren. Theorien stellen so gesehen logisch strukturierte Beziehungsnetze dar, die man über die Dinge legt und mit deren Hilfe man unbekannte Zusammenhänge so rekonstruiert, daß Prognosen über zu erwartende Ereignisse gemacht werden können. Naturgesetze sind dieser Auffassung entsprechend mathematischfunktionale Beschreibungen, die bestimmte Ereignisfolgen abdecken („covering laws“), aber nicht beanspruchen können, die wirklichen kausalen Beziehungen wiederzugeben. Auch wenn die mit ihrer Hilfe gemachte Prognose erfolgreich ist, kann man nicht wissen, ob die logisch-mathematische Rekonstruktion die wirklichen Prozesse in ihrer inneren Struktur tatsächlich trifft. Der substituierte begriffliche Zusammenhang bleibt grundsätzlich hypothetisch und kann, weil er keinen Anhalt in der Wirklichkeit hat, auch nur einer logischen Selbststeuerung unterliegen.

---

<sup>42</sup> Vgl. David Hume, Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand, Dritter Abschnitt über die Assoziation der Vorstellungen.

#### 2.4. Logische Deduktion und begriffliche Explikation

Mit der klaren Einsicht in den logischen Schnitt zwischen formaler Beziehungsebene und inhaltlich Gegebenem stellt sich dann aber sogleich die Frage, ob der dazwischenliegende Bereich der sprachlichen und begrifflichen Bedeutungen tatsächlich in dieser Alternative aufgeht. Ohne solche inhaltlich-begrifflichen Bestimmungen kann keine wissenschaftliche Theorie auskommen, die Anspruch auf empirischen Gehalt und Wirklichkeitsgeltung macht. Dies gilt für ihre Materien ebenso wie für die festgestellten Beziehungen. Naturgesetze bleiben wie alle anderen empirischen Gesetzmäßigkeiten inhaltlich bestimmt und stellen nicht selbst logisch-analytische Beziehungen dar, auch wenn sie in deduktiven Aussagezusammenhängen wie allgemeine Prämissen oder logische Schlußregeln fungieren.

Der begriffliche Bedeutungsgehalt von Aussagen bzw. Theorien läßt sich so weder aus logischen Eigenschaften herleiten, noch findet er in der unmittelbaren sinnlichen Gegebenheit eine zureichende Grundlage. Diese Einsicht hat innerhalb der analytischen Wissenschaftstheorie zur Revision der empiristischen Reduktionspostulate und zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von begrifflichem Inhalt und empirischer Basis geführt. Man fand sich bei den Versuchen, natürliche Sprachen und erfahrungswissenschaftliche Theorien logisch zu rekonstruieren, zunehmend genötigt, von deduktiven Modellen auf explikative überzugehen<sup>43</sup>, wie sie für die hermeneutischen Wissenschaften schon seit langem üblich und methodisch durchgebildet worden wären. Auch wenn dabei an der Rückkoppelung von wissenschaftlicher Theoriebildung und empirischer Untersuchung grundsätzlich festgehalten wird, muß die Beziehung zwischen Begrifflichem und Beobachtbarem zunehmend freier interpretiert werden und [94/95] gestaltet sich immer indirekter und vermittelter.<sup>44</sup> Die Forderung nach einseitiger Ableitbarkeit wird abgelöst durch Vorstellungen einer wechselseitigen Korrespondenz, die sich angemessener mit Kategorien der Übersetzung und Interpretation beschreiben läßt. Dabei kann es einen Bedeutungsüberschuß der einen oder anderen Seite geben: weder ist die Bedeutung theoretischer Terme durch ihnen zugeordnete Beobachtungsdaten erschöpft, noch sind umgekehrt alle Bedeutungsaspekte der empirischen Gegebenheit in die begriffliche Fassung aufgenommen. Hinzu kommt, daß Beziehungen oft gar nicht zwischen einzelnen Begriffsmerkmalen und entsprechenden Beobachtungsdaten, sondern nur zwischen ganzen Aussagenkomplexen und einer ebenso komplexen Erfahrungsgegebenheit herstellbar sind.

#### 2.5. Der hermeneutische Charakter wissenschaftlicher Begriffsbildung

Dies hat für das Verständnis der wissenschaftlichen Begriffsbildung entscheidende Konsequenzen. Begriffliche Zusammenhänge müssen sich mit Beobachtungs- bzw.

<sup>43</sup> Vgl. dazu Martin, M.: An Explicative Model of Theory Testing, in: Zeitsch. f. Allg. Wissenschaftstheorie, 1. Jg. 1970, S. 228-242.

Frey, G.: Hermeneutische und hypothetisch-deduktive Methode, a. a. O., S. 24-40.

Schlesinger, G.: Stichwort 'Operationalism' in: The Encyclopedia of Philosophy, Vol. 5, pp. 543-547.

Soltis, I. F.: Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe. Düsseldorf 1971 (Sprache und Lernen Bd. 10).

<sup>44</sup> Vgl. die in Anm. 8 und 33 gegebenen Literaturhinweise sowie Pasch, A.: Experience and the Analytic. A Reconsideration of Empiricism. The University of Chicago Press 1958.

Meßdaten verbinden und an ihnen überprüfen lassen. Die sogenannten Operationalisierungen, in denen diese Zuordnungen vorgenommen werden, stellen aber lediglich „partielle empirische Interpretationen“ (Hempel) von Begriffen dar, die grundsätzlich auch anders vorgenommen werden könnten. Es handelt sich dabei keineswegs um Definitionen im streng logischen Sinn, die erschöpfend sein und die wechselseitige Substitution von Definiens und Definiendum in allen möglichen Kontexten gewährleisten müssen. Der entscheidende Schritt in der empirischen Konkretisierung und Bewährung von Theorien stellt somit einen Vorgang der Bedeutungsexplikation dar, der nur mit hermeneutischen Kategorien angemessen beschrieben werden kann. Beschreibung, Explikation, Interpretation, Operationalisierung und Definition bilden ein Kontinuum, das selbst noch nicht den Bedingungen logischer Ableitbarkeit genügt, sondern einen im ganzen hermeneutischen Prozeß darstellt. Begriffe definieren und im Sinne des hypothetisch-deduktiven Theoriemodells logische Folgerungen aus ihnen ziehen zu können setzt bereits voraus, daß diese Arbeit der Explikation und Interpretation getan und abgeschlossen ist. Der Klärungsprozeß selbst aber kann nicht an logischen Kriterien gemessen werden, weil die für logische Transformationen notwendig vorausgesetzte Bedeutungsinvarianz in ihm noch gar nicht gegeben ist. Was dies für die empirische Theoriebildung im erziehungswissenschaftlichen Bereich bedeutet, soll nun in einzelnen Hinsichten noch näher ausgeführt werden. [95/96]

### 3. Probleme der Anwendung empirischer Verfahren im pädagogischen Bereich

#### 3.1. Definitionen und Operationalisierungen<sup>45</sup>

Man kann bezüglich der Klärung und Festlegung pädagogischer Begriffe nur in einem sehr eingeschränkten Sinne von Definitionen reden, jedenfalls sind sie dies nicht im logischen Sinne des Wortes. Dazu gehört die vollständige Explizitheit und Äquivalenz von Definiens und Definiendum und ihre wechselseitige Substituierbarkeit in beliebigen Kontexten ohne Änderung des Sinnes und Wahrheitswerts. Außerdem dürfte es für jeden Begriff nur eine einzige, erschöpfende und allgemeinverbindliche Definition geben. Demgegenüber sind Definitionen pädagogischer Begriffe in der Regel Begriffsexplikationen bzw. Interpretationen oder Operationalisierungen im Sinne partieller empirischer Interpretationen mittels beobachtbarer Verhaltensmerkmale. Dabei ist der Grad der Definierbarkeit je nach Herkunft und Reichweite des Begriffs und seiner Abbildbarkeit in formalen Modellen sehr verschieden (vgl. daraufhin etwa die Begriffe Erziehung, Sozialisation, Lernen, Lesefertigkeit u. a.).

Aber auch die mit dem Definieren verbundenen Zwecke können sehr verschieden sein. Definitionen dienen der Verständigung über den eigenen Gebrauch eines mehrsinnig verwendeten Begriffs, sie können eine Begriffsklärung oder Neuinterpretation geben, terminologische Festlegungen innerhalb eines begrifflichen Systems treffen oder in den sog. operationalen Definitionen den Begriffen bestimmte Beobachtungsmerkmale zuordnen. Bei alledem wäre es ein Irrtum zu glauben, daß durch die Definition ein Begriff eindeutig gemacht und ein allgemeiner Konsens über seine Verwendung herge-

<sup>45</sup> Vgl. dazu die in Anm. 43 und 44 angegebene Literatur sowie Travers, R. M. W.: Einführung in die erziehungswissenschaftliche Forschung, München 1958, <sup>4</sup>1972.

stellt werden könnte. Jede einschränkende Festlegung seiner Bedeutung spaltet immer auch Bedeutungsaspekte ab, die in anderen Zusammenhängen wiederum wichtig werden und erneute Beachtung finden.

Das Definieren selbst erweist sich bei näherem Zusehen als eine äußerst komplexe und schwierige Tätigkeit. Versucht man z. B. das Wort 'Erziehung' zu definieren, so hat es einen sprachgeschichtlich angereicherten umgangssprachlichen Sinn, eine praktische Verwendung in bezug auf verschiedenste Tätigkeiten, Situationen und Institutionen, eine Vielzahl von Bestimmungen in den verschiedensten pädagogischen Theorien, eine Verflachung und Vertiefung seines Bedeutungsgehalts von extremer Spannweite. Wollte man sich nun (zu Recht oder Unrecht) von allen Verdichtungen und Überhöhungen des Begriffs freihalten und auf die „Wirklichkeit“ der Erziehung beschränken, so bieten sich auch hier verschiedene relevante Dimensionen an: Zeit und Raum, Person und Institution, Prozeß und Produkt, Mittel und Ziel, Absicht und Erfolg usw., deren Wahl eine je verschiedene Darstellung und Vermessung des Begriffs bedingt. Schließlich werden für die Wahl des Bezugsrahmens theoretische und methodo [96/97] logische Gesichtspunkte bestimmend. Strukturell unterschiedene Modelle der Konditionierung, des Lernens durch Identifikation, der Entwicklung, sozialen Anpassung, Bildung, Selbstwerdung u. a. bieten sich an, die theoretisch und praktisch oft gar nicht miteinander vereinbar sind. Methodologische Gesichtspunkte spielen eine große Rolle, wenn etwa im Interesse einer standardisierten empirischen Untersuchung möglichst leicht indizierbare und neutral erscheinende Begriffsmerkmale ausgewählt werden.

Fast alle genannten Aspekte sind auch bei der Operationalisierung zu berücksichtigen. Man spricht bei dieser Zuordnung von begrifflichen und empirischen Merkmalen zu Unrecht von einer „operationalen Definition“, denn genau genommen lassen sich Begriffe nur mit Begriffen definieren und Aussagen mit anderen Aussagen belegen, was dazu genötigt hat, zwischen Theorie und Realität eine sprachliche Zwischenschicht von „Beobachtungstermen“ und sogenannten „Protokollsätzen“ anzunehmen, die einerseits einen unmittelbaren Erfahrungsgehalt verbürgen sollen und andererseits kraft ihrer sprachlichen Form und Bedeutung durch Aussagen höherer Ebene interpretierbar sind. Eine analoge Zwischenschicht stellen auch die Beobachtungs- und Meßvorgänge selbst dar, die nach beiden Seiten hin als Schlüssel und Filter zugleich fungieren. Selbst so wohldefinierte physikalische Begriffe wie Temperatur, Masse oder Gravitation haben für den Wissenschaftler nur in Verbindung mit bestimmten Meßvorgängen eine angebbare empirische Bedeutung, und auch psychologische oder sozialwissenschaftliche Kategorien wie z.B. Intelligenz sind vom wissenschaftlichen Standpunkt her gesehen immer noch am besten durch das definiert, was der entsprechende Test indiziert und mißt.

Wissenschaftliche Daten und Befunde sind dann aber grundsätzlich nicht trennbar von ihrem begrifflichen Bezugsrahmen, von der Art und Weise seiner Indizierung und von den Techniken der Erhebung und Verarbeitung des empirischen Materials. Etwas zu beobachten und beobachtbar zu machen erweist sich als eine höchst komplizierte Tätigkeit der Auswahl, Zuordnung und Interpretation. Dies gilt schon für die unmittelbare und scheinbar unbefangene Wahrnehmung, die stets interpretierte und interpretie-

rende Wahrnehmung ist, auch wenn sie darin nicht ausdrücklich bestimmten theoretischen und methodologischen Hinsichten folgt. Vergleicht man z. B. die Ergebnisse einer „freien“ Beobachtung und Protokollierung von Unterricht durch verschiedene Personen, so fordert die Unterschiedlichkeit der Betrachtungsweisen die Frage nach ihren Entstehungsbedingungen geradezu heraus.

### 3.2. *Statistische Methoden*

Das entscheidende Kennzeichen erfahrungswissenschaftlicher Aussagen und Theorien liegt in ihrer empirischen Bedeutung und nicht in ihrer formalen [97/98] Abgrenzbarkeit von außerwissenschaftlichen Kontexten. Wie bei allen anderen sprachlichen Aussageformen bezieht sich die Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe und Aussagen einmal auf den theoretischen Bezugsrahmen selbst, zum anderen auf empirisch feststellbare Gegebenheiten und schließlich auf die weiteren sprachlichen und nicht-sprachlichen Kontexte, in die die wissenschaftlichen Aussagensysteme eingelagert sind. In allen diesen Hinsichten sind semantische Beziehungen ausschlaggebend, die weder auf logische noch auf empirische Eigenschaften reduzierbar sind. Logisch durchgebildete Theorien machen darin keine Ausnahme. Zwar werden in ihnen die semantischen Zuordnungen zunehmend mittels quantitativer Äquivalente ausgedrückt, die eine mathematische Behandlung erlauben. Daß es sich dabei im Bereich der Erziehungswissenschaft nur um statistische Gesetzmäßigkeiten handelt, die untereinander weitgehend unverbunden bleiben, tut der Anwendbarkeit mathematischer Verfahren keinen Abbruch. Die eigentlichen Probleme liegen jedoch auch hier wiederum im semantischen Bereich.

Statistiken setzen die Homogenität und Vergleichbarkeit der Meßdaten voraus, die selbst wieder von ihrer Bedeutung her beurteilt werden muß. Vermutete Zusammenhänge werden durch statistische Korrelationen nahegelegt, aber dadurch weder bewiesen noch theoretisch expliziert und erklärt. Ob Korrelationen verschiedener Wertebereiche inhaltlich gesehen möglich und sinnvoll sind, muß unabhängig von den zu errechnenden mathematischen Beziehungsgrößen geklärt und entschieden werden. Um ein Beispiel zu wählen: Statistiken über Intelligenzquotienten mit solchen über Zeugnisnoten zu korrelieren erscheint aussichtsreich, weil für beide dieselben kognitiven Leistungen bestimmend sind, auch wenn für Schulleistungen oft noch ganz andere Faktoren den Ausschlag geben. Eine Korrelation mit dem Unterrichtsstil des Lehrers ist schon riskanter, und der Nachweis einer Beziehung zwischen Faktoren dieser Art und dem sozio-emotionalen Klima einer Klasse begegnet fast unüberwindlichen Schwierigkeiten. Dabei wäre gerade die Feststellung und Analyse dieser Querverbindungen von besonderem pädagogischem und didaktischem Interesse. So konnten die empirischen Untersuchungen über Erziehungsstile zwar deren Affinität zu bestimmten sozialen Strukturen und entsprechenden Verhaltensformen belegen, mit denen sie im übrigen von vornherein definiert wären, die damit verbundenen Hoffnungen auf eine Verbesserung des Lehrerfolgs und der schulischen Lernleistungen in anderen Leistungsbereichen ließen sich jedoch nicht erfüllen.<sup>46</sup> Zwar können Querbeziehungen

---

<sup>46</sup> Eine zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Forschungsansätze und Kategoriensysteme zur Unterrichtsbeobachtung (Withall/Medley and Mitzels/Flanders/Bellack et. al.) gibt Weber, A.: Verbales Verhalten im

dieser Art mit gutem Grunde vermutet werden, es fehlen jedoch die methodischen Mittel, um sie empirisch nachzuweisen und ebenso die übergreifenden Theorien, die sie einsichtig machen könnten. [98/99]

### 3.3. Das Dilemma des Empirikers

Der mit statistischen Methoden arbeitende Empiriker gerät so leicht in das Dilemma, daß die eigentlich interessierenden, praktisch relevanten Beziehungen von ihm nicht nachgewiesen werden können, während die sich auf nahe beieinanderliegende Faktoren beschränkenden Korrelationen trivial erscheinen und keinen Erkenntnisfortschritt mit sich bringen. Dieses Dilemma des Empirikers läßt sich allgemein so ausdrücken: Zur besseren empirischen Überprüfbarkeit sind engere und spezifischere Fragestellungen erforderlich, denn die statistischen Erhebungs- und Analysemethoden greifen nur dann, wenn die Daten zuverlässig erhoben und ihre möglichen Beziehungen mittels Hypothesen vorweg schon festgelegt sind. „Es ist ein grundlegendes Erfordernis wissenschaftlicher Forschung, daß absolut keine Frage offenbleiben darf über die Verfahrensweisen und Bedingungen, von denen das Sammeln der Daten abhing“<sup>47</sup>, denn von der methodischen Sorgfalt der Erhebung hängt die Gültigkeit und Aussagekraft der Ergebnisse ab. Eine methodisch nicht „exakt“ durchgeführte Untersuchung ist schlicht fehlerhaft. Daraus erwacht eine Tendenz auf „Miniatורתheorien“ (Travers) und entsprechend vereinfachte Erhebungsmanuale und Realitätsausschnitte. Auf der anderen Seite aber geht diese methodologisch bedingte Einschränkung auf Kosten der Verallgemeinerbarkeit der Befunde, sie erschwert den Vergleich verschiedener Datengruppen und ihre Einbeziehung in einen komplexeren theoretischen Bezugsrahmen, was in der Folge auch die praktische Relevanz der Ergebnisse mindert.

Das Dilemma des Empirikers erscheint unentrinnbar: Komplex angelegte Untersuchungen werden methodologisch nahezu undurchführbar und liefern fragwürdige Ergebnisse; begrenzte Fragestellungen und Miniatורתheorien, wie sie für die empirische Forschung notwendig sind, stellen für das theoretische und praktische Interesse nicht nachvollziehbare Blickbeschränkungen dar. Die interne Validität von Untersuchungen ist gegenläufig zu ihrer externen Validität, zur Verallgemeinerbarkeit der Befunde und ihrer Einbeziehung in theoretisch wie praktisch relevante Fragestellungen von komplexer Größenordnung.<sup>48</sup> Dies gilt auch für das Experiment, das von vielen Bedingungen absehen muß, um die untersuchten Phänomene laborgerecht zu machen, was die Rückübertragung der Ergebnisse auf die komplexere Ausgangssituation zu einem Problem eigener Art werden läßt. Quantifizierende Verfahren mit hoher methodischer Exaktheit bilden so keine Gewähr für die Bedeutsamkeit der Ergebnisse: „Es gibt Wissenschaftler, die lieber das Lächerliche quantifizieren, als das Bedeutsame mit qualitativen Methoden anzupacken ...“<sup>49</sup>. Demgegenüber ist es wichtig, festzustellen, daß

---

Schulunterricht. Essen 1972 (Neue pädagogische Bemühungen Nr. 54). Methodologische Probleme der Unterrichtsforschung werden diskutiert in: Travers, R. M. W.: Einführung in die erziehungswissenschaftliche Forschung. A. a. O. und Thiemann, F.: Unterrichtsbeurteilung. Essen, 1974 (Neue pädagogische Bemühungen Nr. 66).

<sup>47</sup> Travers, R. M. W.: Einführung in die erziehungswissenschaftliche Forschung, a. a. O., S. 29.

<sup>48</sup> Vgl. Weber, A.: Verbales Verhalten im Schulunterricht, a. a. O., S. 15 ff.

<sup>49</sup> Travers, R. M. W.: a. a. O., S. 55.



„Erkenntnis auf jedem Niveau der Genauigkeit gewonnen werden kann“<sup>50</sup> und die methodologisch zwangsläufige Verengung der Fragestellungen nicht dazu führen darf, die eigentlichen Probleme aus dem Blick zu verlieren. [99/100]

### *3.4. Die Gegenläufigkeit von Formalisierung und Wahrheitsannäherung*

Die zunehmende Formalisierung der Begriffe, Modelle und Theorien und komplementär dazu die Tendenz auf immer unspezifischere Beobachtungen erhöht den Grad der Sicherheit des empirischen Verfahrens, jedoch auf Kosten des Inhalts. Wenn aber die Wirklichkeitserfassung es mit komplexen Strukturen zu tun hat und dazu ein dem Konkreten sich annäherndes Denken und Beschreiben erforderlich ist<sup>51</sup>, besteht zwischen Formalisierung und Wahrheitsannäherung ein gegenläufiges Verhältnis.<sup>52</sup> Im Prinzip gegenläufig ist dann aber auch die theoretische Abstraktion eines „Denkens in Modellen“ und die Entwicklung eines Sensoriums und einer Artikulationsfähigkeit für konkrete Sachlagen, praktische Situationen und Aufgaben. Die hochformalisierten wissenschaftlichen Konstrukte, etwa bezüglich der Lernvorgänge, nützen dem Lehrer oft verhältnismäßig wenig, sie erscheinen ihm in bezug auf seine praktischen Probleme mit lernenden oder lernunwilligen Kindern nichtssagend oder unanwendbar. Er kann die Vielschichtigkeit und Differenziertheit praktischer Lernsituationen, mit denen er es zu tun hat, in ihnen nicht wiederfinden. Damit tut sich zu dem oben dargestellten Dilemma des Empirikers hin eine neue Kluft zwischen theoretischen und praktischen Sachlagen auf, die noch schwieriger zu bewältigen ist. Die Formalisierung und zunehmende Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Fragestellungen und Theorien schafft für ihre Rückübertragung in die Praxis neue ungelöste Probleme.

## 4. Das Problem der Rückübertragung erfahrungswissenschaftlicher Fragestellungen und Befunde in die Praxis

### *4.1. Der integrative Charakter pädagogischen Denkens und Handelns*

Die Beschränkung auf wenige Aspekte und Abhängigkeitsbeziehungen ist eine Bedingung der Möglichkeit erfahrungswissenschaftlicher Theoriebildung. Multidimensionale Betrachtungsweisen stoßen hier bald an Grenzen, was die technischen Möglichkeiten der Erhebung und Verarbeitung von Daten und damit auch die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der gewonnenen Ergebnisse betrifft. Die Erziehungswissenschaft ist, soweit sie mit empirischen Methoden arbeitet, denselben methodologischen Anforderungen und Gütekriterien unterworfen wie alle anderen empirischen Wissenschaften. Aber die Beschränkung auf einzelne Aspekte fällt ihr schwerer als anderen Wissenschaften, weil die Komplexität des Erziehungsfeldes nicht beliebig reduziert werden kann, wenn sein pädagogischer Charakter und Sinn erhalten bleiben soll. Man hat deshalb von der Erziehungswissenschaft immer eine integrative Betrachtungsweise verlangt, die sich

<sup>50</sup> Travers, R. M. W.: a. a. O., S. 55.

<sup>51</sup> Vgl. Bräuer, G.: Pädagogisches Denken als konkretes Denken. Essen 1964 (Neue pädagogische Bemühungen Nr. 12).

<sup>52</sup> Vgl. Popper, K. R.: Truth, Rationality, and the Growth of Scientific Knowledge, in: Conjectures and Refutations. London 1963, pp. 215-250.

dann allerdings nicht auf empirische Methoden beschränken kann. Das [100/101] damit gegebene Problem spitzt sich bei der Rückvermittlung erfahrungswissenschaftlicher Aussagen und Befunde in die pädagogische Praxis zu und soll unter diesem Aspekt noch etwas weiter verfolgt werden.

Die für die empirische Theoriebildung notwendigen Einschränkungen der Fragestellung würden, in die Tat umgesetzt, Fehldeutungen des praktischen Erziehungsproblems zur Folge haben und zum Scheitern der Erziehung führen. Eine rein wissenschaftsförmige Erziehungspraxis ließe sich pädagogisch grundsätzlich nicht rechtfertigen. Wollte man z. B. die für das soziologische Rollenkonzept, das als solches ein theoretisches, wertneutrales Konstrukt darstellt, grundlegende und empirisch bewährte Hypothese rollenkonformen Verhaltens („Menschen verhalten sich erwartungs- und rollengemäß“) ohne weiteres in eine pädagogische Maxime ummünzen, so würde damit in unzulässiger Weise eine theoretische Modellvorstellung als zureichende Beschreibung der sozialen Realität ausgegeben und ein durchaus nicht unbestrittenes normatives Verständnis der Erziehung als Anpassungsleistung zur unreflektierten Anwendung gelangen.

Die aus diesem Beispiel zu ziehende Folgerung läßt sich verallgemeinern. Damit die empirische pädagogische Forschung praxisrelevant werden kann, müssen die ihre Begriffe und Aussagen bestimmenden methodologischen Reduktionen wiederum rückgängig gemacht werden, wenn statt des zu erziehenden Menschen nicht Homunkuli diverser Modellvorstellungen herauskommen sollen. Die notwendige Integration der Aspekte kann jedoch nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die jene Reduktionen zustande brachte. Es ist nicht möglich, eine dem Praxisfeld angemessene Supertheorie derselben Art zu bilden, wie die aspekthaften empirischen Theorien sie darstellen. Empirische Wissenschaften können sich deshalb nicht selbst einer Praxis vermitteln, sofern diese nicht lediglich ihr technologisches Pendant sein soll und kann. Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß hier vielmehr von den Bedingungen der Praxis selbst ausgehen und stellt eine primär praktische, von wissenschaftlicher Seite allein nicht zu bewältigende Aufgabe und Leistung dar. Das auf praktische Situationen bezogene pädagogische Denken jedoch hat gegenüber dem erfahrungswissenschaftlichen Denken in wesentlichen Hinsichten eine ganz andere Struktur. Dies soll am Beispiel der Erziehungsmittel noch etwas näher verdeutlicht werden.

#### *4.2. Das Beispiel der Erziehungsmittel und ihrer Anwendungsbedingungen*

Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Empirie und einem praxisbezogenen pädagogischen Denken läßt sich hinsichtlich des gewählten Beispiels auf folgenden Nenner bringen: „Die in der Erziehungswissenschaft besonders verbreitete ‚Kann-Aussage‘, in der Form, daß man einräumt, ein bestimmter erzie [101/102] herisch gemeinter Impuls ... könne im Sinne des erstrebten Erziehungszieles, aber auch nicht oder gar entgegengesetzt wirken, ist zwar realitätsbezogen, aber ohne erfahrungswis-

senschaftlichen Informationsgehalt, weil sie keinen Fall eindeutig ausschließt.“<sup>53</sup> Jeder Erzieher weiß, daß Erziehungsmaßnahmen je nach Person, Situation und institutionellem Rahmen oft ganz verschiedene Wirkungen haben können und es keine Möglichkeit gibt, den gewünschten Erfolg mit Sicherheit vorauszusagen. Der praktischen Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit sind damit enge Grenzen gesetzt. Es gibt keine richtige pädagogische Regel und Maßnahme, die nicht auch falsch angewandt werden und sich negativ auswirken könnte, und oft machen Erzieher die Erfahrung, daß, wenn zwei dasselbe tun, es doch nicht dasselbe ist. Es erscheint so insgesamt problematisch, Erziehungspraktiken aus ihrem jeweiligen Kontext herausgelöst zu beurteilen und eine gleiche Auswirkung auch nur im Prinzip zu postulieren. Erziehungspraktiken stellen komplexe Sachverhalte dar und sind keineswegs wie einfache Variablen zu behandeln. So genügt, um ein schematisiertes Beispiel anzuführen, nicht die Forderung oder Feststellung, daß Kinder gehorchen oder sich in einer bestimmten Weise verhalten, ohne daß zugleich geklärt wird, wie und weshalb sie dies tun. Der Gehorsam des Kindes kann in Verbindung mit Drohung und Strafe, aber auch mit Ermutigung und Unterstützung stehen, er kann der Angst oder dem gegenseitigen Vertrauen entspringen und mit Gewöhnungen oder Kontrakten verbunden sein. Nur dieser jeweilige Beziehungsrahmen im ganzen entscheidet über die pädagogische Rechtmäßigkeit einer Gehorsamsforderung, und nur in ihm wird das Gehorchen auch relativ eindeutig und in bestimmter Weise erwartbar. Wenn also der Gehorsam nicht als solcher und nicht in jeder Form positiv zu werten ist und die Alternative ‚stets gehorchen oder gar nicht gehorchen‘ pädagogisch unhaltbar ist, kommt es auf die genauere Bestimmung des ‚rechten Gehorsams‘ und des ‚rechten Ungehorsams‘ an, die beide durchaus miteinander verbindbar sind.

Ein Gleiches gilt, um ein weiteres Beispiel zu nennen, für die elterliche Machtausübung.<sup>54</sup> Es macht einen Unterschied, ob sie direkt oder indirekt erfolgt, mit physischem Zwang verbunden ist oder ohne solchen auskommt, welchen Gefühlston sie hat, wieweit sie kindliche Gegenaggressionen zuläßt usw. Auch unbewußte Übertragungen und Durchkreuzungen verschiedener Motivebenen spielen dabei eine große Rolle, wenn etwa ein Machtkampf zwischen den Eltern besteht oder andere ungelöste Probleme sich auf die Erziehung auswirken und das Kind als Verbündeter oder Ableitungsfigur fungiert. Eine ähnliche Mehrdeutigkeit und mögliche Perversion kennzeichnet auch alle anderen pädagogischen Kategorien wie Liebe, Autorität, Ordnung, Leistung usw.

Ein auf das praktische Erziehungsproblem bezogenes pädagogisches Denken kann auf solche näheren Bestimmungen gar nicht verzichten und muß auf den [102/103] Zusammenhang der Faktoren gehen. Relativ eindeutig wird eine pädagogische Situation nur im ganzen und nicht in ihren einzelnen Elementen. Das gezeigte Verhalten muß in diesem Rahmen stets ein interpretiertes und interpretierbares Verhalten sein. Es verliert darin seine vermeintliche Eindeutigkeit und zwingt zur Differenzierung, über die es eine neue, komplexe Stimmigkeit oder Unstimmigkeit erhält.

<sup>53</sup> Heid, H.: Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik, in: Ulich, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1972, S. 251-291, zit. S.274.

<sup>54</sup> Vgl. dazu Becker, W. C.: Consequences of Different Kinds of Parental Discipline, in: Hoffmann, M. L. and Hoffman, L. W.: Review of Child Development Research, Vol. 1. New York 1964, pp. 169-208.

### 4.3. Die dialektische Struktur des praxisbezogenen pädagogischen Denkens

Will man die Struktur dieses praxisbezogenen Denkens allgemein beschreiben, so bieten sich dialektische Denkfiguren an. Es gibt in der Anwendung von Erziehungsmitteln ebenso wie in den gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung ein Zuviel und Zuwenig, die beide gleich verhängnisvoll sind und in der rechten Mitte ihren Ausgleich finden müssen. Der Erzieher muß führen und freilassen, fordern und unterstützen und beides jeweils im richtigen Verhältnis zueinander dosieren. In seiner Zuwendung zum Kind ist Überbemutterung und Vernachlässigung gleich schädlich und zwischen Nähe und Distanz ein Ausgleich zu finden, damit das Kind sein Sicherheitsbedürfnis ebenso wie sein Selbstständigkeitsverlangen befriedigen kann.

Für dieses aufs Ganze gesehen kraft- und richtungslos erscheinende Sowohl-als-auch gibt es keine generelle Lösung und keine ein für allemal zu treffende Wahl. Was so als Unentschiedenheit des Erziehers erscheint und in Wirklichkeit seine Disponibilität ausmacht, wird unter anderem Aspekt zum Ärgernis, denn ein solches Offenhalten der Möglichkeiten schließt logisch einen Widerspruch und ethisch eine Inkonsequenz ein, wenn es hier darum geht, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen. Die dialektische Struktur dieser Denkfigur ist deutlich: Weder können die verschiedenen und gegensätzlich erscheinenden Momente erzieherischen Handelns einseitig geltend gemacht werden, noch dürfen sie sich auf schlechte Weise miteinander vermengen. Es gilt ebenso die ‚einfache‘ logische Gleichung, daß Gehorsam nur durch Gehorchen und Freiheit nur durch Freigabe gelernt werden kann, wie andererseits das ‚indirekte‘ dialektische Verhältnis, dem gemäß gehorsam sein können Freiheit impliziert und umgekehrt. Den direkten und den indirekten Weg zu verbinden erlaubt aber nicht die einzelne Situation, die durch den damit gesetzten Widerspruch unglaubwürdig würde, sondern nur das ganze pädagogische Verhältnis in seiner zeitlichen Erstreckung und Kontinuität. Das pädagogische Handeln muß durchaus den Gesichtspunkten der Bestimmtheit, Entschiedenheit und Kohärenz Rechnung tragen, aber eben nur jeweils im einzelnen und nicht grundsätzlich und im allgemeinen. Entscheidend sind die Übergänge und der Verzicht auf die Präsumtion, als sei die „andere Möglichkeit“ schon ausgestanden.

Die Beispiele wurden bewußt schematisch konstruiert, um eine Struktur des [103/104] praktischen pädagogischen Problems und Denkens herauszustellen, die sich wesentlich vom logischen Typus der erziehungswissenschaftlichen Denkformen und auch von einem ethischen Denken unterscheidet. Die für erziehungswissenschaftliche Aussagen verlangte Eindeutigkeit und Allgemeinheit kann nicht in eine ebenso einsinnige Entschiedenheit der Erziehungspraxis umgemünzt werden, die durch ein solches Unterfangen schon zum Scheitern verurteilt wäre. Die Aufhebung der Unentschiedenheit und inneren Widersprüchlichkeit kann nur in der praktischen Situation selbst geschehen, in der das erzieherische Tun seine entschiedene Härte, aber auch seinen Ausgleich und versöhnlichen Kompromiß findet. Weil hierzu die „Aufforderung des Moments“ (Schleiermacher) abgewartet werden muß, kann es sich in der Erziehung grundsätzlich nicht um die schematische Anwendung fester Regeln auf ebenso klar vorgegebene Fälle handeln.