

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 71 (1984)
Heft: 12

Artikel: Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis : eine wissenschaftstheoretische Fingerübung [Fortsetzung]
Autor: Widmer, Konrad
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532349>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

zerreißen in regelmässigen Abständen schrille Glocken Lernprozesse, als müsse man Rechnen und Orthographie, Naturkunde und Geschichte im Takt der industriellen Produktion lernen.

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Hermann Horn meint zu diesen Problemen: «Der Erzieher setzt sich ein als Sachwalter des kindlichen Lebensanliegens gegenüber den Interessen der Erwachsenen, gegenüber Forderungen der öffentlichen Mächte, gegenüber den Ansprüchen der vielgliedrigen Wirklichkeit.» Wollten wir diese Forderung ernstnehmen, so bedeutete dies ein Schwimmen gegen den Strom, denn der Trend unserer heutigen Erziehung ist doch weitgehend ins Gegenteil gerichtet. Und wenn nun jemand be-

hauptet, wir allein könnten nicht gegen den Strom schwimmen, so frage ich: «Wer von uns allen hat es denn schon einmal ernsthaft versucht, dass wir solches so sicher behaupten können?» Ich glaube, dass allein schon ein Versuch, ja vielleicht schon das ernsthafte Nachdenken über einen Versuch in verschiedenen Belangen positive Resultate zeitigt. Und wenn man uns für unrealistische Narren hält, denken wir an Horaz: «Lieblich ist's, zur rechten Zeit ein Narr zu sein!»

In diesem Sinne alles Gute, viel Freude und Erfolg!

Harald Wanger

in: Schul-Information

(Mitteilungsblatt des Schulamtes
des Fürstentums Liechtenstein)

Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis Teil II*

Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung

Konrad Widmer

4.2 Der Sinn-, Wert- und Zielaspekt der Pädagogik

Menschsein vollzieht sich im dynamischen Wechselspiel von Ich und Welt. Erziehung ist eine Sonderform dieses Wechselspiels. Daher bilden Ich und Welt die beiden zentralen Pole für grundsätzliche pädagogische Überlegungen. Die Pädagogik kommt nicht darum herum, will sie nicht in unkontrollierte Rezeptologie ausarten, sich zwei grundsätzliche Fragen zu stellen:

- Was ist der Mensch, bzw. was ist das Kind und wie vollzieht sich sein Verhältnis zur Welt als Sinn und Bedeutung?
- Pädagogik wäre nicht Pädagogik, wenn sie nicht final dächte und sich an möglicher Zukunft orientierte. Sie setzt sich mit Werten und Normen auseinander, entwirft real-utopische Konzepte möglichen idealen Menschseins und regt zu deren Verwirklichung an.

Pädagogik in ihrem Sollensauftrag fragt daher: Was soll sein, warum soll es so werden, was könnte auch noch sein?

Beide Fragestellungen verbinden sich in pädagogischen Theorien. Antworten auf grundsätzliche Fragen des Menschseins, bzw. des Kindseins, Antworten auf Fragen der möglichen Beeinflussung werden zu Wertsystemen verdichtet, aus denen normative Systeme möglichen Sollens entwickelt werden. Die Geschichte der Pädagogik und die gegenwärtig angebotenen inhaltlichen Modelle offenbaren eine kaum übersehbare Vielfalt von pädagogischen Denkfiguren, in denen Akzente und anthropologische Präferenzen vollzogen sind, wie sie schon bei den metapädagogischen Denkfiguren erwähnt wurden: Menschsein in der Orientierung an einer Transzendenz, etwa im christlichen Weltbild; Menschsein in der Orientierung am Individuum, an Geist und Kultur, etwa in der Pädagogik aus dem humanistischen Weltbild; Orientierung an einem

* Teil I siehe Nr. 9, S. 362 ff.

gesellschaftlich konzipierten Weltbild, etwa in der kritischen Pädagogik; Orientierung an einem idealen zwischenmenschlichen Interaktionskonzept, etwa im Welt- und Menschenbild der Gestaltpädagogik usw.⁷

Immer werden aus der Interpretation des In-der-Welt-Seins und des Zu-sich-selbst-Seins pädagogische Entwürfe vorgelegt darüber, wohin erzogen werden soll, wie der Erzieher als Persönlichkeit sein soll, wie ideale Erziehungsinstitutionen und pädagogische Hilfsmittel sein könnten. Es wird eine realutopisch konzipierte Erziehungswirklichkeit antizipiert und in normativen Systemen vorgelegt.⁸

Im Sinn- und Zielaspekt der Pädagogik werden auf der Basis anthropologischer und gesellschaftstheoretisch orientierter Axiome immer wieder pädagogisch relevante *Antinomien* abgehandelt: Freiheit oder Bindung, Autorität oder Freiheit, Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung, Autonomie oder notwendige Aussensteuerung, Natur oder Geist, Rolle oder Begegnung, Erziehung oder Manipulation, Individuum oder Gemeinschaft usw. Entscheidungen zwischen diesen Antinomien müssen getragen sein von der pädagogischen Verantwortung und von Grundaxiomen der Menschenrechte, wie Ehrfurcht vor dem Leben, Anspruch auf Geborgenheit und Mündigkeit, um nur einige der philosophisch-anthropologischen Rahmenbedingungen und Grundannahmen zu formulieren.

Heute, nach der Abkehr von einer rein positivistischen Pädagogik, wird die Frage nach Sinn und Funktion des Menschseins intensiv diskutiert. Die Entscheidung für eine weltanschauliche Ideologie als Grundlage für die pädagogische Sinnfrage (Ideologie verstanden als System von vorgeprägten Antworten auf wesentliche Probleme des Menschseins, gültig für ein definierbares Kollektiv) ist eine persönliche Entscheidung. Sie darf aber nicht als nicht mehr in Frage zu stellendes Glaubensbekenntnis formuliert werden, sondern muss sich jederzeit der Kritik stellen, durch kritische Argumentation legitimiert sein oder mindestens vor jeder Diskussion als normativ-ideologische Position offen dargelegt werden.⁹

In jedem pädagogisch sinnhaften Weltbild müsste Offenheit und damit auch ein Grad von Unsicherheit, von Bereitschaft zur kritischen Reflexion enthalten sein. Daraus würde es möglich, mindestens funktional von drei be-

gründbaren Richtzielen pädagogischen Handelns zu sprechen: Von der Befähigung zur *Weltbewältigung* durch Verstehen von Welt, durch Können und Wissen; von der *verantwortbaren Lebenssteuerung* und vom *sinnverstehenden Lebensinhalt*.¹⁰

Im Fragefeld des Sinn- und Zielaspektes hat die *Geschichte der Pädagogik* ihren Auftrag: Historische Modelle der Erziehung auf ihre Menschen- und Weltbilder, auf deren ideologische Grundannahmen überprüfen; den Dogma- und Charismacharakter pädagogischer Theorien aufdecken und damit eine Sensibilisierung auf diese Problematik für die Interpretation gegenwärtiger Modelle bewirken; die Methoden der kritisch-historischen Analyse auch für die Kritik gegenwärtiger Theorien verfügbar machen.

Theoretische Aussagen im Sinn- und Zielaspekt der Pädagogik unterliegen – wie die Geschichte der Pädagogik und die Analyse der Gegenwartspädagogik zeigt – nicht zu übersehenden *Gefahren*:

- In der ideologischen Gebundenheit, reflektiert oder unreflektiert, selber zum Dogma zu erstarren.
- Aus dem Dogma Normen und Ziele mit Absolutheitsanspruch vorzulegen.
- Sich nicht mehr der Kritik zu stellen oder Kritik nicht mehr zu akzeptieren.
- Direkte Handlungsanweisungen abzuleiten, die meist auf relativ hoher Abstraktionsebene formuliert sind und dadurch oft in Leerformeln erstarren (z.B. Emanzipation, emporbildendes Verstehen).

Solche Gefahren können umgangen werden, wenn die methodologische Frage im Sinn- und Zielaspekt ernsthaft gestellt wird. Wie in allen Fragen der Erkenntnisgewinnung entscheidet ein möglicher Konsensus unter Wissenschaftlern, was als wissenschaftliche Aussage gelten darf und was nicht. Wir bekennen uns zu der Auffassung, dass Theorien im Sinn- und Zielaspekt Wissenschaftlichkeit beanspruchen können. Es sind in der Regel die Methoden der Erkenntnisgewinnung in diesem Bereich, die als Hermeneutik (textimmanente Hermeneutik, externale Kontexthermeneutik, Handlungshermeneutik), als Dialektik, als Phänomenologie, als qualitative Inhaltsanalyse umschrieben werden.¹¹ Welche Methode auch immer verwendet wird, die Erkenntnisse müssen den wissenschaftlichen Standards

der intersubjektiven Überprüfbarkeit, der logischen Argumentation, der kausalen, phänomenalen und finalen Begründung entsprechen.

4.3 Der Aspekt pädagogisch relevanter Fakten

In der normativ-finalen Sicht des Sinn- und Zielaspektes besteht oft die Gefahr, die tatsächlichen Gegebenheiten der pädagogischen Wirklichkeit zu vernachlässigen. Realutopische Denkfiguren des Sinn- und Zielaspektes, auf anthropologisch-philosophischer Basis gewonnen, haben in der pädagogischen Realität nur dann Bestand und werden handlungsorientierend und handlungsleitend, wenn sie sich auf ein breites, empirisch gewonnenes Tatsachenmaterial abstützen können.

Erziehung spielt sich im Rahmen von unmittelbar gegebenen «Tatbeständen» ab. Hier setzt die *pädagogische Forschung als Tatsachenforschung* ein. Sie befragt die pädagogische Wirklichkeit nach Gesetzmässigkeiten, nach Ursachen, nach Auswirkungen, um anhand der methodisch erfassten Erfahrungen überprüfbare Einsichten zu erhalten und empirische Theorien zu erarbeiten. Prognosen und Hinweise für pädagogische Verhaltensalternativen werden vorgelegt und dafür Kontrollmöglichkeiten bereit gestellt.

Es werden – *inhaltlich* ähnlich wie schon in den Alltagsleitlinien – folgende Fragen aufgeworfen: Was wissen wir wirklich? Was wissen wir noch nicht? Was liegt wirklich vor? Wo sind die Ursachen zu suchen? Wie wirkt pädagogisches Verhalten?

Der pädagogischen Forschung obliegt der Auftrag, Erfahrungstheorien über die nachfolgenden Problemfelder aufzustellen:

- Analyse der Erziehung als Phänomen, als Geschehen in der Wirklichkeit.
- Analyse der Menschen, die im pädagogischen Feld interagieren: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Eltern, Lehrer, Gruppenleiter.
- Analyse dessen, was sie über Erziehung denken und wie sie ihr pädagogisches Handeln steuern (Untersuchungen über pädagogische Einstellungen, über die Alltagsleitlinien).
- Analyse der sozialen Felder, in denen Erziehung geschieht: Familie, Kindergarten, Schule, Peergroups, Nachbarschaft, Gesellschaft.

– Analyse der konkreten pädagogischen Interaktionen und deren Auswirkungen.

– Analyse der «Ergebnisse» intentionalen und nicht-intentionalen pädagogischen Handelns.

Pädagogik im Tatsachenaspekt bedient sich der *Methoden*, die auch andern Sozialwissenschaften zugehörig sind: Beobachtungsverfahren, Befragungsverfahren, soziometrische Verfahren, Experimente, Inhaltsanalysen, Testverfahren und handlungshermeneutische Auslegung.

Hier ist von der erfahrungswissenschaftlichen und von der empirischen Dimension der Pädagogik als Wissenschaft zu sprechen: Sie setzt axiomatisch voraus, dass pädagogische Wirklichkeit erfahrbar und damit Gegenstand objektivierbaren Erkennens ist; dass die Erfahrungen, sprachlich formuliert, in überprüfbare theoretische Systeme eingebracht werden können, und dass erkenntnistheoretisch mindestens eine angestrebte Annäherung von Aussage und Wirklichkeit möglich ist.¹²

In der Frage nach pädagogisch relevanten Fakten sind zwei praktisch bedeutsame Fragestellungen zu unterscheiden: Die Frage nach mehr oder weniger *allgemeingültigen* theoretischen Aussagen und die Frage nach den theoretisch gültigen Aussagen über *Konkret-Einzelnes*. Wir sind der Meinung, dass hier, in etwas grosszügiger Extrapolation, die von Windelband und Rickert für die Unterscheidung von Natur- und Kulturwissenschaften angeführte Klassifikation auch in der empirischen Pädagogik hilfreich sein kann. Sie sprechen von nomothetischen Wissenschaften als den Wissenschaften, in denen allgemeine Gesetzmässigkeiten gesucht werden, und von idiographischen Wissenschaften, welche auf das Einzelne, auf das Besondere gerichtet sind.¹³

Nomothetische Theorien in der Pädagogik wären etwa: Theorien über Lernen und Motivation, über Interaktionsstrukturen, über Gruppenbildung, über pädagogische Systeme wie Familie, Schule; Theorien über altersstypisches und geschlechtstypisches Erleben und Verhalten von Erziehern und von Zu-Erziehenden; Theorien über den Einfluss gezielter pädagogischer Interaktionen und über erwünschte und unerwünschte Wirkungen pädagogischen Verhaltens...

Idiographische Theorien in der Pädagogik beinhalten Aussagen über Gesetzmässigkeiten in der konkreten Einzelheit: Individuelle Persönlichkeit des Lehrers; Erlebens- und Verhaltensstruktur des deprivierten Kindes; Interaktionsstruktur einer konkreten Familie und deren Auswirkungen auf die einzelnen Kinder; Entscheidung über die Indikation pädagogisch-therapeutischer Massnahmen, bezogen auf einen konkreten «Einzelfall»; Entscheidungen über den Einsatz definierter didaktischer Strategien, bezogen auf Alter, Geschlecht, soziale Herkunft einer Klasse, eines einzelnen Schülers usw.

Handelt es sich bei nomothetischen Theorien der Pädagogik infolge der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit vorwiegend um probabilistische Gesetzaussagen (Häufigkeitsaussagen), so sind die idiographischen Einsichten wissenschaftlich begründete Aussagen über konkrete pädagogische Gegebenheiten.

Hier wird der wissenschaftlich komplexe Zusammenhang zwischen nomothetischem und idiographischem Denken offenbar. Idiographische Theorien rekurrieren in der Regel auf nomothetisch gewonnene «Vergleichsmaterialien». Differierende Einsichten idiographischer Fragestellungen erfordern gelegentlich eine Korrektur, eine Modifikation oder eine Falsifikation nomothetischer Erkenntnisse.

Ähnlich wie die Theorien im Sinn- und Zielaspekt, bergen auch verabsolutierte Theorien des Aspektes pädagogisch relevanter Fakten *Gefahren* in sich: Ungenügende Reflexion über die Grundannahmen und Voraussetzungen der empirischen Forschung – Ungenügen der angewandten Messinstrumente in bezug auf die Fragestellung – Interpretation der Daten, bevor die interferenzstatistischen Tests durchgeführt werden – Extrapolation der Stichprobenergebnisse auf «benachbarte» Populationen und damit unstatthafte Verallgemeinerungen – Vernachlässigung der Partikularität empirischer Ergebnisse – unmittelbare Umsetzung der Ergebnisse in eine pädagogische Rezeptologie.

4.4 Der Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs

Die Theorien des Sinn- und Zielaspektes und die Theorien der pädagogisch relevanten Fakten antworten auf unterschiedliche Fragestel-

lungen. Sie gegeneinander auszuspielen und sich gegenseitig Unwissenschaftlichkeit vorzuwerfen, bringt nichts.

Die Pädagogen mit Schwerpunkt im Sinn- und Zielaspekt könnten von den Theoretikern des Aspektes pädagogisch relevanter Fragestellungen lernen: Sorgfältige Differenzierung zwischen deskriptiven, präskriptiven und normativen Aussagen – die eigenen Aussagen kritisch überprüfen auf ihre logische Stimmigkeit und ihren Wahrheitswert nicht überbewerten – die Umschlagstelle von der Beschreibung von Phänomenen in Ziel- und Normvorstellungen genau definieren und damit sich selber abdecken gegen charismatisches Prophetentum und gegen politische Ausnützung. Umgekehrt: Die Theoretiker des Tatsachenaspektes müssten lernen, die implizite Partikularität (bezogen auf definierte Themata) einsehen und damit sich ihrer Grenzen bewusst werden. – Einsehen, was an pädagogischen Fragestellungen auch noch vorliegt – Erkennen, wo die Grenzen liegen und damit vor inadäquater Extrapolation bewahren – die Offenheit einräumen, dass nicht alle pädagogischen Fragen empirisch beantwortet werden können.

Statistisch geordnete Daten sind noch keine Pädagogik. Sie können es werden, wenn sie auf der Basis einer pädagogischen Theorie schon im theoretischen Konstrukt formuliert und im Lichte einer pädagogisch-philosophischen Theorie interpretiert werden. Umgekehrt sind philosophisch-anthropologische Sollenstheorien noch keine Pädagogik, wenn sie nicht bezogen werden auf die von der pädagogischen Tatsachenwissenschaft vorgelegten konkreten Bedingungen.

Damit steht die Frage nach dem Theorie-Praxis-Bezug in der Diskussion. In den Alltagsleitlinien wird die Umsetzung von pädagogischen Meinungen und Einstellungen in pädagogische Handlungsstrategien in bezug auf Ziele, Mittel und Wege und in bezug auf Erfolgskontrollen mit grosser Selbstverständlichkeit durchgeführt. Es sind die persönlichen und/oder die kollektiven Norm- und Wertsysteme, welche handlungsorientierend und handlungssteuernd wirksam werden. Die Umsetzung wissenschaftlicher Theorien in theorieorientiertes Handeln wirft komplexe und zugleich differenzierte Probleme auf.

Die vereinfachte Grundfrage lautet: Was können, was wollen wir (Sinn-Ziel-Aspekt) unter den realen Situationsbedingungen (Aspekt der pädagogisch relevanten Tatsachen) wie tun (Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs)?

Von den Theorien des Sinn- und Zielaspektes her muss die Forderung einer möglichen Praxisnähe gestellt werden. Von den Theorien des Aspektes pädagogisch relevanter Fakten muss ein Modell für die Umsetzung von Wenn-dann-Relationen in Mittel-Zweck-Relationen, unter der Berücksichtigung nomothetischer und idiographischer Erkenntnisse vorgelegt werden.

Wir befinden uns hier im Problemfeld des *pädagogischen Handelns* mit etwa folgenden Forschungsaufträgen:

- Pädagogische Interaktionen: Erwünschte und unerwünschte Wirkungen von Erziehungsmitteln, Erziehungsmassnahmen und Erziehungsstilen.
- Innovationen im Umfeld Lernen und Verhalten: Didaktik, Methodik, Curricula, Mikroschulreformen, Erwachsenenbildung.
- Innovationen im Umfeld der pädagogischen Felder: Makroschulreformen, Jugendpolitik, Familienpolitik, Bildungspolitik, Berufsbildung.

Die Umsetzung von theoretischen Einsichten in Zweck-Mittel-Relationen möglicher Veränderungen und Verbesserungen kann unter dem Terminus «*Pädagogische Technologie*» abgehandelt werden. Dabei ist der Ausdruck nicht mit einer präskriptiv-negativen Wertung zu versehen, sondern, dem Wortsinn nach zu verstehen, als ein System von pädagogischen Aussagen, von denen angenommen wird, dass sie imstande seien, pädagogische Wirklichkeit zu verändern und Ziele zu realisieren.¹⁴ Dabei werden nicht Handlungsanweisungen gegeben, sondern Handlungsalternativen vorgelegt, die dem pädagogisch Handelnden einen Entscheidungsraum sichern, in dem er Modifikationen auf seine idiographisch-konkrete Situation vornimmt. Dabei sind für das Umsetzen theoretischer Einsichten in Handlungsvorschläge «Zuordnungsregeln» zu beachten: Festlegen eines gültigen Spielraumes der Theorien – Festlegen der Grenzen – Modifikationsanleitungen formulieren, welche Prognosen ermöglichen (wenn diese und jene Bedingungen erfüllt

sind, dann ist es wahrscheinlich, dass durch bestimmtes Handeln vorgegebene Ziele erreicht werden können) – pädagogisch-theoretische Aussagen mit konkreten pädagogischen Erfahrungen in Verbindung bringen. Die im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs erarbeiteten Theorien haben nicht normative, sondern argumentative Funktion. Der pädagogisch Handelnde formuliert auf der Basis seines theoretischen Wissens eine je eigene adäquate Zweck-Mittel-Relation.

Praktische Möglichkeiten für den Beitrag einer wissenschaftlichen Pädagogik im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs sind etwa:

- Entwicklung von Projekten; theoretisches Konstrukt auf der Basis eines Konsensus über Sinn- und Zielantizipationen, unter Bezugnahme auf vorgegebene pädagogische Fakten. Pädagogische Entwicklungsforschung.
- Entwicklung eines Instrumentariums für die wissenschaftliche Begleitung und Kontrolle bei der Durchführung von Projekten. Pädagogische Begleitforschung.
- Entwicklung eines Instrumentariums zur Überprüfung der Ergebnisse und eventueller Korrektur der Ziele, Korrektur der Mittel und Wege, Korrektur der institutionellen Rahmenbedingungen. Pädagogische Evaluationsforschung.
- Vorschläge für eine eventuelle Generalisierung von Pilotergebnissen. Pädagogische Innovationsforschung.

5. Gedanken zur Interdependenzproblematik zwischen pädagogischen Theorien und pädagogischem Handeln

Innerhalb der umfassenden anthropologischen Kategorien «Bildung» und «Erziehung» beinhaltet die pädagogische Forschung, wie wir sahen, drei inhaltlich und methodologisch je anders strukturierte Aspekte:

- Der Sinn- und Zielaspekt als anthropologisch-philosophisch-historische Forschung auf der Grundlage der Erkundung von Menschen- und Weltbildern, der pädagogischen Ethik und der antizipierenden Zielkonstruktionen.
- Der Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten als empirische Realforschung in bezug auf konkretes Wissen.
- Der Aspekt des pädagogischen Handlungs-

vollzugs als Entwicklungs-, Evaluations- und Innovationsforschung.

Im Forschungs- und im konkreten Handlungsvollzug zeigt es sich, dass Theorie und Praxis auseinanderklaffen. Dabei trifft beide «Teile» die Schuld.

Die pädagogische Praxis: Wenn sie zu hohe Erwartungen hegt und für alle Probleme rezeptsichere Lösungen erhofft – wenn sie aufgrund von Misserfolgen allzu theorieskeptisch oder gar theoriefeindlich wird und sich auf die subjektiven und auf die kollektiven Alltagsleitlinien zurückzieht und diese generalisiert – wenn die Modifikation nomothetischer Theorien auf die konkrete Einzelsituation nicht vollzogen wird – wenn eine metapädagogische Theorie verabsolutiert und damit zum Dogma und zum Charisma hinauf stilisiert wird.

Die pädagogische Theorie: Wenn sie sprachlich auf zu hoher Abstraktionsebene angesiedelt und damit für den Praktiker unverständlich wird – wenn sie den Transformationsprozess von «allgemeingültigen» theoretischen Einsichten in die komplexe Realität nicht vorbereitet und dafür Richtlinien vorlegt – wenn die Grenzen der theoretischen Erkenntnisse nicht transparent gemacht werden – wenn inadäquate Verallgemeinerungen vollzogen werden – wenn inhaltliche und methodische Unterschiede zwischen dem Sinn- und Zielaspekt einerseits und dem Aspekt der pädagogischen Fakten hochgespielt und in einem wissenschaftstheoretischen Snobismus als unvereinbar erklärt werden.

Die vermeintliche Unvereinbarkeit von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis beruht ausser auf den bereits angeführten Diskrepanzen auch auf folgenden zwei Phänomenen:

– «Grosse Pädagogen» wie Comenius, Pestalozzi, die Schulreformer der Kulturpädagogik u.a. waren nicht wissenschaftliche Pädagogen. Sie waren getragen von einem pädagogischen Charisma, unter dem sie ihre Reformvorschläge der Welt unterbreiteten. Sie waren oft selber unbescheiden. Pädagogik als Wissenschaft aber setzt voraus, von seinen eigenen subjektiven Überzeugungen vorerst Distanz nehmen zu können, setzt voraus, sich zu bescheiden in der ehrlichen Bemühung um Objektivität. Im kritischen, suchenden, analysierenden Fragen versucht man, der Wahrheit

ein kleines Stück näher zu kommen. Pädagogik als Wissenschaft hat kaum je grosse pädagogische Entwürfe geliefert. Sie hat aber mittel- und langfristig Verbesserungen in kleinen Schritten bewirkt, so dass oft ihre Urheber vergessen worden sind. Dies wäre etwa in Fragen des Gruppenunterrichts, des Unterrichtsgesprächs, in politischen Veränderungen des Schul- und Erziehungssystems, in Unterrichts- und Führungsstilen, in der Ausbildung der Lehrer und Erzieher, in sozialpädagogisch relevanten Systemen, in den Versuchen zur Objektivierung der Verhaltensbeurteilung u.a. nachweisbar.

– Theoretisch relativ gut erfassbar sind die unmittelbaren Verhaltensaktionen der pädagogisch Handelnden, nur schwer aber die individuellen Deutungsmuster im Sinne einer intra- und interindividuellen Verhaltensvarianz. Der zu Erziehende und der Erziehende reagieren nicht nur auf die objektiven Gegebenheiten, sondern viel mehr darauf, wie die Gegebenheiten empfunden, interpretiert und gedeutet werden. In die Situationsdeutung gehen frühere Erfahrungen, Begegnungen, Enttäuschungen, Erfolge und antizipierende Erwartungen ein. Solche subjektiven Deutungen prägen die pädagogischen Problemfelder der Interaktion, z.B. der Prüfungen, des Unterrichts.

Im Sinne einer möglichen *integrativen Pädagogik* wären folgende Probleme abzuklären: – *Die Integration verschiedener methodologischer Regeln in konkrete pädagogische Forschungsprojekte*, z.B. der Einsatz hermeneutischer Probleme in empirischen Projekten, etwa in der Problemfindungsphase, in der Interpretation vorliegender Literatur, in der Umsetzung quantitativer Daten in eine verstehbare, semantisch geprägte Wissenschaftssprache.¹⁵

– *Die Integration der drei genannten Dimensionen in konkrete Fragestellungen.*

Z.B. Problem der Schulfähigkeit: Analyse des Systems Schule und der Befähigungen (Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten) – Funktion und Bedeutung der Schule, Analyse der anthropologischen Bedingungen, Formulierung von Elementen eines normativen Begriffs von Schulfähigkeit (Sinn- und Zielaspekt) – Vorschläge für Systemänderungen oder für Förderungsstrategien (Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs).

– Die Analyse, wie weit auch im pädagogischen Forscher seine eigenen *Alltagsleitlinien in seine Forschungsfragen* und Forschungsintentionen eingegangen sind und wie weit sie die Interpretation der Ergebnisse mitbestimmen.

Unsere wissenschaftstheoretische Fingerübung hat gezeigt, dass jedermann von Erziehung selber betroffen war und sich deshalb als kompetent fühlt. Erst wenn Konflikte und Schwierigkeiten auftreten, ertönt der Ruf nach «objektiven» pädagogischen Einsichten und nach Hilfe. Aus dem alltäglichen interpretativen Sinnverständnis entwickelt sich die Pädagogik als Wissenschaft. Wir haben versucht zu begründen, dass Pädagogik sowohl inhaltlich auf der Basis von anthropologischen und von gesellschaftstheoretischen Axiomen (Beeinflussbarkeit, Veränderbarkeit auf Ziele hin mit definierbaren Mitteln und Wegen in der Verantwortung einer pädagogischen Ethik) als auch methodologisch, je nach der speziellen Fragestellung, Wissenschaft sein kann. Für eine Wissenschaft der Pädagogik bieten sich metapädagogische Denkfiguren an, die oft die Gefahr der Verzerrung oder der Dogmatisierung pädagogischer Fragestellungen zur Folge haben. Wir sind der Meinung, dass in drei inhaltlich und methodologisch diskriminierbaren Fragestellungen Pädagogik als Wissenschaft gerechtfertigt sein kann: im Sinn-, Wert- und Zielaspekt, im Aspekt der pädagogisch relevanten Fakten und im Aspekt des pädagogischen Handlungsvollzugs.

Für den pädagogischen Forscher, der in der Regel aus der pädagogischen Praxis kommt, die er mit Engagement zu bewältigen versuchte, stellt sich das nicht immer einfache menschliche Problem, wie er in der Bescheidung auf die Gesetzmässigkeiten einer möglichen Objektivität sein subjektives pädagogisches Engagement bewältigt. Es ist ein Konflikt, der besteht, solange jemand forscht. Der Konflikt ist gradweise lösbar im Versuch, die «objektiven» theoretischen Erkenntnisse einzubauen in die eigenen engagierten Alltags-theorien durch Modifikation, durch Veränderungen, durch Falsifikation von Teilelementen, durch konkretes Umsetzen in Handeln und damit auch wieder in Korrektur und in Relativierung der wissenschaftlichen Theorien.

Anmerkungen

⁷ Die philosophische Anthropologie als die Lehre vom Menschen ist nicht die alleinige Grundlage der Pädagogik als Wissenschaft, sondern nur eine Dimension, wenn auch eine wichtige; nämlich die Dimension der grundsätzlichen Fragestellungen, der Werte und der Ziellegitimation. In der Forderung, Werte, Ziele und Normen argumentativ zu legitimieren (intersubjektiv überprüfbar, logisch gewonnen, für die Praxis dienstbar gemacht, der Kritik gegenüber offen), kann auch diese anthropologische Dimension das Prädikat «wissenschaftlich» für sich beanspruchen.

⁸ Widmer, K.: Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. In: ZKLV: Probleme und Auftrag der heutigen Schule. Zur 150-Jahr Feier der Zürcher Volksschule. Zürich 1983.

⁹ Pädagogische Diskussionen scheitern oft daran, dass die Teilnehmer ihre ideologische Position oder ihren wissenschaftstheoretischen Standpunkt nicht deklarieren oder vertuschen. Offenheit und wissenschaftliche Ehrlichkeit könnten helfen.

¹⁰ Es ist müssig, darauf warten zu wollen, bis in der Pädagogik ein Konsensus über ein Menschen- und Weltbild zustande kommt. In funktionaler Weise aber sollte es möglich sein, unter Einbezug jener Persönlichkeitsfaktoren, die Menschsein partikular und ganzheitlich bestimmen, Leitziele zu formulieren: *Weltbewältigung und Lebenstüchtigkeit* durch Lernen, durch Wissen, durch Übung der Befähigungen, durch Lernen von Rollen. *Verantwortbare Lebenssteuerung* als Orientierung des Handelns am eigenen Gewissen. *Sinnverstehender Lebensinhalt* durch den Einbezug der emotiven Dimension; Glaube, Humor, Vertrauen, Beglückung, Freundschaft, Loyalität und Solidarität in der zwischenmenschlichen Begegnung.

Siehe dazu die Heilpädagogische Anthropologie bei Paul Moor: *Umwelt, Mitwelt, Heimat*. Zürich 1963². *Heilpädagogische Psychologie I*, 1969³, *II* 1965² *Reifen, Glauben, Wagen*. Zürich 1981.

¹¹ Ausführlich dazu Widmer, K.: Sportpädagogik a.a.O. Der hermeneutisch anthropologische Ansatz in der Sportpädagogik. S. 42-71.

¹² Über Grundannahmen, Methoden und Grenzen der empirischen Pädagogik siehe: Widmer, K. a.a.O.: Der empirisch-analytische Ansatz in der Sportpädagogik. S. 87-108.

¹³ Rickert, H.: *Der Gegenstand der Erkenntnis*. Tübingen 1915². *Kulturwissenschaft und Geisteswissenschaft*. Tübingen 1921⁴.

¹⁴ *techne* bedeutet: Handwerk, Können, Kunstfertigkeit, Wissenschaft; *logos* bedeutet: das Wort, die Lehre. Pädagogische Technologie meint die Lehre vom pädagogischen Können, vom «richtigen» pädagogischen Verhalten.

¹⁵ Praktische Beispiele für die sequentielle Zusammenarbeit von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Methoden und empirisch-analytischen Methoden in konkreten Projekten siehe Widmer, K.: Sportpädagogik. a.a.O. S. 109-136.

Literaturverzeichnis - eine kleine Auswahl

Adorno, Th.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969

Albert, H.: Theorie und Realität. Tübingen 1984

Alisch/Rössner: Erziehungswissenschaft als technische Disziplin. München 1978

Ballauf, Th.: Philosophische Begründung der Pädagogik. Berlin 1964

Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973

Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins Zürich 1942.

Blankertz, H.: Theorie und Modell der Didaktik. München 1970³

Bollnow, O.F.: Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969

– Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965

Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978

– Erziehungsziel, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München 1976

v. Cuhe, F.: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977

Derbolav, J.: Die gegenwärtige Situation des Wissens in der Erziehung. Bonn 1962

Dienelt, K.: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Kastellaun 1977

Flitner, A. (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963

Gadamer, H.G.: Wahrheit als Methode. Tübingen 1965⁴

Heitzer, M. (Hrsg.): Innere Schulreform. Wien 1981
Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1970⁸

Klauer, J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973

Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974

– Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1983

Meile, B.: Voraussetzungen der empirischen Pädagogik. In: Zt. für Pädagogik. 1972/5

Meinberg, E.: Sportpädagogik, Konzepte und Perspektiven. Stuttgart 1981

– Systemtheorie – Herausforderung an die moderne Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 37/1983

Menge, Cl.: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs. In: Pädagogische Rundschau 4/1978

Popper, K.A.: Logik der Forschung. Tübingen 1969³

– Objektive Erkenntnis. Hamburg 1973

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie I. Hannover 1966

– Pädagogische Anthropologie II. Hannover 1972

Stegmüller, W.: Theorie der Erfahrung. Berlin 1970

Travers, R.: Einführung in die Erziehungswissenschaftliche Forschung. München 1972

Widmer, K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1977²

– Von der Erziehungswissenschaft über die Sportpädagogik und die allgemeine Didaktik zur Sportdidaktik – ist der deduktive Weg ein falscher oder ein richtiger Weg? In: Grössling, St. (Hrsg): Spektrum der Sportdidaktik, Bd. II. Bad Homburg 1979

– Theorie und Praxis – nacheinander oder miteinander? Gedanken zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Berufsschullehrern. In: Aregger, K. (Hrsg): Wissenschaft und Praxis in der Berufsschullehrerausbildung. Aarau 1982