

**Institut für Allgemeine Pädagogik und Technische Bildung
Abt. Historisch–Systematische Pädagogik**

Prof. Dr. Hein Retter

**Einführung in die Erziehungswissenschaft
(Allgemeine Pädagogik)**

Vorlesung im Wintersemester 2000/01

F o l i e n

ÜBERSICHT UND GLIEDERUNG DER VORLESUNG

1. Zugänge zur Erziehungswissenschaft: Grundbegriffe – Daten – Situationen	2
2. Geisteswissenschaftliche Pädagogik – und ihre theoretischen Grundlagen (Historismus und Hermeneutik)	8
3. Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	15
4. Antiautoritäre Erziehung und Antipädagogik	18
5. Analytische–empirische Erziehungswissenschaft	22
6. Psychoanalyse	32
7. Übungsaufgaben	36

Basisliteratur:

Hein Retter: Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1997.

1. Zugänge zur Erziehungswissenschaft: Grundbegriffe – Daten – Situationen

1. Ausgangspunkt (theoretisch):

GRUNDBEGRIFFE

2. Ausgangspunkt (empirisch):

DATEN

3. Ausgangspunkt (praktisch):

SITUATIONEN

Begriffe, Daten und erfahrene Situationen

werden als TEXTE fixiert und interpretiert

Ältere Literatur, auf die die Vorlesung zu Vergleichszwecken zurückgreift:

Klafki, W. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1970.

(Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd. 1)

Wulf, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim 1983.

ZUGANG zur Erziehungswissenschaft durch Definition ihrer GRUND-BEGRIFFE

Erziehung - Bildung - Sozialisation

Erziehung:

Verhältnis von erfahrenen Menschen zu weniger erfahrenen Menschen (jüngeren) als Hinführung des/der Jüngeren zur Selbständigkeit

- a) als personales Verhältnis von Person zu Person
(Erzieher-Kind; Lehrer-Schüler)
- b) als interaktives Verhältnis innerhalb einer Gruppe
- c) als generatives Verhältnis zweier Generationen
zueinander

Definitionsbeispiele:

zu a) Erziehung ist das „Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl, zit. in Klafki 1970, S. 58).

zu b) Erziehung ist „eine soziale Interaktion von Menschen mit dem charakteristischen, fundamentalen Ziel, Änderungen des Verhaltens und Erlebens von Individuen zu bewirken“ (Tausch/Tausch 1970, S.

Bildung:

Verhältnis des Individuums zur kulturellen Welt mit dem Ziel der Aneignung dieser Welt durch Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Können.

Definitionsbeispiel:

„Bildung ist die Ausstattung des Menschen zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn 1967).

Hinweise:

1. Der pädagogische Begriff der „Bildung“ entstand erst im 18. Jahrhundert; er ist in manche Sprachen schwer übersetzbar.
2. Er entstand als Folge einer neuen Vorstellung vom Menschen: Nicht der von außen nach pädagogischen Zwecken geformte, sondern der von innen nach eigenen Gesetzen sich entfal-

tende, zur Selbstbestimmung gelangende Mensch kennzeichnet das Bildungsideal der deutschen Klassik.

Sozialisation

ist gegenüber „Erziehung“ und „Bildung“ der wesentlich jüngere Begriff:

Sozialisation bezieht sich auf das Verhältnis des heranwachsenden Individuums zur Gesellschaft und versteht diesen Vorgang als einen Prozess der Anpassung des einzelnen an die Normen, Werte und Rollenvorgaben der jeweiligen Bezugsgruppe (z.B. Familie, Schule, Peer group, Gesellschaft).

Definitionsbeispiel:

„Sozialisation ist der Prozeß, durch den ein Individuum, das mit Verhaltensmöglichkeiten von einem sehr breiten Radius geboren wird, zu der Entwicklung eines Verhaltens geführt wird, das auf den engeren Radius beschränkt ist, wie er durch die Standards einer Gruppe definiert wird“ (Child, zit. in Thomae 1959, S. 242).

Hinter den folgenden Zitaten stehen Sichtweisen, die den Menschen als *gesellschaftliches* Wesen bzw. als Rollenwesen auffassen:

Das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Karl Marx, Thesen über Feuerbach, 1845

Wenn eine Person voll im Interaktionssystem sozialisiert ist, ist es nicht richtig zu sagen, daß eine Rolle etwas ist, was ein Handelnder ‘hat’ oder ‘spielt’, sondern etwas, was er ist.

Die Annahme lautet, daß Sozialisationsmechanismen nur insoweit wirksam, sind als der Lernprozeß ein integraler Bestandteil des Prozesses von Interaktion in komplementären Rollen ist. Daher sind nicht nur die Sozialisationsagenten, sondern auch der zu Sozialisierende als in Rollen agierend zu begreifen.

Talcott Parsons, 1955

**ZUGANG zur Erziehungswissenschaft durch Gewinnung
von DATEN (im Rahmen einer empirischen Studie)**

**BEFRAGUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN AN DEN
UNIVERSITÄTEN BRAUNSCHWEIG, SOFIA, TALLIN UND WARSCHAU
IM SOMMERSEMESTER 1996**

Ich begann das Lehrerstudium	BS	SOF	TAL	WAR
	N = 184	209	151	119
- weil ich beruflich gerne mit Kindern zu tun habe.....	1,4	2,1	2,2	
- weil ich jetzt als Lehrer gute Berufs-Chancen habe.....	3,8	3,1	3,4	
- das Lehrerstudium gute Chancen <i>auch für andere Berufe eröffnet</i>	3,6	2,8	2,7	
Der Lehrerberuf				
- hat ein hohes Ansehen in der Gesellschaft	3,3	3,7	3,0	
- wird angemessen bezahlt	2,7	4,6	2,6	
- bietet die Chance, die Gesellschaft positiv zu verändern	2,5	2,3	3,5	
- ist heute in der Praxis schwieriger geworden als vor 10 Jahren	1,9	2,3	3,1	
Nach dem Studienabschluß- gehe ich sofort				
- in das Referendariat bzw. in die Schulpraxis	1,8	3,0	3,2	
Ich weiß noch nicht, was ich tue.	4,5	3,5	3,2	

Aufgabe:

Interpretieren Sie die Ergebnisse der Befragung (die Werte beziehen sich auf eine Antwortskala von „1 = trifft vollkommen zu“ "bis 5 = trifft überhaupt nicht zu“; der Skalenmittelwert ist „3 = trifft teils zu, teils nicht zu“.

ZUGANG zur Erziehungswissenschaft durch Interpretation einer pädagogischen SITUATION

1. Beispiel:

Pädagogisches „Verstehen“ am Beispiel der Situation „Peter stört“

Die Situation

Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den ‘Kalif Storch’ vor sich. Ein Mädchen liest: „... ‘Ich wette meinen Bart, gnädigster Herr’, sagte der Großwesir, ‘diese zwei Langfüßler führen jetzt ein schönes Gespräch miteinander. Wie wäre es, wenn wir Störche würden?’ ‘Wohl gesprochen!’ antwortete der Kalif. .“

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreißig „Kunden“ und registriert nebenbei, daß auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. „Der Dieter“, denkt sie, „sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gesessen; man müßte mit den Eltern sprechen... Dein VW muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen... Schade, daß der Rolf nicht mehr in der Klasse ist... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt... Verstehe gar nicht, weshalb Fräulein B sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe...“

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt - aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schulleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke „Der Junge ist wenigstens beschäftigt“ weicht dem zweiten: „Da muß etwas getan werden.“ In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen.

Aufgabe: Interpretieren Sie den Text unter folgender Fragestellung:

- a) Worin besteht die Störung der Situation?
- b) Wie sollte die Lehrerin (wie würden Sie selbst) darauf reagieren?

Hinweis: Dieser Text ist auch geeignet, das hermeneutische „Verstehen“ im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu veranschaulichen.

2. Beispiel:

Aus der Strafarbeit eines Zwölfjährigen (nach Konrad Wünsche)

„Wie ich mich während der Stunde zu verhalten habe. In der Stunde muß ich aufpassen und nicht umschaun oder mich ablenken lassen. In der Stunde darf ich nicht mit meinem nächsten Nachbarn reden, sondern höre, was der Lehrer zu erzählen hat. In der Stunde muß ich fleißig mitarbeiten und aufzeigen, damit der Lehrer sieht, was ich weiß und kann und mir eine gute Zeugnisnote geben kann.....“

In der Stunde darf ich nicht mit meinem Nachbarn reden, denn sonst weiß ich die Aufgaben nicht zu lösen oder zu wiederholen, wenn der Lehrer mich zur Tafel ruft und mir befiehlt, die Aufgabe zu rechnen. In der Stunde muß ich ruhig auf meinem Stuhl sitzen und nicht damit knattern oder schaukeln, denn sonst hören die anderen Schüler nicht, was der Lehrer sagt und aufgibt. ...

In der Stunde darf ich nicht faulenzeln, sondern muß fleißig mitarbeiten. In der Stunde darf ich nicht sprechen, wenn der Lehrer etwas erzählt, denn sonst kann der Lehrer aus seinen Gedanken abgelenkt werden und weiß es danach nicht mehr. In der Stunde darf man nicht, wenn man etwas weiß, was der Lehrer gefragt hat, knipsen, denn das regt den Lehrer auf, denn er muß ja viel behalten, und sonst wird er zornig. ...

In der Schule darf man nicht lachen oder einen anderen zum Lachen bringen. Wenn die Stunde zu Ende ist und der Lehrer sich von uns verabschieden will, müssen wir aufstehen und uns ordentlich verabschieden und nicht einfach in die Pause laufen.

Hinweis: Dieser Text wurde Anfang der siebziger Jahre veröffentlicht als Bestandteil von Schulkritik. Die Übernahme der vom Lehrer erwarteten Verhaltensweisen sind bei dem Schüler in einer Weise internalisiert, dass der Eindruck eines „vorausseilenden Gehorsams“ und einer totalen Anpassung an die Institution Schule entsteht, der ironische Qualitäten hat.

Die gegenwärtige Gesellschaft als Risikogesellschaft zwischen Moderne und Postmoderne

Ideen der Moderne

- *Aufklärung* („Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“; „Sei autonom!“)
- *Fortschritt: in Wissenschaft, Technik und sozialem Leben*
- *Rationalität* gegen irrationale Ideen
- *Universalität* und Wahrheitsanspruch der Ideen der Aufklärung

Ideen der Postmoderne

- „Radikale Pluralität der Lebensverhältnisse“
- Umgang mit Pluralität als pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe
- Das Recht auf Verschiedenheit wird betont
- „Irrationalität“ [Phantasie] ist erlaubt!
- Kein universeller Wahrheitsanspruch der Kultur und der geistigen Welt
- Ablehnung jeder Dominanz von Rationalität
- Skepsis gegenüber dem Fortschritt
- Die Wahrheit des Subjektes ist wichtiger als die objektive Wahrheit (der Wissenschaft, der Gesellschaftskritik usw.)
- Ironische Variante: „Anything goes!“

MODERNE

1. Universeller Gültigkeitsanspruch von Normen und Werten
2. Reale Welt als wichtigste Erfahrungsquelle
3. Bevorzugung einer kritisch-rationalen Weltsicht
4. Universelles System des Wissens, Fähigkeit zum Diskurs
5. „Am Anfang war...“ Identität
6. Empathie und Verantwortung als sozialetische Grundwerte
7. Fortschritt: Die Welt ist machbar, steuerbar, vorhersagbar
8. Kommunikation: Das Verstehen des Anderen wird vorausgesetzt

POSTMODERNE

1. Werte-Relativismus in einer pluralistischen Gesellschaft
2. Virtuelle Welten als wichtigste Erfahrungsquelle
3. Bevorzugung einer ästhetisch-imaginativen Weltsicht
4. Uneinheitliche, miteinander in Widerspruch stehende „Sprachspiele“
5. „Am Anfang war...“ die Differenz
6. Ironie und Selbstdistanzierung als soziale Grundhaltung
7. Die Welt ist kontingent: voller Möglichkeiten, Überraschungen und Risiken
8. Das Verstehen des Anderen ist ein eher unwahrscheinliches Ereignis

2. Geisteswissenschaftliche Pädagogik – und ihre theoretischen Grundlagen (Historismus und Hermeneutik)

Als Begründer der Geisteswissenschaften gilt der Philosoph Wilhelm Dilthey. Seine Schüler und geistigen Nachfahren wurden als „Dilthey–Schule“ bzw. als Vertreter einer „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ bezeichnet. Der Begriff „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wurde erst sehr spät als fester Begriff für eine bestimmte pädagogische Richtung benutzt (Ende der sechziger Jahre), als diese Richtung im Grunde schon als überholt galt.

Wilhelm Dilthey (1833-1911)

Herman Nohl (1879-1960) = Assistent W. Diltheys,

Eduard Spranger (1882-1963) = Schüler F. Paulsens und W. Diltheys, Kulturphilosoph

Theodor Litt (1880-1962) = verband lebensphilosophische Motive mit der dialektischen Methode Hegels

Wilhelm Flitner (1889-1990) = Schüler H. Nohls

Erich Weniger (1894-1961) = Doktorand H. Nohls

Zum Erziehungsbegriff Herman Nohls

Sechs Merkmale des pädagogischen Verhältnisses bei H. Nohl (nach W. Klafki)

1. Alle Erziehung geschieht um des Kindes willen (der Erzieher als „Anwalt des Kindes“; päd. Verantwortung).
2. Historische Bestimmtheit des päd. Verhältnisses.
3. Wechselseitiger Bezug zwischen Erzieher und Kind.
4. Das päd. Verhältnis kann nicht erzwungen werden (Vertrauensverhältnis).
5. Das päd. Verhältnis macht sich mit zunehmender Selbständigkeit des jungen Menschen überflüssig.
6. Erzieherisches Handeln ist immer gleichzeitig, auf die Gegenwart und auf die Zukunft des Kindes gerichtet.

Zwei weitere Merkmale des pädagogischen Verhältnisses (ergänzt von H. Retter):

7. Das Kind „ist nicht bloß Selbstzwecke, sondern ist auch den objektiven Gehalten [der Kultur] verpflichtet, zu denen es hin erzogen wird“ (H. Nohl) – ein Anspruch der Kultur an das Kind, den der Erzieher zu vermitteln hat.
8. Erziehung bedeutet auch immer *Erziehung zur Volksgemeinschaft*: „Nur in einem gebildeten Volksleben kommt auch der einzelne zur Einheit seiner Bildung“ (H. Nohl).

Historismus

- bedeutet allgemein *geschichtsbezogenes Denken*;
- bedeutet im besonderen, die Auffassung, dass der Mensch sich selbst nur durch die Geschichte verstehe.

Dilthey: „Was der Mensch sei, sagt ihm die Geschichte“.

Der Historismus ist die im 19. Jahrhundert sich ausbildende Anschauung,

- vom Zusammenhang alles Lebens,
- von der einmaligen Individualität geschichtlicher Erscheinungen,
- vom unaufhörlichen, unbegrenzbaren und gesetzlosen Fließen des Geschichtlichen.

Dilthey: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir" (Ges. Schriften, Bd. V, S. 144).

Erklären und Verstehen

Ursprünglich gab es keinen Gegensatz von Erklären und Verstehen. Beide Begriffe wurden noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (bei F. Schleiermacher und W. v. Humboldt) als komplementäre (sich ergänzende) Begriffe benutzt.

Es gibt gefühlsmäßiges *unmittelbares* Verstehen. Es gibt verstandesmäßig unmittelbare Einsicht in einen Sachverhalt. Sollen jedoch komplexe rationale Sachverhalte bewusst gemacht werden, führt der Weg der Bewusstmachung vom Erklären eines Sachverhaltes zu seinem Verstehen; in dieser Weise werden beide Begriffe auch in unserem Alltagsverständnis gebraucht.

Dilthey definiert „Leben“ als dreigliedrigen Zusammenhang:

Leben: Erleben - Ausdruck - Verstehen

Dabei stellt der Begriff *Leben* den grundlegenden Ausgangs- und Bezugspunkt der Trias von Erleben, Ausdruck und Verstehen dar.

Im Grunde können wir nur das verstehen, was einen Bezug zum (menschlichen) Leben hat, meinte Dilthey:

Die Geisteswissenschaften haben als ihre umfassende Gegebenheit die Objektivierung des Lebens. Indem aber nun die Objektivierung des Lebens für uns ein Verstandenes wird, enthält sie als solche überall die Beziehung des Äußeren zum Inneren. Sonach ist diese Objektivierung überall bezogen im Verstehen auf das Erleben, in welchem der Lebenseinheit sich ihr eigener Gehalt erschließt und den aller anderen zu deuten gestattet (Dilthey, VII. Bd., S. 148).

Neubegründung der Geisteswissenschaften

Dilthey versuchte mit dem Gegensatz von Erklären - Verstehen eine Neubegründung jener Wissenschaften, die im Zeitalter des Aufblühens der Naturwissenschaften in Gefahr waren, nicht mehr als „Wissenschaften“ ernst genommen zu werden - alle diejenigen Wissenschaften nämlich, die nicht experimentell arbeiten, sondern *interpretatorische* Leistungen vollbringen und von daher keine Naturwissenschaften sind, wie etwa Geschichts-, Sprach-, Rechts- und Religionswissenschaft. Deshalb kommt der Gegenübersetzung von Erklären - Verstehen keineswegs nur eine methodische, sondern auch eine *programmatisch-wissenschaftstheoretische* Bedeutung zu.

Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Obwohl die geisteswissenschaftliche Pädagogik am pädagogischen Geschehen ihrer Zeit interessiert war und die pädagogische Praxis reflektierte, war sie doch sehr viel stärker historisch und erziehungsphilosophisch als praxisverändernd ausgerichtet. Dennoch hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik sich bleibende Verdienste erworben: Sie lieferte eine wissenschaftliche Begründung dafür, daß Pädagogik eine selbständige Wissenschaft mit eigener Aufgabe ist, also nicht nur eine angewandte Philosophie oder Psychologie darstellt. Sie hat die Bedeutung der Selbständigkeit des Erziehers und seine in pädagogischer Freiheit gewonnene Verantwortung für die Erziehung des Kindes erkannt, die nicht am eigenen Interesse, sondern an der des Kindes orientiert ist. Der Erzieher ist „Anwalt des Kindes“. Sie hat nicht zuletzt die Bedeutung der historischen „Gewordenheit“ aller Verhältnisse, vor allem auch der in einer Zeit vorherrschenden Werte und Normen, betont und relativiert somit absolute Normsetzungen und überzeitlich-universale Erziehungsideale.

Grundsätzliche Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die zum Niedergang dieser Richtung wesentlich beitrug, erfolgte in den 60er Jahren - von zwei ganz unterschiedlichen Seiten:

1. Gesellschaftskritik:

a) Die geisteswissenschaftliche Pädagogik interpretiere zwar die pädagogische Wirklichkeit, bleibt dabei aber an die Tradition gebunden. Sie ist nicht in der Lage, Konflikte und Ungerechtigkeiten wahrzunehmen, kritisch zu analysieren und zu verändern. Gesellschaftliche Konflikte als Grundbestand moderner demokratischer Industriegesellschaften können von einer Erziehungstheorie nicht wahrgenommen werden, die nur das Verhältnis zwischen Kind und Erzieher ohne einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten reflektiert.

b) Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist aus dieser kritischen Sicht Bestandteil eines gesellschaftlichen Systems, das die Benachteiligung großer gesellschaftlicher Gruppen (Arbeiterkinder vs. Akademikerkindern, Mädchen vs. Jungen, Landkinder vs. Stadtkindern, Lehrlinge vs. Studenten) einfach unterschlägt und somit fortschreibt. Sie ist ein Produkt des gutsituierten Bürgertums, dem im Gegensatz zu benachteiligten Gruppen alle gesellschaftlichen Vorteile offen stehen.

c) Die Kritiker bemängeln, dass die historische Orientierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine rein ideengeschichtliche sei und sich nur auf die großen Persönlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik konzentriert. Es wird dabei gar nicht gefragt: Wie waren denn die realen Lebens- und Bildungsverhältnisse früher, welche gesellschaftlichen Bedingungen bewirkten, daß der größte Teil der Bevölkerung ungebildet blieb und sozial benachteiligt war, während sich aus den etablierten Schichten des Bürgertums und des Adels sowie der Kirche die führenden Kreise der Gebildeten und der politischen Entscheidungsträger rekrutierte. Die traditionelle Hermeneutik, das einführende Verstehen war gefühlsmäßiges Nachvollziehen von seelischen Vorgängen und hatte keinerlei gesellschaftskritische Zielrichtung.

2. Wissenschaftskritik

Eine zweite, zahlenmäßig kleinere Gruppe von Erziehungswissenschaftlern kritisierte, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik sich in ihrem Forschungsinteresse zu sehr auf die Geschichte der Erziehung beschränke, an einer Erforschung der *gegenwärtigen* Erziehungswirklichkeit mit empirischen Methoden aber allzu wenig interessiert sei. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik sei keine strenge Wissenschaft, da sie nicht nach dem Vorbild empirisch-analytischen Vorgehens mit klaren Begriffsdefinitionen und einem empirischen Forschungsinteresse arbeite. Diese Kritiker sind Vertreter eines *empirisch-analytischen* Wissenschaftsverständnisses.

Aufgaben:

1. Lesen Sie bei Klafki (1970, S. 58 ff.) die Begründungen für die 6 Merkmale des pädagogischen Verhältnisses nach. Erläutern Sie das wichtigste Merkmal.
2. Bestimmen Sie Gegenstand und Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.
3. Lesen Sie Nohls „Theorie der Bildung“ (Nohl 1933) und entnehmen Sie dem Text Zitate, die als Belegstellen für die sechs Merkmale des pädagogischen Verhältnisses nach Klafki gelten können.

Hermeneutik

1. Hermeneutik als Begriff

Der Begriff Hermeneutik ist im 17. Jahrhundert geprägt worden. Er stammt aus dem Griechischen und meint *aussagen, auslegen, erklären, utik*.

2. Interpretation von Sinnzusammenhängen

Im weiten Sinne meint Hermeneutik das Verstehen von Sinnzusammenhängen in Lebensäußerungen aller Art (vor allem auch der Kunst). Hermeneutik hat in dieser allgemeinen Bedeutung demnach etwas zu tun mit dem menschlichen Leben, dessen hinterlassenen Spuren ("Lebenszeichen") und der Interpretation dieser Lebenszeichen. Hermeneutik ist also die Kunst der Auslegung von Lebenszeichen.

Auch Texte sind „Lebenszeichen“. Im engeren Sinne meint Hermeneutik die *Kunst der Interpretation von Texten*. Dabei kann es sich um die Darstellung (Auslegung, Erschließung) eines Textes oder mehrerer Texte *desselben* Autors mit verschiedenen Themenbereichen *oder* aber um verschiedene Autoren mit einem gemeinsamen Themenbereich handeln. Im ersteren Falle steht ein Autor, im letzteren Falle ein bestimmtes Thema im Vordergrund des Interesses. Oft geht es aber auch nur um die Interpretation eines *einzig* Textes oder Kunstwerkes.

Interpretiert werden soll nach *wissenschaftlichen* Kriterien, die wir in *formale* und *inhaltliche* Postulate (Forderungen) gliedern können. Formal ist zu fordern, daß der Interpret dem Leser ein *objektives, nachprüfbares* und *logisch stringentes* (= "wahres") Bild vom Sinnzusammenhang dieses Textes vermittelt.

ZUM VORGEHEN IM INTERPRETATIONSPROZESS

Infeld der Interpretation

1. Inhaltliche Vergegenwärtigung: Worum geht es?
Was ist der Kern der Aussage? (Vorformulierung)
2. Überprüfung des vorhandenen Vorwissens
3. Erweiterung des Vorwissens im „hermeneutischen Zirkel“
4. Formulierung von Schlüsselbegriffen (Strukturbegriffen)
5. Ergebnisse – Thesen

Umfeld der Interpretation

1. Rückfragen zur Entstehung des Textes, Hinweise zur Person des Autors und seiner Zeit; Überprüfung der Quellenlage
2. Intentionen des Autors - Adressaten des Textes

3. Definitionen, spezielle Semantik (Wortbedeutungen),
Syntax (Satzbau); Textaufbau (Gliederung), Stil, Textgattung
4. Logische und inhaltliche Überprüfung
von Argumentationszusammenhängen
(Prüfung auf Widerspruchsfreiheit und Interessengeleitetheit)
5. Beurteilung des Textes aus größerer Distanz
(zeitgeschichtliche Einordnung, ideologiekritische
Klärung, Bewertung durch den Interpreten)

Ergänzende Hinweise:

Durch Vergleichen mit anderen Texten (Definitionen, Aussagen) werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Gegensätze zwischen verschiedenen Autoren deutlich. Insbesondere wenn Widersprüche (kontroverse Sichtweisen) zwischen verschiedenen Autoren oder Denkrichtungen vom Interpreten aufgedeckt werden können, gewinnt die Interpretation an Bedeutung.

- Unterscheide endogene (im Text bzw. Quellenmaterial liegende) und exogene Faktoren der Textinterpretation bzw. endogene Stufen (1-3) und exogene Stufen (4-5) der Textanalyse.
- Die exogene Textanalyse beurteilt einen Text oder das Werk eines Autors vom gegenwärtigen Stand der Erkenntnis. Sie ordnet den Autor bzw. sein Werk in den Rahmen seiner Zeit und der ihm nahestehenden geistigen Richtung.

Die Interpretation

- soll objektiv, nachprüfbar, logisch stringent sein.
- verfolgt das Ziel, den zu interpretierenden Sachverhalt in einen größeren Sachzusammenhang einzuordnen.

Interpretationsebenen und Interpretationsfehler

Die im vorigen Abschnitt genannten formalen und inhaltlichen Merkmale einer Interpretation setzen einen relativ hohen Anspruch voraus. Manchmal ist die Interpretationsaufgabe wesentlich bescheidener, z.B. wenn es darum geht, ein Protokoll anzufertigen (Zusammenfassung der wichtigsten Punkte eines Gesprächsablaufs) oder einen längeren Text lediglich zusammenzufassen. Entsprechend dem Anspruch der Interpretation lassen sich mindestens zwei verschiedene Aussage-Ebenen (Interpretationsebenen) unterscheiden:

a) *Interpretation 1. Grades* = die Ebene der bloßen Textdarstellung (Erarbeitung einer Struktur, die die wichtigsten Bestimmungsstücke des Originaltextes enthält, so daß der Leser beim Lesen der Interpretation fast genauso informiert ist, als ob er das Original gelesen hätte).

b) *Interpretation 2. Grades (Meta-Ebene)*: Bearbeitung des Textes aus jener Distanz, die der Interpret benötigt, um den Text in den Zusammenhang von Analyse und Bewertung entsprechend den oben genannten formalen und inhaltlichen Kriterien zu stellen.

Häufige Interpretationsfehler:

- Der Interpret übernimmt Aussagen des zu interpretierenden Textes als allgemein gültige Aussagen (im Sinne anerkannter Wahrheiten), ohne deutlich zu machen, dass es sich bei der zitierten Aussage nur um die Meinung oder Ausdrucksweise eines bestimmten Autors handelt. Beispiel: Wenn ich bei einem Autor namens Müller die - durchaus begründbare - Aussage lese, dass die Eltern heute im Vergleich zur unmittelbaren Nachkriegszeit insgesamt liberalere Erziehungsformen praktizieren, ist nicht ganz korrekt, im eigenen Text einfach zu behaupten: "Eltern erziehen ihre Kinder heute liberaler als in der unmittelbaren Nachkriegszeit. Statt dessen muss auf die Quelle der Information verwiesen werden, etwa so: "Nach MÜLLER (1995, S. 30) erziehen Eltern ihre Kinder heute liberaler als in der unmittelbaren Nachkriegszeit."
- Subjektive Meinungen oder Erkenntnisse von Autoren werden im Indikativ wiedergegeben, statt sie in den Konjunktiv zu setzen und damit als Ansicht des zitierten Autors deutlich zu machen

(z.B. "Müller vertritt die These, dass starker Medienkonsum die Phantasie der Kinder einschränkt"; (besser: „... dass starker Medienkonsum die Phantasie der Kinder einschränke.“)

- Wiedergegebene Fremdzitate, die der zu interpretierende Autor benützt, werden in Form von Autorzitataten dargestellt, statt sie als Sekundärzitate kenntlich zu machen (wird vom Interpreten der Autor Meyer zitiert, dessen Aussage der Interpret einem Buch von Müller entnimmt, müsste die bibliographische Quellenangabe etwa so lauten: *Meyer, zit. nach Müller 1995, S. 30.*)

Beispieltexte für Übungen zur Interpretation:

Die vierbeinige Krähe

Es war einmal eine Krähe, die hatte vier Beine. Sie hatte eigentlich sogar fünf Beine, aber darüber lohnt nicht zu reden. Einmal hatte sich die vierbeinige Krähe Kaffee gekauft und dachte: So, ich habe mir Kaffee gekauft, aber was mache ich jetzt damit? Da kam unglücklicherweise ein Fuchs des Wegs. Er sah die Krähe und rief ihr zu: He, ruft er, du Krähe! Und die Krähe ruft zurück: Selber Krähe!

Ruft der Fuchs zurück: Und du Krähe bist ein Schwein! Da verschüttete die Krähe vor Ärger den ganzen Kaffee, und der Fuchs lief davon. Die Krähe aber kletterte zur Erde hinab und ging auf ihren vier, genauer auf ihren fünf Beinen in ihr armseliges Haus.

(aus: *Daniel Charms, Der Fall der Fälle. Reclam-TB: aus dem Russischen übersetzt von Peter Urban*)

Hinweis: Dieser Text widersetzt sich „normaler“ Interpretation. Während im üblichen Interpretationsvorgang der Interpret etwas mit dem Text macht, scheint es hier umgekehrt zu sein: Der Text „macht“ etwas mit dem Interpreten, er enthält – schon in der Überschrift – Elemente, die mit unserer Alltagslogik keineswegs übereinstimmen. Der Text lässt sich nicht nach den klassischen Regeln der Interpretation deuten, er ist in vieler Hinsicht absurd – vielleicht sogar eine Verspottung jener Interpreten, die sich bemühen, hier eine Fabel (etwa nach dem Muster „Der Rabe und der Fuchs“) herauslesen zu wollen. Denn eine „Moral“ – das entscheidende Moment einer Fabel – existiert hier nicht, dafür finden wir Fiktionen, Paradoxien und Sinnbrüche. Ich habe diesen Text benutzt, um die Funktion des „radikalen Konstruktivismus“ in der Literaturwissenschaft anzudeuten. Der russische Autor des Textes, Daniel Charms (1906–1942) kannte allerdings den Begriff „radikaler Konstruktivismus“ überhaupt nicht. Er starb Anfang der vierziger Jahre. Man ließ ihn unter Stalin im Gefängnis verhungern.

Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie *wir* sind.

Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie die Mehrheit unserer Zeitmenschen sind.

Ihr sollt an unserer Hand Menschen werden, wie eure Natur will, wie das Göttliche, das Heilige, das in eurer Natur ist, will, daß ihr Menschen werdet.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Wenn man die Abtreibung ... akzeptiert, dann ergeben sich auch gute Gründe dafür, unter bestimmten Bedingungen, andere menschliche Wesen zu töten. [...]

Sofern der Tod eines behinderten Säuglings zu besseren Aussichten auf ein glückliches Leben führt, dann ist die Gesamtsumme des Glücks größer, wenn der behinderte Säugling getötet wird. Wenn daher die Tötung des hämophilen Säuglings keine nachteilige Wirkung auf andere hat, dann wäre es nach der Totalansicht richtig, ihn zu töten.

Peter Singer, Praktische Ethik, 1994

Aufgabe: Versuchen Sie, die gegensätzliche Anschauungen, die in beiden Zitaten zum Ausdruck kommen, auf den Begriff zu bringen:

FABULA ANTIQUA

Gallia est omnis divisa in partes duas, quarum unam incolunt Haensulus Graetulaque cum parentibus suis, altera parte hexa brutala. Parentes transportant Haensulum Graetulamque in partem hexae. Hexa dixit: „Cnusper cnusper, cnasa, Qui cnuspat mea casa?“ Audiatur et altera pars: „O casa, o casa,

Nostra tabula rasa! Ave hexa! Morituri te salutant! Dona nobis panem et circenses!“ Hexa dixit: „Ecce homo! Homo novus! In dulci júbilo! O Graetula, ora et labora! Ceterum censeo Haensulum esse delendum.“ Crematorio praeparato Graetula erat deus ex machina. Hexa in crematorio. Exitus. Graetula dixit: „Alea iacta. De mortuis nihil nisi bene. Veni vidi vici.“

Aus „Grimmskrams“ (1979)
Parodistische Hörspiele
von Wolfgang Sebacher

In den Ozean schiff mit tausend Masten der Jüngling;
Still, auf gerettetem Boot, treibt in den Hafen der Greis.

Schiller

Schmatzend, mit vollen Backen, haut ins Beefsteak der Jüngling;

Still, mit gerettetem Zahn, mümmelt am Rührei der Greis.

volkstümlich

Beispieltext zur „Schwarzen Pädagogik“

„Die Freuden des Schulstandes“ (Handbuch 1851)

Schon der erste aufmerksame Blick auf die große, erhabene Bestimmung seines Standes muß den Schulmann und Erzieher zur Freude beseelen. [. . .] Der Mensch ist von Natur nichts; aber durch Umstände, Verhältnisse und Verbindungen, worin er gesetzt wird, kann er alles werden. Unter diesen Verhältnissen, die den Menschen zum Menschen, wenigstens zum gesellschaftlichen Menschen, zum Bürger des Staats, zur Besorgung des Hauswesens und zu anderen Dingen geschickt machen, verdient die Erziehung und frühe Unterweisung nicht nur der Zeit, sondern auch dem Einfluß nach die erste Stelle. Der Mensch gleicht einem zarten Keim, der zum fruchtbaren oder unfruchtbaren, zum schattenden oder zweig- und blätterlosen, zum nährenden oder giftartig wirkenden Baum heranwachsen kann. Wer entwickelt diesen unbestimmten Keim? Die Erziehung. Wer pflegt ihn, wenn er aufschießt, wer begießt die lechzende Pflanze, daß sie nicht vor der Zeit verdorre? Die Erziehung. Wer jätet das Unkraut, neben ihr aus und schneidet die wilden Auswüchse weg? Die Erziehung.

Aus: Katharina Rutschky, *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt/M. 1988, S. 76 f.

„**Wie ich mich während der Stunde zu verhalten habe**“: Der nachstehende nach Konrad Wünsche zitierte Text kann ebenfalls als Beispiel dienen, wie die Erziehung – hier durch die Institution Schule – das Kind verformt. Der Strafaufsatz eines zwölfjährigen Schülers verdeutlicht den Grad der Internalisierung der Normen der Schulordnung in einer Weise, die zur Satire auf die Schule wird: Der Schüler erfüllt die an ihn gestellten Verhaltenserwartungen gleichsam hundertfünfzigprozentig und macht das „System Schule“ damit ungewollt lächerlich.

„Wie ich mich während der Stunde zu verhalten habe. In der Stunde muß ich aufpassen und nicht umschauen oder mich ablenken lassen. In der Stunde darf ich nicht mit meinem nächsten Nachbarn reden sondern höre, was der Lehrer zu erzählen hat. In der Stunde muß ich fleißig mitarbei-

ten und aufzeigen, damit der Lehrer sieht, was ich weiß und kann und mir eine gute Zeugnisnote geben kann.....

In der Stunde darf ich nicht mit meinem Nachbarn reden, denn sonst weiß ich die Aufgaben nicht zu lösen oder zu wiederholen, wenn der Lehrer mich zur Tafel ruft und mir befiehlt, die Aufgabe zu rechnen. In der Stunde muß ich ruhig auf meinem Stuhl sitzen und nicht damit knattern oder schaukeln, denn sonst hören die anderen Schüler nicht, was der Lehrer sagt und aufgibt. ...

In der Stunde darf ich nicht faulenz, sondern fleißig mitarbeiten. In der Stunde darf ich nicht sprechen, wenn der Lehrer etwas erzählt, denn sonst kann der Lehrer aus seinen Gedanken abgelenkt werden und weiß des danach nicht mehr. In der Stunde darf man nicht, wenn man etwas weiß, was der Lehrer gefragt hat, knipsen, denn das regt den Lehrer auf, denn er muß ja viel behalten, und sonst wird er zornig. ...

In der Schule darf man nicht lachen oder einen anderen zum Lachen bringen. Wenn die Stunde zu Ende ist und der Lehrer sich von uns verabschieden will, müssen wir aufstehen und uns ordentlich verabschieden und nicht einfach in die Pause laufen....“

Aufgabe: Worin besteht die Besonderheit der Schilderung des Schülers? Versuchen Sie selbst eine ähnliche Schilderung für das richtige Verhalten in der Familie bei Tische zu entwerfen!

Hinweis: Dieser Text wurde Anfang der siebziger Jahre veröffentlicht als Bestandteil von Schulkritik. Die Übernahme der vom Lehrer erwarteten Verhaltensweisen sind bei dem Schüler in einer Weise internalisiert, dass der Eindruck eines "vorausseilenden Gehorsams" und einer totalen Anpassung an die Institution Schule entsteht, der ironische Qualitäten hat. Der Text kann auch als Satire verstanden werden – mit dem traurigen Hintergrund, dass sie mit "Leben" identisch ist.

3. Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

Hauptvertreter:

Heinz-Joachim Heydorn (1916-1975), Herwig Blankertz (1927-1983), Hans-Jochen Gamm (*1925). Klaus Mollenhauer (*1928).

Philosophische Grundlagentheorie:

Kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ (Max Horkheimer, Theodor F. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas).

Die Kritische Theorie übt auf der Grundlage einer neomarxistischen Position Kritik an den bestehenden Herrschaftsverhältnissen in der „spätkapitalistischen“ Gesellschaft, will anstelle der „instrumentell“ zu Herrschaftszwecken eingesetzten Vernunft, die „Aufhebung von Entfremdung“; „Verdinglichung“; Herrschaft durch Veränderung gesellschaftlicher Praxis durch Aufklärung und Fortschritt, deren selbstzerstörerisches Potentiale allerdings gesehen werden.

Literatur: T.W. Adorno/M. Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt 1969 (Erstdruck 1947). Ferner: Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt 1973 (Erstdruck 1925).

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

- kritisiert die geisteswissenschaftliche Pädagogik als „affirmativ“;
- sieht Erziehung in engem Zusammenhang mit der Gesellschaft
- will Emanzipation als „Befreiung von Fremdherrschaft“ realisieren
- setzt sich ein für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen
- setzt sich ein für den „herrschaftsfreien Diskurs“

- setzt sich dafür ein, pädagogische Konflikte nicht zu verdrängen oder als disfunktional zu betrachten, sondern als Grundbestandteil moderner demokratischer Gesellschaften auch im pädagogischen Raum zuzulassen und zu bearbeiten

Merkmale der kritisch–emanzipatorischen Erziehungswissenschaft

1. Historische Sichtweise in gesellschaftskritischer Wendung

Mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft das Interesse an der historischen Sichtweise der Erziehung gemeinsam. Nur wird jetzt die Geschichte der Erziehung *gesellschaftskritisch* gesehen. Dies bedeutet gegenüber einer nur ideengeschichtlichen Betrachtung eine notwendige Korrektur. Die aus dem Historismus des 19. Jahrhundert hervorgegangene Geschichtsbetrachtung verstand „Geschichte“ als Reflexion der theologischen und philosophischen Erziehungsideen bedeutender Persönlichkeiten. Sie war - in geringerem Umfang - auch die Geschichte pädagogischer Institutionen, insbesondere Geschichte der Schule und der Universität. Doch es fehlte ein Interesse an der *Realgeschichte des sozialen Geschehens (Sozialgeschichte)*. Wie die Menschen lebten, welche Lebensprobleme sie hatten, welche Differenzen der Lebenslagen zwischen Besitzenden und Armen bestanden und mit welchen Mitteln Erstere auf Kosten Letzterer lebten, blieb wenig erforscht.

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft wendete sich der kritischen Aufarbeitung der Sozialgeschichte zu, indem sie die pädagogische Ideenwelt und pädagogische Institutionen in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Zuständen ihrer Zeit sah. Bestehendes zu hinterfragen, ist eine Leistung der kritischen Erziehungswissenschaft.

2. Reflexion gesellschaftlicher Bedingtheit pädagogischer Aussagen

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft reflektiert alle Bildungs- und Erziehungsprobleme in Bezug auf die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, insbesondere einschränkende Bedingungen der Lebenssituation der sozialen Unterschicht und der sozialen Randgruppen. Mit der Rückführung des erzieherischen Verhältnisses auf die vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen wird ein aufklärerischer Anspruch deutlich: jene gesellschaftlich bedingten Benachteiligungen bestimmter Gruppen sollen deutlich gemacht werden, die von der traditionellen Pädagogik gar nicht thematisiert wurden.

Beispiele:

- a) Wurde in der traditionellen Pädagogik, insbesondere in der sog. Reformpädagogik, die Erziehung zur „Gemeinschaft“ stark hervorgehoben, so wurde der Gemeinschaftsbegriff von Vertretern der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft abgelehnt, weil dieser Begriff einen irrationalen Mythos schaffe, dem der einzelne ausgeliefert sei. Der Gemeinschaftsbegriff sei immer in Gefahr gewesen, die Rechte des einzelnen, auch Minderheitenrechte zurückzusetzen gegenüber dem Anspruch der Gemeinschaft: Die Erziehung zur „Volksgemeinschaft“ im Nationalsozialismus habe den Gemeinschaftsbegriff vollends diskreditiert, kritisierten Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Statt einer Erziehung zur Gemeinschaft das Wort zu reden, setzten sie sich ein für die *Erziehung zur Solidarität*. Solidarität meint das Eintreten für andere, die sich in derselben (ungünstigen) Lebenssituation befinden, um gemeinsam eine Verbesserung der Situation zu erreichen.
- b) Ideologiekritik wurde von der kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft geübt an bestimmten Rechtfertigungen zur Erhaltung bestehender Zustände, die breite gesellschaftliche Gruppen benachteiligen. So wurde für die krit.-emanzipat. EZ die Annahme eines statischen, durch das vorgegebene Erbgut festgelegtem Begabungspotentials als „Ideologie“ bekämpft, weil das Urteil „ungenügende Leistung wegen fehlender Begabung“ vor allem Kinder der sozialen Grundschicht traf, die im Vergleich zu Kindern der sozialen Mittelschicht in geringerem Maße höhere Bildungsabschlüsse erreichten. Als bildungsbenachteiligte Gruppen wurden vor allem Arbeiter- gegenüber Akademikerkindern, Mädchen gegenüber Jungen, Landkinder gegenüber Stadtkindern und katholische gegenüber evangelischen Kindern betrachtet. Heute ist zumindest

für die Benachteiligung von Mädchen bei der Erreichung qualifizierter Bildungsabschlüsse kein Grund mehr gegeben.

- c) Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft übte ebenso Kritik an rigiden Autoritätsverhältnissen, die das Kind gegenüber den Eltern, die Schüler gegenüber Lehrern, Auszubildende gegenüber Ausbildern in ein allzu einseitiges Abhängigkeitsverhältnis bringen. Erziehung ist, so gesehen, ein Herrschaftsverhältnis von Sachwaltern der Mündigkeit (den Erwachsenen) gegenüber Unmündigen, die die Legitimation dieser Herrschaft im Erziehungsprozeß erfahren sollen. Demgegenüber fordert die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft den „herrschaftsfreien Diskurs“ (Habermas) zwischen den Beteiligten.
- d) Zur gesellschaftlichen Analyse gegebener Verhältnisse gehört auch die Reflexion pädagogischer Bedingungs- und Verwertungszusammenhänge: Wozu dient eine bestimmte Wertvorstellung, eine bestimmte Legitimation, eine bestimmte Erfindung? Dient sie der Stabilisierung bestehender Herrschaft oder der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne von „Emanzipation“?

3. Kritische Bildungstheorie

Die Kritische Theorie (KT) war nicht nur gesellschaftlich orientiert hinsichtlich der bestehenden sozialen Ungleichheiten, sie wollte auch den Faschismus bekämpfen und dort bloßlegen, wo er weiterexistiert. "Erziehung nach Auschwitz" - so lautete der Titel eines Buches von Adorno, in dem auf die moralischen Schwierigkeiten einer Erziehung nach dem Holocaust aufmerksam gemacht wurde.

Nicht das "Gute", sondern das „Schlechte“ ist Gegenstand der KT, d.h. nicht der Entwurf einer besseren, sondern die Kritik der vorgefundenen gesellschaftlichen Situation (bzw. der Erziehung) ist Gegenstand ihres Bemühens. Bildung in diesem kritischen Sinne ist nicht Durchdringung oder Aneignung kultureller Gehalte, sondern "Einsicht in die Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz" (Mollenhauer) und damit kritische Instanz, die "Ideologie" und Irrationalität bestehender Erziehung und Bildung offenlegen will. Der bestehenden Pädagogik wird ein "affirmatives" Bildungsverständnis vorgeworfen; wichtig ist vielleicht der Hinweis, dass der Bildungsbegriff in der Kritischen Theorie eine viel größere Rolle spielte, als in der empirisch-analytischen Theorie, weil Bildung frei ist von einem Herrschaftsanspruch.

Erziehung zur Emanzipation (= "Option auf die Zukunft" [Keckeisen]) war immer nur abstrakt denkbar, weil im Fall einer Konkretisierung dieses Ziels der Zwang der Verhältnisse, Bestehendes nicht verändern zu können, Widerstand leistete. Emanzipatorische Pädagogik bestand zum großen Teil im Bewusstmachen und Aushalten dieses Widerspruches. Ein kritischer Bildungsbegriff konnte deshalb nur das Verhältnis von "Anpassung und Widerstand" reflektieren, aber kaum in der Praxis umsetzen (vgl. Keckeisen 1983).

Die kritische Theorie der Bildung enthielt psychoanalytische, kognitionspsychologische, interaktionistische und linguistische Erkenntnisse. Sie beanspruchte für sich die "Utopie herrschaftsfreien Lebens" (Keckeisen), weil diese Utopie im Menschen gattungsmäßig immer schon angelegt sei. Die herrschaftsfreie Kommunikationsgemeinschaft musste gleichsam gedanklich antizipiert, das kommunikative Handeln einer kommunikativen Ethik unterstellt werden, ohne dass allzu realistische Chancen ihrer Realisierung bestanden.

4. Emanzipation als erkenntnisleitendes Interesse

„Die kritische Erziehungswissenschaft richtet sich gegen Herrschaft, Unterdrückung, Verdinglichung und Selbstentfremdung im Interesse der Aufklärung und Selbstbestimmung“ (Wulf 1983, S. 206).

Der Begriff Emanzipation stammt ursprünglich aus der Sprache des römischen Rechts und meinte die Freilassung des Sklaven, ebenso die Entlassung des noch unmündigen Sohnes aus der väterli-

chen Gewalt, jenen Akt, mit dem dem Sohn die vollen Bürgerrechte verliehen wurden (emancipare = Entlassung aus der väterlichen Gewalt).

5. Kritisch-kommunikative Didaktik und Aktionsforschung - Biographieforschung

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft hatte zum Teil erhebliche Auswirkungen auf die pädagogische Praxis und die Forschung. Sie

- a) erweiterte den Begriff der Praxis, indem sie von *gesellschaftlicher* Praxis spricht, von der die jeweilige *pädagogische* Praxis als weitgehend abhängig gesehen wird;
- b) enthüllt jene Aspekte der pädagogischen Praxis, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik verdrängte: die Konflikte, die Ungerechtigkeiten, die Mängel, die sich im pädagogischen Alltag ereignen.

Wenn Emanzipation mit dem Anspruch auf Realisierung auftritt, muss dieses Ziel auch einlösbar sein, d.h. bestehende Ungerechtigkeiten sollten beseitigt werden. Dies könnte dadurch geschehen, dass Benachteiligten erstens mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung eingeräumt und ihre Lebensbedingungen verbessert werden. Ein übergreifendes Ziel bestünde darin, die Überlegenheit der Erwachsenen gegenüber der jungen Generation in den Kommunikationsformen der pädagogischen Praxis nicht mehr zum Ausdruck zu bringen - im Sinne eines „herrschaftsfreien Diskurses“; der „symmetrische“ Kommunikation ermöglicht.

Hinweis: Die „Aktionsforschung“ gab wesentliche Impulse für die stärkere Verwendung und Entwicklung von *qualitativen Forschungsmethoden*. Einer der heute zentral zu nennenden Bereiche qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft ist die Biographieforschung. Auf ihre Ausweitung auf alle Gebiete pädagogischer Wirklichkeit sind Frauenforschung und *Genderstudies* nicht ohne Einfluss geblieben.

Kritik an der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft

1. So beeindruckend ihre Gesellschaftskritik ist, so wenig konnte sie ihren Anspruch, Emanzipation selbst zu realisieren, einlösen.
2. Die Zielvorstellung einer „emanzipierten“ Praxis blieb weithin unklar und wurde praktisch kaum eingelöst.
3. Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft konnte sich aus den eigenen Abhängigkeiten von einer Gesellschaft, die sie bekämpfte, nicht befreien.
4. Von einer gewissen Neigung zu Dogmatismus und elitärer Sprache konnte sie sich nicht befreien.

Fazit: Trotz ihres Versagens bei der Realisierung ihres eigenen Anspruches zeigte die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft weitreichende - keineswegs nur problematische - Auswirkungen auf die Sensibilisierung des öffentlichen Bewusstseins hinsichtlich sozialer Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, Konfliktbewältigung, Ausbeutung (z.B. auch im Zusammenhang der Politik westlicher Länder gegenüber Entwicklungsländern).

Die ökologische Wendung des gesellschaftskritischen Bewusstseins führte zur politischen Bewegung der „Grünen“, die, im Bestreben, Natur zu erhalten, allerdings auch neue Formen des Wertkonservatismus weckten.

4. Antiautoritäre Erziehung und Antipädagogik

4.1 Antiautoritäre Erziehung

Unter „antiautoritärer Erziehung“ ist eine etwa ab 1967 im Zusammenhang mit der Studentenbewegung stehende, gegen autoritäre Strukturen der Gesellschaft gerichtete pädagogische Praxis zu ver-

stehen, die sich in der Kleinkind- und Vorschulerziehung entwickelte, dann aber auch auf andere Erziehungs- und Bildungsbereiche eine Ausweitung erfuhr („Erziehung zum Ungehorsam“). Sie wandte sich gegen alle Formen von traditioneller (= autoritärer) Erziehung und trat für eine „repressionsfreie“ Erziehung ein.

Zentraler Ort dieser Praxis antiautoritärer „repressionsfreier“ Erziehung waren die *Kinderläden*, die zuerst in Berlin und in Frankfurt/M. entstanden.

Unterscheide zwei Pole der antiautoritären Erziehung:

a) den Pol einer liberalen, von aller Unterdrückung (insbesondere Triebunterdrückung) freien Erziehung, mit dem Ziel der Gewinnung individueller Freiheit, Ich-Autonomie und Glück. *Bezugstheorie*: Psychoanalyse; *Bezugsautoren*: A.S. Neill, Wilhelm Reich.

b) den Pol einer politischen (neomarxistischen) Erziehung im „Kollektiv“, die die Repressionen der Gesellschaft durch „Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse“ erreichen wollte. *Bezugstheorie*: Marxistische Theorie, Kritische Theorie; *Bezugsautoren*: Siegfried Bernfeld, Erich Fromm und weitere sozialistische Autoren der Vorkriegszeit.

Literatur: A.S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek 1969.

Regine Masthoff, *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt 1981.

Bott, Gerhard (Hrsg.), *Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis antiautoritärer Erziehung*. Frankfurt 1970.

Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M. 1973 (Erstveröffentlicht 1925).

Hinweis: Ein wichtiger historischer Vorläufer der antiautoritären Erziehung ab Ende der sechziger Jahre war der jüdische Sozialist und Freud-Schüler Siegfried Bernfeld (1892–1953). In seinem Wiener Kinderheim „Baumgarten“ praktizierte er 1919/20 freie Formen der Erziehung durch Selbstorganisation und Selbstbestimmung der Kinder, die Ende der sechziger Jahre wieder aufgegriffen wurden. Bernfelds „Sisyphos“-Buch wurde neben dem Band über Summerhill von A.S. Neill zu einem Grundlagenwerk der antiautoritären Erziehung.

Siegfried Bernfeld wurde von der Jugendkulturbewegung Gustav Wynekens geprägt. Er war sowohl überzeugter Marxist als auch Anhänger der Psychoanalyse. So versuchte er, marxistische und psychoanalytische Lehren im Sinne einer repressionsfreien (antiautoritären) Erziehung, einer sozialistisch verstandenen „Schulgemeinde“ und sexueller Freizügigkeit miteinander zu vereinen. Die „Sisyphos“-Abhandlung bildet sein pädagogisches Hauptwerk. Es ist eine Kritik herkömmlicher Erziehungsvorstellungen, deren enge Grenzen durch gesellschaftliche (marxistisch interpretierte) wie auch psychische (psychoanalytisch interpretierte) Barrieren Bernfeld aufzeigt. Das Buch wurde zum Wegweiser für die Studentenbewegung und die antiautoritäre Erziehung der 68er-Generation. Das Werk gliedert sich in drei Hauptabschnitte: I. Von der Pädagogik, II. Voraussetzung und Funktion der Erziehung, III. Mittel, Wege, Möglichkeiten der Erziehung.

Ein wichtiges Buch in der Diskussion um die Erziehung Mitte der siebziger Jahre bildete der Sammelband von Katharina Rutschky, den sie „schwarze Pädagogik“ nannte. Der Band enthält auszugsweise Texte aus dem 18. und 19. Jahrhundert (verfasst zum Teil von berühmten pädagogischen Autoren), die belegen sollen, dass Erziehung unter dem Deckmantel von Freiheit und Aufklärung Zwang und Drangsalierung des Kindes bedeutete. Der vorliegende Textauszug macht deutlich, was der unbekannt Autor der Erziehung für eine Bedeutung einräumt, um das Kind in die richtige Richtung zu „biegen“ und alles „Unkraut“ auszumerzen. Dieser Text – wie das ganze Buch von K. Rutschky – könnte Antipädagogen als Rechtfertigung für ihre Forderung dienen, Erziehung abzuschaffen, da sie das Kind denaturiere und schädige.

4.2 Antipädagogik

Antipädagogik ist eine seit 1975 durch das gleichnamige Buch von E. v. Braunmühl initiierte Bewegung zur „Abschaffung“ der Erziehung“. Merkmale der Antipädagogik:

1. Die Antipädagogik ist keine *gesellschaftskritische* Theorie, sondern wendet sich sowohl gegen traditionelle als auch gegen kritische Pädagogik. Sie ist eher praxis- als theoriegeleitet.
2. Die Antipädagogik hat ein gespaltenes Verhältnis zur *Aufklärung*. Denn einerseits kritisiert sie die Aufklärung, die unter dem Deckmantel, dem Kind Freiheit und Selbstverwirklichung zu bringen, die Erziehung als Herrschaft des Erwachsenen über Kinder festschrieb, andererseits muss sie selbst Aufklärung über Erziehung und deren Abschaffung leisten.
3. Die Antipädagogik will die Gleichstellung des Kindes gegenüber dem Erwachsenen und rief eine „Kinderrechtsbewegung“ ins Leben.
4. Statt „Erziehung“ soll eine „Beziehung“ zwischen Erwachsenen und Kind herrschen. Der Erwachsene soll möglichst keine feste Vorstellung vom Kind und seiner Zukunft entwickeln, damit das Kind vor den Projektionen des Erwachsenen geschützt bleibt.
5. Die Antipädagogik hatte zur Folge, daß eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern sich kritisch mit ihr auseinandersetzten. Aufs Ganze gesehen bestanden die praktischen Auswirkungen der Antipädagogik in einer weiteren Liberalisierung der Erziehung.

Beispieltext zur Antipädagogik

Meine Überzeugung von der Schädlichkeit der Erziehung beruht auf folgenden Erfahrungen: Sämtliche Ratschläge zur Erziehung der Kinder verraten mehr oder weniger deutlich zahlreiche, sehr verschieden geartete Bedürfnisse des Erwachsenen, deren Befriedigung dem lebendigen Wachstum des Kindes nicht nur nicht förderlich ist, sondern es geradezu verhindert. Das gilt auch für die Fälle, in denen der Erwachsene ehrlich davon überzeugt ist, im Interesse des Kindes zu handeln.

Zu diesen Bedürfnissen gehören: erstens, das unbewußte Bedürfnis, die einst erlittenen Demütigungen anderen weiterzugeben; zweitens, ein Ventil für die abgewehrten Affekte zu finden; drittens, ein verfügbares und manipulierbares lebendiges Objekt zu besitzen; viertens, die eigene Abwehr, d.h. die Idealisierung der eigenen Kindheit und der eigenen Eltern zu erhalten, indem durch die Richtigkeit der eigenen Erziehungsprinzipien diejenige der elterlichen bestätigt werden soll; fünftens, die Angst vor der Freiheit; sechstens, die Angst vor der Wiederkehr des Verdrängten, dem man im eigenen Kind nochmals begegnet und das man dort nochmals bekämpfen muß, nachdem man es vorher bei sich abgetötet hat, und schließlich siebtens, die Rache für die erlittenen Schmerzen. Da jede Erziehung mindestens eines der hier erwähnten Motive enthält, ist sie höchstens dazu geeignet, aus dem Zögling einen guten Erzieher zu machen. Niemals wird sie ihm aber zur freien Lebendigkeit verhelfen können. Wenn man ein Kind erzieht, lernt es erziehen.

Aus: Alice Miller, Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980

Antipädagogik und gleiches Recht für Kinder: Das „Deutsche Kindermanifest“, das im folgenden nur auszugsweise wiedergegeben wird, macht deutlich, dass die Motive der antipädagogischen Bewegung, die ihren Höhepunkt etwa zwischen 1975 und 1985 hatte, eng mit der Vorstellung einer *rechtlichen* Gleichstellung des Kindes mit dem Erwachsenen verbunden war.

Aus dem „Deutschen Kindermanifest“ (1981)

Kinder haben nicht weniger Rechte als Erwachsene. Kinder dürfen generell alles tun, was Erwachsene im Rahmen der Gesetze tun dürfen (Art. 1).

Kinder haben das Recht, sich von bisherigen Lebenspartnern zu trennen und neue Lebenspartner zu wählen (Art. 10).

Kinder haben das Recht auf körperliche Unversehrtheit. Es gibt keine Züchtigung (Art. 4).

Kinder haben das Recht, sich einen eigenen Vornamen zu geben (Art. 16), ihr Lernen selbst zu bestimmen (Art. 19), ihren Aufenthaltsort zu wählen (Art. 21). [. .]

Kinder haben das Recht, für ihr Leben und für ihre Taten die rechtliche Verantwortung zu übernehmen (Art 3). [. .]

Kinder haben das Recht, jedes Nahrungs- und Genußmittel, das Erwachsenen zugänglich ist, ungehindert aufzunehmen oder zu verweigern (Art. 15).

Kinder haben das Recht, gegen Entgelt zu arbeiten (Art. 9).

Kinder haben das Recht, ihr Sexualeben selbst zu bestimmen und Nachkommen zu zeugen (Art. 18).

Zitiert nach: H. v. Schoenebeck, Antipädagogik im Dialog. Weinheim 1985, S. 82.

Zum Vergleich mit der tatsächlichen Rechtslage des Kindes in der Familie seien die einschlägigen Paragraphen aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) genannt:

Eltern und Kinder im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)

Zur Geschäfts- und Schuldfähigkeit von Minderjährigen:

§ 1 Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt.

§ 2 Die Volljährigkeit tritt mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahrs ein.

§ 104 Geschäftsunfähig ist: ... wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat. [...]

§ 828 Wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat, ist für einen Schaden, den er einem anderen zufügt, nicht verantwortlich.

§ 106 Ein Minderjähriger, der das siebente Lebensjahr vollendet hat, ist ... in seiner Geschäftsfähigkeit beschränkt.

Elterliche Sorge, Erziehung und Wohl des Kindes

§ 1618a: Eltern und Kinder sind einander Beistand und Rücksicht schuldig.

§ 1619: Das Kind ist, solange es dem elterlichen Hausstand angehört und von den Eltern erzogen oder unterhalten wird, verpflichtet, in einer seinen Kräften und seiner Lebensstellung entsprechenden Weise den Eltern in ihrem Hauswesen und Geschäfte Dienste zu leisten.

§ 1626: (1) Die Eltern haben die Pflicht und das Recht, für das minderjährige Kind zu sorgen (elterliche Sorge). Die elterliche Sorge umfaßt die Sorge für die Person des Kindes (Personensorge) und das Vermögen des Kindes (Vermögenssorge).

(2) Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewußtem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.

§ 1627 Die Eltern haben die elterliche Sorge in eigener Verantwortung und in gegenseitigem Einvernehmen zum Wohle des Kindes auszuüben. Bei Meinungsverschiedenheiten müssen sie versuchen, sich zu einigen.

§ 1631 (1) Die Personensorge umfaßt insbesondere die Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.

(2) Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen, insbesondere körperliche und seelische Mißhandlungen, sind unzulässig.

§ 1631a In Angelegenheiten der Ausbildung und des Berufes nehmen die Eltern insbesondere auf die Eignung und Neigung des Kindes Rücksicht. Bestehen Zweifel, so soll der Rat eines Lehrers oder einer anderen geeigneten Person eingeholt werden.

§ 1668 Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes ... durch mißbräuchliche Ausübung der elterlichen Sorge, durch Vernachlässigung des Kindes, durch unverschuldetes Versagen der Eltern oder durch das Verhalten eines Dritten gefährdet, so hat das Familiengericht, wenn die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, die Gefahr abzuwenden, die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßnahmen zu treffen.

5. Analytische–empirische Erziehungswissenschaft

Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft

Hauptvertreter: Wolfgang Brezinka (*1928), Karl Josef Klauer (*1928), Lutz Rössner (1932–1995)

Literatur: W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*. München 1978; W. Brezinka, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München 3. Aufl. 1977

Philosophische Grundlagentheorie: Analytische Philosophie, Kritischer Rationalismus, allgemeine Wissenschaftstheorie. Hauptvertreter: Karl R. Popper, Hans Albert, Ernst Topitsch, W. Stegmüller.

Hauptmerkmale des Kritischen Rationalismus:

1. Wissenschaft ist frei von normativen Aussagen und wertfrei
2. Aus Erfahrung gewonnenes Wissen ist prinzipiell widerlegbar
3. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch Falsifikation (nicht durch Verifikation)

1. Hauptmerkmale der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft:

1. Forderung nach eindeutigen Begriffen und Definitionen.
2. Unterscheidung eines normativen, praktisch–handlungsweisenden Systems („Pädagogik“) und eines theoretischen aus der Forschung resultierenden deskriptiven Aussagensystems („Erziehungswissenschaft“); hinzu kommen Historiographie der Erziehung und Erziehungsphilosophie (Ethik und Erkenntnistheorie).
3. Sätze der Erziehungswissenschaft sind Ergebnis empirischer Forschung (Kriterium der Objektivität und Überprüfbarkeit), sie sind keine Sollensaussagen.
4. Die Nachbarwissenschaften der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, unterscheiden sich nur hinsichtlich ihres Gegenstandes, nicht hinsichtlich ihrer Methoden, die ebenfalls empirisch-analytisch sind.

Kritik an der empirisch–analytischen Erziehungswissenschaft:

1. Keine gesellschaftskritische Sichtweise,
2. keine direkte Verbindung von Theorie und Praxis,
3. naturwissenschaftlich-positivistisches Wissenschaftsmodell, das für bestimmte Aspekte der Pädagogik, z.B. ihre Geschichte, nicht optimal ist (hier ist an Diltseys Unterscheidung von „Erklären“ und „Verstehen“ zu denken.)

2. Der Erziehungsbegriff W. Brezinkas:

Zusammenfassung der Bedeutungsanalyse des Wortes "Erziehung" nach Wolfgang Brezinka

Literatur: W. Brezinka, *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, 4. Aufl. München 1981, S. 51 ff.

1a) Prozessbedeutung: Erziehung als Tätigkeit, Einwirkung, Vorgang der Führung, Formungsprozess...

1b) Produktbedeutung: Mit Erziehung wird ein Produkt, Ergebnis oder Resultat von Prozessen bezeichnet.

2a) Deskriptive Bedeutung: Dieser Erziehungsbegriff enthält nur jene Merkmale, mit deren Hilfe Erziehung als historisch-gesellschaftliche Tatsache von anderen gesellschaftlichen Phänomenen unterschieden werden kann. Dieser Erziehungsbegriff enthält weder Sollens- und Zielvorstellungen, er ist wertfrei (aber auch wertoffen).

2b) Programmatisch-präskriptive Bedeutung: Dieser Erziehungsbegriff enthält eine Vorschrift, wie oder zu welchem Ziel erzogen werden soll, er ist normativ, enthält Sollensforderungen bzw. ein handlungsleitendes Moment (z.B. "Erziehung ist Emanzipation").

3a) Absichtsbedeutung: Dieser Erziehungsbegriff ist dadurch gekennzeichnet, dass das Merkmal der Intentionalität, des Bewusstseins, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, in ihm enthalten ist. Ob der angestrebte Zweck tatsächlich erreicht wird, ist in diesem Erziehungsbegriff nicht ausgesagt.

3b) Wirkungsbedeutung: Der Wirkungsbezug der Erziehung enthält als wesentliches Element, dass der Zustand beim Edukanden, der als erstrebenswert angesehen wird, erreicht worden ist. Dieser Erziehungsbegriff ist gleichsam erst nachträglich anwendbar, nämlich dann, wenn das Ergebnis, der Erziehungserfolg, festgestellt wird; z.B. "Erziehung als erfolgreiche Selbstverwirklichung". Die Wirkungsbedeutung kann danach unterschieden werden, ob das Erziehungsergebnis auf Grund beabsichtigter oder unbeabsichtigter (zufälliger) Einwirkungen zustande kam.

4a) Handlungsbedeutung: Erziehung wird als eine bestimmte Klasse von Handlungen, nämlich als soziale Handlungen mit Förderungsabsicht, verstanden. Dabei ist dem Handlungsmoment nicht selten das Moment des Planmäßigen zugeordnet (Erziehung als "planmäßiges Handeln" am Edukanden).

4b) Geschehensbedeutung: Dem Geschehensbezug der Erziehung liegt die Erkenntnis zu Grunde, daß die erzieherischen Handlungen nur eine begrenzte Teilmenge bilden, während das "erzieherische Geschehen", das den Menschen "formt", alles umfaßt, auch zufälliges und nicht geplantes Geschehen. In diesem Zusammenhang wird oft auch von "funktionaler" (= unbeabsichtigter) Erziehung gesprochen.

Brezinka entscheidet sich für die Prozess-, Deskriptions-, Absichts-, Handlungsbedeutung im Erziehungsbegriff.

Nach Brezinka zielt erzieherisches Handeln auf Veränderung psychischer Dispositionen. Damit ist gemeint: das "Gefüge relativ dauerhafter psychischer Bereitschaften" eines Menschen (Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen, Handlungsbereitschaften). Die als "hypothetische Konstrukte" angenommenen Dispositionen werden - je nach vorliegendem Erziehungsziel - durch Erziehungshandeln versucht zu verstärken, verändern, erhalten oder neu zu bilden.

Erziehung ist ein pädagogischer „Einwirkungsversuch mit Förderungsabsicht“. Erziehung als soziales Handeln am Edukanden hat immer Versuchscharakter und enthält keine Garantie für das Gelingen der pädagogischen Absicht.

Definition von Erziehung nach W. Brezinka:

"Als Erziehung werden jene sozialen Handlungen bezeichnet, durch die versucht wird, das psychische Dispositionsgefüge anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder (hinsichtlich jener Bestandteile, die als wertvoll angesehen werden, aber gefährdet sind) zu erhalten" (Wolfgang Brezinka, Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl. München 1981, S. 95).

3. Wissenschaftstheorie

Unter „Wissenschaftstheorie“ ist die allgemeine Grundlagentheorie der Wissenschaften zu verstehen, insbesondere betreffend:

- ihre Definition und Begrifflichkeit (Wissenschaftstheorie als Summe der mit dem Anspruch auf Gültigkeit gewonnenen Erkenntnisse);
- ihre Einteilung, (z.B. theoretische und angewandte Wissenschaftstheorie; Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften);

- ihre Methoden (z.B. empirisch–experimentelle oder interpretierende Methoden);
- ihre Sprache (z.B. abstrakte Zeichensprache oder Alltagssprache);
- ihre Erkenntnisprinzipien (ausgerichtet an einem objektiven Wahrheitsbegriff oder Verneinung der Möglichkeit objektiver Erkenntnis).

„Wissenschaftliche Theorien sind allgemeine Sätze. Sie sind, wie jede Darstellung, Symbole, Zeichensysteme. [. . .] Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt‘ einzufangen, - sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen“ (Popper 1984, S. 31).

Wissenschaft hat die Aufgabe, Sachverhalte zu erklären und ihr Eintreten auf Grund gültiger Erkenntnisse vorherzusagen. Sie leistet dies durch Gewinnung allgemeiner Theorien (Gesetze), die den Charakter bewährter Hypothesen haben. Ein Ideal der (Natur-) Wissenschaften ist es, allgemeine (universell geltende) Sätze zu formulieren; mit deren Hilfe prognostische Aussagen getroffen werden; was wiederum ihre die technische Anwendung ermöglicht. Die Formulierung allgemeiner Sätze gelingt aber immer nur annäherungsweise. Dies soll im folgenden a) für den induktiven Weg, b) für den deduktiven Weg der Hypothesenprüfung verdeutlicht werden.

a) Jeder Schluss von einer gewissen Anzahl von Fällen auf die Gesamtheit aller denkbaren Fälle (allgemein: der Schluss vom Singulären auf ein Allgemeines) ist, wie oben gezeigt wurde, unvollständig und deshalb kein sicherer Weg, die Wahrheit einer allgemeinen Aussage unter Beweis zu stellen. Der induktive Schluss besitzt allenfalls einen gewissen Grad an Wahrscheinlichkeit, „wahr“ zu sein. Das *induktive* Verfahren der „Verifikation“ (= das Erweisen der Wahrheit) ist deshalb ein keineswegs sicheres Verfahren. In der Urteilsbildung im Alltag kommt ihm große Bedeutung zu, d.h. es häufig zu Urteilen führt, die den Charakter von *Vorurteilen* haben, weil sie auf unzulässiger Generalisierung von Einzelfällen oder einer Falscheinschätzung beruhen (Beispiel: Bemerkten wir Montag morgens bei unserem Nachbar eine „Alkoholfahne“; werden wir uns vermutlich wundern, wenn dies das erste Mal ist. Bemerkten wir dasselbe ein zweites Mal, schöpfen wir sogleich Verdacht: der Mann muss Alkoholiker sein! Tatsächlich besaß er die „Fahne“ beim ersten Mal auf Grund einer „durchgemachten Nacht“ aus Anlass einer Geburtstagesfeier, beim zweiten Mal hatte er jedoch keinen „Suff“ hinter sich, sondern ein in Alkohol gelöstes Medikament zu sich genommen.).

b) Jede allgemeine Erkenntnis schließt immer die Möglichkeit ein, dass ihre Überprüfung - genauer gesagt: die Überprüfung ihrer „Basissätze“ (d.h. ihrer empirischen Randbedingungen) zu Ergebnissen führt, die eine Korrektur dieser Erkenntnis erforderlich macht. Man spricht in diesem Fall von der *Falsifikation* dieser Erkenntnis, d.h. sie hat sich in der bisher formulierten Form als falsch herausgestellt. Dieser Weg wird heute als der Königsweg der Hypothesenprüfung angesehen. Denn hier wird nicht induktiv, sondern *hypothetisch deduktiv* vorgegangen. Diese Vorgehensweise steht im Zentrum des von Karl R. Popper entwickelten „Kritischen Rationalismus“; den auch Brezinka vertritt. Es zeigt sich allerdings auch hier, dass die Gesetze der Wissenschaft – zumindest in einem analytisch-wissenschaftstheoretischen Verständnis – keine allgemeine Wahrheiten sind, sondern die Möglichkeit der Korrektur in sich haben. Dies ist gemeint, wenn Gesetze als „bewährte Hypothesen“ bezeichnet werden.

4. Analytische Philosophie als Grundlage der „nomothetischen“ Erziehungswissenschaft Brezinkas

Der Begriff *nomothetisch* meint; „auf die Aufstellung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zielend“. Brezinka sieht die Analytische Philosophie als Grundlagentheorie der Erziehungswissenschaft an. In diesem Punkt macht er zwischen Erziehungswissenschaft, den empirischen Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften keinen Unterschied. Sie alle sind *Realwissenschaften*, deren Fundament eine empirisch gegründeten Wissenschaftstheorie ist: die Analytische Philosophie.

Brezinkas Begriff von „Analytischer Philosophie“ fällt im Grunde mit dem Begriff „Wissenschaftstheorie“ zusammen. Beide Begriffe sind Ausdruck eines empirischen Wissenschaftsver-

ständnisses, das im Gegensatz zur Metaphysik (zur spekulativ-weltanschaulichen Philosophie) steht und die Welt als eine *reale Gegebenheit* (d.h. nicht als eine durch unser Bewusstsein erzeugte bloße *Erscheinung*) auffasst, deren „Funktionieren“ die Wissenschaft durch das Auffinden der sie konstituierenden Gesetze zu ergründen hat.

Die Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, über empirische Forschung das Netz bewährter Hypothesen ständig zu erweitern. Nur gesichertes Wissen kann über die Wirkungen der Erziehung aufzuklären. Die Anwendung dieses Wissens beinhaltet im Idealfall die Möglichkeit, Einflüsse, pädagogische Interventionen oder Lernvorgänge zu steuern, Verhalten zu verändern, bestimmte (eng umgrenzte) Erziehungsziele durch Einsatz der richtigen Mittel tatsächlich zu erreichen. Brezinka entwickelt diese Gedanken in seinem Hauptwerk „Metatheorie der Erziehung“ (München 4. Aufl. 1978, S. 111 ff., S. 189 ff.).

Wir bemerken die große Differenz dieser Auffassung von Erziehungswissenschaft zur *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (bzw. zu den hermeneutischen Wissenschaften), deren Ziel es ist, Sachverhalte zu interpretieren, zu „verstehen“ und in einen größeren Zusammenhang der Kultur und der Geschichte einzuordnen. Die Aussagen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind für Brezinka nur dann nicht fragwürdig, wenn sie nicht als „letzte Gewissheiten“ behandelt werden, sondern als *Hypothesen*, die sich der empirischen Überprüfung stellen. Ebenso distanziert steht Brezinka jeder *weltanschaulichen* oder *normativen* Auffassung von *wissenschaftlicher* Pädagogik gegenüber (was wiederum *nicht* bedeutet, dass die *praktische* Erziehung an christlichen oder anders begründeten Werten orientiert ist).

5. Deduktives versus induktives Schlussfolgern und Argumentieren

Wissenschaftliches Schlussfolgern bzw. Argumentieren kann auf zwei verschiedenen Wegen geschehen: deduktiv und induktiv. Dafür seien im folgenden zwei Beispiele gegeben.

(a) Deduktiv:

Jedes Säugetier hat ein Herz. (Prämisse)

Pferde sind Säugetiere. (Prämisse)

Jedes Pferd hat ein Herz. (Konklusion)

Will man die Aussage „Jedes Pferd hat ein Herz“ auf deduktivem Weg verifizieren (= als wahr erweisen), benützt man die Prämissen als begründende Argumente wie folgt: „Weil Pferde Säugetiere sind und jedes Säugetier ein Herz hat, besitzt jedes Pferd ein Herz.“ Das ist völlig korrekt argumentiert, bringt aber keinerlei neuen Erkenntnisgewinn.

(b) Induktiv:

Jedes der Pferde, die bisher beobachtet worden sind, hat ein Herz gehabt. (Prämisse)

Jedes Pferd hat ein Herz. (Konklusion)

Der Versuch, die Aussage „Jedes Pferd hat ein Herz“ auf induktivem Weg zu verifizieren, greift zur Prämisse als begründendes Argument: „Alle bisher beobachteten bzw. untersuchten Pferde haben ein Herz gehabt, ergo: Jedes Pferd hat ein Herz“: Wir erkennen, dass diese Prämisse unsere Aussage zwar stützt, dass aber eine vollständige Verifikation unserer Behauptung auf dem empirischen Weg nicht gelingt, denn alle Pferde können wir gar nicht untersuchen, um sicher zu sein, dass tatsächlich jedes Pferd ein Herz hat.

Und dies sind die Unterschiede zwischen deduktivem und induktivem Schluss:

Deduktiv:

- Wenn alle Prämissen wahr sind, muss die Konklusion wahr sein.
- Folglich: Der Tatsachengehalt ist schon vollständig in den Prämissen enthalten; die Konklusion besagt überhaupt nichts Neues, d.h. der wissenschaftliche Erkenntniswert der deduktiven Schlussfolgerung ist gleich null.

Induktiv:

- Wenn die Prämisse(n) wahr sind, ist es im gewissen Grad wahrscheinlich, aber nicht zwingend, dass die Konklusion wahr ist. Jeder weitere Fall, dessen Überprüfung die Wahrheit der Konklusion bestätigt, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie richtig ist, aber ich erreiche keine hundertprozentige Gewissheit.
- Folglich: Der induktive Schluss enthält Informationen, die gegenüber der Prämisse (den Prämissen) etwas Neues bedeuten, dieser Schluss ist allerdings nicht zwingend, wie im Fall des deduktiven Schlusses, da keine Sicherheit besteht, dass dies – auch wenn es sehr wahrscheinlich scheint – tatsächlich der Fall ist.

Logiker verwiesen darauf, dass man unter gewissen Voraussetzungen auch das induktive Vorgehen als eine Variante der Deduktion betrachten kann. Schließlich kann ich auf beiden Wegen zu demselben Ergebnis kommen. In diesem Sinn argumentiert Brezinka:

„Das sogenannte Induktionsverfahren erweist sich also bei genauerem Hinsehen als ein deduktives Verfahren, bei dem folgendermaßen argumentiert wird: Unter gleichen Bedingungen geschieht immer das gleiche; unter den Bedingungen a, b, c, d ist bisher immer die Beziehung R aufgetreten; also wird unter diesen Bedingungen immer diese Beziehung auftreten; sie ist gesetzmäßig“ (Metatheorie der Erziehung, S. 132).

Brezinka betont gleichzeitig, dass der Begriff ‚gesetzmäßig‘ nicht unumstößlich ist:

„Aus diesen logischen Überlegungen folgt, daß universelle Gesetzeshypothesen und die aus ihnen aufgebauten Theorien niemals endgültig als wahr erwiesen (verifiziert) werden können. Sie können jedoch dadurch, daß aus ihnen abgeleitete Folgerungen im Widerspruch mit gesicherten Beobachtungsergebnissen stehen, widerlegt oder als falsch erwiesen (falsifiziert) werden. Diese in der Logik schon seit David Hume bekannte Einsicht ist von Karl Popper für die Methodenlehre der empirischen Wissenschaften auszuwerten versucht worden. Er hat betont, daß Gesetzeshypothesen und Theorien nur einer negativen Überprüfung durch Widerlegungsversuche zugänglich seien. Die allgemeine Methode der Realwissenschaften bestehe nicht im Beweisen des Wahren, sondern in der Ausscheidung des Falschen“ (Metatheorie der Erziehung, S. 133).

6. Der Kritische Rationalismus

Der *Kritische Rationalismus* geht zurück auf den Wissenschaftstheoretiker Karl R. Popper (1902-1991). In Wien geboren und aufgewachsen, wirkte Popper 1937-45 in Neuseeland, nach dem Zweiten Weltkrieg in England.

Poppers erkenntnistheoretische Methode der ‚Falsifikation‘ ist Kernbestandteil seiner Wissenschaftstheorie, die er 1935 in seinem Buch ‚Logik der Forschung‘ entwickelte: Danach ist keine Erkenntnis irrtumsfrei. Die Wissenschaft bedarf der ständigen kritischen Überprüfung ihrer Erkenntnisse auf rationaler Grundlage. Wissenschaftlicher Fortschritt besteht nicht darin, dass durch wiederholte empirische Forschung Sachverhalte bzw. gesetzmäßige Verknüpfungen als wahr erwiesen (=verifiziert) werden, sondern indem Irrtümer und unzulängliche Auffassungen durch kritische Prüfung ausgeschieden werden.

Der Kritische Rationalismus ist heute weithin anerkannt als Wissenschaftstheorie. Allerdings weisen manche Wissenschaftstheoretiker darauf hin, dass die Praxis des Forschungsalltags immer auch durch Einzelfallexperimente bestimmt wird, von denen aus Bedingungen variiert und generalisierende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Als Popper Anfang der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts seine Theorie entwickelte, bestand in Wien eine Gruppe von Philosophen, der sog. ‚Wiener Kreis‘; die auf der Grundlage eines radikalen antimetaphysischen Empirismus das Programm einer ‚Einheitswissenschaft‘ verkündete. Danach sind alle wissenschaftlichen Sätze auf formallogische oder empirische (auf unmittelbare Sinneserfahrung beruhende Größen) rückführbar. In diesem Wissenschaftsprogramm, das als ‚logischer Empirismus‘ (oder auch *logischer Positivismus* bzw. *Neopositivismus*) bekannt wurde, erfolgt die

wissenschaftliche Theoriebildung *induktiv*; gleichartige Beobachtungen erhöhen im Lauf der Zeit die Wahrscheinlichkeit ihrer Richtigkeit. Im logischen Empirismus wird die Gültigkeit einer Aussage oder Theorie durch deren *Verifikation* bewiesen.

Zu den Vertretern des logischen Empirismus gehörten Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath (die zum Wiener Kreis zählen) sowie Hans Reichenbach, der nach seiner Emigration – wie auch Carnap – den logischen Empirismus in den USA weiter entwickelte. Von Reichenbach stammt die wichtige Unterscheidung zwischen dem Entdeckungs- und dem Begründungszusammenhang einer Theorie.

Popper begründete den „Kritischen Rationalismus“ in kritischer Auseinandersetzung mit den Vertretern des logischen Empirismus. Nach Popper werden Theorien bestätigt, indem Falsifikationsversuche fehlschlagen. Eine Hypothese ist widerlegt, wenn ein Ereignis, das nach der Hypothese nicht hätte eintreten dürfen, wider Erwarten eintritt. Die Forschungslogik Poppers baut darauf auf, Theorien (bzw. deren empirischen Basissätze) nicht zu verifizieren, sondern zu falsifizieren. Erfahrungswissen müsse prinzipiell widerlegbar sein. Wenn die bestehende Wirklichkeitsvorstellung (Theorie) der Konfrontation mit neu gewonnenen Daten und Erkenntnissen standhält, bleibt sie bestehen, wenn nicht, muss sie verändert werden.

Beide Auffassungen sind in der Tabelle einander gegenüber gestellt.

Logischer Empirismus (Rudolf Carnap, Hans Reichenbach u.a.)	Kritischer Rationalismus (Karl R. Popper)
Hintergrundtheorie:	Hintergrundtheorie:
Induktivismus (Verifikationismus): Von einer bestimmten Anzahl von Fällen auf die Gesamtheit aller Fälle schließen.	Deduktivismus (Falsifikationismus) Hypothesen erweisen sich als richtig, indem ihre Abweisung fehlschlägt. (Falsifikationsprinzip).
<u>Verifikation</u> = die Bestätigung des Generalisierungsanspruches eines Ergebnisses durch weitere Ergebnisse.	<u>Falsifikation</u> = die Widerlegung einer Hypothese an der „Realität“:

Machen wir uns die unterschiedlichen Sichtweisen an folgendem Beispiel klar:

1. Verifizieren einer Hypothese durch induktives Vorgehen am Beispiel des Lesenlernens.

Schulanfänger der Schule X lernen lesen: Ist Methode A („synthetisch“) oder Methode B („analytisch“) besser geeignet? Dazu werden 3 Klassen jeweils in gleich große Zufallsgruppen G1 und G2 geteilt, beide Gruppen werden zu getrennten Zeiten jeweils mit Methode A bzw. B unterrichtet:

Ergebnisse:

Klasse 1a: G 1 lernt im Durchschnitt schneller lesen mit Methode A als G2 mit Methode B

Klasse 1b: G 1 lernt im Durchschnitt schneller lesen mit Methode A als G2 mit Methode B

Klasse 1c: G 1 lernt im Durchschnitt schneller lesen mit Methode A als G2 mit Methode B

Induktiver Schluss: Methode A ist – generell - effektiver als Methode B, d.h. es sollte nur nach Methode A unterrichtet werden.

Erläuterung: Hier wird versucht, mit Hilfe von Einzelfakten eine allgemeine theoretische Aussage zu begründen. Verifikation meint hier die Verallgemeinerung von Einzelfakten zu einer gültigen Theorie bzw. einer „Gesetzmäßigkeit“:

2. Falsifizieren einer Hypothese: Ausgangspunkt soll die gerade aufgestellte Hypothese (Theorie) sein: Leselernmethode A ist besser als Leselernmethode B. Ich teste diese Hypothese an zwei ersten Klassen der Schule X . Das Ergebnis widerspricht meinen Erwartungen:

An der Schule Y lernt die Klasse 1a schneller lesen mit Methode B als Klasse 1b mit Methode A.

Damit ist die Hypothese, Methode A sei generell besser als die Methode B, falsifiziert, d.h. sie erweist sich als falsch, muss verändert werden; weitere Untersuchungen sind notwendig. (Nehmen wir an: Schule X war eine Sonderschule für Lernbehinderte, so würden wir bei der Frage der Methodenwahl künftig die kognitiven Fähigkeiten der Erstklässler in Rechnung stellen.)

Merke: Bereits ein einziger Fall, der sich entgegen der Erwartung verhält, kann eine Theorie (Hypothese) falsifizieren.

Der Kritische Rationalismus geht davon aus, dass die Erkenntnis der Welt auf hypothetischen Annahmen beruht. Hypothesen, die viele Falsifikationsversuche überstanden haben, gelten als „bewährt“. Bewährung einer Hypothese heißt demnach, dass die Abweisung gegenteiliger Aussagen gelingt. Popper hält den Induktionsschluß nicht nur - wie andere Logiker vor ihm - für unvollständig, sondern - ganz im Gegensatz zu anderen Logikern - für logisch unzulässig. Können wir mit den Hypothesen überprüfbare Sachverhalte richtig voraussagen, haben sie den Charakter von Gesetzesaussagen, d.h. sie stellen in höherem Maße gesicherte Erkenntnis dar.

Je höher der empirische Gehalt eines Satzes ist, desto höher ist nach Popper sein Falsifizierbarkeitsgrad, d.h. eine Theorie bewährt sich um so besser, je besser sie nachprüfbar ist. Allgemeine Gesetze sind, genau genommen, überhaupt nicht empirisch überprüfbar. Erst wenn ich aus der allgemeinen Theorie einfache Basissätze (auch Randbedingungen oder Protokollsätze genannt) ableite, die beschreiben bzw. vorhersagen, welcher Sachverhalt unter welchen konkreten Bedingungen sich ereignen müsste, kann eine Prüfung an der Realität vorgenommen werden, so dass die von der allgemeinen Theorie jeweils konkret abgeleiteten Basissätze die eigentliche Ebene der Theorieüberprüfung darstellen.

Noch ungeprüfte Hypothesen werden nicht voraussetzungslos - z.B. auf Grund „reiner“ Beobachtung - gebildet. Jede Beobachtung steht, indem wir sie sprachlich formulieren, selbst schon wieder in einem theoretischen Zusammenhang, betont Popper.

Kommentar: Poppers Kritischer Rationalismus und das Falsifikationstheorem wurden seit Anfang der siebziger Jahren in erziehungswissenschaftlichen Einführungen immer wieder abgehandelt. Meines Wissens ist damals in keiner erziehungswissenschaftlichen Schrift diskutiert worden, welche praktischen Folgen das Falsifikationstheorem für die empirische Forschung besitzt (neuerdings finden sich dazu Hinweise bei Tschamler 1996, S. 73 ff.). Poppers Sichtweise hatte und hat m. E. auf die herrschende Praxis der empirischen (hypothesenprüfenden) Forschung einen relativ geringen Einfluß.

Demgegenüber betonen die Psychologen Groeben und Westmeyer (1975, S. 107 ff.):

- dass der naive Falsifikationismus auf Wahrscheinlichkeitsaussagen, wie sie in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblich sind, nicht anwendbar ist - was Popper auch einräumte (1984, S. 207 ff.)
- dass die Offenlegung der Voraussetzungen und Vorannahmen für die Hypothesenableitung aus der Theorie ein entscheidendes Kriterium für die Überprüfbarkeit der Hypothese darstellt;
- dass die Bestätigung einer Theorie auf deduktivem Weg (durch Falsifizierung des Gegenteils) nur notwendige Bedingung ihrer Akzeptanz ist, aber keinen hinreichenden Grund nennt, dass diese Hypothese tatsächlich wahr sei.

7. Werturteilsfreiheit wissenschaftlicher Aussagen

Der Kritische Rationalismus postuliert die Wertfreiheit (Werturteilsfreiheit) der Wissenschaft, ein Grundsatz, der von dem Soziologen Max Weber (1864-1919) bereits zu Beginn des Jahrhunderts engagiert vertreten wurde und schon damals einen „Werturteilsstreit“ auslöste. Wissenschaftliche Sätze sind nur Aussagen über das, was ist, nicht über das, was sein soll. Dieser Aussagentypus (Sollenssätze) ist Gegenstand der Ethik. Ethik und Recht werden sowohl von Popper als auch von den Vertretern der analytischen Philosophie stärker im Sinne positiv-setzenden Rechts als natur-

rechtlich (im Sinne dem Menschen von vornherein zustehender Grundrechte) verstanden. Das Postulat der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft hat grundlegende Bedeutung für die Forschung. Sie ist allein dem Kriterium der Rationalität, d.h. rein wissenschaftlichen Fragestellungen, unterstellt, nicht aber praktischen Zwecken - ungeachtet dessen, dass die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lösung praktischer Aufgaben möglich und sinnvoll ist.

Eine wissenschaftliche Letztbegründung von Werten und Normen ist nach Popper nicht möglich. Wissenschaftlicher Fortschritt ist das Ergebnis eines dauernden Prozesses der Verbesserung an der Wirklichkeit getesteter Theorien. Wissenschaftliche Theorien dienen dem Zweck, immer mehr Phänomene immer besser zu erklären. In erster Linie sind wissenschaftsinterne und nicht gesellschaftliche Gründe für den wissenschaftlichen Fortschritt verantwortlich. Gleichwohl spricht nach Popper nichts gegen, sondern alles für die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Nutzen der Gesellschaft und ihrer Mitglieder.

Zusammenfassend lassen sich die Forderungen des Kritischen Rationalismus in den folgenden Aussagen formulieren:

1. Wissenschaft ist frei von normativen Aussagen (wertfrei).
2. Aus Erfahrung gewonnenes Wissen ist prinzipiell widerlegbar.
3. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn geschieht durch Falsifikation.

8. Exkurs: Zur Unterscheidung von Kritischem Rationalismus und Kritischer Theorie

Die Analytische Philosophie bzw. der Kritische Rationalismus postuliert die Wertfreiheit (Werturteilsfreiheit) der Wissenschaft, ein Grundsatz, der von dem Soziologen Max Weber (1864-1919) bereits zu Beginn des Jahrhunderts engagiert vertreten wurde und schon damals einen „Werturteilsstreit“ auslöste. Der Grundsatz der Wertfreiheit meint: Wissenschaftliche Sätze sind nur Aussagen über das, was ist, nicht über das, was sein soll.

Norm- und wertbezogene Aussagen (Sollenaussagen) finden sich demgegenüber in der Morallehre (Ethik), im Recht und in der Praktischen Pädagogik.

Das Postulat der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft hat grundlegende Bedeutung für die Forschung. Sie ist allein dem Kriterium der Rationalität, d.h. rein wissenschaftlichen Fragestellungen, unterstellt, nicht aber praktischen Zwecken - ungeachtet dessen, daß die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lösung praktischer Aufgaben möglich und sinnvoll ist.

Zusammenfassend lassen sich die Forderungen des Kritischen Rationalismus in den folgenden Aussagen formulieren:

4. Wissenschaft ist frei von normativen Aussagen (wertfrei).
5. Aus Erfahrung gewonnenes Wissen ist prinzipiell widerlegbar.
6. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn geschieht durch Falsifikation.

Kritischer Rationalismus und Kritischer Theorie

Stichworte zu den philosophischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen (Unter Zitation und Verarbeitung von Texten aus der „Brockhaus–Enzyklopädie“)

„**Kritik**“ heißt: „prüfende Beurteilung“ (kritike techne); in der Philosophie: Grundform der Auseinandersetzung mit Handlungen, Handlungsnormen und -zielen sowie mit der durch diese Handlungen, Normen, Zielen usw. bestimmten Welt - in Form von Distanzierung, Beurteilung, Wertung, Infragestellung, Prüfung, Negierung. Eigentlich synonym zu Vernunft und Denken; immer orientiert an bestimmten Norm-Maßstäben (Wahrheit, Vernunft, Natur des Menschen, Erfahrung, Autonomie).

Im alten Athen (Platon, Aristoteles) nannte man Kritik das unterscheidende und urteilende Vermögen des gebildeten Menschen (aber auch die Tätigkeit des Philosophen).

Die Frage, ob die Grundlagen der Gesellschaftskritik als durch die historische Entwicklung einzulösende Wahrheiten aufzufassen sind oder ob sie ihrerseits der Kritik und damit einer Relativierung standhalten müssen, ist in der Auseinandersetzung zwischen krit. Theorie und krit. Rationalismus umstritten.

Kritik im marxistischen Sinne (kritische Theorie) bezieht sich dabei nicht nur auf eine Analyse des Bestehenden, sondern schließt die praktisch-revolutionäre Veränderung als historisch rückständig angesehener Verhältnisse mit ein, d.h. solcher, die nicht mit einer marxistisch orientierten Gesellschaft übereinstimmen.

Kritischer Rationalismus

ist eine von Karl R. Popper begründete wissenschaftstheoretische Strömung des 20. Jahrhunderts, die insbes. im angelsächsischen Raum einflussreich geworden ist. Behauptet (im Gegensatz zum klass. Rationalismus) die prinzipielle Widerlegbarkeit alles erfahrungswissenschaftlichen Wissens. Die einzige Methode des kritischen Erkenntnisgewinns besteht in der Auseinandersetzung mit dem vermeintlich Gewussten, wobei die Konfrontation mit neuen Erfahrungsdaten eine zentrale Rolle spielt. Aussagen, die nicht durch Erfahrung widerlegt werden können, sind zu verwerfen, da unwissenschaftlich. Wissen kann nie endgültig verifiziert werden (klass. Empirismus), sondern immer nur Hypothesen vorläufig bestätigen.

Der Kritische Rationalismus erhebt die Falsifikation zur Methode. Die Aussage muß immer wieder empirisch geprüft werden. Hypothesen, die viele Bewährungsversuche überstanden haben, gelten als "bewährt". Selbst fundamentale wissenschaftliche Prinzipien (z.B. Kausalität) sind nur hochgradig bewährte Hypothesen. Beobachtungen sind immer theoriegeleitet (sie gehen von theoretischen Vorannahmen aus). Ferner behauptet der Kritische Rationalismus die Wertfreiheit der Wissenschaft. Wissenschaft kann nur das beschreiben, was ist, und nicht das, was sein soll. Wissenschaftlicher Fortschritt ist das Ergebnis eines stetigen Prozesses im Fortschritt der Theorien, denen es gelingt, immer mehr Phänomene immer besser zu erklären. Nicht gesellschaftliche Gründe, sondern hauptsächlich wissenschaftsinterne Gründe werden hierbei für den Wissenschaftsfortschritt verantwortlich gemacht.

Wissenschaftlicher Fortschritt ist Annäherung an die (faktisch nicht erreichbare) Wahrheit. Ob alle Aussagen falsifizierbar sind, ist fraglich. Z.B. Aussagen, die mit dem Ausdruck beginnen: „Es gibt...“ (Allaussagen) können im Grunde nicht falsifiziert werden. Falsifizierbar sind immer nur konkrete Einzelaussagen (sog. Basis- oder Protokollsätze) über die Wirklichkeit. Die Frage ist, ob auch das Falsifikationsprinzip falsifizierbar ist. Sein Begründer Karl R. Popper (in seinem erstmals 1935 erschienen Buch „Logik der Forschung“) bestreitet die Letztbegründung von Normen und betont die Notwendigkeit von Dezisionen (Entscheidungen im Sinne von Setzungen). Statt utopische Ideale zu verkünden, sei es besser, eine Politik der kleinen Schritte anzustreben.

Wissenschaft = Inbegriff des gesicherten durch Forschung erbrachten Wissensbestandes und dessen Institutionalisierung; Wissenschaft impliziert zwar immer das Moment der Ordnung und der Systematisierung dieses Wissens. Ein einheitliches, logisch zusammenhängendes System der Wissenschaft existiert nicht; es bestehen vielmehr mehrere Wissenschaften, wobei die Versuche ihrer Einteilung vielfältig sind und zu keiner einheitlichen Nomenklatur (= Klassifikation, Gliederung) geführt haben. Man kann spekulative und empirische Wissenschaften bzw. Natur- und Geisteswissenschaften (Dilthey) unterscheiden. Berühmt ist die Unterscheidung in nomothetische und ideographische Wissenschaften (nach Wilhelm Windelband): Naturwissenschaften arbeiten nomothetisch, sie generalisieren. Geisteswissenschaften arbeiten ideographisch, sie individualisieren, d.h. ihnen geht es um das jeweils individuelle Einzelschicksal des Menschen, wie dies in der Geschichte z.B. anhand der Leistung einzelner historischer Persönlichkeiten dargestellt wurde. Diese Einteilung in nomothetisches und ideographisches Vorgehen ist heute nur noch von historischer Bedeutung. Denn heute hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass auch die Naturwissenschaften auf Interpretation

ihrer Erkenntnisse, auf „Verstehen“ angewiesen sind, wie die sog. Geisteswissenschaften heute durchaus auch empirische Methoden einsetzen, um bestimmte Hypothesen zu überprüfen oder Sachverhalte zu „erklären“:

Die Erziehungswissenschaft aus der Sicht W. Brezinkas

Erziehungswissenschaft (EZ) ist eine empirische Wissenschaft, die einerseits den Sozialwissenschaften, andererseits den Humanwissenschaften zuzurechnen ist. Sie untersucht Erziehung als Tatsache durch empirische Forschung. Ziel ist die Gewinnung und Verbesserung der "Theorie". Theorie ist ein System von Gesetzesaussagen. EZ untersucht bzw. behandelt nicht Sollensaussagen. Dies ist Angelegenheit der (praktischen) Pädagogik. Außer EZ gibt es die Aussagensysteme: Prakt. Pädagogik, Historiographie der Erziehung, Philosophie der Erziehung.

Die Philosophie der Erziehung hat es mit den Wertungen, Normen und Zielen der Erziehung zu tun. Erziehungsziele sind Ideale von Persönlichkeiten. Sie drücken die Dispositionen aus, die der Edukand erwerben und zu deren Erwerb der Erzieher beitragen soll. Es geht einmal um den Normgehalt, zum anderen um die Begründung von Erziehungszielen. Normengehalte sind oft Leerformeln wie "Mündigkeit", "Tüchtigkeit" usw. Die Philosophie der Erziehung hat es letztlich mit der Ethik zu tun. Auch die Erziehungsprinzipien werden hier subsumiert.

Die Sätze der Erziehungswissenschaft sind Ergebnisse der empirischen Forschung. Sie sind intersubjektiv nachprüfbar und haben einen Anspruch auf Objektivität (auf Gültigkeit jenseits des subjektiven Meinens oder Fürwahrhaltens). Pädagogische Soziologie und Pädagogische Psychologie sind nicht Grenzbereiche, sondern als Bereiche empirischer Forschung identisch mit Erziehungswissenschaft.

Unterscheide Entstehungs- und Begründungszusammenhang, d.h. Gewinnung und Geltung von Hypothesen. Anders ausgedrückt: Wie Aussagen mit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit gewonnen, entdeckt werden, zustandekommen, ist eine Tatsachenfrage, die zu unterscheiden ist von der Frage, wie Aussagen begründet werden und was ihr Geltungsanspruch ist. Letzteres geschieht durch Überprüfung (Wissenschaftslogik, statistische Tests). Die Aussage wie eine Hypothese gewonnen wurde gibt noch keinen Hinweis darauf, dass sie wahr ist, weder Vernunft- noch Beobachtungsgründe bieten dafür eine Gewähr. Der Terminus "Wissenschaftliche Methode" wird oft doppeldeutig gebraucht: einmal zur Gewinnung von Aussagen (Theorien) zweitens zur Überprüfung von Aussagen. Es ist besser, von Entdeckungs- und Prüfungszusammenhang zu sprechen.

Kritische Theorie (siehe auch: Kritisch–emanzipatorische Erziehungswissenschaft)

Sammelbezeichnung für die philosophische Position der Vertreter der sog. Frankfurter Schule Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Verbindung abendländischer Vernunftkritik mit soziologisch–marxistischem und psychoanalytischem Gedankengut.

Die Kritische Theorie (KT) ist eine Gesellschaftstheorie, die die Lebensbedingungen im Spätkapitalismus untersucht. Zentrales Anliegen ist die "Kritik der "instrumentellen Vernunft", d.h. zweckrationales Denken, wie es sich, historisch gewachsen, in den Herrschaftsverhältnissen des Menschen gegenüber Mensch und Natur manifestiert. Ihm entgegengestellt wird die "Dialektik der Aufklärung" als fortschreitender Prozeß der Aufhebung der Vernunft. Dabei gilt es, den kognitiv-instrumentellen Aspekt der Vernunft zugunsten des moralisch-praktischen und des ästhetisch-expressiven zurückzudrängen.

KT = Wissenschaftskritik und Gesellschaftskritik - ein Erkenntnisverfahren, das wiss. Analyse und philos. Reflexion miteinander verbindet. Die KT fordert vom Wissenschaftler ein bewußt kritisches Verhalten gegenüber den auf Ausbeutung beruhenden Produktionsformen der Gesellschaft. "Wahrheit" ist nicht formal zu definieren, sondern in sie gehen Kategorien individueller Befindlichkeit ein wie die "positiven Prädikate der Ehrlichkeit und der inneren Konsequenz, der Vernünftigkeit, das Streben nach Frieden, Freiheit und Glück."

Wichtige Primärliteratur: M. Horkheimer (1937) Traditionelle und kritische Theorie (1937) – H. Marcuse (1937): Philosophie und kritische Theorie – Adorno/Horkheimer: Dialektik der Aufklärung (1947) – M. Horkheimer (1947): Zur Kritik der Instrumentellen Vernunft (1947)

Horkheimer sprach von der Doppelseite der Vernunft: Sie ist Instrument der Macht und Organ für ein besseres Leben; sie dient des Herrschaftswillens der Mächtigen, und sie legitimiert den Freiheitswillen der Unterdrückten.

Traditionelle und kritische Theorie (M. Horkheimer 1937): Traditionelle Theorie „erklärt“ einen Forschungsgegenstand, indem es ihn der bestehenden Erkenntnis subsumiert. Wissenschaft ist wertfrei, was mit dem Objekt im gesellschaftlichen Verwertungsprozess geschieht, ist nicht mehr ihre Sache. Die Subjektivität des Forschers wird ausgeklammert aus dem wissenschaftlichen Prozeß. Für Horkheimer lassen sich aber Inhalt und Ziele wissenschaftliche Tätigkeit nicht losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen betrachten. Die Rede von der Autonomie der Forschung verschleierte, dass sie im Dienst arbeitsteiliger Verhältnisse steht, in gesellschaftliche Nutzenfunktionen eingebunden ist, die bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisieren und ausweiten; d.h. die Freiheit der Forschung suggeriert eine Freiheit, die nicht existiert. Die spätkapitalistische Gesellschaft ist in erster Linie durch das Kalkül der Warenproduktion bestimmt, das das Bewußtsein der Menschen fragmentarisiert, verdinglicht, entfremdet. Das Ganze der Gesellschaft wird nicht mehr einsichtig, wobei diese Verhältnisse als die "natürlichen" erscheinen.

Diesen Zustand, in den die traditionelle wiss. Theorie eingebunden ist, will die kritische Theorie verändern, indem sie auf der Basis der Marxschen Analyse der kapitalistischen Gesellschaft diese in ihrer Totalität wiederzugewinnen sucht. Wissenschaft hat sich also nicht dem zweckrationalen Kalkül technokratischer Logik zu unterwerfen, sondern ein "Interesse an vernünftigen Zuständen" zu entwickeln. "Vernunft" aber setzt im ursprünglichen Verständnis der Programmatik der Aufklärung einen "Zustand ohne Ausbeutung und Unterdrückung" voraus, in dem tatsächlich ein umgreifendes Subjekt, d.h. die selbstbewußte Menschheit existiert. Erst dann kann „von einheitlicher Theoriebildung, von einem die Individuen übergreifenden Denken gesprochen werden“.

6. Psychoanalyse

Biographie und Hauptwerke Sigmund Freuds

1856	Sigmund Freud geboren in Freiberg (Mähren)
1860	Übersiedlung der Familie nach Wien
1873	Abschluß der Gymnasialzeit und Beginn des Medizin studiums
1885	Dozent der Neuropathologie an der Universität Wien, Aufenthalt in Paris: Studium der Hypnose bei Hysteriekranken, als Schüler Charcots
1886	nach Rückkehr aus Paris Psychiater in Wien; Übergang von Hypnose zur „Freien Assoziation“; Freud erkennt die entscheidende Bedeutung der Sexualität
bis 1894	Zusammenarbeit mit Josef Breuer (Wiener Arzt); Entdeckung der Heilmethode, der Freud später den Namen „Psychoanalyse“ gab
1895	erste Traumdeutung
1900	das Buch „Die Traumdeutung“ publiziert
1902	Freud wird zum Professor ernannt
1904	die Psychopathologie des Alltagslebens
1905	Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie
1905	Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewußten

1909	Vorträge in den USA
1913	Totem und Tabu
1920	Jenseits des Lustprinzips
1921	Massenpsychologie und Ich-Analyse
1923	Das <i>Ich</i> und das <i>Es</i>
1927	Die Zukunft einer Illusion
1930	Freude erhält den Goethepreis der Stadt Frankfurt/M.
1930	Das Unbehagen in der Kultur
1932	Warum Krieg? (Briefwechsel mit Albert Einstein)
1938	Freud emigriert von Wien nach London
1938	Der Mann Moses und die monotheistische Religion
1939	Sigmund Freud in London gestorben

S. Freud zum Begriff „Libido“

Libido ist ein Ausdruck aus der Affektenlehre. Wir heißen so die als quantitative Größe betrachtete - wenn auch derzeit nicht meßbare - Energie solcher Triebe, welche mit all dem zu tun haben, was man als Liebe zusammenfassen kann. Der Kern des von uns Liebe Geheißenen bildet natürlich, was man gemeinhin Liebe nennt und was die Dichter besingen, die Geschlechtsliebe mit dem Ziel der geschlechtlichen Vereinigung. Aber wir trennen davon nicht ab, was auch sonst an dem Namen Liebe Anteil hat, einerseits die Selbstliebe, andererseits die Eltern- und Kindesliebe, die Freundschaft und die allgemeine Menschenliebe, auch nicht die Hingebung an konkrete Gegenstände und an abstrakte Ideen.

Quelle:

Sigmund Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921). In: S. Freud, *Studienausgabe*. Frankfurt/M. 1982, Bd IX., S. 85.

Stufen der Libido-Entwicklung

1. Orale Phase = 1. Lebensjahr,

Zentrum der Entwicklungsstufe = der Mund

Der Mund als Urerfolgsorgan (Saugen, Nahrungsaufnahme; Lutschen);

mit der Bezugsperson werden über die Hautberührung und soziale Kontakte (= Zuwendung) wichtige emotional-affektive Bindungen hergestellt. Es entwickelt sich die Basis für das sog. „Urvertrauen“ (Erikson). Aus diesem Gefühl der Geborgenheit entwickeln sich Liebesfähigkeit und Zuwendungsbereitschaft des Kindes.

Bedeutung der Phase: Wichtig sowohl für die spätere emotionale als auch für die kognitive Entwicklung: Daß Kinder sich emotional sicher fühlen und keine **Angst** haben, Selbstvertrauen besitzen, Zutrauen in ihre Umwelt entwickeln, um dann sich auch geistig spielend und lernend mit dieser Umwelt auseinandersetzen.

2. anal-sadistische Phase = 2./3. Lebensjahr

Zentrum der Entwicklungsstufe = die Ausscheidungsorgane

steht im Dienst der Reinlichkeitserziehung

a) innere Befindlichkeit: Das Kind spürt die Ausscheidungen bewußt und kann sie zurückhalten

b) Äußere Forderung: Das Kind soll sauber werden.

Bedeutung der Phase Ausgangspunkt für Ichbildung und Selbstkontrolle; Aufbau von Scham und Ekelgefühlen als Abwehrmechanismen

. Zum ersten Mal merkt das Kind:

- dass es etwas produziert, das es ausscheiden oder auch noch behalten kann (Bemächtigungstrieb; *Ambivalenz*: Zwiespalt zwischen *Sich-gehen-lassen* und *Sich-Beherrschen*, ebenso zwischen *Hergeben* und *Verweigern*)
- Das Entleeren des Körpers verschafft Lust, aber das Kind braucht sich dem Willen der Eltern nicht zu beugen (Trotz!).
- Der natürliche Umgang mit den Ausscheidungen (z.B. Kotessen) wird als ekelhaft gelernt.

Hinweis: Allzu Frühe Sauberkeitsgewöhnung bedeutet Libidoentzug mit der Folge späteren Einnässens/Einkotens, Stottern, oder dem Auftreten von Sadismus. Das Kind ist nach Freud „polymorph pervers“; Perversionen entstehen durch Verselbständigung von Partialtrieben.

3. Phallische Phase = 4./5. Lebensjahr

Zentrum der Entwicklungsstufe = die Genitalien

Das Kind entdeckt seine Geschlechtsteile, spielt mit ihnen, im Knaben regen sich „inestuöse“ Triebe - Bindung an den andersgeschlechtlichen Teil, **Ödipuskomplex** (Ödipus = Gestalt der griechischen Mythologie mit dem prophezeiten Schicksal, unwissentlich den eigenen Vater zu erschlagen und die eigene Mutter zu heiraten).

Das Mädchen hat kein dem männlichen Geschlechtsteil entsprechendes Organ, es entdeckt seine „**Klitorisminderwertigkeit**“; der Ödipuskomplex wird durch den **Kastrationskomplex** (Kastrationsandrohung) abgelöst (Furcht, das Genitale zu verlieren). Freud nahm im Verhältnis eine Tochter-Mutter ähnliche ödipale Konkurrenzsituation an wie beim Verhältnis Sohn-Vater.

4. Latenzzeit = ab dem Schulalter bis zum Einsetzen der Pubertät. Die frühkindliche Sexualität bleibt weitgehend verdrängt.

5. Genitale Phase = mit dem Einsetzen der Pubertät. Beginn geschlechtlicher Liebe

Die Instanzen der Persönlichkeit

ES = Lustinstanz (Libido), Ort der Triebe und des Unbewußten,

ab 1920 führt Freud neben der Libido als Lebenstrieb, einen zweiten, antagonistischen Trieb, den Todestrieb, ein, der für alle Aggressions- und Destruktionstendenzen der Persönlichkeit verantwortlich ist.

ICH = Repräsentant der Außenwelt, Ort des bewußten Erlebens, steht zwischen ICH und Überich, muß die Ansprüche beider miteinander auszugleichen suchen

ÜBERICH (ICH-IDEAL) = Normeninstanz („Gewissen“); „Erbe“ des durch Kastrationsandrohung zertrümmerten Ödipuskomplexes; „Ersatzbildung für die Vatesehnsucht“

Zur Entwicklung der drei Instanzen „Es“, „Ich“, „Über-Ich“: Am Anfang war das ES. Vom ES spaltet sich das ICH ab als Ergebnis des Aufpralls von Libido und Realitätsprinzip (anal-sadistische Phase). Das ICH wird durch die Zerstörung des Ödipuskomplex gespalten (phallische Phase): in a) das ICH als wahrnehmendes Bewußtsein, das die Triebe nach außen lenkt, b) das ÜBERICH (von Freud auch ICH-IDEAL genannt, der **Normeninstanz**, die die Forderung der Eltern (des Vaters) **interiorisiert** hat. Triebansprüche werden vom Über-Ich kontrolliert, und - wenn Objekte libidinös besetzt werden - teilweise verdrängt. Gelingt die Verdrängung nicht, entsteht ein neurotisches Symptom.

Psychoanalyse und Erziehung

1. Es gehört zu den großen Entdeckungen S. Freuds, daß die Entwicklung der Sexualität nicht mit der Pubertät einsetzt, sondern direkt mit der Geburt. Auch wenn die Stufenlehre der Libidoentwicklung nicht in jeder Hinsicht allgemeine Anerkennung gefunden hat, sind einige Erkenntnisse der psychoanalytischen Entwicklungstheorie grundlegend für ein vertieftes Verständnis von Erziehung:

2. Erziehung ist im psychoanalytischen Sinne nichts anderes als das Erlernen von Bedürfnisaufschub. Der Prozeß des Akzeptierens und Übernehmens der elterlichen Verhaltenserwartungen (der nach Freud beim Knaben in der ödipalen Phase durch Kastrationsandrohung konstituiert und vom Kind mit Identifikation und Introjektion des väterlichen Gebotes beantwortet wird) ist ein Vorgang der zunehmenden Affektbeherrschung: Mit steigendem Alter lernt das Kind, seine Wünsche und Bedürfnisse aufzuschieben, zu kontrollieren und den realen Bedingungen der Situation anzupassen. Im selben Maße nehmen kognitive Steuerungsfähigkeit, Ich-Kontrolle und Rationalität, zu. Dies ist aber wiederum nichts anderes als die Etablierung des Realitätsprinzips.

3. Der Weg der Entwicklung von der höchstmöglichen Bedürfnisbefriedigung zur rational kontrollierten, angepaßten“ Selbständigkeit ist von zahlreichen Konflikten begleitet. Dabei wird das Ich sowohl mit Versagungs- und Angst- bzw. Ohnmachtserlebnisse überflutet, als auch mit (unerfüllbaren) spontanen Wunschstreben konfrontiert. Diese Konflikte hinterlassen ihre Spuren bis hinein in das Erwachsenenalter.

4. Die Rolle der Eltern bzw. der nächsten Bezugspersonen im Sozialisationsprozeß wird durch die Psychoanalyse nachhaltig unterstrichen. Insbesondere die Erfüllung von Bindungsbedürfnissen in der frühen Kindheit (Ausleben der oralen Phase).

5. Freud entdeckte die frühkindliche Sexualität und verband mit ihr weitgehende Folgerungen für die gesamte Individualentwicklung: Aus psychoanalytischer Sicht ist das Kind von Geburt an durch libidinöse Triebwünsche geprägt. Erziehung ist ein ambivalenter Vorgang: Er bedeutet einerseits, den einzelnen Stufen der Libidoentwicklung Rechnung zu tragen und ein Ausleben der jeweiligen Phase zu ermöglichen, andererseits führen die mit zunehmendem Alter an das Kind herangetragenen Verhaltenserwartungen der Eltern - im positiven Falle - zum Erlernen von Bedürfnisaufschub und Triebverzicht. Der Prozeß des Akzeptierens und Übernehmens der elterlichen Verhaltenserwartungen ist ein Vorgang der zunehmenden Affektbeherrschung: Mit steigendem Alter lernt das Kind, seine Wünsche und Bedürfnisse aufzuschieben, zu kontrollieren und den realen Bedingungen der Situation anzupassen. Mit fortschreitender Entwicklung nehmen kognitive Steuerungsfähigkeit, Rationalität, Ich-Kontrolle zu. Dies ist aber wiederum nichts anderes als die Durchsetzung des Realitätsprinzips.

6. Der Weg der Entwicklung von der totalen Abhängigkeit (und der höchstmöglichen Bedürfnisbefriedigung) zur rational kontrollierten, angepaßten“ Selbständigkeit ist von zahlreichen Konflikten begleitet. Dabei wird das Ich sowohl mit Versagungs- und Angst- bzw. Ohnmachtserlebnisse überflutet, als auch mit (unerfüllbaren) spontanen Wunschstreben konfrontiert. Diese Konflikte hinterlassen ihre Spuren bis hinein in das Erwachsenenalter.

7. Die Rolle der Eltern bzw. der nächsten Bezugspersonen im Sozialisationsprozeß wird durch die Psychoanalyse nachhaltig unterstrichen. Insbesondere die Erfüllung von Bindungsbedürfnissen in der frühen Kindheit (Ausleben der oralen Phase) ist bedeutsam für die weitere seelisch gesunde Entwicklung des Kindes.

8. Das *Spiel* des Kindes wird psychoanalytisch als eine wichtige Möglichkeit gedeutet, mit zunehmendem Alter aus der ursprünglichen Bindung in ein Verhaltensfeld selbstgewählter erkundender Aktivitäten überzugehen. Spiel in der vorschulischen Kindheit hilft entscheidend, die Diskrepanz zwischen Triebansprüchen und dem Realitätsprinzip geringer zu machen. Im Spiel gelingen dem Kind Leistungen, die sein Selbstwertgefühl stärken können die in der Realität unerfüllbaren Wünsche symbolisch im Rollenspiel ausgelebt werden, können angstbesetzte Erlebnisse (z.B. Zahnarztbesuch) durch Abführung der Affektenergie im spontanen Nachspielen der Situation verarbeitet werden.

9. Die in der frühen Kindheit erfahrenen Konflikte brechen oft im Erwachsenenleben ein zweites Mal auf: wenn der Erwachsene in seiner Rolle als Pädagoge oder Elternteil mit Kindern und deren Triebansprüchen konfrontiert wird. Dabei kann es zu Problemen kommen,

- wenn er sich entweder durch Wachrufen der eigenen Kindheitskonflikte belastet fühlt („Die Angst des Lehrers vort dem Schüler“),
- wenn der Wunsch, die in der eigenen Kindheit wahrgenommenen „Fehler“ der erwachsenen Bezugspersonen zu meiden, zu einem gegenteiligen Extremverhalten führt, das der Situation und dem Kind/den Kindern ebensowenig gerecht wird.

Monolog einer Mutter

1. Ich selbst kann mich selbst nicht leiden, die Art, wie ich geworden bin...
2. Deshalb habe ich meine Tochter ganz anders erzogen, als meine Mutter mich erzogen hat
3. Meine Mutter hat mich immer dominiert. Ich habe meine Tochter zur Selbständigkeit ermutigt.
4. Meine Mutter hat mich manipuliert. Ich war immer geradeheraus.
5. Die Geheimniskrämerei meiner Mutter ging mir auf die Nerven.
6. Meine Mutter war unentschlossen. Ich weiß, was ich will.
7. Jetzt ist meine Tochter erwachsen.
8. Sie ist das Ebenbild meiner Mutter.

Aus: Ann Dally, Die Macht unserer Mütter. Stuttgart 1979.

Allgemein ausgedrückt: Eltern (die Erwachsenen) reproduzieren in der Erziehung ihrer Kinder nicht nur ihre eigene Erziehung, sondern sie aktualisieren auch die Sozialisationsdefizite und unbefriedigten Triebwünsche ihrer eigenen Jugend.

Die Abwehrmechanismen des Ich

Das Ich ist im Vergleich zu Es und Über-Ich die schwächste der drei Instanzen. Es muß ständig auf der Hut sein. Gefahren können deutlich durch Angst vor einem zu starken Über-Ich, vor einer realen äußeren Bedrohung oder vor zu starken Triebimpulsen des Es verursacht sein. Der normale Vorgang der vom Ich geleisteten Triebabwehr besteht in der Verdrängung. Neben der Verdrängung verfügt das Ich über weitere „Abwehrmechanismen“ (vgl. A. Freud 1984), unter anderem sind dies:

- *Sublimierung* (Umwandlung von libidinöser Energie in geistige Impulse und kulturelle Leistungen) als positive Lebensleistung, Triebenergien in Arbeit und kulturelle Werte zu investieren;
- *Substitution* (Austausch Triebobjekt durch ein anderes bzw. die Übertragung des Affektes auf ein Ersatzobjekt)
- *Regression* (Rückfall in ein Verhalten einer früheren Entwicklungsstufe bei drohendem Bindungsverlust; z.B. Wiedereinnässen eines Sechsjährigen, wenn ein Brüderchen geboren wird);
- *Projektion* (Verschiebung einer verdrängten - oft unerwünschten, moralisch minderwertigen - Triebregung in die Außenwelt zum Zwecke der Entlastung: z.B. mein Haß auf die andere Person wird -vom mir - gleichsam umgekehrt - als Haß der anderen Person auf mich interpretiert);
- *Identifizierung* (eine Form der Angstbewältigung, die durch äußere Gefährdung und aggressive Bedrohung ausgelöst wird: die Identifikation der Geisel mit dem Geiselnahen in der Situation der Gefährdung ist ein immer wieder zum Ausdruck gebrachte Erfahrung).

7. Übungsaufgaben

Die Lösungen der Aufgaben finden sich im Kapitel 13 des Bandes „Pädagogische Grundrichtungen“:

Übungen zur Bestimmung erziehungswissenschaftlicher Grundpositionen

Wissenschaftstheoretische Unterscheidungskriterium	Geisteswissenschaftliche Pädagogik	Empirisch-analytische- Erziehungswiss.-	Kritisch-emanzipatorische Erziehungswiss.
---	---	--	--

	A	B	C
1. Gegenstand u. Aufgabe der Pädagogik./Erziehungswiss.	A 1	B 1	C 1
2. Theorie-/Praxis-Verständnis	A 2	B 2	C 2
3. Forschungsmethoden	A 3	B 3	C 3
4. Erziehungs- u. .Bildungs- begriff	A 4	B 4	C 4

Prüfen Sie die nachfolgenden Aussagen auf ihre Richtigkeit, indem Sie falsche Aussagen mit „f“ kennzeichnen und die „richtigen“ Aussagen der jeweils zutreffenden Tabellenkategorie zuordnen - **zwei Beispiele:**

a) „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik entwickelte sich aus der „antiautoritären Erziehung“ (f)

Diese Aussage ist falsch, deshalb ist „f“ in der Klammer eingetragen.

b) Die Deutung der pädagogischen Ideenwelt bedeutender Männer der Vergangenheit ist eine grundlegende Aufgabe..... (A 1)

Die Aussage trifft das Verständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (A); da das Kriterium „Aufgabe“ (1.) angesprochen ist, müssen Sie „A 1“ in die Klammer eintragen.

Verfahren Sie bitte bei den folgenden Aufgaben dementsprechend:

1. Die pädagogische Forschung darf den Menschen nicht zum Objekt machen, sie steht im Dienst der Weckung des Bewußtseins für die eigene Lebenslage. ()
2. Erziehung ist eine Aufgabe, die sich mit zunehmendem Alter des Edukanden selbst überflüssig macht ()
3. Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft hat die gesellschaftliche Veränderung der Erziehungswirklichkeit zum Gegenstand. ()
4. Im Erziehungsbegriff W. Brezinkas spielt neben der Absichtsbedeutung auch die Ergebnisbedeutung eine wichtige Rolle ()
5. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hebt die Bedeutung absoluter, von historischen Entwicklungen unabhängiger Normen und Werte hervor ()
6. Als Theorie der Erziehung ist Erziehungswissenschaft von den Aufgaben der Praxis grundsätzlich zu trennen ()
7. Die Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, Erziehung im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Interesse, Herrschaft und Konflikt zu analysieren..... ()
8. Aussagen der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft sind normen- und wertfrei. ()
9. Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft unterscheiden sich nur hinsichtlich ihres Gegenstandes, nicht hinsichtlich ihrer Methoden ()
10. Im Mittelpunkt kritisch-emanzipatorischer Forschung steht das „pädagogische Verhältnis“ ()
11. Hermeneutik heißt „Verstehen“ von Lebenszeugnissen und Sinnzusammenhängen ()
12. Erziehung ist absichtsgeleitetes soziales Handeln am Edukanden mit dem Ziel einer positiven Beeinflussung seiner psychischen Dispositionen ()
13. Erziehung ist kein Ort „relativer Autonomie“, sondern abhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen, die der Erzieher in ihren prägenden Einflüssen kennen sollte... ()
14. Sozialisation findet erst dann statt, wenn die Erziehung (im Sinne H. Nohls) ihr Ziel erreicht hat. ()
15. Pädagogische Theorie steht im Dienst der Praxis, sie ist „Theorie der Praxis für die Praxis“: .. ()

2. Aufgaben zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik

1. Lesen Sie bei Klafki (1970, S. 58 ff.) die Begründungen für die 6 Merkmale des pädagogischen Verhältnisses nach. Erläutern Sie das wichtigste Merkmal.
2. Bestimmen Sie Gegenstand und Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.
3. Lesen Sie Nohls „Theorie der Bildung“ (Nohl 1933) und entnehmen Sie dem Text Zitate, die als Belegstellen für die sechs Merkmale des pädagogischen Verhältnisses nach Klafki gelten können.
4. Suchen Sie aus dem Band von Wulf (1983), „Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft“, Kritikpunkte an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ergänzen Sie die hier genannten Kritikpunkte durch weitere dort vorfindbare.

3. Aufgaben zur Hermeneutik

1. Definieren Sie den Begriff „Hermeneutik“.
2. Welche Bedeutung hat die Hermeneutik für die Geisteswissenschaften?
3. Was versteht Dilthey unter „Verstehen“?
4. Was heißt „hermeneutischer Zirkel“?
5. Was heißt Historismus?
6. Was sah Dilthey als erste Aufgabe einer noch zu entwickelnden pädagogischen Wissenschaft an?
7. Welche drei Bedeutungen von „Verstehen“ lassen sich nach G. Patzig unterscheiden?

4. Aufgaben zur antiautoritären Erziehung

1. Auf welche geistigen Wurzeln beriefen sich Vertreter der antiautoritären Erziehung?
2. Welche Ziele verfolgte die antiautoritäre Erziehung?
3. Wie entstand die „Kinderladenbewegung“?
4. Vergleichen Sie Lesetext 1 und Lesetext 3 zur antiautoritären Erziehung: Welche Unterschiede in der Grundaussage der Texte lassen sich feststellen?

5. Aufgaben zur kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft

1. Diskutieren Sie, welche Chancen und welche Probleme mit der Auffassung Mollenhauers und anderer Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft einhergehen, *alles pädagogische Handeln sei politisch*.
2. Diskutieren Sie, die Folgen des kritisch-emanzipatorischen Erziehungsverständnisses
 - a) für den Erziehungsbegriff,
 - b) für die empirische Forschung,
 - c) für die pädagogische Praxis.
3. Was bedeutet bei Mollenhauer der Begriff „Disfunktionalität“?

6. Aufgaben zur Antipädagogik

1. Wogegen richtet sich die Kritik der Antipädagogik?
2. Was setzt die Antipädagogik an die Stelle von Erziehung?
3. Welche Differenz besteht zwischen „antiautoritärer Erziehung“ und „Antipädagogik“?
4. Welche Probleme ergeben sich aus der Forderung, Kindern die gleichen Rechte wie Erwachsenen zu geben?

7. Aufgaben zur empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft

1. Welche drei Aussagensysteme über pädagogische Sachverhalte unterscheidet W. Brezinka als Vertreter einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft?
2. Welchen Vorwurf erhob die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft sowohl gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch gegenüber der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft?
3. Welchen Vorwurf erhob die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft sowohl gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch gegenüber der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft?

8. Aufgaben zur Psychoanalyse

1. Nennen Sie drei zentrale Grundannahmen der Psychoanalyse!
2. Welche therapeutische Methode machte Freud zur praktischen Grundlage der Psychoanalyse?
3. Welche Aspekte der Psychoanalyse sind für die Theorie der Erziehung bedeutsam?
4. Welche wissenschaftlichen Einwände werden gegenüber der Psychoanalyse erhoben?

9. Aufgaben zur Definition pädagogischer Grundbegriffe

1. Erläutern Sie die drei Grundperspektiven von „Erziehung“
2. Welche Besonderheit ist mit der Entstehung von „Bildung“ als einem pädagogisch bedeutsamen Begriff verbunden?
3. Welche Momente des Sozialisationsbegriffs sind im personalen Verständnis von Erziehung nicht enthalten?

10. Übung zur Einschätzung von erziehungstheoretischen Aussagen

Diskutieren Sie die Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachfolgender Definitionen von Erziehung. (Prüfen Sie jede Definition, ob sie eher ein personales, interaktionales oder generationenbezogenes bzw. gesellschaftsbestimmtes Verhältnis von Erziehung darstellt).

1. *"Die Grundlage der Erziehung ist... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme."* (Herman Nohl)
2. *„Erziehung ist die Einwirkung der Erwachsenengeneration auf diejenigen, die noch nicht reif sind für das Leben in der Gesellschaft. Sie zielt darauf ab, beim Kind eine Reihe physischer, geistiger und sittlicher Kräfte zu wecken und zu fördern, die die politische Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, und das jeweilige Milieu, für das es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm fordern.“* (Émile Durkheim)
3. *"Erziehung heißen wir zwischenmenschliche Einwirkungen dann und insoweit, als durch sie eine Verbesserung [...] fremden Verhaltens beabsichtigt wird."* (Josef Dolch)
4. *Unter Erziehung ist "ein Geschehen zwischen zwei oder mehreren Personen zu verstehen, eine soziale Interaktion von Menschen, mit dem charakteristischen, fundamentalen Ziel, Änderungen des Verhaltens und Erlebens von Individuen zu bewirken."* (Annemarie u. Reinhard Tausch)
5. *"Als Erziehung werden jene sozialen Handlungen bezeichnet, durch die versucht wird, das psychische Dispositionsgefüge anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder (hinsichtlich jener Bestandteile, die als wertvoll angesehen werden, aber gefährdet sind) zu erhalten."* (Wolfgang Brezinka)
6. *"Erziehung impliziert immer eine Gewaltverhältnis von Menschen über Menschen, in der Regel ein Gewaltverhältnis der Erwachsenen bzw. bestimmter Erwachsener (Eltern, Lehrer) über Kinder und Jugendliche... Es zwingt die Nachwachsenden zur Anpassung an die jeweils für gültig erachteten Regeln und Normen. Solange über diese Einigkeit herrscht, bleibt auch das erzieherische Herrschaftsverhältnis unproblematisch."* (Hermann Giesecke)
7. *"Erziehung muß verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht."* (Klaus Mollenhauer)
8. *"Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern."* (Wolfgang Brezinka)