

Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik*

Inhalt

1. Zentrale Punkte der Kontroverse 2
 - 1.1. Das Problem einer Begründung pädagogischer Zielsetzungen 2
 - 1.2. Die Festlegung methodologischer Anforderungen und Gütekriterien 3
 - 1.3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis 4
2. Zur Geschichte des Problems einer wissenschaftlichen Pädagogik 5
 - 2.1. Vorwissenschaftliche Formen pädagogischen Denkens
 - 2.2. Erste Forderungen nach einer wissenschaftlichen Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert 5
 - 2.3. Erziehungsreform als Aufgabe der Pädagogik (Kant) 7
 - 2.4. Zielsetzungen und Realisierungsbedingungen: der Doppelcharakter pädagogischer Theorien (Herbart) 8
 - 2.5. Der geschichtliche Charakter pädagogischen Denkens (Schleiermacher) 9
 - 2.6. Der „dritte Typus“ geisteswissenschaftlicher Verfahren (W. Flitner) 10
 - 2.7. Pädagogik als praktische, situationsanalytische Wissenschaft (M. J. Langeveld) 11

Der seit der Zeit der Aufklärung fortwährend geäußerte und auch heute noch nicht in jeder Hinsicht ausgeräumte Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik bezieht sich einerseits auf den Eindruck, daß das Wissen über Erzie [29/30] hung, die Vorstellungen über das, was sie erreichen kann, und die geübten Erziehungspraktiken weithin noch ohne wissenschaftliche Begründung geblieben sind und fraglich erscheint, ob eine solche überhaupt möglich ist. Für diejenigen, die die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik nicht überhaupt in Frage stellen, gelten weitere Bemühungen der bis heute kontrovers gebliebenen Frage, was für eine Art von Wissenschaft die Pädagogik sei.

Die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Schwierigkeiten der Pädagogik und ihr schwankendes Selbstbewußtsein lassen sich nur teilweise durch äußere Gründe erklären:

- durch die primäre Orientierung an praktischen Fragen und Aufgaben und deren weltanschaulicher Bindung;
- durch die nichtgelungene Ablösung der Pädagogik von der Philosophie und ein verspätetes Empirischwerden;
- durch eine vorwiegende Institutionalisierung außerhalb der Universitäten und die verspätete und nur halbherzige Aufnahme in den Kreis der akademischen Disziplinen.

* Erschienen in: Klaus Giel (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976, S. 29-42. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Alle diese Gründe erklären manches, aber sie müssen selbst wieder von den inneren Schwierigkeiten her verstanden werden, in die die Pädagogik in der Formulierung ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses von Anfang an geraten ist.

1. Zentrale Punkte der Kontroverse

Der Streit um das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft läßt sich an einigen Punkten festmachen, deren Benennung für die folgenden Erörterungen hilfreich ist. Sie beziehen sich insbesondere auf folgende Fragen:

1. Wer vollzieht pädagogische Zielsetzungen, und wie sind diese zu legitimieren und gegebenenfalls zu verändern?
 2. Welche Ansprüche stellt man an eine wissenschaftliche pädagogische Theorie, und welchen methodologischen Anforderungen und Gütekriterien muß die empirische pädagogische Forschung genügen? Wie weit ist insbesondere eine empirisch-analytische Theoriebildung hier möglich, sinnvoll und praktisch relevant?
 3. Wie gestaltet sich im pädagogischen Bereich das Verhältnis von Theorie und Praxis, und in welcher Weise tragen beide der Beziehung auf ihren gesellschaftlichen Kontext Rechnung? Lassen sich alle theoretischen und praktischen Aufgaben der Pädagogik im Rahmen einer umfassenden, integrativen Theoriebildung darstellen und analysieren, oder ist hier eine Arbeitsteiligkeit aus methodologischen und arbeitsökonomischen Gründen unvermeidlich?
- [30/31]

1.1. Das Problem einer Begründung pädagogischer Zielsetzungen

In der Frage der Zielbestimmungen steht die Rückgebundenheit pädagogischer Handlungsformen an politisch und weltanschaulich geprägte Lebens- und Erziehungsräume dem aufklärerischen Impetus eines sich mit Reformbewegungen verbindenden pädagogischen Denkens entgegen. Die Bemühung um eine wissenschaftliche und praktische Eigenständigkeit der Pädagogik reibt sich an der gesellschaftlichen Fremdbestimmung und institutionellen Unselbständigkeit des Erziehungsraums. Eine rasche Befriedung dieses Kompetenzstreites ist nicht absehbar, denn dazu sind die Interessenlagen und Motive zu verschieden. Das Bestreben, eine gegebene und als unzureichend erkannte Erziehungspraxis zu verbessern und über kontroverse Erziehungs- und Bildungsfragen einen gesellschaftspolitischen Konsens zu erzeugen, bricht sich an gesellschaftlichen Interessenlagen und widerstreitet dem Verlangen von Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Praktikern nach Statusbehauptung und Selbstlegitimation. Beide Gruppen suchen auf ihre Weise das Problem auf ein erträgliches Quantum abzarbeiten und sich von der permanenten Oberforderung zu entlasten.

Aber auch in der wissenschaftstheoretischen Diskussion ist die Frage, ob und in welchem Sinne die Pädagogik als Wissenschaft über pädagogische Zielsetzungen mitbefinden und diese verändern kann, kontrovers geblieben. Von ihrer Klärung hängt das Ausmaß der Verantwortung ab, das die wissenschaftliche Pädagogik für die pädagogischen Zustände mitzu-

tragen hat. Zwar ist hier unbestritten, daß im Prinzip jeder Bürger und jede Institution an der gesellschaftlichen Erziehungsaufgabe teilnehmen und Verantwortung für sie mittragen muß. Strittig ist jedoch, ob eine solche Verpflichtung der Wissenschaft selbst als solcher aufgetragen werden kann und mit ihren Mitteln einlösbar ist. So kommt es zu gegensätzlichen Stellungnahmen: Auf der einen Seite soll die Pädagogik unmittelbar in die Auseinandersetzung um die großen schwebenden Erziehungsfragen eingreifen und ihre gesellschaftliche Funktion wahrnehmen, auf der anderen Seite möchte sie sich darauf beschränken, lediglich Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen bereitzustellen und die konkreten Entscheidungen und praktischen Schritte selbst anderen Instanzen zu überlassen.

1.2. Die Festlegung methodologischer Anforderungen und Gütekriterien

Die verschiedenen Standpunkte in der Frage der Zielsetzungen hängen von einer Beurteilung dessen ab, was man von einer wissenschaftlichen Theoriebildung legitim erwarten kann und wo sie für ihre Aussagen selbst die Grenzen ziehen muß. Für das Wissenschaftsverständnis bestimmend ist einmal das Erkenntnisinteresse, das sich zwischen den Polen eines reinen Wissenwollens (einer Erkenntnis um der Erkenntnis willen) und eines unmittelbar praxisbezogenen Problemlöseverhaltens bewegt. Eine mittlere Stellung nimmt der hermeneutische Begriff der Wissenschaft als Aufklärung einer geschichtlich-gesellschaftlichen Lebenswelt unter dem Aspekt menschlichen Handelns ein.

Vor allem aber sind es logische und methodologische Gesichtspunkte, die wissenschaftliche Aussagen an ihren begrifflichen Rahmen zurückbinden und in ihrer Geltung auf eine bestimmt angebbare empirische Basis relativieren. Unzulässige Grenzüberschreitungen liegen demnach vor, wenn wissenschaftliche Aussagen in anderen Zusammenhängen sachfremd verwendet oder empirisch nicht abgesicherte Verallgemeinerungen getroffen werden. In der Festlegung methodologischer Anforderungen und Gütekriterien wird somit auch über die Reichweite und Geltung wissenschaftlicher Aussagen mitentschieden. Fragestellung, Methode, Begriffs- bzw. Theorieform und Gegenstandsbild lassen sich nicht voneinander trennen. Die Frage nach Art, Umfang und Reichweite einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung erscheint unter dem Primat der Methode als eine wissenschaftsinterne Frage, die nicht von den Bedürfnissen und Gesichtspunkten der Praxis her, ja nicht einmal aus der Struktur des mit Erziehung umschriebenen Gegenstandsbereichs heraus gedacht wird. Eine solche Konsequenz scheint jedenfalls für eine empirisch-analytische, auf logische Kriterien und entsprechende methodologische Standards verpflichtete Wissenschaftsauffassung zwingend zu sein.

Wie immer die „innere“ Frage nach Reichweite und Grenzen einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung entschieden wird, muß diese sich die „äußere“ Frage gefallen lassen, was damit für die Bewältigung der praktischen Erziehungsprobleme gewonnen ist. Hinter einer solchen Anfrage steht nicht nur das Wissen um die Unentrinnbarkeit der praktischen Erziehungsaufgabe, sondern auch ein anderes Verständnis von Wissenschaft, die sich der Struktur ihres Gegenstandes anbequemen muß und von ihrer gesellschaftlichen und handlungsbezogenen Verpflichtung nicht freigesprochen werden kann.

1.3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Der zentrale Punkt der Kontroverse betrifft somit das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Erziehungswirklichkeit bzw. Erziehungspraxis. Zwar besteht grundsätzliche Obereinstimmung darüber, daß die Pädagogik „Theorie einer Praxis“ sei. Unterschiedliche Theoriebegriffe und ein verschiedenes Praxisverständnis führen dann aber im einzelnen doch zu abweichenden Bestimmungen ihres gegenseitigen Verhältnisses. Theoretische Gesichtspunkte und die Bedürfnisse der Praxis lassen sich nicht ohne weiteres zur Deckung bringen.

Dafür gibt es schon äußere Gründe. Praktische Fragen, auch wenn deren Entscheidung nicht mehr ohne wissenschaftliche Klärung möglich erscheint, sind dringlich und dulden meist keinen Aufschub. Auf der anderen Seite sieht sich [32/33] der Erziehungswissenschaftler vom Stand seines Wissens und den methodologischen Anforderungen an seine Aussagen her nicht in der Lage, kurzfristig Antworten zu geben, und möchte, vom Streit des Tages entlastet, zur Wahrnehmung seines Forschungsauftrags den theoretischen Gesichtspunkt stärker zur Geltung bringen.

Schwierigkeiten der Theorie-Praxis-Vermittlung ergeben sich aber auch aus den verschiedenen Arten des jeweiligen Zugriffs. Praktische Probleme der Bewältigung von Erziehungssituationen lassen sich grundsätzlich nicht wie theoretische Fragen stellen und lösen. Der Grund dafür liegt nicht nur in der viel beschworenen Komplexität des Erziehungsfeldes, das sich nicht insgesamt theoretisch rekonstruieren und in allen wesentlichen Aspekten kontrollieren läßt, denn auch der Praktiker reduziert ständig die Komplexität der Situation, indem er sein Können in Anschlag bringt. Grundsätzlicher ist eine Differenz in den Hinsichten. Praktische Klärungsversuche und Handlungsansätze haben den weiterlaufenden Prozeß selbst als solchen zum Gegenstand und lassen sich in der Thematisierung relevanter Gegebenheiten durch strategische Gesichtspunkte leiten, während theoretische Probleme so gestellt sind, daß sie innerhalb eines begrifflichen Zusammenhangs vollständig rekonstruiert und analysiert werden können. Damit soll zunächst nur so viel behauptet sein, daß Theorie und Praxis verschiedene Bedingungen ihrer Möglichkeit haben und sich ihre Probleme in anderen Hinsichten und Kontexten stellen, so daß die beiderseitigen Lösungsformen und Erfolgskriterien nicht ohne weiteres vergleichbar und übertragbar sind. Diese Aussage müßte allerdings noch spezifischer gefaßt und insbesondere erklärt werden, warum im Modell technischen Handelns theoretische und praktische Bedingungen nahtlos zusammenzugehen scheinen, während im pädagogischen Bereich der Bruch zwischen Theorie und Praxis unübersehbar ist und selten auf befriedigende Weise überbrückt werden kann.

Eine die verschiedenen Aspekte umfassende und Theorie und Praxis konstitutiv verschränkende wissenschaftliche Pädagogik stellt methodologisch ganz neue Anforderungen und gibt eine Fülle noch ungelöster Probleme auf. Es ist deshalb nicht der wissenschaftlichen Ruckständigkeit der Pädagogik anzulasten, wenn sie bisher kein einheitliches Selbstverständnis finden konnte und der Streit um ihren Wissenschaftscharakter unvermindert im Gange ist. Ein integratives Wissenschaftsverständnis und das Insistieren auf einer

nicht-technologischen Verbindung von Theorie und Praxis, wie es die pädagogische Diskussion von Anfang an kennzeichnet, ist mittlerweile auch in anderen Wissenschaften zum Gegenstand wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen geworden, ohne daß eine allseits befriedigende Lösung der damit verbundenen Probleme und eine Anerkennung der Pädagogik in ihrer Schrittmacherfunktion in Aussicht wäre. [33/34]

2. Zur Geschichte des Problems einer wissenschaftlichen Pädagogik

2.1. *Vorwissenschaftliche Formen pädagogischen Denkens*

Vorwissenschaftliche Formen pädagogischen Denkens gab und gibt es, lange bevor das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Pädagogik sich artikuliert. Das überlieferte pädagogische Gedankengut läßt sich grob in drei Gruppen unterteilen. Am weitesten zurück reichen die pädagogischen „Erfahrungslehren“ (wie Schleiermacher sie nannte), bestehend aus Erziehungsregeln und Sammlungen solcher Regeln, wie sie oft in überlieferte Lebens- und Weisheitslehren (z. B. des Alten Testaments) eingelagert sind.

An zweiter Stelle stehen die pädagogischen „Kunstlehren“¹, die auf pädagogisch eigens durchgebildete Lebens- und Erziehungsformen bezogen sind und sich bereits an Berufserzieher wenden (vgl. z. B. die Hauszuchtbücher und „Fürstenspiegel“, Werke über den Hofmann, den Gentleman u. a.). In diesen Umkreis gehören auch die didaktischen „Meisterlehren“ als Kunstlehren des Unterrichts sowie Handreichungen für praktische Erziehungsaufgaben in anderen Erziehungsbereichen oder speziellen Erziehungseinrichtungen. Heute handelt es sich dabei meist um „wissenschaftlich ergänzte Kunstlehren“², in denen relevante Aspekte und Befunde der verschiedenen Wissenschaften vom Menschen auf das Erziehungsproblem angewendet werden.

An dritter Stelle schließlich stehen Erziehungsphilosophien, die eine bestimmte, oft gegen die bestehende Erziehungspraxis gerichtete Erziehungsidee ausformulieren und für pädagogische Reformen nutzbar zu machen versuchen (vgl. etwa Rousseaus „Émile“, Kants Vorlesung „Über Pädagogik“ Pestalozzis Schriften, Fröbels „Menschenerziehung“ und anderes mehr.)

Für alle diese Formen einer pädagogischen Überlieferung und Reflexion ist der Bezug auf die Praxis konstitutiv. Sie verstehen sich als Ratschläge für und als Theorien des pädagogischen Handelns in den verschiedenen Feldern. Ihr wissenschaftlicher Mangel kann darin gesehen werden, daß sie nicht voll systematisiert und erfahrungswissenschaftlich abgesichert sind. Damit ist über ihren Wert und ihre Funktion für die Ausbildung und Tätigkeit von Erziehern nichts ausgesagt, denn hier können nicht nur wissenschaftliche Gesichtspunkte ausschlaggebend sein. Unerachtet der zunehmenden „Verwissenschaftlichung“ von Berufsfeldern und Berufsqualifikationen ist die Praxis auch heute noch weit davon entfernt, selbst im strikten Sinne „wissenschaftsförmig“ zu sein

¹ Vgl. dazu Flitner, W. zum Stichwort „Pädagogik“, in: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Wiederabgedruckt in: Kleine Beiträge zur Pädagogik. Heidelberg 1967 (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung 23), S.16 ff.

² A. a. O., S. 22.

2.2. Erste Forderungen nach einer wissenschaftlichen Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert

Die provozierende Frage: „Gibt es überhaupt Pädagogik als Wissenschaft, und in welchem Sinne gibt es sie?“³, verbunden mit dem Vorwurf ihrer wissenschaftlichen Rückständigkeit, reicht bis ins ausgehende 18. Jahrhundert zurück. F. [34/35] J. Niethammer stellte 1795 fest, „daß die Frage: ob und wie die Pädagogik als Wissenschaft möglich sei, noch niemals bestimmt aufgeworfen worden, und daß demnach auch sogar der erste Schritt zu wissenschaftlicher Bearbeitung derselben noch zu tun sei“⁴. Entsprechend den verschiedenen und sich historisch wandelnden Auffassungen von dem, was Wissenschaft sei und sein solle, gehen die Vorwürfe und Bemühungen um eine neue Grundlegung der Pädagogik jedoch von vornherein in verschiedene Richtungen, so daß eine kurze Nachzeichnung der Problemgeschichte für das Verständnis der gegenwärtigen Diskussion hilfreich ist.

Der erste Vorwurf betraf, dem philosophisch bestimmten Wissenschaftsverständnis der Zeit entsprechend, das Fehlen eines systematischen Zusammenhangs. Dem Bedürfnis nach umfassender Systematisierung und philosophischer Begründung gemäß Prinzipien, wie Kant ihm in seiner transzendentalen Begründung der Erfahrungswissenschaften Genüge getan hatte, erschien die Pädagogik als „ein Aggregat von Bemerkungen, Erfahrungen und Regeln... die durch kein gemeinschaftliches Band innerlich verbunden und geordnet sind“⁵. Gleichzeitig mit den Versuchen einer philosophischen Begründung der Pädagogik hob jedoch auch das Bemühen an, dem Erziehungsdenken und der pädagogischen Praxis mittels systematischer Beobachtung ein gesichertes empirisches Fundament zu geben.

Diese erste Konstellation: pädagogische Systementwürfe auf der einen Seite und die verstärkte Hinwendung zur beginnenden experimentellen Psychologie auf der anderen, sowie bald folgende Versuche einer Vermittlung der beiden gegensätzlichen Standpunkte, gibt auch für die Folgezeit das Grundmuster der Diskussion ab. Die in der rationalistischen und der empiristischen Tradition vorgezeichnete Alternative ist grundsätzlicher Art. Die Aufstellung eines Erziehungsideals und der Versuch einer Ableitung allgemeingültiger Normen, welche die Erziehung regeln, scheint sich prinzipiell nicht auf die Erfahrung berufen zu können, und auf der anderen Seite muß ein empiristisch verstandener Tatsachenbegriff auch in der Anwendung auf den Menschen und sein Seelenleben jede metaphysische und moralische Komponente abstreifen, wenn er, wie Hume dies fordert, logischen Kriterien genügen können soll.

Wenn jedoch die von dieser Seite her erhobene Forderung: „Fakta und kein moralisches Geschwätz“⁶ für die Pädagogik unzureichend erscheint, weil Begriff und Aufgabe der Erziehung ihre normativen Implikationen nicht abstreifen können, ohne sich selbst preiszugeben,

³ Nohl, H.: Die Möglichkeit einer allgemeingültigen Theorie der Bildung (1933), in: Nicolin, F. (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969 (Wege der Forschung Bd. XXXII), S. 321.

⁴ Zitiert bei Nicolin, F., a.a.O., S. VIII.

⁵ Greiling J. Chr. (1793), zit. bei Nicolin, F., a. a. O., S. IX.

⁶ Carl Philipp Moritz (1783), zit. bei 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 Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, 1966, S 26 ff.

war es naheliegend, beiden Gesichtspunkten gleichermaßen Rechnung zu tragen und in der Pädagogik „Ethik“ mit Psychologie“ zu verbinden. So heißt es bei Ernst Christian Trapp erstmals, daß die Psychologie für die Erziehung die Mittel gebe und die Ethik das Ziel⁷. Damit stellen sich für die Pädagogik zwei Probleme grundsätzlicher Art. Das formale Problem der von HUME für logisch unzulässig erklärten Verbindung von Seins- [35/36] Aussagen und Sollens-Forderungen in ein und demselben wissenschaftlichen Aussagenzusammenhang ist mit dieser additiven Formel nicht gelöst und bleibt virulent. Zum anderen muß eine Pädagogik, der es um die Verbesserung der Erziehungsverhältnisse im Interesse von Aufklärung und gesellschaftlicher Entwicklung geht, versuchen, beide Seiten enger aufeinander zu beziehen und das „und“ in der Formel „Ethik und Psychologie“ im Sinne einer inhaltlich bestimmten, wesentlichen Beziehung zu interpretieren.

In dieser Linie der Aufklärung ist die Entwicklung zunächst über Kant, Herbart und Schleiermacher weitergegangen. Die primär praktische Orientierung, wie sie das pädagogische Denken in seinen vorwissenschaftlichen Formen kennzeichnet, gibt in der Verfolgung der Aufklärungsintention auch in das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft konstitutiv ein. Darin drückt sich die das pädagogische Denken seit Comenius und Rousseau kennzeichnende Bemühung um Reformen des Erziehungswesens aus, von denen man sich einen entscheidenden Fortschritt in der Entwicklung des Menschen und seiner gesellschaftlichen Verhältnisse erhoffte.

2.3. Erziehungsreform als Aufgabe der Pädagogik (Kant)

Kant geht in seiner Vorlesung über Pädagogik⁸ zunächst von einem neutralen Begriff der Erziehung als gesellschaftlicher Reproduktion im Generationenverhältnis aus, um davon den Begriff einer neuen Erziehung abzuheben, die der „Vervollkommnung der Menschheit“ dient, „denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“. Für diese das Gegebene überschreitende Erziehung ist eine Theorie erforderlich, die den „Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet“, enthalten muß, andererseits aber auch die Bedingungen anzugeben hat unter denen konkrete Schritte auf das Ziel hin getan werden können. Beides zu verbinden ist nötig, damit nicht jede Generation wieder einreißt, was die andere aufgebaut hat. So ergibt sich für Kant eine doppelte Hinsicht: Eine Verbesserung der Erziehung auf gesellschaftlicher Ebene, auf der allein sie langfristig Erfolg verspricht, kann auf einen normativen Begriff der Erziehung (Kant redet von einer Idee oder einem Ideal) nicht verzichten. Um dieses Ziel zu erreichen, kann aber auch nicht verzichtet werden auf eine genaue Analyse der gegebenen Erziehungsverhältnisse und der Bedingungen und Chancen ihrer langfristigen Veränderung. Zielfragen und Realisierungsprobleme zusammen stellen somit die beiden verbundenen Aspekte einer pädagogischen Theorie dar. Theorie und Praxis stehen im Zeichen der Erziehungs- und Gesellschaftskritik in einem Spannungsverhältnis, das weder nach der einen noch nach der anderen Seite hin schlüssig aufgelöst werden kann. Die pädagogi-

⁷ Vgl. Ernst Christian Trapp, Versuch einer Pädagogik (1780). Zit. bei Menze, C., a. a. O.

⁸ Immanuel Kant, Über Pädagogik (1803). Die Schrift ist in den verschiedenen Werkausgaben leicht zugänglich. Eine Taschenbuchausgabe erschien in: Kamps pädagogische Taschenbücher. Bochum o. J. Die folgenden Zitate sind aus § 7 und § 8 entnommen.

sche Praxis sieht sich mit theoretisch konzipierten Alternativen konfrontiert und die pädagogische [36/37] Theorie auf eine mögliche Praxis verpflichtet, ohne daß beide vorschnell zur Deckung gebracht werden könnten.

Dieser aufklärerische Hintergrund ist wichtig, um die unablässigen Bemühungen pädagogischer Theoretiker um einen neuen Typ von Wissenschaftlichkeit zu verstehen, der nicht in die geläufigen Einteilungen: Grundwissenschaft oder angewandte Wissenschaft, philosophische oder empirische Wissenschaft, Naturwissenschaft oder Geisteswissenschaft paßt. In allen diesen Hinsichten war die Pädagogik gezwungen, eine eigene Stellung zu beziehen und Kritik an derartigen Einteilungsversuchen zu üben. Ihre Aufgabe schien, gerade wenn sie auf ihr Eigentümliches reflektierte, ein neues Wissenschaftsverständnis zu fordern, das sie bisher nicht verwirklicht fand und mit dessen Propagierung sie bei den anderen, isolierend verfahrenen Wissenschaften meist nicht auf Gegenliebe Bestoßen ist.

2.4. Zielsetzungen und Realisierungsbedingungen: der Doppelcharakter pädagogischer Theorien (Herbart)

Auch die weiteren Versuche, Eigenart und Methode der pädagogischen Theoriebildung näher zu bestimmen, heben darauf ab, daß der normativ-empirische „Misch-“, bzw. „Doppelcharakter“ der Pädagogik nicht äußerlich ist, sondern sich als für Theorie und Praxis gleich konstitutiv erweist. Der Erzieher kann nicht irgendwoher Werte nehmen bzw. sich Ziele vorschreiben lassen und ebensowenig auf irgendwelche psychologischen Mittel zurückgreifen, um diese Ziele zu verwirklichen. Pädagogische Ziele müssen von vornherein den Bedingungen einer erzieherischen Einflußnahme genügen, und was ein pädagogisches Mittel ist, muß sich umgekehrt von pädagogischen Zielsetzungen her rechtfertigen lassen. Eine Verbesserung der Erziehung ist nur denkbar, wenn beide Seiten sich wechselseitig bestimmen und kritisieren.

Herbart stellt in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen die seitdem oft zitierte Formel auf: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.“⁹ Das entscheidende Problem liegt für ihn aber dann darin, daß es möglich sein muß, beide Seiten sowohl in der Erziehungspraxis als auch in der pädagogischen Theorie zu verbinden. Wenn nun eine reale Verbindbarkeit mit der Erziehung als Gegebenheit vorausgesetzt werden muß, ist es die Aufgabe der Pädagogik, diese Möglichkeit auch theoretisch nachzuweisen. Dies kann nur gelingen, wenn die pädagogischen Zielbegriffe von vornherein mit den psychologischen Gegebenheiten in Übereinstimmung gebracht werden und beide Seiten in ihrer Angewiesenheit aufeinander einsichtig zu machen sind.

Herbart wendet in diesem Sinne gegen Kant ein, daß sein transzendentaler [37/38] Freiheitsbegriff für das „pädagogische Kausalverhältnis“ keinerlei Ansatzpunkt gebe und so auch nicht zum Ziel der Erziehung gemacht werden könne.¹⁰ Das entsprechende Problem

⁹ Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835), § 2. Auch diese Schrift ist in verschiedenen Werkausgaben zugänglich.

¹⁰ Vgl. dazu insbes. Herbarts Schriften: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung (um 1803) und: Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik (1831) sowie die „Aphorismen zur Pädagogik“.

stellt sich für ihn bei der Aufstellung einer psychologischen Theorie, die so beschaffen sein muß, daß die Tatsache und Aufgabe der Erziehung unmittelbar daraus hervorgeht. Es kann sich also für Herbart nicht darum handeln, von irgendwoher eine Ethik und eine Psychologie aufzulesen und auf das pädagogische Problem äußerlich anzuwenden. Der pädagogische Gesichtspunkt führt vielmehr umgekehrt zu einer Kritik an Philosophien und Psychologien, die nicht in der Lage sind, das faktisch erwiesene pädagogische Wirkungsverhältnis auch theoretisch in seiner Möglichkeit zu erklären.

2.5. Der geschichtliche Charakter pädagogischen Denkens (Schleiermacher)

Eine wirkliche Vermittlung beider Aspekte, die über formale Verhältnisbestimmungen hinausgeht, setzt ein geschichtliches Bewußtsein und Denken voraus. Einen entscheidenden Fortschritt in dieser Richtung stellt Schleiermachers Pädagogik dar.¹¹ Auch für ihn lassen sich pädagogische Regeln nicht einfach aus ethischen Grundsätzen ableiten oder weltanschaulichen Positionen entnehmen, und wie bei Herbart muß auch für ihn die Pädagogik bei sich selber beginnen. Schleiermacher setzt mit seiner Kritik wie vor ihm Comenius und Rousseau bei der theologisch-anthropologischen Lehre der Erbsünde oder Erbgüte ein, die das Erziehungsdenken stark und oft in verhängnisvoller Weise beeinflußt hatte. Deren richtige Beurteilung ist für die pädagogische Praxis wichtig, denn von der Antwort auf diese Frage hängt es ab, in welchem Maße und Verhältnis Unterstützung, Gegenwirkung oder Verhütung angebracht erscheint. Schleiermacher hebt nun darauf ab, daß der Erzieher aus pädagogischen Gründen eine solche Antwort grundsätzlich nicht vorweg und ein für allemal geben kann und darf. Er muß vielmehr von der „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ ausgehen, was praktisch bedeutet, das Kind zunächst grundsätzlich positiv anzusprechen, bis eine Schranke oder ein Widerstand sich zeigt, und es im übrigen der „Aufforderung des Moments“ zu überlassen, was im konkreten Fall jeweils zu tun ist. Damit ist zugleich ausgesagt, was eine pädagogische Theorie hinsichtlich der Praxis leisten kann und was nicht. Die Theorie kann nur Gesichtspunkte liefern, um praktische Fälle zu beurteilen, es ist aber nicht möglich, aus ihr abzuleiten, was jeweils konkret im einzelnen zu tun ist. Damit erhält die pädagogische Praxis gegenüber der Theorie ein Eigenrecht und ein neues Gewicht. Die in ihr enthaltenen Widersprüche und gegenläufigen Tendenzen lassen sich mit dialektischen Denkformen theoretisch zwar beschreiben und der allgemeinen Richtung nach bestimmen, sie können aber nur praktisch behandelt und konkret vermittelt bzw. aufgelöst werden. Die pädagogische Praxis selbst aber vollzieht sich in der geschichtlich gewordenen [38/39] Vielfalt erzieherischer Lebensformen und Institutionen. Bestimmte Auffassungen des Menschen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken sind in ihnen geschichtlich konkret verbunden, so daß es hier gar nicht möglich ist, einzelne Aspekte herauszulösen und in ihrer Wirkung außer allen geschichtlichen Kontexten zu untersuchen. Es kann deshalb auch keine strikt allgemeinen Aussagen über Erziehung und keine allgemeingültige pädagogische Theorie geben. Das allgemeine begriffliche Rahmenwerk pädagogi-

¹¹ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Pädagogische Schriften. In der Reihe „Pädagogische Texte“ hrsg. von E. Weniger in zwei Bänden. Der 1. Band enthält die Vorlesungen aus den Jahren 1826, der 2. Band pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf und München 1967.

scher Theorien muß in der Untersuchung der erzieherischen Lebensgemeinschaften und Institutionen seine bestimmte Ausfüllung erhalten und kann, was die hier vorzuschlagenden Maßnahmen betrifft, nur regulativen Charakter haben. Man muß an das Bestehende anknüpfen, um es zu verbessern. Weil man aber nicht vorweg wissen kann, was im Einzelfall möglich ist, ist ein konsequent experimentelles Verfahren geboten.

Der damit herausgestellte geschichtliche Charakter des pädagogischen Denkens wird für die geisteswissenschaftliche Pädagogik bestimmend, wie sie in ausdrücklicher Anknüpfung an Schleiermacher von W. Dilthey begründet und in seiner Schule weiterentwickelt worden war. Der Misch- oder Doppelcharakter pädagogischer Theorien ist für diese konstitutiv und bildet zugleich die eigentümliche Schwierigkeit, in deren Abarbeitung die geisteswissenschaftliche Methode sich herausbildet. Um die Kontinuität der historischen Linie zu belegen, soll dies vorgreifend an zwei geisteswissenschaftlichen Positionen verdeutlicht werden.

2.6. Der „dritte Typus“ geisteswissenschaftlicher Verfahren (W. Flitner)

W. Flitner redet im Blick auf die Pädagogik von einem „dritten Typus“ wissenschaftlicher Verfahren, in dem die Scheidung von empirischen Tatsachenwissenschaften und sinn- oder wertbezogenen Geisteswissenschaften überwunden ist bzw. von vornherein nicht auftreten darf. Jede Seite ist von vornherein auf die andere bezogen und in ihren Aussagen über diese vermittelt: „die Ermittlung des Tatsächlichen wie die Wertvergewisserung sind aufeinander bezogen und nur durcheinander gegeben“¹². Dies bedeutet: „Der empirischen Tatsachenforschung müssen Untersuchungen vorausgehen, in denen sich der Begriff der pädagogischen Tatsache erst ergibt. Die normativ gegebenen Entscheidungen andererseits können nicht ohne weiteres in pädagogische Anweisungen für die Praxis verwandelt werden: sie müssen erst im pädagogischen Felde konkretisiert aufgesucht und dort in ihrem Beziehungs- und Wirkungsgefüge verstanden werden. Zwischen den Tatbeständen, auf die die Empiriker blicken, und jenen, die durch die Wertphilosophie oder theologische oder politische Normierung gestützt scheinen, befindet sich eine Zwischenwelt, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt. An dieser Stelle beginnt die Besinnung und Forschung der wissenschaftlichen Pädagogik.“¹³ Der rein empirische Typus der [39/40] Erziehungswissenschaft würde einen Konsens über die Ziele der Erziehung schon voraussetzen, während der rein normative Typus einer totalitären Lösung des „Grundlagenstreites“ gleichkäme. Demgegenüber klärt die Pädagogik als „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“ das konkrete Entscheidungs- und Handlungsfeld auf und wird zur Entscheidungshilfe, ohne selbst eine verbindliche, „wissenschaftlich erweisbare eindeutige Formel“ für die Praxis aufstellen zu können. Die Pädagogik ist im „Kampf um die rechten Normen“ und um „eine richtigere Ordnung der Erziehungsverhältnisse“ auf erzieherische „Lebensformen als Vorgabe konkreter Zielsetzung“ angewiesen, in denen sich ein tieferes,

¹² Flitner, W.: Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jg. 1956, S. 65-73. Wiederabgedruckt in: Nicolin, F., a. a. O., S. 370-379. Das angeführte Zitat steht hier auf S. 375. Eine ausführlichere Darstellung seiner wissenschaftstheoretischen Position gibt Flitner in seiner Schrift: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957 u.ö. (Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts Nr. 1). Vgl. auch die Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“, Stuttgart 1950 u. ö.

¹³ Flitner, W., in: Nicolin, F., a. a. O., S.375.

in seinem Kern religiöses Lebens- und Sinnverständnis geschichtlich verkörpert und verlebendigt hat: „Erziehungsziele werden erst pädagogisch wirksam, wenn sie gesellschaftliche Lebensformen ergeben, in welchen die geistigen Traditionen zusammenlaufen und sich verlebendigen. Wesentlich ist für sie die Konvergenz von sozialer Funktion, Sitte, geistigem Lebensverständnis und darstellender ‚Gebärde‘ oder ‚Haltung‘.“¹⁴

Geschichtlich gewordene Lebensformen stellen somit die notwendigen Zwischenglieder zwischen ungeschichtlich-abstrakten Zielformeln und alltäglichen Erziehungspraktiken, zwischen individuellen Bemühungen und geschichtlich-gesellschaftlichen Ansprüchen und Prozessen dar. Die methodologische Zwischenstellung des „dritten Verfahrens“ entspricht damit genau der geschichtlichen Welt als einer „Zwischenwelt“, in der Lebensformen und Strukturen Gegebenheiten und Sinngebungen von vornherein vermittelt erscheinen und sich beständig interpretieren. Das hermeneutisch-systematische Verfahren entspricht darin seinem Gegenstandsbereich, der geschichtlichen Welt.

2.7. Pädagogik als praktische, situationsanalytische Wissenschaft (M. J. Langeveld)

M. J. Langeveld führt diesen Gedanken in seinen anthropologischen und methodologischen Konsequenzen weiter aus.¹⁵ Menschsein ist kein Naturprodukt. Es gibt keine menschliche Entwicklung außerhalb der menschlichen Lebenssituationen, in denen bestimmte Möglichkeiten, wie z. B. der aufrechte Gang oder die Sprache, „entdeckt“ und angeeignet werden können. Die Erziehung als „existentielle Situation“ des Kindes ist somit für seine Entwicklung konstitutiv. Die von Langeveld daraus abgeleitete Grundthese „Entwicklung durch Erziehung“ kehrt das gewöhnliche Begründungsverhältnis geradezu um. Damit sollen biologische Bedingungen des Menschseins nicht bestritten werden, die Entwicklung zum Menschen ist durch sie ermöglicht, aber nicht garantiert. Der Akzent liegt auf den menschlichen Leistungen selbst als Lernvorgaben für Lernschritte.

Die Erziehung als existentielle Situation des Kindes ist für dieses real, weil [40/41] es auf sie angewiesen ist und keine Alternative dazu hat. Sie stellt eine künstliche Situation dar, insofern die in ihr notwendigen Vorgaben an Zuwendung, Verständnis, Hilfe usw. nicht naturgegeben sind, sondern von den Erwachsenen selbst aufgebracht und geleistet werden müssen, was oft nicht oder nur unzureichend gelingt. Sie ist kreativ und individualisierend, weil sie dem Kind ein Handeln und die Selbstdarstellung vor anderen erlaubt und es sich in dem, was es ist und kann, zur Bedeutung für sich und andere macht. Sie ist schließlich integrativ, insofern in ihr alles einzelne Lernen zurückbezogen ist auf die grundlegende Lebenssituation, von der her etwas als bedeutsam und wichtig erscheint.

¹⁴ Vgl. Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, a. a. O., S. 18 und 23 f.; das letzte Zitat ist entnommen aus Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965, S. 182.

¹⁵ Langeveld, M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1951 u.ö., Kap. 7: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Wiederabgedruckt in: Nicolini, F., a. a. O., S. 389-403.

Ders., Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, in: Psychologie und Pädagogik. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Bd.2, hrsg. von J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg 1959, S. 49-76.

Ders., Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1956, 2. erw. Aufl. 1964.

Die methodologischen Konsequenzen dieser Sichtweise führen Langeveld zur Kritik an der herkömmlichen Entwicklungspsychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik. Es kann nicht mehr darum gehen, Entwicklungspsychologien anderer Herkunft auf die Erziehung anzuwenden und diese daran zu messen. Was die Psychologie feststellt, ist vielmehr selbst schon eine erziehungsbedingte Gegebenheit und darin sozial und kulturell bestimmt: „Es hat die ganze Psychologie einen bedingten Gegenstand.“¹⁶ Eine pädagogisch brauchbare Psychologie muß deshalb in der Erziehungssituation selbst gewonnen werden, in der das Kind sich gefordert weiß und etwas leisten kann. In der ihm fremden Situation des Laboratoriums erhobene Reaktionsweisen müssen sein Bild verfälschen. Um das Kind kennenzulernen, muß man ihm im alltäglichen Umgang begegnen und es dort abholen, wo es wirklich ist. Die Analyse setzt an der individuellen Lebenssituation und ihren fördernden oder hemmenden Bedingungen an und geht weniger auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Verhaltens, auf denen sich kein erzieherisches Handeln begründen ließe.

Mit der Bestimmung der Pädagogik als einer „praktischen, situationsanalytischen Wissenschaft“ nimmt Langeveld dieselbe vermittelnde wissenschaftstheoretische Position ein, wie sie im bisherigen herausgearbeitet worden ist. Er faßt diesen Gedanken so zusammen: „Mit der bloßen Kenntnis der Ziele oder der Bestimmung des Menschen kann man nichts anfangen. Unzureichend ist es ebenfalls, wenn sie (scil. die Pädagogik) nur im allgemeinen Sinne die Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Denkens und Handelns kennt. Sie muß auch Personalität, Sozialität und Moralität des zu erziehenden Kindes und seiner konkreten Erzieher in einer bestimmten tatsächlichen Situation als solche kennen. Das also bedeutet, daß die Unterscheidung zwischen ‚normativer‘ Pädagogik und einer Wissenschaft oder einem Wissenschaftsgebiet, in dem eigentlich nur Tatsachen gesammelt werden, auf Grund derer die konkrete Erziehungshandlung bestimmt wird, unhaltbar ist... Die ‚Tatsachen‘, die nicht von dem, was sein oder werden muß, her wesentlich mitbestimmt wären, haben für das Kind und seine Personalgenese keine Bedeutung. Dasselbe gilt für den Erzieher in seiner Beziehung zum Kinde: immer muß er wissen, was ist, damit er wissen kann, was gilt und was geltend gemacht werden soll.“¹⁷

¹⁶ Langeveld, M. J.: Erziehungswissenschaft und Psychologie, in: Die Sammlung, 6. Jg 1951, S. 237.

¹⁷ Langeveld, M., Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, zit. bei Nicolin, F., a. a. O., S. 392 f.