

Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Proseminar „Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. Einführung in Methoden der Erziehungswissenschaft“

Leitung: Prof. Dr. W. Bartholomäus

Kurzer Abriß der geisteswissenschaftlichen, der empirisch-analytischen und der gesellschaftskritischen Richtung der Erziehungswissenschaft.

Hausarbeit nach Sitzungsgestaltung.

Martin Dilger

Pfleghofstraße 8

72070 Tübingen

Tel.: 07071/27311

Juli/August 1998

INHALT

1	VORBEMERKUNG	2
2	GEISTESWISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK.....	2
2.1	Herkunft, geschichtliche Entwicklung und Hauptvertreter(innen)	2
2.2	Wesentliche Merkmale	3
2.2.1	<i>Geschichtlichkeit</i>	
2.2.2	<i>Hermeneutische Methode</i>	
2.2.3	<i>Theorie-Praxis-Verhältnis</i>	
2.2.4	<i>Die „relative Autonomie“ der Pädagogik</i>	
2.3	Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihren Methoden.....	7
2.3.1	<i>Kritik der empirisch-analytischen Position</i>	
2.3.2	<i>Einwände der gesellschaftskritischen Position</i>	
3	EMPIRISCH-ANALYTISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.....	9
3.1	Herkunft und Geschichte der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft	9
3.2	Grundzüge der empirisch-analytischen Forschung.....	11
3.2.1	<i>Ausgangspunkt und Ziel</i>	
3.2.2	<i>Empirische Verfahren und Werturteilsfreiheit</i>	
3.2.3	<i>Ein Blick auf die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft</i>	
3.2.4	<i>Jenseits der Grenzen der klassischen Empirie</i>	
4	KRITISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	15
4.1	Die Kritische Theorie als Grundlage der Kritischen Erziehungswissenschaft	16
4.1.1	<i>Herkunft</i>	
4.1.2	<i>Merkmale des Konzepts</i>	
4.2	Die Bedeutung der Kritischen Theorie für die Pädagogik und die Entfaltung einer Kritischen Erziehungswissenschaft.....	18
4.2.1	<i>Herkunft</i>	
4.2.2	<i>Merkmale des Konzepts</i>	
5	EMPIRISCH UND KRITISCH UND DARÜBER HINAUS	21
5.1	Integration der Ansätze.....	21
5.2	Empirische Forschung. Würdigung und Kritik.....	22
5.3	Kritische Hermeneutik.....	24
5.4	Grenzen der Erziehung.....	26

1 VORBEMERKUNG

„*Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik*“. – Sowohl der Titel des 1971 in der Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Aufsatzes von Wolfgang Klafki als auch der des Seminars bei Prof. Dr. W. Bartholomäus, das zum Anlaß für diese Arbeit diente, nennen drei Grundpfeiler erziehungswissenschaftlicher Methodik. Davon ausgehend konstituieren sich die drei wichtigsten „wissenschaftstheoretische[n] Ortsbestimmung[en]“¹ der deutschen Erziehungswissenschaft in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg²:

- Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik
- Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft
- Die Kritische Erziehungswissenschaft

Im folgenden sollen sie in ihrem substantiellen Kern nachgezeichnet werden. Die Darstellung hält sich formal nur in groben Zügen an die des Grundlagentextes von Klafki. Bewußte Anlehnung allerdings suchte ich sowohl in der Beschränkung auf diese drei pädagogischen Strömungen als auch in der Reihenfolge der Darstellung³. Auch den Ausführungen zur wesentlichen Charakteristik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Kap. 2.2) liegt im Kern das von Klafki gewählte Schema zugrunde – mit der Umstellung allerdings, daß die Illustration von „Geschichtlichkeit“ (Kap. 2.2.1) an die erste Stelle gerückt ist und die geisteswissenschaftliche Hermeneutik (Kap. 2.2.2) gleich an zweiter Stelle ausgearbeitet wird. Auf inhaltlicher Seite ist zu betonen, daß durch die Zuhilfenahme neuerer Literatur einige über den Text von Klafki hinausgehende Aspekte (insbesondere der empirischen und kritischen Richtung) berücksichtigt werden konnten. Dilthey wird etwas eingehender behandelt (siehe Seite 4). Auch schien es mir hilfreich, in stärkerem Maße auf die Kritische Theorie einzugehen, als dies bei Klafki geschah (Kap. 4.1).

Doch zunächst zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Einer skizzenhaften Darstellung ihrer Herkunft und geschichtlichen Entwicklung und ihrer Hauptvertreter(innen) (Kap. 2.1) folgt ein Abriß der wesentlichen Kennzeichen (Kap. 2.2). Eine Kritik des geisteswissenschaftlichen Konzepts macht den Abschluß (Kap. 2.3).

2 GEISTESWISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK

2.1 *Herkunft, geschichtliche Entwicklung und Hauptvertreter(innen)*

Unter *Geisteswissenschaftlicher Pädagogik* versteht man i. d. R. die auf Wilhelm Dilthey zurückgehende und im Lauf der 20er Jahre zur bestimmenden Kraft gewordene Wissenschaftsrichtung innerhalb der deutschen Pädagogik, die an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen – mit Unterbrechung des Nationalsozialismus, aber einer deutlichen Kontinuität – bis in die 60er

¹ Klafki 1971, S. 351.

² Wie sie auch in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaftler(innen) voneinander abgegrenzt wurden bzw. immer noch werden – gestützt auf eben die methodologischen Differenzen, die zwischen Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik zu erkennen sind (vgl. hierzu auch Tenorth 1992, S. 302). Dies schlägt sich übrigens auch fast durchweg auf die Darstellungen in der Sekundärliteratur nieder. – In der *aktuellen* pädagogischen Diskussion hat die Schärfe der Trennlinien abgenommen – bei gleichzeitiger Zunahme der *Fülle* der Theoriekonzepte (vgl. Kap. 4.2 und Fußnote 75).

³ Damit soll nicht nur der Chronologie Rechnung getragen werden. Auch um der logischen Konsequenz willen bietet sich diese Reihenfolge an. Vgl. hierzu auch Klafkis Begründung: Klafki 1971, S. 366.

Jahre eine unbestrittene Vormachtstellung besaß. Als der vielleicht wichtigste Vertreter kann Herman Nohl (1879-1960) angesehen werden. Tenorth nennt die Geisteswissenschaftliche Pädagogik deshalb auch „Nohl-Schule“⁴. Weitere maßgebliche Vertreter waren Eduard Spranger (1882-1963), Theodor Litt (1880-1962), Wilhelm Flitner (1889-1990) und Erich Weniger (1894-1961). Etwas später – im wesentlichen erst nach dem Zweiten Weltkrieg – wirksam wurden deren Schüler(innen) Elisabeth Blochmann (1892-1972), Georg Geißler (1902-1980), Fritz Blättner (1891-1981), Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) u. v. a. m.

2.2 Wesentliche Merkmale

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist – will man sie auf eine kurze und keineswegs vollständige Weise charakterisieren – eine *hermeneutisch-pragmatisch* vorgehende Pädagogik, die sich der *Geschichtlichkeit* des Erzieherischen bewußt ist und eine „relative *Autonomie*“ der Pädagogik postuliert. – Im folgenden seien ihre Merkmale im Einzelnen vorgestellt und erläutert.

2.2.1 Geschichtlichkeit

Ein Grundcharakteristikum des Menschen ganz allgemein – und der Erziehungswirklichkeit im besonderen – ist *Geschichtlichkeit*. Sie ist wesenskonstitutiv für den Menschen, d. h. ohne sie ist der Mensch nicht denkbar. Der Mensch *hat* eine Geschichte, Vergangenheit und Zukunft, er *ist* aber auch Geschichte. Damit ist gemeint, „daß jeder von uns eingeflochten ist in seine Vergangenheit, daß diese ihn in seinem Handeln und Denken immer mit bestimmt, ob er will oder nicht“⁵. Aber mehr noch: der Mensch ist auch *verantwortlich* für seine Geschichte: „alles, was ich heute tue und unterlasse, [hat] Folgen [...], die auf mich zurückfallen“⁶. Der Mensch „macht“ Geschichte, sein „Geist“ verobjektiviert und manifestiert sich in ihr. Geschichte erforschen heißt also auch: den menschlichen Geist erforschen. Historische Ermittlungen erfolgen also keineswegs nur aus purer Sammelleidenschaft oder schlicht antiquarischem Interesse, nein, das rationale Durchdringen der Geschichte läßt letztendlich *anthropologische Grundstrukturen* zu Tage treten, die auch in der jeweiligen Gegenwart noch wirksam sind. Subjekt dieser Recherchen sind die *Geisteswissenschaften*, denen sich ja bekanntlich auch die Pädagog(inn)en um Nohl zugehörig fühlten. Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, daß die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Vielzahl historisch-systematischer Untersuchungen der Erziehungswirklichkeit unternommen hat. Der Grund für diesen Eifer findet sich in der Annahme der fortwirkenden Bedeutsamkeit von Quellen und Texten auch längst vergangener Epochen. Diese brachte auf pädagogischem Feld nämlich die Forderung mit sich, daß „jedes aktuelle pädagogische Problem auf seine historischen Hintergründe hin zu untersuchen“ sei⁷. Text- und Quellenforschung sollte „der Aufklärung über die geschichtliche Entwicklung vorgegebener Erziehungs- und Bildungsvorstellungen dienen“⁸. Und schließlich sollten mit ihrer Hilfe eben *die* Strukturelemente des Erzieherischen herausgefiltert werden, die möglicherweise zur Lösung aktueller Probleme beitragen könnten.

Die „prinzipielle Voraussetzung der Geschichtlichkeit“⁹ alles menschlichen Tuns impliziert natürlich auch dessen Vorläufigkeit. Pädagogisch gewendet meint dies, daß nicht nur die gesamte

⁴ Tenorth 1992, S. 302; vgl. auch Benner 1991, S. 200f.

⁵ Danner 1989, S. 22.

⁶ ebd., S. 22.

⁷ Klafki 1971, S. 361.

⁸ Benner 1991, S. 199.

⁹ Klafki 1971, S. 361.

Erziehungswirklichkeit (und das, was pädagogische Verantwortung in ihr bedeutet), sondern auch alle pädagogischen Theorien als dem historischen Wandel unterliegend zu behandeln sind. Auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik war sich ihrer eigenen Geschichtlichkeit bewußt und sah sich konsequenterweise selber als „bloß“ historische Erscheinung. Allerdings ist das nach Meinung der Geisteswissenschaftlichen Pädagog(inn)en nach auch kein Mangel. Denn nach ihrer Auffassung kann es ein „zeitlos gültiges, aus vermeintlich allgemeingültigen Philosophien oder Glaubenslehren abzuleitendes System von Erziehungsstilen oder Erziehungsinstitutionen oder Erziehungsmethoden“¹⁰ überhaupt nicht geben.

2.2.2 Hermeneutische Methode

Angesichts der Annahme der Geschichtlichkeit alles pädagogischen Denkens und Tuns überrascht es kaum, daß in methodologischer Hinsicht eine „historisch-verstehende“ Vorgehensweise im Zentrum steht: die *Hermeneutik*¹¹. Diese wird in direktem Anschluß an Wilhelm Dilthey (1833-1911) als die vorrangige Methode nicht nur der Pädagogik, sondern der Geisteswissenschaften ganz allgemein angesehen.

EXKURS: WILHELM DILTHEY UND SEINE UNTERSCHIEDUNG VON ERKLÄREN UND VERSTEHEN

Diltheys Einfluß auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist kaum zu überschätzen. Er bearbeitete den Boden für deren hermeneutische Forschung und legte letzten Endes auch den Grund für den Durchbruch dieser Wissenschaftsrichtung. Von Kant und Schleiermacher herkommend war er vor allem von der Lebensphilosophie beeinflusst. Und wie deren Repräsentanten betrachtete auch Dilthey „das ‚Leben‘ als einheitliche[n], nicht mehr hinterfragbaren Grund“¹², das aus sich selber verstanden werden will. In den Mittelpunkt rückt der *ganze* Mensch in all seinen Lebensbezügen¹³. Um diesen in seiner Gesamtheit zu erfassen, geht Dilthey aus vom „Verstehen“, was er abgrenzt vom „Erklären“. Während *Erklären* das Aufweisen zugrundeliegender Gesetzmäßigkeiten und das Ableiten von Prinzipien (Ursachen), zumindest aber das (auch nicht-kausale) Zurückführen auf einen anderen Sachverhalt (Gründe) heißt, meint *Verstehen*, etwas (letztendlich sinnlich Gegebenes) als Ausdruck menschlichen Tuns zu erkennen und seinen Sinn, seine Bedeutung zu erfassen. Das Erklären hat seinen Ort in den Naturwissenschaften, das Verstehen ist das methodologische Grundmuster der mit historisch-geistigen Dingen („Innerem“) sich befassenden Wissenschaften („Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“¹⁴).

Und eben dieses Verstehen ist das Erkenntnisziel der hermeneutischen Methode der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Verstanden werden sollen in erster Linie Texte – „Schulordnungen und Gesetze, Biographien und pädagogische Programme“, „pädagogische Theorien der Vergan-

¹⁰ ebd., S. 360.

¹¹ Der Begriff Hermeneutik geht zurück auf das griechische ἑρμηνεύειν (hermeneuein), was soviel bedeutet wie „aussagen“, „ausdrücken“, „erklären“, „auslegen“ oder „dolmetschen“. Hermeneutik wird deshalb für gewöhnlich mit „Auslege-, Deutungskunst“ übersetzt.

¹² Danner 1989, S. 20.

¹³ Vgl. Gudjons 1995, S. 31.

¹⁴ Wilhelm Dilthey: Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt I. Stuttgart ³1961, S. 144. Zitiert nach Danner 1989, S. 35.

genheit und Gegenwart“¹⁵. Doch deren Auslegung ist im Grunde nur ein Spezialfall der Hermeneutik, wenngleich ein wichtiges und weites Feld. Hermeneutik beschränkt sich jedoch keineswegs auf die Interpretation von Texten. Ihr Gegenstand ist vielmehr das Menschliche in seiner Gesamtheit. Genau genommen findet hermeneutisches Verstehen bei jedem Kontakt mit Menschen oder menschlichen „Produkten“ statt. Im Bereich der Erziehungswissenschaft geht es natürlich vorrangig um pädagogische Kontexte. Hier ist insbesondere die Erfassung und Deutung vorgegebener Erziehungswirklichkeit relevant. Erziehungswirklichkeit wird dabei wie jede Lebenswirklichkeit „als interpretativ zu erschließender Seinszusammenhang“¹⁶ verstanden und stellt gewissermaßen den „Text“ dar, den es in der pädagogischen Theorie auf Sinngehalte zu befragen gilt¹⁷.

2.2.3 Theorie-Praxis-Verhältnis

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrifft ihr Theorie-Praxis-Verhältnis. Grundlegend ist die Einsicht, daß Erziehung eine Lebenswirklichkeit darstellt, die immer schon gegeben ist. Die erzieherische Praxis ist stets älter als die wissenschaftliche Reflexion dieser Praxis und besitzt ihre eigene „Dignität“ (Schleiermacher). Sie ist aber genau genommen nie ausschließlich „Praxis“. Denn sie schließt immer schon eine theoretische Ebene ein – und sei es bloß ein unreflektiertes Vorverständnis. „Selbst dort, wo der Praktiker jedwede Theorie ablehnt und auf seine persönliche Erziehungserfahrung pocht, ist Theorie am Werk.“¹⁸. Denn auch das, was für den Praktiker „Erziehungserfahrung“ darstellt, ist Ergebnis einer möglicherweise unbewußten, aber jeweils ganz bestimmten („theoretischen“) Fragestellung (z. B. bezüglich der Einstellung zu seinem Tun, seiner Aufgabe, seinen Zielen). Theorie in diesem weiten Sinn ist nicht weniger als die Bedingung des Handelns in der Praxis. Allerdings kann die theoretische Ebene ganz unterschiedliche Gestalt annehmen und auch äußerst anspruchsvolle und weitreichende Theorien enthalten. Einzelne pädagogische Erfahrungen begründen aber noch keine Theorie im engeren Sinn. Sie können jedoch versprachlicht und verallgemeinert werden, sich zu Lehrsätzen, Lebensregeln, Sprichwörtern und Schulmeisterregeln etc. verdichten und so wiederum praxisanleitend werden. Theoriebildung bleibt aber keineswegs bei Erfahrungssätzen und Lebensweisheiten stehen, wie uns die Geschichte lehrt. Im Prozeß der geschichtlichen Entwicklung sind ja darüber hinaus auch elaboriertere Theorieansätze, gar richtige Theorien, aufgetaucht. Klafki nennt „pädagogische Ideen, wie sie z. B. Rousseaus Erziehungsroman „Emile“ [...] propagierte“, „die Begründungs- und Rechtfertigungsversuche des humanistischen Gymnasiums im 19. Jahrhundert“, „das pädagogische Ideengut der Jugendbewegung“¹⁹. Sie alle sind in mehr oder minder starkem Ausmaß in das praktische Tun der Pädagogik eingegangen und wirksam geworden. Diese „vorwissenschaftlichen Erziehungslehren“²⁰ kritisch zu durchleuchten und methodisch konsequent weiterzudenken, um sie der Praxis nutzbar zu machen: das versteht die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als ihre Aufgabe. Die vorwissenschaftliche Basis soll nicht einfach überwunden werden, sondern bleibt notwendiges Element wissenschaftlicher Reflexion. Wissenschaftliche Theorie im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Weniger nennt sie „Theorie dritten

¹⁵ Klafki 1971, S. 362.

¹⁶ Keckeisen 1983, S. 128.

¹⁷ So wenigstens lautete das Programm. Nicht zu übersehen ist aber, daß tatsächlich primär *Texte* interpretiert wurden und die Deutung der „jeweils gegebenen pädagogischen Wirklichkeit“ (Klafki 1971, S. 363) eher eine Randerscheinung darstellte.

¹⁸ Benner 1991, S. 211.

¹⁹ Klafki 1971, S. 356.

²⁰ ebd., S. 356.

Grades“ oder „Theorie des Theoretikers“²¹ – und erzieherische Praxis in ihren „Alltagsvollzügen“ (Thiersch) bilden keinesfalls einen Gegensatz. Vielmehr sind auch sie wechselseitig aufeinander bezogen. Auch eine wissenschaftliche Theorie der Pädagogik setzt Erziehungswirklichkeit als ihren Ausgangspunkt voraus. Sie bildet sich in der lebendigen Beziehung mit dem, was in der Praxis geschieht und zugleich mit dem, was diese Praxis von sich selber weiß und denkt. Sie ist somit begründet in der Verantwortung der Praxis. Und sie erhält erst dadurch ihren Sinn. Als *Wissenschaft von der Praxis für die Praxis* ist sie nach dieser Auffassung nämlich „immer nur soweit legitimiert [...], wie sie vom Standpunkt des Handelns, aus seiner Verantwortung betrieben wird“²². Sie hat nur so weit Gültigkeit, „als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann“²³. Pädagogische Theorie hat die Erziehungswirklichkeit zudem als Ziel. Sie erhellt das „dunkle gelebte Dasein“ (Nohl) und leistet „Aufklärung des gelebten, und darin immer auch verworrenen, widersprüchlichen und gefährdeten Lebens im pädagogischen Feld“²⁴, d. h. das rationale Bewußt- und Transparentmachen der durch falsches Selbstverständnis und Verzerrungen bedrohten Praxis, ihrer bis dahin nicht durchschauten Strukturen, Zusammenhänge und Voraussetzungen. In direkter Beziehung auf die Erziehungswirklichkeit soll damit ein Beitrag geleistet werden zum aufgeklärten, verantwortlichen und angemessenen pädagogischen Handeln. Anleitung zum besseren Verständnis heißt aber nicht, fertige Rezepte zu bieten oder ein „Arsenal anwendbarer Regeln und Techniken“ oder gar ein „normatives System von [...] zu befolgende[n] Zielsetzungen und Handlungsanweisungen“²⁵. Vielmehr sollen im „lebendigen Gespräch“ (Nohl) *Möglichkeiten* zur Problemlösung aufgezeigt und Entscheidungshilfen gegeben werden.

2.2.4 Die „relative Autonomie“ der Pädagogik

Pädagogik ist eine eigene und eigenständige Wissenschaft. Sie hat einen abgetrennten Gegenstandsbereich „mit einer gewissen eigenen Gesetzmäßigkeit“²⁶ zum Thema und bearbeitet eine ganz spezifische Problem- und Aufgabenstellung. – Diese Erkenntnis ist eine noch gar nicht so alte. Gemeinhin wird (und wurde auch von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) der französische Aufklärer und deren Überwinder Jean Jacques Rousseau (1712-78) als derjenige angesehen, der dies zum ersten Mal in aller Schärfe formuliert hat.

EXKURS: JEAN JACQUES ROUSSEAU UND DIE MÜNDIGKEIT DES ERWACHSENEN MENSCHEN

Nach Rousseaus Vorstellung ist der Mensch ein zur Selbstbestimmung fähiges Wesen, dessen Potential aber nur dann ausgeschöpft werden kann, wenn er eine entsprechende Erziehung genießt. Wie nun könnte eine solche Erziehung aussehen? – Nach Ansicht Rousseaus dürfen zum einen Kindheit und Jugend nicht mehr als „vorübergehende Stadien der Unreife, des ‚Noch-Nicht-Erwachsen-Seins‘“ betrachtet werden, sondern müssen „als vollwertige Stufen menschlicher Entwicklung mit eigenen Rechten und Möglichkeiten, als vollgültige Formen menschlicher Existenz“ verstanden werden²⁷. Die Einsicht in den Eigenwert

²¹ Vgl. Benner 1991, S. 213.

²² Thiersch 1983, S. 83.

²³ Benner 1991, S. 214.

²⁴ Thiersch 1983, S. 81.

²⁵ Klafki 1971, S. 357.

²⁶ ebd., S. 358.

²⁷ ebd., S. 358.

der zu Erziehenden verlangt zweitens, daß man sie in all ihren Äußerungen und Wünschen ernst nimmt, ihre Eigenaktivität respektiert und ihre natürlichen Anlagen frei entwickeln läßt. Wichtig ist nun, daß bei diesem Vorgehen auch ein zukünftiges Ziel mitberücksichtigt ist. Denn ebenso wie das Kind heute wird auch der zukünftige erwachsene Mensch einmal von dieser Behandlung profitieren. Zur Mündigkeit und geistigen Selbständigkeit nämlich gelangt der Mensch nur dann, wenn er sie schon in frühen Jahren geübt hat.

Dieser Grundgedanke Rousseaus nun hat sich nach Auffassung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einem einheitlichen und sich über zwei Jahrhunderte hinweg erstreckenden geistesgeschichtlichen (auch Philosophie und Dichtung umfassenden) Zusammenhang entfalten können. Nohl kennzeichnete diesen Zusammenhang im Anschluß an Dilthey mit dem Begriff der „Deutschen Bewegung“. Neben der Ausdifferenzierung von Kunst und Wissenschaft, Rechtswesen und Wirtschaft charakterisiert diesen spezifischen Emanzipationsprozeß nach Meinung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen auch und als eines seiner tragenden Momente die „Herausbildung eines eigenen Kultursystems für Erziehung“²⁸; und schließlich auch das, was sie selber zu vertreten suchten: die Vorstellung einer spezifischen Aufgabe der Erziehung und das daraus abgeleitete Prinzip der „relativen Autonomie“ oder „relativen Eigenständigkeit“ der Pädagogik (wie sie sich z. B. bei der Analyse der Struktur des pädagogischen Bezugs zeigt)²⁹. Die Pädagogik soll sich auf die „einheimischen Begriffe“ (Herbart) besinnen, in der Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen als selbständiger Partner auftreten und eine *eigenständige* Funktion im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen und kulturellen Mächten erfüllen.

Postuliert werden Bildungs- und Lernmöglichkeiten für alle, die, wenn nötig, auch gegen ökonomischen und politischen Widerstand durchgesetzt werden sollen. Der/die einzelne soll unter pädagogischen Aspekten und nicht unter solchen des öffentlichen Interesses gesehen werden. „Ausgang jeder Erziehung sind Kind und Heranwachsender in ihrem Anspruch auf die Einheit der Person, also die individuellen Möglichkeiten, Interessen und Schwierigkeiten“³⁰. D. h. es gilt, das Eigenrecht und die Eigenheit des Kindes gegenüber den Erwachsenen und der Gesellschaft zu schützen und ungerechtfertigte Ansprüche an Bildung und Erziehung (von Seiten der Wirtschaft, des Staates, der Kirche etc.) zurückzuweisen – der Gedanke Rousseaus ist kaum verhüllt!

De facto ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hier ihrem Anspruch wohl kaum gerecht geworden – ein gefundenes Fressen für Kritiker und Gegner. Im folgenden soll darauf und auf einige andere Kritikpunkte ein wenig näher eingegangen werden.

2.3 Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihren Methoden

In den frühen 60er Jahren wurde die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – zusammenfallend übrigens mit dem Tod fast aller ihrer Vertreter der ersten Generation (siehe Kap. 2.1) – recht schnell abgelöst von einer in deutlicher Weise *sozialwissenschaftlich* orientierten Erziehungswissenschaft. Sie hatte sich nun massiven Vorwürfen aus mindestens zwei Richtungen zu stellen: der empirisch-analytischen (Kap. 2.3.1) und der gesellschaftskritischen (Kap. 2.3.2).

²⁸ Tenorth 1992, S. 222.

²⁹ Vgl. Klafki 1971, S. 359.

³⁰ Thiersch 1983, S. 91.

2.3.1 Kritik der empirisch-analytischen Position

Empirisch-analytisch orientierte Erziehungswissenschaftler(innen) – manche mehr, manche weniger – warfen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in erster Linie vor, ein gänzlich ungenügendes Wissenschaftsverständnis erkennen zu lassen. Spekulation und Irrationalität seien an der Tagesordnung. Aufgrund der fast schon ignoranten Abneigung gegenüber empirischer Forschung sei der Willkür und Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet. So bemängelten sie insbesondere die fehlende Exaktheit geisteswissenschaftlicher Untersuchungen und die mangelnde intersubjektive Überprüfbarkeit ihrer Ergebnisse. Ebenso wurde den Geisteswissenschaftlichen Pädagog(inn)en die Vernachlässigung von Arbeiten zu wissenschaftstheoretischer (Selbst-)Reflexion vorgeworfen.

2.3.2 Einwände der gesellschaftskritischen Position

Die Einwände der gesellschaftskritischen Position innerhalb der Erziehungswissenschaft richteten sich v. a. gegen die „falschen Selbstbeschränkungen“³¹ der Geisteswissenschaftlichen Pädagog(inn)en, den ausgesprochen unpolitischen Charakter ihres Konzepts und ihre Neigung zur Enthaltung in gesellschaftlich-ökonomischen Fragen. Und in der Tat interessierten soziale Fakten nur am Rande. – Nicht weniger massiv angegriffen wurde ihr Desinteresse an der Durchdringung der „Verflechtungen zwischen Gesellschaft und Erziehung“³².

Nun waren Spranger, Litt und Nohl ohne Zweifel entschiedene Gegner des NS-Regimes. Doch läßt selbst ihre Kritik an der nationalsozialistischen Erziehung in erstaunlicher Weise an Nachdruck und Schärfe vermissen³³. Viele sahen dies insbesondere im Autonomiepostulat der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrem unpolitischen Modell des pädagogischen Bezugs begründet. Diese hätten sie daran gehindert, energischer über den Tellerrand des Pädagogischen zu blicken und eine gesellschaftlich-politische Ideologiekritik zu entwickeln, mit der man auch dem Nationalsozialismus hätte gegenüberreten können. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieb die „erziehungsgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus [...] einer neuen Generation von jüngeren Pädagogen vorbehalten“³⁴.

Aufgrund der kaum zu leugnenden Vergangenheitsorientierung handelte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sich nicht zuletzt auch den Vorwurf ein, eine reaktionäre Grundhaltung einzunehmen und restaurative Tendenzen aufzuweisen. Nun, mag dies auch übertrieben sein: die Utopiefeindlichkeit und Vernachlässigung des „Alternativen-Denkens“ (auch mit Blick auf die Gestaltung des Zukünftigen) ist nicht von der Hand zu weisen. Schon die Bildungs- und Erziehungsbegriffe lassen konzeptionelle Beschränkungen wenigstens erahnen. Wenn Bildung als „die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“ (E. Spranger³⁵) zu begreifen ist, oder – wie Keckeisen resümiert – als „persönlichkeitsstiftende Aneignung, Durchdringung und Fortbildung des kulturellen Gehaltes ihrer Zeit“³⁶, dann erscheinen mindestens zwei Dinge problematisch: *Zum einen* die (schon erwähnte) Tatsache, daß politische und ökonomische Rahmenbedingungen ausge-

³¹ Klafki 1971, S. 366.

³² ebd., S. 380.

³³ Vgl. Pöggeler 1987, S. 66.

³⁴ ebd., S. 67.

³⁵ Eduard Spranger: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: E. Spranger: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. Heidelberg ²1968, S. 24. Zitiert nach Danner 1989, S. 27; vgl. auch S. 25ff.

³⁶ Keckeisen 1983, S. 130.

klammert werden, und *zweitens*, wie wenig Raum gelassen wird für Neues, noch „Ungewesenes“. Der Vorwurf liegt nahe – und wurde auch erhoben: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik unterstellt letztendlich, daß das Gegebene, Wirkliche, Überlieferte immer auch als das Richtige, Gültige, Vernünftige zu betrachten sei. Dieser affirmative Zug des geisteswissenschaftlichen Konzeptes ist freilich auch in ihrer Methodik angelegt. Die Konzentration auf hermeneutische Arbeitsweisen hatte Folgen: Das Gegebene wird beschrieben... und hingenommen. Hermeneutik (aber keineswegs nur sie) hat unvermeidlich einen gewissen Hang zur Bestätigung des Wirklichen. – Des weiteren wurde auch Kritik am „blinden Fleck“ der hermeneutischen Tradition laut, in der im allgemeinen nicht auch der eigene Kontext und die eigene Situation zum Untersuchungsgegenstand gemacht, sondern nur der Standpunkt der anderen betrachtet wurde (Ausblendung der eigenen Kontextualität).

Heute werden einige der Zentralelemente der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter aktualisierter Perspektive neu aufgegriffen³⁷. Und auch die im Kapitel 4 zu behandelnde Kritische Erziehungswissenschaft bzw. einige ihr nahestehende Erziehungswissenschaftler (u. a. auch Klafki) verstanden sich durchaus als Erneuerer des geisteswissenschaftlichen Ansatzes. Dieser wurde meist dadurch zu retten versucht, daß er methodologisch wie sachlich um kritische Komponenten erweitert bzw. schon implizit gegebenes kritisches Potential (z. B. hinsichtlich der relativen Eigenständigkeit der Pädagogik) neu formuliert und unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse aktualisiert wurde³⁸.

3 EMPIRISCH-ANALYTISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Der empirisch-analytische Ansatz in der Erziehungswissenschaft, den ich im folgenden behandeln will, kann auf eine längere (Vor-)Geschichte zurückblicken. In Kap. 3.1 soll kurz und stichwortartig darauf eingegangen werden. Anschließend werden einige der charakteristischen Merkmale der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft dargestellt (Kap. 3.2)

3.1 Herkunft und Geschichte der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft

Seine Anfänge hat das empirische Konzept der Pädagogik im wesentlichen in der stark an der Psychologie orientierten „experimentellen Pädagogik“, die in der Zeit um die Jahrhundertwende entstanden war, aber zu keinem Zeitpunkt ihr Nischendasein überwinden konnte. Als ihre Begründer und Pioniere gelten W. August Lay (1862-1926) und Ernst Meumann (1862-1915). Wesentliche Charakteristika dieser Forschung waren: Experimentelle Überprüfung von Hypothesen, Einsatz systematischer Beobachtungen und statistische Auswertung des Festgestellten³⁹. Die unmittelbare Wirkung des neuen Ansatzes auf die Erziehungswissenschaft und auf die pädagogische Praxis war allerdings eher gering. Weit größeren Einfluß (und auch Ansehen) schon zu ihren Lebzeiten gewannen zwei ihrer Nachfolger: der Münchener Pädagogikprofessor Aloys Fischer (1880-1937) und der Jenaer Professor für Erziehungswissenschaft Peter Petersen (1884-1952). Sowohl Fischer als auch Petersen kannten die Versuche Lays und Meumanns und sahen die Möglichkeiten und Chancen, die in deren Ansatz steckten. Ihre eigenen Arbeiten auf dem Gebiet der Empirie –

³⁷ Vgl. auch Gudjons 1995, S. 30f.

³⁸ Vgl. Keckeisen 1983, S. 124.

³⁹ Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Benner 1991, S. 139ff.

Fischer gilt als der Schöpfer der „Deskriptiven Pädagogik“⁴⁰, Petersen begründete zusammen mit seiner Frau Else Müller-Petersen die „pädagogische Tatsachenforschung“ – waren methodisch durchdacht, aus heutiger Sicht gesehen jedoch noch immer unzulänglich. Auch die *Ergebnisse* ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit waren eher dürftig. Nichtsdestotrotz war ein großer Schritt auf dem Weg zur erfahrungswissenschaftlich-pädagogischen Forschung getan, gaben doch ihre Konzepte einen wichtigen Hinweis darauf, wie eine empirisch gestützte Grundlegung der Pädagogik aussehen könnte.

Der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg ließ die Entwicklung stocken. Erst nach 1945 kam es wieder zu größeren Anstrengungen, den Boden der Empirie fruchtbar zu machen, zunächst allerdings „auf kleinere Gruppen außerhalb der geisteswissenschaftlichen Position beschränkt“⁴¹. Ein zunehmend intensiver werdender Prozeß der Verwissenschaftlichung ließ die Zahl der empirischen Arbeiten seit Mitte der 50er Jahre aber stetig ansteigen und trieb die längst schon überfällige erfahrungswissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik (nach dem Modell der empirischen Nachbardisziplinen wie Soziologie und Psychologie) voran. Willkür und Beliebigkeit, Spekulation und Irrationalität, die – wie wir gesehen haben – insbesondere der geisteswissenschaftlichen Richtung zum Vorwurf gemacht wurden (nicht immer zurecht), sollten überwunden werden. An deren Stelle wollte man eine rationale, der wissenschaftlichen Analyse offenstehende Praxis schaffen. Große Bedeutung kam dabei der 1951 gegründeten „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ in Frankfurt zu. Die 1964 in „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) umbenannte Einrichtung war maßgeblich am Aufschwung der empirischen Forschung in den 50er und 60er Jahren beteiligt⁴². Ein Großteil der Pioniere der empirisch-pädagogischen Forschung im frühen Nachkriegsdeutschland waren an eben dieser Institution tätig. Zu nennen seien: Erich Hylla, Eugen Lemberg, Walter Schultze und insbesondere Heinrich Roth (1906-1983).

Geradezu eine Signalwirkung für die Erziehungswissenschaft hatte die im Juli 1962 von Roth gehaltene Vorlesung über die „Realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (gedruckt 1963). Anlässlich der Übernahme des Lehrstuhls für Pädagogik des eben verstorbenen E. Weniger in Göttingen formuliert, und teils als Feststellung, teils als Proklamation verstanden, war sie der Beginn einer ungewöhnlich rasanten Entwicklung empirischer Forschungsarbeit und das langsame (und zumindest in ihrer damaligen Form auch endgültige) Ende der bis dahin übermächtigen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vorsichtigeren Forschern (wie Roth es war) ging es zunächst einmal darum, „die herkömmlichen methodischen Verfahren der wissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere die hermeneutischen, textanalytischen Methoden durch Methoden empirischer Forschung zu ergänzen“⁴³. Andere gingen radikaler vor und artikulierten offen ihre Aversion gegen die geisteswissenschaftliche Methode im Ganzen. Sie forderten nicht weniger als die Überwindung aller nicht in ihrem Sinne empirischen Verfahren (z. B. interpretativ-hermeneutischen).

⁴⁰ So auch der Titel einer seiner Schriften. Deskriptive Pädagogik (1914). – Vor allem Rudolf Lochner (1895-1978), der auch nach dem Krieg noch maßgeblich zur Entwicklung einer empirischen Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beigetragen hat, nahm den Ansatz von Fischer auf und entwickelte ihn weiter („Deskriptive Pädagogik“, 1927).

⁴¹ Klafki 1971, S. 367.

⁴² Aus der nicht zuletzt von ihr angeregten Neustrukturierung der Erziehungswissenschaft ging im Lauf der 60er Jahre schließlich auch eine Reihe von institutionellen Neugründungen hervor, darunter das Berliner Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft (1963), das „Institut für die Pädagogik in den Naturwissenschaften“ in Kiel und nicht zuletzt auch das DIFF in Tübingen.

⁴³ Klafki 1971, S. 370.

Insbesondere vom Kritischen Rationalismus beeinflusste Forscher wie Brezinka oder Rössner sind hier zu nennen (vgl. Kap. 3.2.3).

Nicht zu übersehen war das schon in ihrer frühen Phase ausgeprägte selbstbewußte Auftreten, welche die Vertreter(innen) des neuen, szientifischen Wissenschaftsauffassung an den Tag legten – besonders hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Forschungsmethoden. Aber sie hatten allen Grund dazu. Denn es ist wohl kaum zu übersehen, daß gerade durch *ihr* Auftreten „auch die forschungsmethodische Kompetenz der Erziehungswissenschaft *insgesamt* verstärkt worden ist“⁴⁴ und letztlich erst durch die von ihnen ins Werk gesetzte empirische Sicherung der Erfahrungsgrundlagen der „Anschluß an den sachlichen und methodischen Forschungsstand der *empirischen* Human- und Sozialwissenschaften“⁴⁵ gelingen konnte.

3.2 Grundzüge der empirisch-analytischen Forschung

3.2.1 Ausgangspunkt und Ziel

Ausgangspunkt ist auch hier – wie bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – die Erziehungswirklichkeit. Diese wird jedoch nicht als Sinnzusammenhang, sondern als „Universum kausaler und funktionaler Abhängigkeiten“⁴⁶ angesehen. Sie soll umfassend und intersubjektiv nachvollziehbar erklärt werden. Wenigstens dem Anspruch nach will die empirisch-analytische Forschung, „alle jene Erziehungsphänomene oder pädagogische Probleme beschreiben, erklären und lösen helfen, die einer Beschreibung, Erklärung und Lösung bedürftig erscheinen“⁴⁷. Auch subtilste Zusammenhänge sollen mit Hilfe empirischer Untersuchungen erforscht werden können. Die mit den Tatsachen der Erziehung verknüpften Phänomene soziologischer, psychologischer o. a. Natur werden stets mitberücksichtigt. Sie erfahren denselben Zugriff – durch empirische Methoden nämlich – und sind als Untersuchungsgegenstände nicht von anderen Phänomen unterscheidbar. Von einer „relativen Eigenständigkeit“ der Pädagogik läßt sich insofern nicht mehr reden.

Drei Aufgabenbereiche können unterschieden werden⁴⁸:

1. Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft kann umfassende Erklärungen für Erziehungsphänomene und zuverlässige Prognosen über zukünftige Entwicklungen abgeben (z. B. kann sie die Wirkung multimedialer Lehrmethoden untersuchen oder die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit vom gewählten Erziehungsstil).
2. Sie kann über Zweck-Mittel-Relationen informieren und geeignete Mittel zur Erreichung bestimmter Zwecke zur Verfügung stellen („Welches Mittel muß ich wählen, wenn ich diesen oder jenen Zweck erreichen will?“)
3. Sie kann Kenntnisse über mögliche Ziele und Normen der Erziehung gewinnen, ihre Stimmigkeit mit anderen Zielen/Normen überprüfen und Folgenabschätzung leisten; d. h. die Frage nach den Konsequenzen dieses oder jenes Zieles und deren Bedeutung hinsichtlich übergeordneter Ziele oder Kriterien beantworten. Gegebenenfalls kann sie Zielvorschläge zur Verbesserung der Praxis unterbreiten.

⁴⁴ Tenorth 1992, S. 305. Hervorhebung M. D.

⁴⁵ Keckeisen 1983, S. 124.

⁴⁶ ebd., S. 128.

⁴⁷ Krumm 1983, S. 140.

⁴⁸ In Anlehnung an Lehner 1994. Vgl. S. 175.

Erziehungswissenschaft in diesem strengen Sinn zielt auf *nomologisches*, d. h. gesetzmäßiges Wissen von der Erziehungswirklichkeit. Erreicht wird dies durch das Aufstellen „allgemeiner, möglichst einfacher, wahrer Gesetze (nomologischer Hypothesen) oder mit Systemen solcher Gesetze: mit Theorien“⁴⁹. Die Tatsache, daß wir es bei erzieherischen Phänomenen mit „sinnerfüllten“ Gegenständen hoher Komplexität zu tun haben, verhindert allerdings ihre Beschreibung anhand *einfacher* gesetzmäßiger Beziehungen. Die Beschreibung hat vielmehr die Form von „Mustern“, die unter gegebenen Bedingungen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auftreten. Auch die Präzision der „Gesetze“, von denen hier die Rede ist, darf nicht mit derjenigen von Naturgesetzen gleichgesetzt werden. Naturgesetze erlauben keine Ausnahmen, ihre Pendanten im erzieherischen Feld schon. Hier nämlich sind aufgrund der Komplexität der Sachverhalte niemals alle relevanten Randbedingungen zu erfassen⁵⁰. Deshalb sind genau genommen Ausdrücke wie „Regelmäßigkeit“ oder „Erklärung des Prinzips“ eher angebracht als „Gesetz“ oder „Gesetzmäßigkeit“.

Unverkennbar bei der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft ist die Abstraktion von der *praktischen* Dimension ihres Gegenstandes. *Information* – aus kritischer Distanz gegenüber der Praxis gewonnen – steht im Vordergrund: Informieren, um ein möglichst (zweck-)rationales Handeln und Planen in der Praxis zu realisieren, um „jeweils das Höchstmaß an rationaler Erhellung der Bedingungen und der abschätzbaren Folgen bestimmter Entscheidungen zu erreichen“⁵¹. *Praxis* meint nach diesem Verständnis in erster Linie die technische Anwendung des in der Theorie Festgelegten. Die Vorstellung der „Dignität der Praxis“ wird aufgegeben.

3.2.2 Empirische Verfahren und Werturteilsfreiheit

Der Zugang zu den Tatsachen erfolgt durch *Erklären* anstelle von *Sinnverstehen* (bekanntlich einer der Zentralbegriffe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik). Betrachtet werden nicht die der Erziehungswirklichkeit immanenten Sinnzusammenhänge, die es als „Gesamt“ zu verstehen gilt, sondern einzelne Elemente der Realität, die möglichst umfassend (mit Hilfe anderer Elemente) erklärt werden sollen. „Verstanden“ werden i. w. S. muß zweifellos auch hier, diese Form des Erfassens jedoch als „hermeneutische Methode“ zu bezeichnen, wäre abwegig⁵². Eingesetzt wird – wenn man so will – lediglich ein *reduzierter* Begriff von Hermeneutik. Diese spielt eine ausgesprochen untergeordnete, bloß „funktionale Rolle im vorwissenschaftlichen Raum“⁵³. Daß sie überhaupt eine Rolle spielt, wird von den wenigsten abgestritten. Den meisten empirischen Erziehungswissenschaftlern ist durchaus bewußt, daß auch die Hypothesenbildung ein im Grunde „hermeneutischer“ Vorgang ist, ebenso wie Operationalisierung und Quantifizierung (als „Umschlag“ qualitativer Aussagen in quantitative) sowie insbesondere die Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Doch ihre Kritik richtet sich ja auf etwas anderes: Es ist die Hermeneutik *als eigene Untersuchungsmethode*, die abgelehnt wird.

⁴⁹ Krumm 1983, S. 140.

⁵⁰ Aus erkenntnistheoretischer Sicht allerdings können die gesetzmäßigen Beziehungen der Pädagogik durchaus mit jenen Naturgesetzen verglichen werden. Vgl. Lehner 1994, S. 15ff.

⁵¹ Klafki 1971, S. 376.

⁵² Im Widerspruch zu Dilthey, meines Erachtens aber zurecht, wird festgestellt, daß „Verstehen“ und „Erklären“ keine Alternativen verkörpern und schon gar keinen Gegensatz bilden. „Die beiden Begriffe, die nichts mit der Beschaffenheit des Erkenntnisobjekts zu tun haben, liegen auf ganz verschiedenen Ebenen: ‚Verstehen‘, ein Sonderfall von Wahrnehmung, führt zu Entdeckungen, zu Hypothesen, es ist aber keine Erkenntnisweise, die die Prüfung – und gegebenenfalls Erklärung – erübrigt“ (Krumm 1983, S. 150).

⁵³ Danner 1989, S. 103.

Hinsichtlich der Untersuchungsmethoden empirischer Wissenschaft kann eine relativ breite Vielfalt registriert werden. Die früheren Untersuchungen waren in der Regel deskriptiv – und nur an der Oberfläche analytisch –, des weiteren zumeist quantitativ – und eher selten qualitativ⁵⁴. In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist allerdings ein Zurückdrängen quantitativer Untersuchungsmethoden zugunsten von qualitativen, außerdem eine Tendenz hin zu komplexen, verschiedene Methoden verknüpfende Analyseverfahren zu verzeichnen (vgl. auch Kap. 3.2.4). Die Methoden, die schon in der Frühzeit der erziehungswissenschaftlichen Empirie verbreitet waren, gehören auch heute noch – teilweise in verbesserter Form – zum unentbehrlichen Standardrepertoire:

- Fragebögen und (standardisierte) Interviews
- strukturierte Befragungen
- Tests
- Beobachtungsstudien (auch Tonband- und Videoaufzeichnungen)
- pädagogische Versuche oder Experimente
- statistische Erhebungen (z. B. zur sozialen Herkunft von Schüler(inne)n)
- prognostische Berechnung (z. B. der Geburtenzahlen oder der Entwicklung der Schülerzahlen) u. a.

Ehe abschließend die sog. Werturteilsfreiheit der empirischen Forschung dargelegt werden soll, ist noch ein Wort zu den formalen Gütekriterien empirischer Forschung zu sagen. Als solche – und damit als Anforderungen an exakte Forschung (insbesondere an Tests) – gelten Objektivität, Reliabilität und Validität. Unter *Objektivität* einer Untersuchung versteht man die Erwartung, daß das Ergebnis vom Versuchsleiter (bzw. von der Versuchsleiterin) unabhängig sein muß (d. h. bei verschiedenen Personen müssen sich dieselben Ergebnisse ergeben); *Reliabilität* („Zuverlässigkeit“) meint, daß bei wiederholter Untersuchung unter denselben Rahmenbedingungen dieselben Ergebnisse herauskommen; *Validität* („Gültigkeit“) schließlich mißt, ob das Verfahren auch tatsächlich das erhebt oder mißt, was mit ihm erhoben oder gemessen werden soll.

Ein Charakteristikum empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft ist ihr Anspruch, eine *werturteilsfreie* Forschung zu betreiben. Wissenschaftliche Erklärungen – so die Forderung – sollen sich beschränken auf die Darstellung der Konsequenzen und Implikationen von Sachverhalten. Wert- und Normfragen und pädagogische Zielfragen werden systematisch aus dem Forschungsprozeß ausgeklammert. Denn normative (präskriptive) Aussagen (wie z. B. Sollensvorschriften) gehörten nach Ansicht der Vertreter(innen) der empirischen Richtung nicht in das Feld der Wissenschaft. Einzig deskriptive Aussagen, d. h. Aussagen, die über die Realität informieren, seien wissenschaftliche Aussagen. In der Konsequenz bedeutet das für dieses wissenschaftstheoretische Modell natürlich, daß auch die mit der Wahl von Zielen und Mitteln verknüpften *Entscheidungen* (in der Praxis) als außerwissenschaftlich angesehen werden. *Welche* Ziele die Erziehung verfolgen soll (z. B. Mündigkeit), *welche* Mittel dabei angewendet werden sollen (z. B. eine bestimmte Lehrmethode) und *welche* Prinzipien dabei maßgeblich sind (z. B. „kein Zwang“), ist nach dieser Auffassung *wissenschaftlich nicht zu beantworten*.

⁵⁴ Wobei allerdings anzumerken ist, daß die terminologische Abgrenzung von „quantitativ“ und „qualitativ“ nicht unumstritten ist und die Methoden zur Datenerhebung nicht immer eindeutig zuzuordnen sind. So können, um ein Beispiel zu nennen, Beobachtungen sowohl (eher) deskriptive als auch (eher) interpretative Beobachtungskategorien vereinen („Schüler(in) hebt die Hand“, „Schüler(in) ist unaufmerksam“).

Bevor nun auf den Grenzbereich von klassisch-empirischen Forschungsmethoden und hermeneutisch-interpretativen Verfahrensweisen eingegangen werden soll (Kap. 3.2.4), noch ein kurzer Blick auf die kritisch-rational orientierte Position innerhalb der Erziehungswissenschaft.

3.2.3 Ein Blick auf die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft

Weit später als in anderen Ländern (v. a. den angelsächsischen) und auch später als in anderen Disziplinen (Soziologie, Politologie u. a.) kam es zur Rezeption des *kritischen Rationalismus*, der, ausgehend von dem Wissenschaftstheoretiker und Philosophen Karl R. Popper (1902-94), in Deutschland insbesondere von Hans Albert (* 1921) formuliert worden war.

Das wissenschaftstheoretische Programm des kritischen Rationalismus (oder: Kritizismus) grenzt sich insbesondere ab gegen die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (zu deren Konzept vgl. Kap. 4.1), unterscheidet sich aber auch – bei aller Verwandtschaft des Ansinnens – in einigen Punkten nicht unerheblich vom klassischen Empirismus (Locke, Hume) und von dessen Neuauflage im logischen Empirismus des Wiener Kreises (Carnap, Schlick, Neurath). Ohne näher darauf eingehen zu wollen⁵⁵, seien stichwortartig einige Charakteristika und Maßstäbe genannt, welche die traditionellen empiristischen Positionen überwinden: Ablehnung des Induktionsprinzips als Grundlegung der Wissenschaften; strenge Theorieorientierung; prinzipielle Falsifizierbarkeit von Theorien (d. h. generelle Überprüfbarkeit ihrer Aussagen); exaktes Prüfverfahren unter ausschließlicher Anwendung des Prinzips der Falsifikation. – Auch ohne tiefschürfende Analysen wird deutlich, daß das empirische Erkenntnisinteresse eine erhebliche Verschärfung erfährt. Allerdings sahen viele Gegner *eben darin* – als direkte methodologische Konsequenz dieser strengen Auffassung von Wissenschaft – eine unzumutbare Verengung des Blickfeldes (sog. Reduktionismus-Vorwurf).

Seit den 70er Jahren nun ist auch in der deutschen Erziehungswissenschaft eine zunehmend kritizistische Orientierung zu verzeichnen⁵⁶. Als maßgebliche Vertreter einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft seien hervorzuheben Wolfgang Brezinka (* 1928) und Lutz Rössner (* 1932). Der Antagonismus von kritischem Rationalismus und Kritischer Theorie in Soziologie, Philosophie und Wissenschaftstheorie spiegelt sich im Bereich der Erziehungswissenschaft in den widersprüchlichen Positionen von kritisch-rationaler (empirischer) Erziehungswissenschaft und der Kritischen Erziehungswissenschaft (siehe Kap. 4)

3.2.4 Jenseits der Grenzen der klassischen Empirie

Daß die empirische Forschung in bezug auf erziehungswissenschaftliche Aufgaben methodologisch in unvertretbarem Maß eingeschränkt sei, war ein weit verbreiteter Vorwurf ihrer Gegner(innen) schon seit ihrem Aufkommen in den ersten Dekaden unseres Jahrhunderts. Andere, ebenfalls skeptische Forscher(innen), welche die potentielle Leistungsfähigkeit empirischer Methoden allerdings durchaus anerkennen wollten, modifizierten den Einwand bzw. schwächten ihn ab: Die Empirie sei zwar unverzichtbar, müsse aber zweifellos erweitert werden, um der Wirklichkeit, die sie abzubilden vorgibt, auch tatsächlich gerecht zu werden. – Auch auf der „anderen“ Seite, d. h. innerhalb der empirisch orientierten Forschung selber, zeichnete sich ein Bewußtseinswandel ab. Der selbstbewußte Optimismus der frühen „harten“ empirischen Sozialforschung wich

⁵⁵ Verwiesen sei auf die grundlegenden Schriften Poppers, insbesondere seine „Logik der Forschung“ (dt. 1934) und die „Objektive Erkenntnis“ (1972), ferner auf Alberts „Traktat über kritische Vernunft“ (1968). Vgl. auch Krumm 1983, S. 142ff.

⁵⁶ Inzwischen allerdings ist eher wieder ein Gegentrend zu verzeichnen. Vgl. Fußnote 88.

einem vorsichtigeren Auftreten. Die hohen Erwartungen, die an ihre Untersuchungen gestellt wurden, erwiesen sich mehr und mehr als illusionär⁵⁷. Mit rein quantitativen Methoden soziale Realität beschreiben zu wollen, wurde von manchen ganz im Einklang mit Kritiker(innen) tatsächlich als „Zwangsjacke“ empfunden; mit Bezug auf die Pädagogik als „Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen und vor allem Widersprüchen bestimmt wird“⁵⁸.

So ist in der modernen empirischen Forschung der 80er und 90er Jahre (und mit dem Siegeszug computergestützter Datenauswertung und -analysen) in der Tat ein verstärktes Auftreten relativ junger, die Grenzen der klassischen Empirie sprengender Verfahren zu beobachten. Die Verbindung herkömmlicher Methoden und die Entwicklung neuer, „teilweise quer zu ihnen“ liegenden Verfahren⁵⁹ wurde als möglicher Ausweg aus der Enge der streng empirischen Forschung betrachtet. So gewann (und gewinnt) vor allem die sog. „qualitative Forschung“ an Gewicht.

Qualitative Forschung ist nie „ganz empirisch“ – im Gegensatz zu streng quantitativen Untersuchungen, bei welchen das *wenigstens als Ideal* formuliert ist. Sie enthält stets (und oft in beachtlichen Anteilen) auch hermeneutisch-interpretative Momente. Die offensichtliche „Wiederanknüpfung an hermeneutisches Verstehen und Sinnauslegung“⁶⁰ sollte allerdings nicht als ein Rückfall in eine dunkle Vergangenheit verstanden werden. Die „Berücksichtigung der strengeren Maßstäbe der empirischen Methoden auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Prüfbarkeit und qualitatives Niveau der Aussagen“⁶¹ ist nämlich auch hier unerlässlich. Komplexe Forschungsansätze arbeiten zudem mit einer Kombination von verschiedenen, teils quantitativen, teils qualitativen Methoden. Das soll hauptsächlich deren jeweilige Schwächen überwinden helfen und zu Ergebnissen führen, die den Tatsachen der Erziehung auch wirklich angemessen sind. Ziel dieser Art der Forschung ist ja nicht zuletzt die *dichte*, die Gesamtheit erfassende, gleichwohl aber *exakte*, intersubjektiv rekonstruierbare „Beschreibung“ erzieherischer Situationen. Als Beispiele moderner qualitativer Verfahren zur Datenerhebung seien abschließend angeführt⁶²:

- teilnehmende (strukturierte oder unstrukturierte) Beobachtung
- qualitative, insbesondere „narrative“ Interviews und Tiefeninterviews
- Analyse von Dokumenten aller Art (z. B. biographisches Material)⁶³
- Lebensweltanalyse (Analyse von Interaktions-, Legitimations- und (Selbst)Deutungsmustern)

4 KRITISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Die dritte zu behandelnde Strömung innerhalb der Pädagogik ist die der *Kritischen Erziehungswissenschaft*. Allein ihre Benennung schon läßt erahnen, daß die Kritische Theorie der Frankfurter Schule Pate gestanden hatte. Und in der Tat lassen sich große Gemeinsamkeiten erkennen. Aber es ist auch gar nicht verwunderlich, daß die Kritische Theorie einen bedeutenden Einfluß auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion und die pädagogische Praxis in Deutschland ausgeübt hat.

⁵⁷ Vgl. Berner 1991, S. 224f.; vgl. auch Gudjons 1995, S. 67f.

⁵⁸ Gudjons 1995, S. 68.

⁵⁹ ebd.

⁶⁰ ebd., S. 69.

⁶¹ ebd.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Hier wird der Anschluß an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik besonders deutlich.

Schon die gemeinsamen Wurzeln von neuzeitlicher Pädagogik und Kritischer Theorie in der Aufklärung dürfte ein erster Hinweis sein. Aber weit schwerer wiegen der ausdrückliche Praxisbezug der Kritischen Theorie, d. h. ihr Versuch, theoretisches Denken mit praktischem Handeln zu verbinden, ihre Bezogenheit auf die Zukunft und ihr eben allgemein „kritischer“ Einschlag. Dadurch erscheint sie in besonderem Maße geeignet, als Grundlage erzieherischen Handelns und seiner Reflexion rezipiert zu werden – insbesondere in einer Epoche der Verunsicherung hinsichtlich des stetigen Abbaus traditioneller Strukturen im Erziehungs- und Moralverständnis und der wachsenden Erkenntnis, daß das Bildungswesen „zwar einerseits zur Mündigkeit erziehen und eine auch politische Urteilsfähigkeit ausbilden, andererseits im Sinne einer karriereorientierten Selektion verfahren soll“⁶⁴. Und nicht zuletzt sind auch bei einigen Vertretern der Kritischen Theorie gelegentlich explizit pädagogische Beiträge anzutreffen⁶⁵. Wie allerdings Benner anmerkt, waren dies eher Ausnahmen und von nur geringer Wirkung auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion; „die Auslegung des Ansatzes der kritischen Theorie auf die Erziehungswissenschaft ist fast ausschließlich das Verdienst von Erziehungswissenschaftlern“⁶⁶.

Im folgenden soll deshalb zunächst die Kritische Theorie als dem philosophischen und wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Kritischen Erziehungswissenschaft skizziert werden (Kapitel 4.1), um anschließend diese selber sowohl im Hinblick auf ihre Entstehung (Kap. 4.2.1) als auch im Hinblick auf ihre wichtigsten Charakteristika zu beleuchten (Kap. 4.2.2).

4.1 Die Kritische Theorie als Grundlage der Kritischen Erziehungswissenschaft

4.1.1 Herkunft

Um es vorweg zu sagen: Das, was man gemeinhin unter dem Titel „Kritische Theorie“ versteht, läßt keinesfalls ein homogenes Forschungsparadigma erkennen. Die Bezeichnung umfaßt vielmehr eine Reihe unterschiedlicher, untereinander keineswegs widerspruchsfreier philosophisch-soziologischer Denkansätze, die sich über Jahrzehnte entwickelt haben. In keinem Werk der Vertreter der Frankfurter Schule läßt sich das Bestreben einer Vereinheitlichung der Programmatik erkennen, ganz zu schweigen von der Begründung einer regelrechten „Denkschule“ mit genau festgesetzter Ausrichtung. Die prinzipielle Übereinstimmung im Denkansatz, die methodologischen Gemeinsamkeiten und nicht zuletzt die z. T. vehemente Abgrenzung von anderen Ansätzen rechtfertigen es dennoch, von einer eigenen Richtung zu sprechen und sie unter einem gemeinsamen Titel zu behandeln.

Die Bezeichnung „Frankfurter Schule“, die oft synonym für „Kritische Theorie“ genannt wird, geht zurück auf die erste Wirkungsstätte ihrer Vertreter. In Frankfurt a. M. nämlich wurde 1924 das „Institut für Sozialforschung“ als Forschungsstelle der Universität und unter maßgeblicher Beteiligung von Max Horkheimer (1895-1973) gegründet. Um ihn (Direktor seit 1930) formierte sich zu Beginn der 30er Jahre eine Gruppe von Philosophen, Soziologen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftlern und Kulturtheoretikern, darunter Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), Friedrich Pollock (1894-1970) sowie Leo Löwenthal (1900-1993). Die meisten von ihnen publizierten auch in der von Horkheimer

⁶⁴ Groothoff 1987, S. 69.

⁶⁵ Das ist der Fall z. B. bei Th. W. Adorno mit „Theorie der Halbbildung“ (1962) und „Erziehung zur Mündigkeit“ (1970, darin enthalten der Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“); unter den größeren Werken von Habermas ist in pädagogischer Sicht v. a. „Erkenntnis und Interesse“ (1968) aufschlußreich.

⁶⁶ Benner 1991, S. 276.

herausgegebenen „Zeitschrift für Sozialforschung“ (1932-41). Während der Nazi-Diktatur wurde das Institut zunächst in Genf, dann in New York (als International Institute of Social Research an der Columbia University) weitergeführt und 1950 von Adorno und Horkheimer in Frankfurt a. M. wiedergegründet. Einer jüngeren Generation der Frankfurter Schule gehört Jürgen Habermas (* 1927) an. Als wichtigster Schüler von Adorno und Horkheimer führte er das Erbe der Kritischen Theorie fort, suchte es aber unter Miteinbeziehung linguistischer, sprachphilosophischer und phänomenologischer Erkenntnisse durchaus neu zu positionieren. Habermas war einer der Hauptwortführer im *Positivismusstreit*, der 1961 als eine Auseinandersetzung zwischen Popper (auf seiten des Kritischen Rationalismus) und Adorno (auf seiten der Kritischen Theorie) ausgebrochen war und in der Kontroverse zwischen Albert und Habermas seine Fortsetzung fand.

4.1.2 Merkmale des Konzepts

Die Vertreter(innen) der Kritischen Theorie sind mehr oder weniger allesamt darum bemüht, eine neue, an materialistische Konzeptionen anschließende Theorie der Gesellschaft zu entwickeln. Eine der Hauptintentionen ist es, den „positivistischen“ Verfahrensweisen, die den sozialen Entstehungszusammenhang wissenschaftlicher Fragestellungen ignorieren, eine neue, „kritische“ Methode gegenüberzustellen. Als deren Aufgabe verstanden wird die umfassende und kritische Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer strukturellen Bedingtheiten – mit dem Ziel ihrer Überwindung bzw. Veränderung. Eine Analyse, die um ihrer selbst willen unternommen würde, wäre keine „kritische“. Bei einer solchen nämlich korrespondiert dem „Erkenntnisinteresse« an der Ermittlung der Bedingungen“ stets das Interesse an der Suche nach „praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft zu realisieren“⁶⁷. Der Bezug auf die *gesellschaftliche Praxis* ist unverkennbar. – In einem noch im selben Jahr (1937) veröffentlichten Nachtrag zu seinem Aufsatz „Traditionelle und kritische Theorie“⁶⁸ macht Horkheimer die Abgrenzung des neuen Forschungsparadigmas zu etablierten Ansätzen besonders deutlich:

„Theorie im traditionellen [...] Sinn, wie sie im Bereich der Fachwissenschaften überall lebendig ist, organisiert die Erfahrung auf Grund von Fragestellungen, die sich mit der Reproduktion des Lebens innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft ergeben. Die Systeme der Disziplinen enthalten die Kenntnisse in einer Form, die sie unter den gegebenen Umständen für möglichst viele Anlässe verwertbar macht. Die soziale Genesis der Probleme, die realen Situationen, in denen die Wissenschaft gebraucht, die Zwecke, zu denen sie angewandt wird, gelten ihr selbst als äußerlich. – Die kritische Theorie der Gesellschaft hat dagegen die Menschen als die Produzenten ihrer gesamten historischen Lebensformen zum Gegenstand. Die Verhältnisse der Wirklichkeit, von denen die Wissenschaft ausgeht, erscheinen ihr nicht als Gegebenheiten, die bloß festzustellen und nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit vorzuberechnen wären. Was jeweils gegeben ist, hängt nicht allein von der Natur ab, sondern auch davon, was der Mensch über sie vermag“⁶⁹.

⁶⁷ Klafki 1971, S. 382.

⁶⁸ Dieser programmatische Essay Horkheimers aus dem Jahre 1937 kann vielleicht (bei aller Vorsicht) zusammen mit der im amerikanischen Exil gemeinsam von Horkheimer und Adorno verfaßten „Dialektik der Aufklärung“ (veröffentlicht 1947) zu den grundlegenden Schriften der Kritischen Theorie gezählt werden. „Traditionelle und kritische Theorie“ – in der „Zeitschrift für Sozialforschung“ erschienen (hrsg. von Horkheimer u. a.) – war übrigens auch der Namengeber der „Kritischen Theorie“ (vgl. Hillmann 1994, S. 457).

⁶⁹ Horkheimer 1977, S. 576.

Der Wahrheitsgehalt wissenschaftlicher Forschung ist stets zurückgebunden an den Zusammenhang realer gesellschaftlicher Prozesse. Die von Horkheimer als „traditionell“ bezeichnete Theorie – und dazu gehören sowohl der positivistische/empirisch-analytische als auch der kritisch-rationale Ansatz – reflektiert ihren Gegenstand, d. h. die soziale Wirklichkeit, als bloßes Objekt. Sie ist der irrigen Auffassung, daß sie diesem Objekt als abgetrenntes Subjekt gegenüberstehe. Irrig ist die Auffassung deshalb, weil Wissenschaft ja selber ein soziales Phänomen ist, ein bestimmendes und bestimmtes Moment ihres eigenen Objektbereiches resp. der sozialen Wirklichkeit. Die Kritische Theorie fordert deshalb, daß auch die Wissenschaft selber, ihre Voraussetzungen, ihre Funktion, ihre Ergebnisse kritisch reflektiert und ihre Grundlagen aufgedeckt werden müssen. Sie kann und darf sich nicht als von der sozialen Wirklichkeit unabhängig verstehen und somit den Entstehungs- und Verwertungszusammenhang des produzierten Wissens ignorieren. Von Werturteilsfreiheit zu reden, wie es die empirisch-analytische Wissenschaft tut, hieße, den Begriff „technologischer Rationalität“ (Habermas), der sich hinter dieser Art der Forschung verbirgt, falsch aufzufassen. Denn auch dieser Begriff drückt ein Interesse aus und steht für eine Parteinahme: auch „technologische Rationalität“ stellt einen *Wert* dar.

In Anlehnung an marxsche Gedanken (und insbesondere an dessen Ökonomiekritik) macht man den modernen Menschen als ein unter dem Zwang kapitalistischer Klassenverhältnisse lebendes, entfremdetes Wesen aus. Diese Zwangsverhältnisse bestimmen nicht nur seine gesellschaftliche Existenz („Sein“), sondern auch seine Wahrnehmungs- und Deutungsweisen, Empfindungen und Vorstellungen („Bewußtsein“). Sie sind der Boden für Ideologien. Ihre Analyse hat die Form der *Ideologiekritik*, wie sie schon bei Marx vorgebildet ist. Doch die Kritische Theorie bleibt keineswegs bei Marx stehen. Entsprechend der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen seit dem 19. Jh. und unter Berücksichtigung neuerer sozialwissenschaftlicher Einsichten⁷⁰ erfuhr die marxsche Theorie nicht unerhebliche Umformungen. Die Einbeziehung empirischer Forschungsmethoden und insbesondere sozialpsychologischer Fragestellungen, aber auch die Anknüpfung an die bürgerliche Aufklärung (z. B. im Ziel einer vernünftigen Gesellschaft) sind ebenso wesentliche Charakteristika der Kritischen Theorie, wie ihre Selbstreflexivität: Immer auch die Methode selbst soll kritisch beleuchtet werden, wobei stets sowohl aktuelle gesellschaftlich-politische Veränderungen zu beachten sind als auch die Erkenntnisse der „Fachwissenschaften, an deren Fortschritt sie sich ständig zu orientieren hat“⁷¹.

4.2 Die Bedeutung der Kritischen Theorie für die Pädagogik und die Entfaltung einer Kritischen Erziehungswissenschaft

4.2.1 Herkunft

Die Kritische Erziehungswissenschaft – mitunter auch emanzipatorische Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft genannt – entfaltete sich seit ungefähr Mitte der 60er Jahre und wurde gegen

⁷⁰ Formuliert z. B. in Lukács Theorie des Klassenbewußtseins (Geschichte und Klassenbewußtsein, 1923) und in der frühen Wissenssoziologie (vgl. z. B. Karl Mannheim: Ideologie und Utopie. 6., unveränderte Auflage, Frankfurt a. M. 1978, darin: S. 49-94). Anzumerken ist indes, daß Ideologieforschung und Wissenssoziologie keineswegs über das Wissenschaftsverständnis traditioneller Theorie hinausgehen und genauso wenig die herrschende gesellschaftliche Praxis überwinden wie andere „fachliche Bestrebungen“ (Horkheimer 1977, S. 542). Insofern sind sie mitnichten schon „kritisch“ im Sinne der Kritischen Theorie. Vgl. dazu Horkheimer 1977, S. 542, auch S. 529.

⁷¹ Horkheimer 1977, S. 578.

Ende des Jahrzehnts für einige Zeit zum bedeutendsten Konzept innerhalb der deutschen Pädagogik. Die Bezugnahme der pädagogischen Reflexion auf die Kritische Theorie war so vielfältig und massiv, daß ein Großteil der neuen Konzeptionen gegen Ende der 60er und Anfang der 70er zentrale kritische Elemente übernahm. Die Kritische Erziehungswissenschaft ist allerdings – anders, als man vielleicht erwarten könnte – nicht *direkt* aus der Kritischen Theorie heraus entstanden⁷². Sie ist dem Entstehungsimpuls nach vielmehr die Reaktion einer jüngeren Generation von Pädagog(inn)en auf die in der Frühzeit der Bundesrepublik übermächtige Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Zu ihren wichtigsten Vertreter(inne)n zählen Klaus Mollenhauer (1928-98), Herwig Blankertz (1927-83), Wolfgang Klafki (* 1927), Wolfgang Lempert und Ilse Dahmer – allesamt Schüler (bzw. letztere Schülerin) von geisteswissenschaftlichen Pädagogen (interessanterweise übrigens v. a. von Erich Weniger). Die meisten waren sich der Leistungsfähigkeit des geisteswissenschaftlichen Ansatzes durchaus noch bewußt. Sie konnten bzw. wollten sich aber zugleich nicht der (insbesondere im Kontext des aufkeimenden Widerstandes gegen den mehr oder minder restaurativen Zeitgeist wachsenden) Faszination der Kritischen Theorie entziehen und versuchten, sich in bewußter Rezeption an diese anzulehnen⁷³.

Wie in der Kritischen Theorie, so sind auch innerhalb der Kritischen Erziehungswissenschaft beachtliche Unterschiede in Herangehensweise und Konzeption festzustellen. Von einem geschlossenen Wissenschaftsparadigma kann daher wohl auch hier nicht gesprochen werden. Schon die Benennung der Konzepte differiert nicht unerheblich. So unterschied z. B. Stein schon 1979 zwischen transzendental-kritischer, kritisch-kommunikativer, kritisch-emanzipatorischer und kritisch-materialistischer Pädagogik⁷⁴. Durch die zunehmende Integration der drei „großen“ Ansätze (auch und gerade in Klafkis kritisch-konstruktiven Modell, das er seit den 70er Jahren ausarbeitete) wird die Situation noch unübersichtlicher⁷⁵. Des ungeachtet sei eine knappe Rekonstruktion der konstitutiven Elemente „kritischer“ Erziehungswissenschaft versucht. Der Übersichtlichkeit und Prägnanz halber wurden dabei in erster Linie die Konzepte der Entstehungs- und Konsolidierungszeit (d. h. der zweiten Hälfte der 60er und der frühen 70er) beachtet. Auf interne Differenzierungen muß aus Platzgründen verzichtet werden.

4.2.2 Merkmale des Konzepts

Die wesentlichen Merkmale der Kritischen Theorie (Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge und ideologiekritische Methode, Kritik des positivistischen Wissenschaftsverständnisses, Verbindung von Theorie und Praxis und emanzipatorisches Vernunftinteresse) lassen sich bei der Kritischen Erziehungswissenschaft wiederfinden – allerdings in veränderter Gewichtung. Insbesondere der Begriff der Emanzipation gewinnt eine größere Bedeutung und wird zu ihrem Schlüsselbegriff:

„*Emanzipation* des Menschen aus versklavenden Verhältnissen“ – so formulierte Horkheimer ein Hauptziel der Kritischen Theorie⁷⁶. Die Bestrebungen der Kritischen Erziehungswissenschaft

⁷² Wie sie nebenbei bemerkt ja auch nur ganz vereinzelt an die Ansätze sozialistischer Pädagogik der Weimarer Zeit anknüpfte. Vgl. Keckeisen 1983, S. 123; Klafki 1971, S. 376 [dort: Fußnote 49].

⁷³ Vgl. Berner 1991, S. 242f.

⁷⁴ Vgl. Stein 1979, S. 12.

⁷⁵ So ist es kaum verwunderlich, daß Gudjons – freilich in Bezug auf die pädagogische Theoriebildung im Gesamten – heute feststellt, daß „man fast den Eindruck gewinnen [kann], daß »sich die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in eine Unzahl von ‚Pädagogiken‘ auflöst«“ (Gudjons 1995, S. 49; er zitiert König 1990, S. 924).

⁷⁶ Horkheimer 1977, S. 578, Hervorhebung M. D.

knüpfen daran an, wenden den Begriff aber ins Pädagogische. Wie der Kritischen Theorie geht es auch der Kritischen Erziehungswissenschaft „um die Menschen mit allen ihren Möglichkeiten“⁷⁷; im Lichte der Pädagogik betrachtet natürlich insbesondere um die von der Erziehung am meisten betroffenen Menschen: der heranwachsenden Generation. Deren Potential ist das der Vernunft, der Selbstergreifung und Selbstbestimmung des Menschen, kurz: der *Mündigkeit*. – Soweit stimmen die Vertreter(innen) der Kritischen Erziehungswissenschaft durchaus mit den Aufklärern des 18. Jahrhunderts überein. Doch dann trennen sich die Wege. Das ideologiekritische Moment der Kritischen Erziehungswissenschaft kommt nun zum Tragen. Da sie – ebenso wie die Kritische Theorie – davon ausgeht, daß soziale Einzelphänomene nur in einem größeren, nämlich gesellschaftlichen Kontext verstehbar sind, und also jede individuelle Existenz – ihr Denken und Handeln und ihre Art zu leben – stets nur als gesellschaftlich verschränkte und bedingte zu begreifen ist, besteht sie darauf, daß auch dieser Kontext thematisiert werden muß. Und da auch Erziehung immer im Rahmen eines gesellschaftlichen Zusammenhanges geschieht, eines Faktors, der auf ihre Form und Gestalt in beträchtlichem Maß Einfluß nimmt, gehört die Aufhellung von Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft (und der Wille zu deren Veränderung) *unmittelbar* zur erziehungswissenschaftlichen Aufgabe⁷⁸.

Wie Erziehung, so muß nun auch individuelle Mündigkeit als gesellschaftlich bedingte betrachtet werden. *Individuelle* Mündigkeit ist nicht von ihrem gesellschaftlichen Pendant zu trennen. Nur unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, mithin der Verwirklichung *gesellschaftlicher* Mündigkeit, erscheint die Verwirklichung des Potentials der jungen Generation – und damit die Verwirklichung individueller Mündigkeit – möglich. So kann also „der Bildungsprozeß vernünftiger Subjekte nur zusammengedacht werden mit der revolutionären Verwirklichung einer Gesellschaft, in der die vernunftbeschränkende Gewalt entfremdeter Objektivität sich lösen kann“⁷⁹. Das pädagogische Feld – das auch ein gesellschaftliches ist – muß so strukturiert werden, daß die Vernünftigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte gefördert und nicht etwa verhindert wird.

Die Norm ihrer Kritik und damit auch ihre Legitimationsbasis gewinnt die Kritische Theorie (und mit ihr die Kritische Erziehungswissenschaft) dadurch, daß sie keineswegs auf ein zeitloses und übergeschichtliches Wertemodell oder ein metaphysisches Ideal rekurriert, sondern auf einen der westlichen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft selbst immanenten Widerspruch hinweist. Ausgangspunkt ist das Spannungsverhältnis zwischen dem *Selbstverständnis* der Gegenwartsgesellschaft einerseits und den bestehenden Verhältnissen andererseits. Überprüft wird, „inwieweit die vorgegebenen Zielsetzungen moderner demokratischer Gesellschaften“ – ihr Anspruch, „demokratisch“ zu sein, und ihr Versprechen, Menschenwürde, Gerechtigkeit, ökonomische und politische Freiheit, Glück etc. zu bieten – „nicht nur nominell, sondern auch faktisch eingelöst werden“⁸⁰. Damit verbunden erheischt sie Auskunft darüber, ob die jeweiligen Gesellschaften überhaupt in der Lage sind und gewillt, dies zu tun. – Analog zum gesamtgesellschaftlichen Widerspruch ist es in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht *der widervernünftige Charakter der pädagogischen Wirklichkeit*, der zum Ausgangspunkt der Kritik wird. Ins Blickfeld rückt hier das überkommene Bildungssystem und das traditionelle Bildungsverständnis, an dessen Rationalität und Legitimität

⁷⁷ ebd., S. 577.

⁷⁸ Ideologiekritisch interessant sind Fragen wie: Was ist die wahre gesellschaftliche Funktion der Pädagogik, was ist ihre Aufgabe jenseits ihres Selbstanspruchs? oder: Was steckt hinter der Grenze des spezifisch Pädagogischen?...

⁷⁹ Keckeisen 1983, S. 120.

⁸⁰ Paffrath 1987, S. 12.

gezweifelt wird. Angriffspunkt ist – wie schon weiter oben angeklungen war – der reale „Widerspruch zwischen den Möglichkeiten von Heranwachsenden und den Erziehungsverhältnissen, die deren Verwirklichung systematisch verhindern“⁸¹. Wenn als Hauptfunktion des Bildungssystems die geistige und moralische Reproduktion der Gesellschaft angesehen wird (was ja in der Regel der Fall ist), die Gesellschaft aber eine des Zwangs darstellt, dann schränkt das Bildungssystem ganz unweigerlich die Möglichkeiten des heranwachsenden Individuums ein und kann ihrem Anspruch, mündige Menschen hervorzubringen, nicht gerecht werden. Die Kritische Erziehungswissenschaft als eine Pädagogik, deren leitendes Erkenntnisinteresse ein *emanzipatorisches* ist, hat die Aufgabe, diesen Widerspruch zu kennzeichnen und auf seine Auflösung in praktischer Beziehung hinzuarbeiten. – „Bildung“ heißt nach diesem Verständnis dann nicht mehr „persönlichkeitsstiftende Aneignung, Durchdringung und Fortbildung des kulturellen Gehaltes ihrer Zeit“⁸², sondern Einsicht in die Irrationalität und Veränderungsbedürftigkeit der Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz. Ihre Realisierung geschieht über die Vermittlung von Fähigkeiten zum Diskurs (individuelle Seite) und den Aufbau einer Kommunikationsstruktur, die der Realisierung von Diskursen nicht entgegensteht (gesellschaftliche Seite). Emanzipation kann nur in dem Maße erfolgreich sein, in dem das gelingt.

Die starke Betonung des politisch-gesellschaftlichen Aspektes unterscheidet die Kritische Erziehungswissenschaft sowohl von der geisteswissenschaftlichen als auch von der empirisch-analytischen Richtung. Mit ihrem Aufkommen gewann die pädagogische Diskussion neue, gesellschaftsanalytische und ideologiekritische Energie, die ihr in diesem Maße unbekannt war. Doch eine Pädagogik ohne politischen Anspruch – so die Überzeugung der Kritischen Erziehungswissenschaftler(innen) – vergibt ihre Chance zur „Befreiung“ des Individuums. Die „Konkretisierung des pädagogischen Emanzipationspostulats [erfordert] unausweichlich eine Antwort auf die aktuelle gesellschaftlich-politische Situation“⁸³. Wird dies mißachtet, zerbrechen die pädagogischen Ziele an den Zwängen der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Reflexion der politisch-ökonomischen Bedingtheiten pädagogischer Theorie wendet sich also nicht zuletzt gegen den Autonomieanspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

5 EMPIRISCH UND KRITISCH UND DARÜBER HINAUS

Zum Abschluß seien noch einige, teils würdigende, teils kritische Bemerkungen zur empirisch-analytischen und zur Kritischen Erziehungswissenschaft gewagt. Insbesondere in bezug auf die erfahrungswissenschaftliche Richtung kann man eine Reihe von (meines Erachtens triftigen) Einwänden formulieren. Jedoch auch die kritische Konzeption läßt Schwächen erkennen. Aber bei aller Kritik soll es auch an würdigenden Worten nicht mangeln. Insbesondere was die Chancen der *Integration* der in dieser Arbeit behandelten Ansätze angeht, bin ich optimistisch.

5.1 *Integration der Ansätze*

„Erziehungswissenschaft kann [...] nur durch die Integration der drei gekennzeichneten Ansätze ihren Aufgaben gerecht werden“. So schreibt Klafki am Ende seines Aufsatzes „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie“⁸⁴. Nicht nur seiner Meinung nach muß jede zukünftige

⁸¹ Keckeisen 1983, S. 125.

⁸² ebd., S. 130; vgl. auch Kap. 2.3.2 dieser Arbeit.

⁸³ Keckeisen 1983, S. 129.

⁸⁴ Klafki 1971, S. 385; vgl. auch Berner 1991, S. 256.

Erziehungstheorie, die den Anspruch hat, einen umfassenden Zugriff auf das Phänomen Erziehung zu bieten, ganz unvermeidlich alle drei Methoden zusammenbringen. Eine produktive Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft scheint ebenso nur dann möglich, wenn es ihr gelingt, die Kräfte zu bündeln. Das heißt natürlich auch, daß ihre Vertreter(innen) erst einmal *gewollt* sein müssen, sich etwas eingehender mit den Erkenntnissen der jeweils anderen, „gegnerischen“ Seite zu beschäftigen – und sie auch konzeptionell zu integrieren. Doch daran scheitert es dann meistens. Nicht immer allerdings, wie zu betonen ist. Denn tatsächlich kann man im Lauf der Diskussion der zurückliegenden Jahre eine gewisse Annäherung der verschiedenen Paradigmen nicht nur im Hinblick auf Argumentationsweise und Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern auch angesichts der angewandten Forschungsmethoden konstatieren. Genannt seien nur die verstärkte Einbeziehung narrativer Interviews, Tiefeninterviews und persönlicher Gespräche auf seiten der empirischen Forschung und das Bemühen um eine „strengere methodische Absicherung“ auf seiten hermeneutisch ausgerichteter Konzepte⁸⁵. Angesichts der noch immer festzustellenden Zerrissenheit der Erziehungswissenschaft⁸⁶ erscheint allerdings auch eine weitere Integration wünschenswert.

5.2 *Empirische Forschung Würdigung und Kritik.*

Die unkritische Verallgemeinerung wenig zuverlässiger, eher zufällig gemachter Beobachtungen war nicht nur ein trauriges Charakteristikum der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auch in jüngerer Zeit noch erschreckend weit verbreitet, war sie oft gerade bei Vertreter(inne)n einer sich als *empirisch* verstehenden Erziehungswissenschaft zu finden. Wenn dieser „naive“ Empirismus zum Ausgangspunkt von weitreichenden Überlegungen und Interpretationen gemacht wird, haben Kritiker(innen) – z. B. der gesellschaftskritischen Richtung – natürlich allzu leichtes Spiel. So führen rein deskriptive Untersuchungsverfahren ohne gezielte methodologische Klärung, wie sie bis in die 70er Jahre hinein vorherrschend waren, eher zu „unverbindbar nebeneinanderstehenden Datenanhäufungen“⁸⁷, als daß sie zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen. Letzteres kann nur die Verbindung mit komplexen Verfahren zur Verknüpfung von Einzeluntersuchungen leisten. Die methodische Konsequenz des kritisch-rationalen Konzeptes könnte hierzu durchaus als Vorbild dienen⁸⁸. Allerdings konnte Krumm noch 1983, d. h. schon etliche Jahre *nach* der Rezeption des kritisch-rationalen Programms, feststellen, daß die empirische Forschung nach wie vor an Exaktheit und methodologischer Absicherung vermissen läßt. Er konstatierte sowohl bei der Problemstellung, als auch bei der Hypothesenbildung und der Entscheidung über die Prüfergebnisse (weniger bei der Prüfung selber) etliche Mängel (z. B. Ad-hoc-Hypothesen statt Ableitung von etablierten Theoriekonzepten)⁸⁹. Was die Komplexität der Untersuchungen angeht, ist ein noch keineswegs befriedigendes Niveau der empirisch-analytischen Forschung erreicht.

⁸⁵ Gudjons 1995, S. 49f.; vgl. Lehner 1994, S. 5.

⁸⁶ Vgl. Gudjons 1995, S. 48; auch Benner 1991, S. 7, Berner 1991, S. 1ff., Tenorth 1992, S. 311.

⁸⁷ Krumm, S. 147. Mitunter wird die mangelhafte Theorieorientierung der Forschungspraxis ein bißchen gehässig auch als „Fliegenbeinchen-Zählen“ bezeichnet (Gudjons 1995, S. 38). Vgl. Krumm 1983, S. 147.

⁸⁸ Wichtig ist m. E. die Unterscheidung zwischen der (hier geforderten) *methodischen Konsequenz* des kritischen Rationalismus und dessen *Programm*. Letzteres scheint (auch angesichts der Schwierigkeiten der Übertragung auf das Feld der Pädagogik) tendenziell eher an Einfluß zu verlieren. So weist z. B. Berner (1991) darauf hin, daß in den neueren (theorieorientierten) Arbeiten der empirischen Erziehungswissenschaft (Brezinka, Rössner) das poppersche Konzept *als Gesamtes* verstärkt problematisiert wird und „ein mehr oder weniger deutliches Abrücken von der kritisch-rationalistischen Vorlage nicht übersehen werden kann“ (Berner 1991, S. 181, vgl. auch 182f.).

⁸⁹ Vgl. Krumm 1983, S. 147f.

Exakte empirische Forschung ist zweifellos unerläßlicher Bestandteil eines jeden zeitgemäßen und mit wissenschaftlichem Anspruch auftretenden Modells und kann auch im Feld der Pädagogik nicht umgangen werden, will man sich nicht mehr dem Vorwurf der Spekulation und Beliebigkeit aussetzen. Empirie geringzuschätzen, käme einem Anachronismus gleich. Aber Empirie allein kann die pädagogisch relevanten Sachverhalte nicht in ihrer Gesamtheit erfassen. Das liegt nicht so sehr daran, daß es an Verfahren zur Untersuchung komplexer Zusammenhänge der pädagogischen Praxis fehlt (wobei natürlich auch auf dem Gebiet der Verfahrenstechnik weitergeforscht werden muß); und auch nicht so sehr daran, daß die zur Verfügung stehenden Verfahren nur von einer Minderheit voll genutzt werden (obwohl sich viele Forscher(innen) leider mit der Analyse verhältnismäßig trivialer Zusammenhänge begnügen). Nein, auch in dem (zumal utopischen) Fall, daß einmal alles mit empirisch-analytischen Methoden Erkennbare zum Forschungsobjekt gemacht wird, ist die Erziehungswissenschaft m. E. noch nicht vollständig. Sei es in historischer oder in praktischer Hinsicht: eine rein empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, die nur *das* als Gegenstand der Wissenschaft betrachtet, was mit ihren Mitteln erforschbar ist, stößt bald an methodische Grenzen – Grenzen, die problematisch erscheinen. So bedürfen z. B. Resultate empirischer Forschung stets der Interpretation und der Einordnung in größere Zusammenhänge; können geschichtlich-gesellschaftliche Voraussetzungen nur hermeneutisch erfaßt werden; können Wert- und Normprobleme von einer praktischen Wissenschaft wie der Pädagogik nicht einfach übergangen werden etc. – Die „Präzisierung“ des Erziehungsverständnisses (und damit dessen, was Gebiet der Forschung ist), die uns die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft verspricht, wird mit einer Sinnverkürzung erkaufte. Sie entpuppt sich als „künstliche[n] Einengung des Gegenstandsbereiches der Pädagogik unter dem Druck eines abstrakten Wissenschaftsideals“⁹⁰. Eine „kritische Bestimmung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit empirischer Methoden“⁹¹ erscheint auch weiterhin unerläßlich.

Da man es bei Erziehung und Bildung mit Individuen zu tun hat, muß pädagogische Forschung – wie es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in aller Klarheit gesehen hatte – in besonderem Maße Individuelles, Einmaliges zu ihrem Gegenstand zu machen⁹². Die überwiegend quantitativ verfahrenende Sozialforschung empirisch-analytischer Couleur (auch die erziehungswissenschaftliche) richtet aber ihr Augenmerk nicht auf je Einzelnes, sondern zumeist auf eine gewisse *Anzahl von Fällen*. Unter diesen Umständen ist der einzelne Mensch nur noch Fall unter Fällen; einzelner von vielen, an denen eine Leitvorstellung, eine Hypothese überprüft wird. Das Besondere und Individuelle am Menschen verfällt der Abstraktion. – Die hiermit verbundene Gefahr der Degradierung des Einzelnen zeigt sich auch im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis. Begriffe wie „pädagogische Technologie“, „Unterrichtstechnik“ oder „Erziehungstechnik“, machen die Adressaten der Erziehung schnell zum Objekt technischer Manipulation. Sie verwischen „den qualitativen Unterschied zwischen der technischen Bearbeitung irgendwelcher Rohstoffe und Materialien einerseits und dem Bemühen darum, Menschen zum eigenen Lernen zu befähigen andererseits“⁹³. Erziehung kann und *darf* – die Wertfragen sind nicht zu vermeiden... – nicht „durch

⁹⁰ Berner 1991, S. 222.

⁹¹ Klafki 1971, S. 366.

⁹² Nun kann Erziehung und Bildung auch in einer *Gruppe* von Individuen geschehen – das beste Beispiel ist vielleicht das der Schulklasse; aber auch in diesem Fall ist unbestreitbar, daß nicht das *Erzogensein* der *Gruppe* als solcher angestrebt wird, sondern das des *einzelnen* Menschen, ob er nun Teil einer Gruppe ist oder nicht.

⁹³ Klafki 1971, S. 375.

bestimmte Einwirkungen irgendwelche Reaktionen an Menschen [...] unabhängig von ihrer eigenen Auffassung oder Zustimmung“⁹⁴ hervorbringen versuchen.

Erziehungswissenschaft muß eine *praktische* Wissenschaft, oder wie Benner es ausdrückt, eine „handlungswissenschaftliche Forschungsdisziplin“⁹⁵ bleiben und darf nicht zur leeren Formulierung von Erziehungstechnologien verkommen. Denn mit der Erziehung hat sie nun einmal kein „theoretisch vorgegebenes, sondern [...] ein *praktisch aufgegebenes* Erkenntnisobjekt zu ihrem Gegenstand“⁹⁶. So ist ihre Aufgabe nicht die Lösung rein *technischer* Schwierigkeiten, die es mit Hilfe neuer Techniken zu beseitigen gilt. Es geht vielmehr um *praktische* Probleme und ihre Überwindung – und letztlich darum, Fortschritte im Hinblick auf ein menschlicheres Zusammenleben zu erzielen⁹⁷. Doch eben dieser Zukunftsbezug fehlt der erfahrungswissenschaftlich-pädagogischen Richtung. Eine Theorie aber, die sich auf bloße „Aussagen über die Faktizität“⁹⁸ beschränkt und „pädagogisch“ sein will, ohne sich aber pädagogischen Zielsetzungen verpflichtet zu fühlen, widerspricht sich selbst. Sie mißachtet ihr Selbstverständnis, eine eigene, besondere Wissenschaft neben anderen zu sein, ein Selbstverständnis, das sich ja auch daraus ergibt, daß sie mit der Praxis in Kontakt steht. Die Eliminierung des praktischen Handlungsinteresses hat zur Folge, daß die Menschen in der Praxis mit ihrem Handeln alleine gelassen werden und auf ihre Fragen keine wissenschaftlichen Antworten mehr erhalten. – Den Verwendungszusammenhang auszuklammern, wie es bei der empirisch-analytischen Richtung eben geschieht, d. h. sich eigener Entscheidungen zur besseren Gestaltung der pädagogischen Praxis zu enthalten, bedeutet letztendlich aber auch, die Aufgabe der Erziehungswissenschaft wieder auf Handlangertätigkeiten im Dienste anderer, staatlicher, politischer, wirtschaftlicher Kräfte zu reduzieren⁹⁹. – Eine vernünftige pädagogische Theorie führt die „Waffe der empirischen Forschung“, aber führt sie „über das Faktum des Gegebenen hinaus“¹⁰⁰.

5.3 Kritische Hermeneutik

Empirische Verfahren greifen – wie zu sehen war – in vielerlei Hinsicht zu kurz, wenn sie nicht konsequent mit anderen Methoden kombiniert werden. Eine davon ist die *Hermeneutik*. Sie ist eine in vielerlei Hinsicht nützliche Methode, die auch in der Pädagogik gewinnbringend einge-

⁹⁴ ebd.

⁹⁵ Benner 1991, S. 295.

⁹⁶ ebd., S. 324. Hervorhebung M. D.

⁹⁷ Über die Gestalt dieses „menschlicheren“ Lebens muß freilich weiter gestritten werden.

⁹⁸ Benner 1991, S. 296.

⁹⁹ „Erziehungstechnologen haben Programme, Technologien und Techniken zur Förderung selbständigen Lernens, zur Förderung von Begabungen, zur Förderung von Kreativität usw. entwickelt“, schreibt Lehner (1994, S. 173). Doch wurde auch untersucht, ob, und wenn ja, inwieweit und in welchem Rahmen ihre Ergebnisse *tatsächlich* auch *verwendet*, d. h. in der Praxis umgesetzt wurden („Verwertungszusammenhang“)? Der Hinweis auf die Vielfalt empirischer Forschung beantwortet noch nicht die Frage, ob und wie sie *wirksam* wurden. Diese Frage als nebensächlich zu werten, bringt nach meinem Dafürhalten eine willkürliche Reduktion der erziehungswissenschaftlichen Aufgaben mit sich und ist außerdem unverantwortlich.

¹⁰⁰ Blankertz, H. 1966, S. 74f., zitiert nach Benner 1991, S. 297. Hervorhebung M. D. – Anzumerken ist freilich, daß Blankertz den geisteswissenschaftlichen Ansatz überwunden und von einer emanzipatorischen Pädagogik abgelöst sieht. In diesem Punkt unterscheidet sich also sein Entwurf nicht unerheblich von Klafkis Konzept. Klafki sieht zwar große Gemeinsamkeiten zwischen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und kritisch-emanzipatorischer Erziehungswissenschaft, will die eine aber nicht durch die andere ersetzen. Er fordert vielmehr eine wechselseitige *Kooperation* (und letztendlich Integration) aller drei behandelten erziehungswissenschaftlichen Richtungen. Vgl. Klafki 1971, S. 385; auch Benner 1991, S. 298ff.; Benner 1991, S. 254.

setzt werden kann und sie leistet weit mehr als bloße Hypothesenfindung im Rahmen eines empirisch-analytischen Ansatzes. Nur hermeneutische Verfahren vermitteln der Gegenwart die Tragweite des Vergangenen, und sie tun das, indem sie jene über ihre geschichtliche Bedingtheit aufklären. Nicht zuletzt decken sie somit auch die übergeschichtliche Bedeutung der Vergangenheit auf. – Ihre Anwendung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ließ zweifellos an Transparenz und Konsequenz vermissen und bringt sie noch heute in Verruf. Doch Transparenz und Konsequenz ist m. E. kein Problem der hermeneutischen Methoden als solche, sondern ihrer jeweiligen Anwendung. Deshalb ist es unabdingbar, sie vom schwammigen Boden mehr oder weniger intuitiver Methoden auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage intersubjektiver Überprüfbarkeit zu stellen.

Auch darf hermeneutisches Vorgehen sich nicht auf das Verstehen des genuin Erzieherischen beschränken. Erziehung und Bildung, und ebenso die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen, geschehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind stets in einem gesellschaftlichen Kontext verortet, der nicht unerheblich auf sie zurückwirkt. Eine scharfe Aufmerksamkeit in gesellschaftlichen Fragen ist also auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unerlässlich, wenn ein bloß affirmatives Verständnis der Möglichkeiten pädagogischen Wirkens verhindert werden soll. Eine aus der Verbindung von hermeneutischer Methode und ideologiekritischem Ansatz erwachsende *kritische Hermeneutik* – orientiert an einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse – entgeht der Gefahr, immer nur Gegebenes zu beschreiben (interpretieren), ohne es gegebenenfalls überwinden zu wollen. Eine kritische Hermeneutik bildet die Grundlage eines wachsamem Umgangs mit der Tatsache der gesellschaftlichen Eingebundenheit von Bildung und Erziehung. Sie hat die politisch-ökonomischen Bedingungen der Pädagogik und ihres Selbstverständnisses ideologiekritisch zu untersuchen und auf „falsches“, d. h. ideologisches Bewußtsein hin zu prüfen. Im Hinblick auf die empirische Forschung hat die kritische Hermeneutik die Aufgabe, die „umfassenden geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen der so ermittelten Fakten und Zusammenhänge“¹⁰¹ zu untersuchen, d. h. diese Erkenntnisse nicht „wie unabänderliche Gesetzmäßigkeiten“¹⁰² zu betrachten, sondern auch nach ihren gesellschaftlichen Gründen zu fragen. Sie bleibt – anders als die empirisch-positivistische Forschung – nicht „auf halbem Wege der rationalen Aufklärung der Wirklichkeit und des Bewußtseins der Menschen über die Wirklichkeit stehen“¹⁰³. Insofern bildet die kritische Hermeneutik die *gesellschaftskritische Dimension* der Erziehungswissenschaft.

Allerdings ist Vorsicht geboten. Denn eine sich betont auf die gesellschaftlichen Bezüge konzentrierende Erziehungswissenschaft birgt die Gefahr, auch dort politisch-ökonomische Bedingungen zu vermuten, wo diese unbedeutend sind und hintangestellt werden können¹⁰⁴. Noch schwerwiegender aber wäre es, wenn sie über all dem die Frage „nach den Regeln und Schwierigkeiten des Handelns in der unmittelbaren Interaktion vernachlässigt“¹⁰⁵. Auch eine gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft darf nicht den Fehler begehen, das *Individuum* aus dem Auge zu verlieren.

¹⁰¹ Klafki 1971, S. 380.

¹⁰² ebd.

¹⁰³ ebd., S. 381.

¹⁰⁴ Gudjons spitzt zu und fragt ein wenig süffisant: „Wem nützt die Erkenntnis, daß Peter weinend aus der Schule kommt, weil die gesellschaftlichen Bedingungen der kapitalistischen Industriegesellschaft die Schule eben so machen, daß sie strukturelle Gewalt in der Form einer harten Asphaltdecke des Schulhofs produziert? Ist das alles ideologiekritisch zu entlarven?“ (Gudjons 1995, S. 43).

¹⁰⁵ Thiersch 1983, S. 81.

5.4 Grenzen der Erziehung

Wenigstens als *Idealvorstellung* nimmt das kritisch orientierte Zusammenspiel von hermeneutischen und empirisch-analytischen Methoden das, was mit „Emanzipation des Menschen“ bezeichnet wird. Die *Realisierung* des Ideals dürfte sich weit komplizierter gestalten, als noch in der Frühzeit der Kritischen Erziehungswissenschaft angenommen wurde. Die Einsicht in die „Grenzen der Erziehung“ (Siegfried Bernfeld) und in die „mißbildende[n] Gewalt der gegenwärtigen Verhältnisse“¹⁰⁶ bewahrt davor, Erziehung und Erziehungswissenschaft in ihren Möglichkeiten zu überschätzen. Denn man ginge sicherlich fehl, wenn man annähme, der emanzipatorischen Erziehung der Heranwachsenden folge mit großer Wahrscheinlichkeit auch die Emanzipation der Gattung Mensch¹⁰⁷. Bestimmendes Subjekt (wirksamer) gesellschaftlicher Veränderung war die Pädagogik noch allzu selten gewesen – und sie wird es auch weiterhin nicht sein. Für diese Rolle ist sie auch gar nicht talentiert. Ein „Ende der Barbarei“ (Adorno) ist nicht in Sicht...

¹⁰⁶ Keckeisen 1983, S. 134; vgl. auch Blankertz, Stefan 1987.

¹⁰⁷ Zumal ein Großteil der Jugendlichen – und nicht nur sie – Kritik und emanzipatorisches Verhalten eher individualistisch aufgefaßt hat und in der Konsequenz auf die Forderung nach gesellschaftlicher Solidarität eher abweisend reagiert wurde (vgl. Pöggeler 1987, S. 68).

LITERATUR:

- BENNER, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3., verbesserte Auflage Weinheim 1991 [EA 1973].
- BERNER, Hans: Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule. Zürich 1991 [Dissertation].
- BLANKERTZ, Herwig: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5, Bochum 1966, S. 65-78.
- BLANKERTZ, Stefan: Die affirmative Dialektik der negativen Pädagogik. Bruchstücke zur Wiederherstellung der Kritik. In: PAFFRATH, F. Hartmut (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 40-53.
- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München; Basel 1989.
- GROOTHOFF, Hans-Hermann: Erziehung zur Mündigkeit bei Adorno und Habermas. In: PAFFRATH, F. Hartmut (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 69-96.
- GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 1995.
- HILLMANN, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage Stuttgart 1994.
- HORKHEIMER, Max: Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Hrsg. von Alfred Schmidt. Einbändige Studienausgabe. Frankfurt a. M. 1977.
- KECKEISEN, Wolfgang: Kritische Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 117-138.
- KLAFKI, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17. Jg. 1971, Nr. 3, S. 351-366.
- KÖNIG, E.: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg. 1990, Nr. 6, S. 919-936.
- KRUMM, Volker: Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 139-154.
- LEHNER, Helmut: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik. Bad Heilbrunn 1994.
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart 1983.
- PAFFRATH, F. Hartmut (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987.

- PÖGGELER, Franz: „Erziehung nach Auschwitz“ als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik. In: PAFFRATH, F. Hartmut (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 54-68.
- STEIN, Gerd (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen. Hamburg 1979.
- TENORTH, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. Auflage. Weinheim; München 1992.
- THIERSCH, Hans: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 81-100.