

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 57 (1970)
Heft: 7-8

Artikel: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft
Autor: Füglister, Peter A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530051>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

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

entscheidet — bleiben fremd. Schon die Sprachkenntnisse, die den schulischen Erfolg stark beeinflussen, sind nicht mehr die bildhafte Sprache des Bauern, sondern die abstraktere der Industriewelt. Es gibt gute Gründe für die Annahme, daß gerade auch Bauernkinder (oder allgemeiner Kinder ländlicher Gebiete) durch den obligatorischen Kindergartenbesuch schulisch gefördert werden könnten und sollten. Erst so erhalten sie in der Schule etwa gleiche Startchancen wie die Kinder aus dem kulturell anregenderen (und aufregenderen) städtischen Milieu.

J. Bucher skizziert ferner einige Hindernisse, die sich auf dem Lande dem Französischunterricht auf der Primarschulstufe, dem Wahl- und Freifächersystem, der Lehrerfortbildung usw. in den Weg stellen können. Auch hier drängen sich wohl radikalere Lösungen auf, als Bucher selber vorschlägt. «Viele Reformen sind nicht durchführbar, wenn nicht die kleinen Schulen aufgelöst und zu großen Mittelpunktschulen zusammengelegt werden», schreibt Lothar Kaiser. Einklassige Schulen sind — rückblickend — vielleicht romantisch; viele ihrer Lehrer zeigen einen bewundernswerten Einsatz. Aber trotzdem wird in ihnen menschliches Kapital — wenn man so sagen darf — vergeudet. Forschungen haben ergeben, daß bei gleicher Intelligenz und auch anderen gleichen Bedingungen (Lehrerqualifikation usw.) die Schüler größerer Schulen durchschnittlich

bessere Schulleistungen erzielen als Schüler kleinerer Schulen. Die Benachteiligung von Kindern in Zwergschulen verschärft sich vermutlich noch: Technische Hilfsmittel ermöglichen es zwar auch kleinen Schulen, einen besseren Unterricht bieten zu können. Trotzdem ist der Tag abzusehen, an dem Landkinder, die eine Schule ohne audiovisuelle Hilfsmittel (einschließlich Video Recorder usw.), Sprachlabor und andere Produkte der Unterrichtstechnologie besuchen, das Lernziel nur bei größerem persönlichem Einsatz erreichen werden, als Altersgenossen in größeren Schulen mit Fachlehrern usw.

Josef Bucher begründet seine Aufforderung zur Zurückhaltung bei der Koordination und Schulreform mit der Feststellung, «Auch in dieser Beziehung gilt es auf Minderheiten Rücksicht zu nehmen». Der ausgedehnte Minderheitenschutz ist ein positives Charakteristikum unseres Staates. Minderheitenschutz läuft sich aber dort zu Tode, wo die Rücksichtnahme eindeutig auf Kosten der Kinder und ihrer Zukunft gehen würde. Die schutzwürdige Minderheit ist in schulischen Fragen weniger die bäuerliche Bevölkerung, als die Jugend. Sie hat ein Recht darauf, aus freiem Entcheid Bauer oder Arbeiter oder Wissenschaftler zu werden — und nicht aus Gründen einer begrenzten oder einseitigen Bildung, die ihr in einer einklassigen Schule vermittelt wurde.

Unser erziehungswissenschaftlicher Beitrag

Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft

«Erziehungswissenschaft», was ist das? Da man als Lehrer meint, es eigentlich von Berufs wegen wissen zu müssen, scheuen sich viele Kollegen, diese Frage offen zu stellen und begnügen sich mit dem vom Wort her gegebenen Vorverständnis, das jedoch leicht zu Mißverständnissen Anlaß gibt.

Der traditionsverpflichtete humanistisch gebildete «Pädagoge» sieht darin eine «Verwissenschaftlichung» seiner «Kunst».

Der an mathematisch-naturwissenschaftlichen Modellen geschulte Empiriker dagegen betrachtet die Umbenennung mit Skepsis: Mit welchem Recht eignet sich die Humandisziplin Pädagogik, die sich doch mit Normen und Anweisungen zum erzieherischen Handeln befaßt, also eindeutig präskriptiven Charakter hat, die Bezeichnung «Wissenschaft» an?

Es liegt nicht im Zuge einer allgemeinen 282

Neuerungssucht, daß die bis anhin als «Pädagogik» geleherte Disziplin in «Erziehungswissenschaft» umbenannt und an neueren Universitäten in der Sozialwissenschaftlichen — und nicht mehr, wie üblich, in der Philosophischen — Fakultät gelehrt wird. Der Name deutet auf eine Neuorientierung des Faches hin: Während sich die traditionelle Pädagogik den philosophisch-historischen Disziplinen verpflichtet fühlt, orientiert sich die Erziehungswissenschaft an den Methoden der *empirischen* Sozialwissenschaften.

Die Erziehungswissenschaft versteht sich demnach als *real- und sozialwissenschaftliche* Disziplin.

Realwissenschaft ist sie insofern, als sie mit empirisch exakten Methoden die Bedingungen des «realen» Erziehungsprozesses erforscht. Die Bezeichnung *Sozialwissenschaft* besagt, daß ihr Forschungsobjekt, nämlich die erzieherische Beeinflussung des Menschen, in einem *sozialen Kontext* steht

und deutet darüber hinaus die *gesellschaftliche Relevanz* der erziehungswissenschaftlichen Forschung an.

Über die Darstellung der *Konzeption einer Theorie der erzieherischen Wirkung* hinaus ist, besonders für den Lehrer, die Frage nach dem *gesellschaftlichen Nutzen* einer solchen Theorie naheliegend: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Erziehungswissenschaft für die Erziehungspraxis?

Eine allgemeinverständliche Einführung in den recht komplexen Problemkreis der erziehungswissenschaftlichen Theorie vermittelt die nun in etwas erweiterter Form gedruckt vorliegende Antrittsvorlesung¹ von Professor Wolfgang Brezinka, Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz.

Der hier stark gekürzt wiedergegebene Vortrag² soll der Orientierung sowie der Ermunterung zu einer kritischen Auseinandersetzung dienen.

Peter A. Füglistler

Über Absicht und Erfolg der Erziehung

Problem einer Theorie der erzieherischen Wirkung

I. Erziehungswissenschaft als Realwissenschaft

«Erziehen» besagt ein *Handeln*. Zwar kann der Erzieher ausführlich darlegen, was er intendiert, versucht und tatsächlich getan hat. *Rational* handelt letztlich aber nur, wer sein Tun regelmäßigen *Erfolgskontrollen* unterwirft und es je nach deren Ergebnissen korrigiert. Dies gilt auch für wissenschaftliche Aussagensysteme, die ein Handeln zum Gegenstand haben. Die zentrale Fragestellung der Handlungswissenschaften lautet demnach: Welche Beziehungen bestehen zwischen

1. den *Absichten*,
2. den zur Verwirklichung dieser Absichten empfohlenen oder durchgeführten *Handlungen* und
3. den *Folgen* dieser Maßnahmen?

Die *philosophische* Pädagogik hat sich selten mit den Fragen nach dem Erfolg der Erziehung beschäftigt. Für eine *realwissen-*

schaftliche Theorie dagegen hat das Problem der erzieherischen Wirkung zentrale Bedeutung. An ihm läßt sich geradezu die Konzeption der Erziehungswissenschaft als Realwissenschaft erläutern.

1. Der theoretische Bezugsrahmen

Durch das erzieherische *Handeln* werden Veränderungen im Dispositionsgefüge des Zu-Erziehenden herbeigeführt, die sich in Änderungen des Verhaltens ausdrücken. Die neu aufgebauten oder veränderten Dispositionen sind entweder von sehr komplexer Art (wie z. B. die «politische Mündigkeit») oder von sehr spezifischer Ausprägung (z. B. Beherrschung der Orthographie). Durch den erzieherischen Eingriff können die intellektuellen Funktionen und Kenntnisse einer Person, ihre Einstellungen und Haltungen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten betroffen sein. Solche Beeinflussungen kommen aber nicht nur durch bewußt intendierte *erzieherische* Eingriffe zustande. Ins Gebiet der psychosozialen Beeinflussung gehören — um zwei Extreme zu nennen — die Propaganda ebensogut wie die Seelsorge. Die Persönlichkeitsänderungen, die angestrebt werden,

kommen in jedem Fall durch *Lernvorgänge* zustande. Je nach dem Lernziel und den angesprochenen psychischen Dispositionen variiert der Lernprozeß. Die psychischen Funktionen sind ihrerseits wieder von Reifungsvorgängen, aber auch von früheren Lernergebnissen abhängig. Die Theorie des erzieherischen Handelns setzt demnach nicht nur eine allgemeine Theorie des Lernens voraus, sondern auch eine Theorie des Werdens der Persönlichkeit unter dem Einfluß von Gesellschaft und Kultur.

Die Berücksichtigung der lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien allein genügen noch nicht, um zu einer Lösung des Problems der erzieherischen Wirkung zu gelangen. Die Erziehungswissenschaft ist eine technologisch orientierte Sekundärwissenschaft, die auf den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten aufbaut, die von verschiedenen Primärwissenschaften erforscht werden. Interessiert den Psychologen zum Beispiel die Frage, wie sich im Kind kognitive Strukturen aufbauen, so beschäftigt den Erziehungswissenschaftler darüber hinaus das Problem, ob und wie bestimmte Dispositionen durch gezieltes Handeln herbeigeführt und gefestigt werden können. Diese Frage ist erst gelöst, wenn eine eindeutige *Erfolgskontrolle* vorliegt. Dabei ist kritisch zu prüfen, ob es sich um eine tatsächliche Kausalbeziehung oder bloß um mehr oder weniger zufällige Korrelationen handelt.

Eine Theorie der erzieherischen Wirkung muß von der Voraussetzung ausgehen, daß Lernergebnisse mehrfach determiniert sind, also keineswegs nur durch Akte des Unterrichtens, Lernens oder Erziehens zustande kommen. Daraus folgt zum Beispiel, daß die Resultate von Schulleistungsprüfungen für sich allein betrachtet noch nichts über die Qualität des Unterrichts aussagen, sondern nur den — wie auch immer — erzielten Lernerfolg feststellen. Die Bemühungen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie müssen dahin gerichtet sein, den Anteil, den der *Unterricht* an der Entstehung erwünschter Dispositionen hat, von dem Anteil sonstiger nicht-unterrichtlicher Faktoren zu scheiden und zu analysieren. Da das Interaktionssystem von Lehrendem und Lernendem einschließlich aller Faktoren, die ihr Verhalten

determinieren, unvorstellbar kompliziert ist, sind auf dem Wege zu einer Theorie der erzieherischen Wirkung enorme Schwierigkeiten zu überwinden. Sie werden um so größer, sobald man vom psychomotorischen in den kognitiven und in den affektiven Bereich übergeht. Das reale Erziehungsgeschehen kann niemals in seiner ganzen Komplexität erfaßt und erklärt werden. Die Forschung muß sich auf jene Ausschnitte der sozial-kulturellen Wirklichkeit beschränken, die entweder planmäßig herstellbar oder beeinflußbar sind. Dazu gehören *Verhaltens-Systeme* (Lob und Tadel, Erziehungsstile usw.) und *Soziale Systeme* (Institutionen). Gegenstand einer Theorie der erzieherischen Wirkung sind die Beziehungen, die zwischen diesen Systemen und dem Eintreten jener erwünschten Lernergebnisse bestehen, die als «*Erziehungsziele*» bezeichnet werden. Jene Gesetzmäßigkeiten werden gesucht, die *Prognosen* der erzieherischen Wirkung unter genau festgestellten Bedingungen erlauben.

Ein Aussagensystem, das darüber informiert, wie man bestimmte erzieherische Wirkungen erzielen kann, ist als *Technologie der Erziehung* zu bezeichnen. Zu welchen Zwecken technologisches Wissen in der Erziehungspraxis angewandt wird, hängt von sittlichen Entscheidungen ab, die ihrerseits Gegenstand einer *Philosophie der Erziehung* sind.

Der Übergang von der traditionellen (historisch-hermeneutischen) Pädagogik zu einer theoretischen *Realwissenschaft* von der Erziehung bedingt eine Verengung der Fragestellung. Brezinka schlägt vor, die pädagogischen Aussagensysteme wie folgt abzugrenzen:

- Erziehungswissenschaft
- Historiographie der Erziehung
- Philosophie der Erziehung
- Erziehungslehre (Technologie der Erziehung)
- Empfehlungen zur Erziehungspolitik³

2. Klärung der wichtigsten Begriffe

Die differenzierenden Analysen erziehungswissenschaftlicher Probleme setzen die Präzisierung folgender Begriffe voraus: «*Erziehung*», «*Erziehungsziel*» und «*erzieherische Wirkung*».

Der Begriff der *Erziehung* hat nur heuristisch-programmatischen Wert. Er dient dazu, jene Handlungen und Instrumente zu

umreißen, deren Zweck es ist, Menschen mittels Beeinflussung durch Lernprozesse in gewünschter Richtung zu ändern. Welche Variablen dieses Handelns von der Forschung ausgewählt werden, hängt von den Vermutungen über die Bedeutung ab, die sie für das Eintreten erwünschter Persönlichkeitsänderungen haben.

Erziehungsziele werden jene Dispositionen genannt, die von dem Zu-Erziehenden durch Lernvorgänge erworben werden sollen. Erzieherische Verfahren und die dadurch erzielten Erfolge können nur beurteilt werden, wenn vorher eindeutig beschrieben worden ist, welchen seelischen Endzustand der Lernende erreichen soll. Wirkungsstudien setzen eine Klassifikation der erwünschten Erziehungsergebnisse voraus. Eine Klassifikation ist dann brauchbar, wenn ihre Elemente so eindeutig beschrieben werden, daß intersubjektiv nachprüfbar ist, ob sie in einem konkreten Fall vorhanden sind oder nicht, sowie in welcher Größe oder Stärke sie vorkommen. Abstrakte Fernziele müssen durch Hierarchien konkreter Nah- und Zwischenziele ersetzt werden.

Verfassungsartikel und Lehrpläne sind meist sehr abstrakt formuliert. So verlangt z. B. das deutsche Jugendwohlfahrtsgesetz (1961), die Jugendlichen seien zu «leiblicher, seelischer und gesellschaftlicher Tüchtigkeit» zu erziehen. Damit solch globale Zielangaben für den praktischen Erziehungsakt relevant werden können, bedürfen sie einer Aufgliederung (Operationalisierung) in *konkrete Verhaltenskategorien*.

Mit *erzieherischer Wirkung* sind bestimmte Verhaltensweisen gemeint, von denen angenommen wird, sie seien durch «Erziehung» verursacht. Jedes Ereignis ist von *vielen* Bedingungen abhängig. Wenn man vereinfachend von der Ursache spricht, greift man von einem großen Komplex nur eine Bedingung heraus, die als besonders wirkungsrelevant erscheint.

Das mißverständliche Begriffspaar Ursache-Wirkung wird auf der quantitativen Ebene durch den Begriff der «funktionalen Beziehung» zwischen meßbaren Variablen ersetzt. Man sucht lediglich festzustellen, welche regelmäßigen Zusammenhänge zwischen protokollierbaren Ereignissen, bzw. Variablen bestehen. Die variable «Erziehung» für sich allein kann niemals als *hinreichende Bedin-*

gung für Persönlichkeitsänderungen im Adressaten der erzieherischen Akte angesehen werden. Die beobachtbaren Erziehungsphänomene sind höchstens *Teilursache* eines Endverhaltens, und die sogenannte «erzieherische Wirkung» muß als Resultante des *gesamten* Bedingungszusammenhangs betrachtet werden.

II. Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft

1. Gesellschaftlicher Nutzen, methodische Schwierigkeiten und Grenzen einer Theorie der erzieherischen Wirkung

Die erziehungswissenschaftliche Forschung kann einen Beitrag zur Lösung von zwei Aufgaben leisten, die für die Gesellschaft von großer praktischer Bedeutung sind:

1. zur *Erfolgskontrolle* bestehender Erziehungssysteme;
2. zur *rationellen Planung der Reform* von Erziehungssystemen.

Im ersten Fall geht es um die Prüfung bereits gesetzter Erziehungsziele. Wegen der Vielzahl möglicher Erziehungsziele und erzieherischer Mittel sind für Wirkungsstudien zahlreiche Fragestellungen denkbar. Es lassen sich zwei Klassen von Zielen unterscheiden:

gesellschaftspolitische Ziele und *personale Ziele*.

Bei den personalen Zielen handelt es sich um erwünschte Zustände der Persönlichkeit; bei den gesellschaftspolitischen um angestrebte Veränderungen in der Struktur über-individueller Systeme. «Sprechfertigkeit im Französischen» oder «demokratische Gesinnung» sind Beispiele für personale Ziele; «Verbesserung der Aufstiegschancen für Kinder der sozialen Unterschicht» ist ein Beispiel für die gesellschaftspolitische Zielsetzung. In der Regel verfolgen die Erzieher nur personale Ziele; sie erfüllen aber damit auch zwangsläufig die dem Schulsystem gesetzten gesellschaftspolitischen Zielsetzungen.

Zu den *an gesellschaftspolitischen Zielen orientierten Wirkungsstudien* zählen die aus ökonomischen und bildungspolitischen Motiven angeregten Untersuchungen über die *quantitative Effektivität* des Schulwesens;

(Untersuchungen, die die geringe Produktionsrate und die hohe Verschleißquote der Gymnasien aufdecken oder Analysen des vorzeitigen Studienabganges an Hochschulen).

Natürlich käme es einer groben Vereinfachung gleich, wollte man den an Zeugnissen gemessenen Erfolg oder Mißerfolg von Schülern global als Erfolg oder Mißerfolg des betreffenden Schulsystems interpretieren. Die intervenierenden Variablen des sozial-kulturellen Status und der Motivation sind für die Schulleistung ebenso bestimmende Faktoren wie die Merkmale des Schulsystems.

Bei den *an personalen Zielen orientierten Wirkungsstudien* sind meistens zwei Aspekte zu unterscheiden:

der *kognitive* (rationale oder intellektuelle) und

der *affektive* (emotionale oder motivationale) Aspekt der angestrebten Dispositionenveränderung.

Mit zunehmender Komplexität der Erziehungsziele vervielfachen sich die Zahl der für die Veränderung bedeutsamen Faktoren und damit auch die methodischen Schwierigkeiten von Wirkungsstudien.

Will man zu Ergebnissen kommen, die für die Erziehungspraxis und für die Erziehungspolitik relevant sind, dann darf man sich nicht damit begnügen, einige traditionell als «Erziehungsmittel» oder «Unterrichtsmethoden» bezeichnete Variablen auszuwählen oder deren Effekte nach einer kurzen Zeitperiode an inhaltlich dürftigen Kriterien zu messen. Soweit es sich um kognitive oder affektive Ziele höherer Ordnung handelt, können in der Forschung wahrscheinlich nur vergleichende Analysen relativ komplexer Verhaltens- und Sozialsysteme Aufschluß geben.

Unser Wissen um die Möglichkeit, personale erzieherische Zielsetzungen — speziell solche im kognitiven Bereich — zu erreichen, hat sich in den letzten Jahren in ermutigender Weise vermehrt, solange es sich um wenig komplexe Endzustände handelt.

Von den Wirkungsstudien, die an *personalen* Erziehungszielen orientiert sind, liegt z. B. aus dem Bereich der *Motivationstechniken*, der *Unterrichtsmethoden* und der Variablen-

Gruppe *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten* bereits ein umfangreiches Forschungsmaterial vor.

Aus den Ergebnissen einer schwedischen Untersuchung über die *Wirkung von Motivationstechniken*⁴ wird ersichtlich, daß zwischen Lob und Tadel einerseits und Schülerleistungen andererseits je nach der Art der Aufgaben, der Leistungsfähigkeit der Schüler und ihrer Einstellung zum Lehrer ganz verschiedene Beziehungen bestehen⁵.

Aus den zahlreichen Forschungen über die *Wirkung von Unterrichtsmethoden* geht hervor, daß im Bereich *niedriger* kognitiver Ziele (wie z. B. beim Erwerb von Kenntnissen und einfachen intellektuellen Operationen) sehr unterschiedliche Unterrichtsmethoden zu *gleichartigen* Ergebnissen führen.

Ein eindrückliches Beispiel hierfür bietet die Untersuchung der Methoden des Erstleseunterrichts, die in Primarlehrerkreisen bekanntlich lange umstritten waren: Die Resultate der Ganzheits- oder analytischen Methode sind im Durchschnitt weder schlechter noch besser als die der synthetischen Methode⁶.

(Natürlich hängt der Erfolg einer Methode vom Gebrauch ab, den ein Lehrer von ihr macht. Kaum zwei Lehrer, die angeblich nach der gleichen Methode unterrichten, tun genau dasselbe.) Komplizierter werden die Verhältnisse im Bereich *höherer* kognitiver Ziele (wie z. B. beim Problemlösen, bei der Begriffsanalyse, beim kritischen Denken). Hier bewährt sich im allgemeinen die *Diskussion* besser als der zusammenhängende Lehrvortrag. Allerdings hängt die Effizienz der Diskussionsmethode neben vielen anderen bedeutsamen Faktoren wesentlich auch von den Vorkenntnissen der Schüler ab. Das bedeutet ganz allgemein, daß Methoden nicht unabhängig vom Eingangsverhalten der Lernenden beurteilt werden können. Die Zahl der bedeutsamen Faktoren wird um so größer, je höher in der Hierarchie das angestrebte kognitive Lernziel steht.

Wie so häufig in der erziehungswissenschaftlichen Bedingungsanalyse sind unsere Vermutungen über Umstände, die sich *schädlich* auswirken, etwas besser begründet als unsere Vermutungen über die Mittel oder Techniken, die geeignet erscheinen, kreatives Verhalten zu begünstigen. *Kreativität* wird behindert, wenn das Verhalten der Kinder zu stark reguliert wird, wenn «falsche» Gedanken moralisch abgewertet werden, wenn man Schüler in der Klasse bloßstellt, wenn ihre Individualität nicht beachtet wird. Kreativität kann aber auch dadurch gehemmt werden, daß man eine überkritische Einstellung begünstigt.

Die Variablen *Lehrerpersönlichkeit* und *Lehrerverhalten* sind yieldimensional. Trotz umfangrei-

cher amerikanischer Forschungen ist bisher erst wenig über die Beziehungen zwischen Lehrerpersönlichkeit und kognitiven Veränderungen in Schülern bekannt. Es gibt bestimmt kein einfaches Persönlichkeitsmerkmal wie etwa «Lehrtüchtigkeit» schlechthin, sondern verschiedene Lehrer sind bei verschiedenen Schülerpersönlichkeiten und Altersstufen sowie hinsichtlich verschiedener Lehrziele unterschiedlich erfolgreich. Wenn man auch nicht ganz bestimmte Verhaltensweisen als die erfolgreichsten empfehlen kann, scheinen verschiedene Forschungsarbeiten doch nachzuweisen, daß der Lehrerfolg von der *Reichhaltigkeit des Verhaltensrepertoires* des Lehrers abhängt. Lehrer, die flexibel sind, erzielen bessere Lehrerfolge als solche, die sich starr verhalten.

Die Grenzen erziehungswissenschaftlicher Forschung zeigen sich noch deutlicher bei Zielsetzungen im *affektiven* Bereich. Um menschliche Interessen und Haltungen zu ändern, sind umfassendere und gehäuftere Einflüsse notwendig als isoliert ausgeübte «Erziehungsmaßnahmen».

Als geeignetes Instrument der Sozialarbeit werden die *Einzelfallhilfe* (social case work), die *soziale Gruppenarbeit* (social group work) und die *soziale Gemeinwesenarbeit* (social community organization) angegeben. Die vermeintliche Wirksamkeit der Einzelfallhilfe wurde jedoch durch amerikanische Studien⁷ deutlich *widerlegt*: Die mit großem Aufwand durchgeführte persönliche Betreuung gefährdet Jugendlicher nach dem «big brother»-System zeigte beinahe keine meßbaren positiven Auswirkungen. Man muß daraus schließen, daß sehr viel stärkere Interventionen als die Einzelfallhilfe erforderlich wären, wenn Haltungen und Einstellungen geändert werden sollen. Es hat sich gezeigt, daß es nicht genügt, gefährdeten Jugendlichen dadurch helfen zu wollen, daß ihnen ein außerhalb ihrer Bezugsgruppe stehender Berater intensive persönliche Aufmerksamkeit zuwendet. Der erzieherisch-psychotherapeutische Aufwand dieser Art steht in keinem angemessenen Verhältnis zum Effekt.

Die Selbsteinschätzung, das individuelle Wertsystem und das Anspruchsniveau eines Menschen scheinen sich leichter auf *indirektem* als auf direktem Weg verbessern zu lassen. Wenn man die sozial-kulturelle Situation eines Menschen ändert, wenn man die Institutionen verbessert, denen er unterworfen ist, dann ändern sich auch sein Bezugsrahmen, sein Selbstbild und sein Wertbewußtsein. Wenn man sozial gefährdeten Jugendlichen in der Schule zu Erfolg und im Beruf zu einer besseren Position verhelfen könnte, würde man sie gegen die Verwahr-

losung besser immunisieren, als das durch verbale Einzelfallhilfe je möglich wäre.

Trotz dieser Schwierigkeiten bei der Analyse der Effizienz komplexer erzieherischer Bemühungen hat eine Theorie der erzieherischen Wirkung dennoch aufgrund des gegenwärtig vorliegenden Forschungsmaterials bedeutsame Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft wie für die Erziehungspraxis.

2. Folgerungen für die Erziehungswissenschaft

1. Erziehungswissenschaftliche Analysen zeigen, daß die in der traditionellen Erziehungslehre für einfach gehaltenen Phänomene und deren Zusammenhänge miteinander in Wirklichkeit viel komplexer sind und mit der Sprache der traditionellen philosophischen Pädagogik nicht präzis genug erfaßt und ausreichend differenziert werden können. Es wird unvermeidbar sein, daß sich der Erziehungswissenschaftler einer Terminologie bedient, die sich von der Sprache des Erziehungspraktikers abhebt. Dies wirft für die Erziehungspraxis als auch für die Ausbildung von Erziehern schwierige Verständigungsprobleme auf.

2. Die Effekte «erzieherischer Instrumente» sind nur deutbar im sozial-kulturellen Kontext. Um die relevanten erzieherischen Faktoren zu entdecken, dürfte es zweckmäßig sein, vom *Endverhalten* der Adressaten der Erziehungsakte auszugehen und nach dessen hypothetischen Ursachen zurückzufragen. Erst das komplexe Bedingungsgefüge vermag über die relative Bedeutung der einzelnen Faktoren Auskunft zu geben. Von daher wären dann Modelle zu konstruieren, deren Anwendung in verschiedenen Erziehungssystemen verglichen werden müßten. Auf diese Weise käme man vielleicht schon bald zu einer Wissenschaft von der psycho-sozialen Beeinflussung bei der Persönlichkeitsbildung, in die die heute noch isoliert voneinander entworfenen Theorien der Erziehung, der Psychotherapie, der Sozialarbeit und der Massenkommunikation integrierbar wären.

3. Folgerungen für die Erziehungspraxis

1. Intuitiv für richtig gehaltene Probierhandlungen sind keine Garantie für den Erfolg

der Erziehung. Die Ergebnisse erziehungs- wissenschaftlicher Bedingungsanalysen könnten manchen allzu selbstsicheren Erzieher ernüchtern und in ihm eine heilsame *Selbstkritik* wecken.

2. Erzieherisch rationales Handeln setzt *Klarheit* über die angestrebten konkreten Lernziele voraus. Der Erzieher muß sich auch Gedanken darüber machen, inwieweit seine Aktivität für das Erreichen dieser Ziele *tatsächlich relevant* ist.

3. Die Wirkung der «Erziehungsmaßnahmen», «Erziehungsmittel» oder «erzieherischer Instrumente» hängt von dem gesamten Interaktionssystem ab, innerhalb dessen sie angewandt werden. Es sind höchstens *Typologien* möglich, die darüber informieren, welche Maßnahmen für welche Ziele bei welchen Persönlichkeitsmerkmalen unter welchen Umständen Erfolg versprechen.

4. In der Erziehung lassen sich den konkreten *Meidungsvorschriften* nicht ebenso konkrete Handlungsvorschriften zur Seite stellen. Wichtigster Grundsatz dürfte sein: Dem Kind ist der Mut zum *spontanen Handeln* zu erhalten.

5. Soweit es um höhere kognitive und um affektive Lernziele geht, scheint das *indirekte* Vorgehen wirksamer zu sein als das direkte. In der erzieherischen Arbeit handelt es sich vor allem darum, Situationen zu schaffen, die zum spontanen Lernen herausfordern.

6. Das Erziehen wird immer eine Aufgabe bleiben, die die Menschen zu lösen versuchen müssen, ohne jemals alle Bedingungen für den Erfolg zu kennen. Es braucht aber in unserer Zeit nicht mehr so irrational und traditionsgläubig zu geschehen, wie es meistens noch geschieht. Es ist bereits genügend erziehungstechnologisches Wissen vorhanden, um wenigstens erkennen zu können, was *nicht* zum Ziel führt.

Von der Erziehungswissenschaft ist schließlich zu erhoffen, daß sie dem selbstkritisch gewordenen Erzieher fundamentale technologische Kenntnisse bereitstellt, die es ihm

ermöglichen, die im Schulalltag gestellten Aufgaben zielstrebig anzugehen und optimal zu meistern.

Gestützt durch wissenschaftlich fundierte Erfolgskontrollen und mit Hilfe einer konstruktiven Kritik könnte sich vielleicht auch im Schulwesen die Überzeugung durchsetzen, daß Kritik nicht als persönliche Bedrohung zu fürchten ist, sondern als ein ernster Anstoß zur Verbesserung der eigenen Wirk samkeit angesehen wird.

¹ Wolfgang Brezinka. Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Problem einer Theorie der erzieherischen Wirkung. Universitätsverlag Konstanz 1969.

In der nämlichen Reihe «Konstanzer Universitätsreden» ist nun auch die in der «Schweizer Schule» Nr. 20/1969 besprochene Antrittsvorlesung von Professor Flechsig erschienen: Karl-Heinz Flechsig. Die technologische Wendung in der Didaktik. Universitätsverlag Konstanz 1969.

² Eine erste Veröffentlichung der Zusammenfassung war in der «Schweizer Erziehungs-Rundschau» Nr. 10/1970 erfolgt. Die hier vorliegende Wiedergabe ist leicht erweitert und den besonderen Bedürfnissen unserer Leserschaft ange paßt.

³ Vgl. Wolfgang Brezinka. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. In: «Zeitschrift für Pädagogik», 14. Jg. 4/1968. Ders. Philosophie der Erziehung. In: «Zeitschrift für Pädagogik», 15. Jg. 5/1969 (Beltz, Weinheim).

⁴ Vgl. Ingvar Johannesson. Über die Wirkungen von Lob und Tadel auf Leistungen und Einstellungen von Schulkindern. In: Franz Weinert (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Köln 1967².

⁵ Zum Thema «Lernmotivation» ist ein eigener erziehungswissenschaftlicher Beitrag von Helmut Meßner vorgesehen.

⁶ Vgl. Emil Schmalohr. Psychologie des Erstleseunterrichts. München 1961.

⁷ Es handelt sich um die beiden Studien: Powers und Witmer. An Experiment in the Prevention of Delinquency. The Cambridge-Somerville Youth Study. New York 1951, und Meyer, Borgatta und Jones. Girls at Vocational High. An Experiment in Social Work Intervention. New York 1965.