

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	64 (1977)
<b>Heft:</b>	19
<b>Artikel:</b>	Wann ist Pädagogik wissenschaftlich? : Informationen und Bemerkungen zu einer aktuellen Kontroverse in der deutschsprachigen Pädagogik
<b>Autor:</b>	Haeberlin, Urs
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-533979">https://doi.org/10.5169/seals-533979</a>

### **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:** 10.01.2026

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

# Wann ist Pädagogik wissenschaftlich?

Informationen und Bemerkungen zu einer aktuellen Kontroverse in der deutschsprachigen Pädagogik

Urs Haeberlin

## 1. Ein Schlagwort: Pädagogische Handlungsforschung

Seit Beginn der 70er Jahre spielt in der deutschsprachigen Pädagogik der Begriff «Handlungsforschung» oder «Aktionsforschung» eine wichtige Rolle. Die Dämpfung der überhöhten Hoffnungen auf die Forschung mit empirischen Erhebungsmethoden im pädagogischen Bereich hatte zur Beschäftigung mit diesem Begriff geführt. Meines Wissens ist die Übernahme des anglo-amerikanischen Begriffs «action research» in die deutsche Erziehungswissenschaft erstmals in einem Aufsatz von BITTNER/FLITNER (1969) zu beobachten.

Der anglo-amerikanische Begriff «action research» stammt aus den 40er Jahren. Er bezeichnete damals eine Strömung, der es um die Anwendung von sozialpsychologischen Erkenntnissen zum Zwecke der Verbesserung von Betriebsklima, Kooperation usw. in Verwaltung und Betrieben ging (CLARK, 1972). Als man die Schulen mit Verwaltungs- und Industriebetrieben zu vergleichen begann, wurde in den anglo-amerikanischen Ländern der Begriff «action research» auch auf die Verbesserung des Schulklimas, insbesondere des Erziehungsstils der Lehrer angewendet (COREY, 1953).

Nach Aufnahme der wörtlichen Übersetzung «Aktionsforschung» in den deutschen Sprachgebrauch verbreitete sich bald als Synonym auch der Begriff «Pädagogische Handlungsforschung». In Anlehnung an eine sehr allgemeine Definition von Klafki versteht man darunter «Innovationsforschung, bei der die Forschung in den Innovationsprozess mit einbezogen wird» (KLAJKI, 1973, S. 61). Als Aufgabe der Pädagogischen Handlungsforschung gilt also die Verbesserung der Erziehungspraxis mit wissenschaftlichen Methoden.

Hinter dem Begriff «Pädagogische Handlungsforschung» verbirgt sich aber heute in der deutschsprachigen Pädagogik mehr als das anglo-amerikanische Erbe: ein heftiger Streit über die Frage, wann Pädagogik wis-

senschaftlich sei. Wenn man vereinfacht, kann man unter den am Streit beteiligten Erziehungswissenschaftlern zwei Lager mit kontroversen Auffassungen ausmachen.

*Auf der einen Seite* finden sich jene Erziehungswissenschaftler, welche «Pädagogische Handlungsforschung» als Anwendung der empirischen Forschungsmethoden auf Reformprojekte im Bildungswesen verstehen (z. B. STRAKA 1976, WELLENREUTHER 1976). Nach dieser Auffassung ist «Pädagogische Handlungsforschung» ein Teil von der anwendungsorientierten empirischen Bildungsforschung. Die methodologischen Prinzipien der empirisch-analytischen Wissenschaft behalten ihre absolute Gültigkeit für die Trennung zwischen Wissenschaftlichkeit und Ausser-Wissenschaftlichkeit. Als wichtigste Prinzipien der empirischen Forschung gelten: (1) Die Trennung zwischen beschreibenden und wertenden Aussagen, damit versteckte Wertungen innerhalb der Wissenschaftssprache vermieden werden. (2) Die Trennung zwischen den Forschern (Forschungssubjekt) und den Erforschten (Objektbereich), damit sich keine Wertungen unkontrolliert in den Forschungsprozess einschleichen können. (3) Die Trennung zwischen der Entdeckung und der Begründung einer Hypothese, damit der Forscher trotz schöpferischer Freiheiten stets zur logischen Argumentation zurückkehren muss. Generell gilt für diese Seite als oberster Leitsatz, dass Wissenschaftlichkeit um so besser garantiert wird, je besser eine behauptete Gesetzeshypothese durch den Einsatz des Instrumentariums so überprüft werden kann, dass der Vorgang der Überprüfung intersubjektiv logisch kritisiert, kontrolliert und wiederholt werden kann.

*Auf der andern Seite* finden sich jene Erziehungswissenschaftler, welche mit dem Begriff «Pädagogische Handlungsforschung» eine eigenständige Methode der «Kritischen Wissenschaft» (im Sinne der «Frankfurter Schule» im Anschluss an Adorno, Habermas u. a.) bezeichnet haben wollen (zum Beispiel

GSTETTNER/SEIDEL 1975, HAAG u. a. 1972, HEINZE u. a. 1975, MOSER 1975). Nach dieser Auffassung wird das Hauptziel der empirisch-exemplarischen Forschung, zu einem optimal objektivierten Nachweis von Gesetzmässigkeit im Forschungsbereich zu gelangen, entscheidend relativiert. Es verliert seine Gültigkeit zugunsten des Ziels, das Forschungsfeld während des Forschungsprozesses fortwährend zu verändern. Die oben genannten Grundprinzipien der empirischen Forschung werden zugunsten einer moralisch-politischen Zielsetzung abgelehnt: Hilfe beim Erreichen von politischer Mündigkeit und gesellschaftlicher Kompetenz. In deutlicher Abhebung von der empirischen Forschung treten andere Prinzipien in den Vordergrund: (1) Verstehende Lebensweltanalyse, damit sich die je spezifischen Lebensprobleme aus der Sicht der betroffenen Personen erschliessen. (2) Permanente Kommunikation zwischen allen Beteiligten, damit Wissens- und Machtunterschiede fortwährend abgebaut werden. (3) Verwirklichung von Emanzipation, damit Selbständigkeit geübt werden kann.

## 2. Ein altes Problem der wissenschaftlichen Pädagogik

Die mangelnde Vertrautheit vieler jüngerer sozialwissenschaftlich ausgebildeter Erziehungswissenschaftler mit der metawissenschaftlichen Diskussion in der deutschen Pädagogik des 20. und des 19. Jahrhunderts hat dazu geführt, dass die aktuelle Kontroverse um «Pädagogische Handlungsforschung» nicht als so-und-so-vielte Manifestation eines alten wissenschaftstheoretischen Grundproblems der Pädagogik lokalisiert werden kann. Zumindest teilweise ist die heutige Bedeutung des Begriffs «Pädagogische Handlungsforschung» eine neue Chiffre für das alte Unbehagen gegenüber naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich. Dieses Unbehagen hat in der deutschen Pädagogik eine lange Tradition. Am differenziertesten wurde es m. E. von Theodor LITT in den Kant-Studien von 1921 erörtert. Die heutige Kontroverse zur «Pädagogischen Handlungsforschung» könnte unter das gleiche Motto gestellt werden, mit welchem LITT seine Abhandlung einleitete: «Bis zum Augenblick

ist man (nämlich) fern von jeder Übereinstimmung darüber, von welcher Art die Methodik des Denkens sei, die den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik ausmache» (LITT 1969, S. 268).

In der scharfsinnigen Abhandlung von LITT wird das dialektische Verhältnis zwischen zwei Prinzipien aufgezeigt, welches für die Pädagogik konstitutiv ist: *Einerseits* kann sich die Pädagogik anderen Wissenschaften anschliessen und sich als Wissenschaft von einem bestimmten Objektbereich (dem Erziehungsfeld) definieren, d. h. sie wäre dann eine Wissenschaft im Sinne der «theoretischen Erforschung eines tatsächlichen Kulturphänomens»; sie würde vorliegende Erziehungspraxis theoretisch und empirisch analysieren. *Andererseits* aber ist das Grundanliegen der Pädagogik anzuerkennen, dass sie auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse «in die Praxis der Erziehung hineinwirken» will (S. 271). Wenn man die Praxisorientiertheit von Pädagogik als eines ihrer konstitutiven Elemente anerkennt, dann kann Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht nur eine Theorie im Sinne der «nachträglichen Durchleuchtung eines Tuns sein», wie es die am wissenschaftlichen Modell orientierte Erziehungswissenschaft anstrebt. LITT hatte in seiner Abhandlung deutlich herausgearbeitet, dass eine dauerhafte pädagogische Wissenschaft beide Prinzipien zur Grundlage haben muss. Einer von LITTS Kernsätzen über das doppelte Ziel einer pädagogischen Wissenschaft lautet: «Zwar hat auch Pädagogik einen bestimmten Kreis von vorgefundenen Tatsachen der Wirklichkeit zum Gegenstand, eben die Wirklichkeit derjenigen Vorgänge und Leistungen, die den Inbegriff der Erziehung ausmachen, aber sie betrachtet diese Erscheinungen nicht allein, um sie so, wie sie ihr vorliegen, zu verstehen und zu deuten, sondern um aus ihrer gedanklichen Verarbeitung Nutzen zu ziehen für die Praxis der Erziehung selbst. Sie *will* und *soll* sein die *Theorie eines Handelns*» (S. 271).

LITT hatte auch schon deutlich herausgearbeitet, dass die Praxisorientiertheit nicht einfach dadurch wissenschaftstheoretisch zu berücksichtigen ist, dass man Erziehungswissenschaft als angewandte Wissenschaft definiert, wie sie durch das Beispiel

von naturwissenschaftlich untermauerten Technologien vorstrukturiert ist. Aufgabe einer naturwissenschaftlichen Technologie ist es, «zu einem gegebenen Zweck die Mittel zu bestimmen» (S. 276). Dieser Zweck aber wird natürlich von Menschen gesetzt, wenn er auch dem naturwissenschaftlichen Technologen als gegeben erscheint, weil er an der zwecksetzenden Betätigung nicht immer teilnimmt. Im Unterschied zur naturwissenschaftlichen Technologie sind im pädagogischen Bereich die Menschen als zwecksetzende Subjekte auch Objekte der wissenschaftlichen Forschung. Dies bedeutet mit LITTs Worten das «Zusammenfallen der die Zwecke erzeugenden und der im Sinne dieser Zwecke zu bearbeitenden Wirklichkeitsphäre» (S. 280). Dieser Gedankengang spricht gegen die einfache Übertragbarkeit des Modells naturwissenschaftlicher Forschung auf den pädagogischen Bereich.

Die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens ist in der Untrennbarkeit und Dialektik von theoretisierendem Betrachten und engagiertem Handeln begründet. Dieser Grundsatz war seinerzeit von LITT so deutlich herausgearbeitet worden, dass es erstaunlich ist, in welcher Situation sich die aktuelle Kontroverse über «Pädagogische Handlungsforschung» zu befinden scheint: Die untrennbaren Elemente haben sich getrennt und werden jedes für sich von Parteien gehütet. Von der einen Partei ist das Betrachten und Erforschen, von der andern Partei das engagierte Handeln gepachtet worden. Beide Parteien erheben den Anspruch darauf, Erziehungswissenschaft zu betreiben. Durch die Trennung des Untrennbaren jedoch droht der Erziehungswissenschaft der Verlust des Pädagogischen.

### 3. Eine anthropologische Grundfrage

An LITTs Argumentation gegen die Möglichkeit einer Pädagogik nach dem naturwissenschaftlichen («empirischen») Modell kann man noch etwas Grundsätzliches erkennen, das ebenfalls für die aktuelle Kontroverse über wissenschaftliche Pädagogik von Bedeutung ist. Bei LITT findet sich folgender Argumentationsstrang: Im Unterschied zur naturwissenschaftlichen Technologie beschäftigt sich die Pädagogik mit Objekten, deren Zwecke sich nicht von aussen her

setzen lassen. Im Erziehungsobjekt selbst sind die Zwecke zu suchen. Das naturwissenschaftliche Modell wäre nach LITT nur dann auf die Pädagogik übertragbar, wenn die «Objekte» (also die zu erziehenden Menschen) nicht schon selbst auf immanente Zwecke hin ausgerichtet wären. Hinter diesem Argument steckt eine anthropologische Grundannahme: die empirisch nicht beweisbare Annahme, dass im Menschen stets ein individueller Persönlichkeitskern angelegt ist, der ihn zu einer relativ autonomen Lebensgestaltung befähigen kann und soll, aber nicht von Natur aus muss. Diese Solleins-Vorstellung setzt voraus, dass der Mensch nicht nach dem Beispiel naturwissenschaftlicher Technologien verobjektiviert wird. Ohne dass es in LITTs Abhandlung explizit gesagt wird, fusst seine Argumentation gegen eine auf naturwissenschaftlich-empirische Methoden beschränkte Erziehungswissenschaft auf der Entscheidung für diese anthropologische Grundannahme. Was auf LITTs Argumentation vor über fünfzig Jahren zutraf, gilt auch für die aktuelle Kampfansage von «kritischen Wissenschaftlern» an die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft: Das Emanzipations-Postulat ihrer «Pädagogischen Handlungsforschung» setzt notwendigerweise eine Entscheidung für die genannte anthropologische Grundannahme voraus.

Umgekehrt liegt einer konsequent am naturwissenschaftlichen Modell orientierten empirischen Erziehungswissenschaft die Entscheidung für eine andere anthropologische Grundannahme zugrunde: Die empirisch ebenfalls nicht beweisbare Annahme, dass der zu erziehende Mensch ein Objekt sei, welches von (wissenschaftlich nachweisbaren) Gesetzmässigkeiten determiniert ist und bleibt. Anwendung von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen heisst in diesem Fall: Je besser man die determinierenden Gesetzmässigkeiten kennt, um so besser kann man sie bewusst zur Erreichung von Erziehungszielen berücksichtigen. Erziehung ist in diesem Falle bewusste Anwendung von psychologischen und soziologischen Gesetzmässigkeiten, welchen das Kind unterliegt. Dieses erscheint als Objekt, mit welchem der Sachkundige aufgrund der Kenntnis nachgewiesener Gesetzmässigkeiten nach Belieben umgehen kann.

Kontroversen über die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik erscheinen dem Unbeteiligten akademisch und bedeutungslos. Wie eben gezeigt wurde, verstecken sich in Wahrheit hinter diesen Kontroversen Grundentscheidungen über das Wesen des Menschen. Das Entscheidende aber ist, dass nicht nur zwischen anthropologischen Grundentscheidungen und Wissenschaftsauffassung ein versteckter Zusammenhang besteht, sondern dass eine die wissenschaftliche Pädagogik konstituierende anthropologische Grundannahme gleichzeitig die Erziehungspraxis definiert. Im Humanbereich der Pädagogik sind metawissenschaftliche Entscheidungen auch Entscheidungen darüber, wie man die Erziehungsrealität interpretieren wird. Hermann Nohl hat dies einmal in einer Auseinandersetzung mit positivistischen Strömungen so formuliert: «Die grossen, durch die Pädagogik aller Zeiten hindurchgehenden Gegensätze sind nicht bloss Folgen falscher Theorien, sondern die Theorien sind Formulierungen von pädagogischen Grundhaltungen, die in verschiedenen Lebens- und Weltstellungen begründet sind» (NOHL 1933, S. 323). Man kann die Konsequenzen der Interdependenz zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik auch so formulieren: Wenn im Bereich der Pädagogik die metawissenschaftliche Entscheidung über eine die Wissenschaft konstituierende Grundannahme auch eine Entscheidung über die Erziehungsrealität bedeutet, dann umfasst jede Auffassung über die wissenschaftstheoretische Struktur der Erziehungswissenschaft auch schon eine implizite Theorie über Theorien, mit denen erzogen wird und erzogen werden soll. Auch die aktuelle Kontroverse über «Pädagogische Handlungsforschung» ist teilweise eine Kontroverse über Auffassungen von Wissenschaft im pädagogischen Bereich. Sie ist deshalb implizit auch als Kontroverse über anthropologische Grundannahmen und deren Konsequenzen für die Gestaltung von Erziehungspraxis zu verstehen.

#### 4. Was ist wissenschaftlich?

Wissenschaftsauffassungen können sich in Abhängigkeit von anthropologischen Grundannahmen verändern. Dies zeigt erneut die aktuelle Kontroverse über «Pädagogische Handlungsforschung». Heisst dies nun, dass

es überhaupt keine allgemeingültigen Kriterien für Wissenschaftlichkeit in der Pädagogik gibt und dass es im Belieben jedes einzelnen steht, etwas als «wissenschaftlich» zu bezeichnen? Eine solche Schlussfolgerung wäre sicher falsch. Ich hoffe, dass schon meine bisherigen Überlegungen das enthalten, was wissenschaftliches pädagogisches Denken über die derzeitigen wissenschaftstheoretischen Differenzen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft hinaus ausmacht. Ich will es mit einer Antwort auf die Frage andeuten, warum sich die Erziehungswissenschaft bis heute mit einem Werk wie Pestalozzis «Nachforschungen» als wissenschaftlich ernst zu nehmender Arbeit auseinandersetzt. Aus folgendem Grunde ist Pestalozzis Arbeit wissenschaftlich: Er macht die axiomatische Annahme einiger weniger Prinzipien explizit. Auf diesen empirisch nicht beweisbaren Grundannahmen basieren (a) seine Interpretationen und Erklärungen von realen Verhältnissen in seiner Zeit und (b) seine auf Veränderung der bestehenden Verhältnisse gerichteten Aussagen. Die Intersubjektivität dieses Werks besteht darin, dass der (allerdings mit entsprechenden Kenntnissen über die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ende des 18. Jahrhunderts ausgerüstete) Leser die Gedankengänge nachvollziehen, bzw. aus den Grundannahmen selbst logisch ableiten kann.

Ich will zur Verdeutlichung einige Grundannahmen dieses Werks andeuten:

(a) Die wichtigsten Annahmen für die Interpretation und Erklärung der realen Verhältnisse in Pestalozzis Umwelt sind:

- Steuerung der menschlichen Handlungen durch eine egoistische Tendenz. Diese Annahme wäre im Rahmen von Pestalozzis Anthropologie zu entfalten; insbesondere müsste man sich genauer mit dem Verhältnis zwischen der egoistischen Tendenz als mächtige Kraft des Lebens und der von Pestalozzi ebenfalls angenommenen altruistischen Tendenz («Wohlwollen») befassen. Nur so könnte man zum Verständnis der individuellen Versittlichung des Menschen in Pestalozzis Anthropologie kommen.

- Existentielle Notwendigkeit der Vergesellschaftung. Diese Grundannahme bezieht sich auf die defizitäre Instinktausstattung des Menschen. Das Interesse an der Selbst-

erhaltung des einzelnen wird zum Hauptmotiv für das Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen.

– Zwangsläufigkeit der Bildung von Privat-eigentum. Diese Grundannahme ist für Pestalozzi allerdings schon eine Folge der Verbindung der Annahme des Triebes der Selbstsucht und der Annahme des Zwangs zur Vergesellschaftung.

Diese Grundannahmen ermöglichen Pestalozzi nachvollziehbare Erklärungen der gesellschaftlichen Missstände seiner Zeit; grob vereinfacht nach dem folgenden Erklärungsmuster: Weil jedes Gesellschaftsmitglied primär selbstsüchtig und an der Sicherung und Vermehrung von Eigentum auf Kosten anderer interessiert ist, strebt jeder in Verbindung mit Interessengruppen so viel Macht wie möglich an, um offene oder versteckte Herrschaft zu den eigenen Vorteilen ausüben zu können. Wer immer auch im Besitz unkontrollierter Macht ist, neigt zur Ausbeutung der Schwächeren zu seinen eigenen Gunsten.

Wenn sich Pestalozzis Werk auf die Be-trachtung und Erklärung von vorliegenden Verhältnissen beschränken würde, dann wäre es ganz und gar nicht bedeutsam für die Pädagogik. Denn ein pädagogisches Werk muss das Spannungsverhältnis zwischen Be-trachtung von Vorliegendem und Hinein-wirken in die Zukunft zur Grundlage haben. Wenn das Werk wissenschaftlich ist, dann werden auch die normativen Grundannahmen deutlich gemacht, auf welchen zukunftsgerichtetes praktisches Handeln be-ruht.

(b) Einige Grundannahmen für Pestalozzis pragmatisch-normative Schlussfolgerungen sind:

– Die Organisation einer Gesellschaft muss gewährleisten, dass *jedes* Mitglied seine Be-dürfnisse leichter und sicherer befriedigen kann, als wenn es nicht Mitglied dieser Ge-sellschaft wäre.

– Es ergibt sich die Aufgabe, solche gesell-schaftlichen Rechtsordnungen zu suchen und durchzusetzen, welche das selbstsüchtige Streben aller Gruppierungen hinreichend einschränken.

– Die Funktion der Erziehung – und damit wird der Schritt zur Pädagogik im eigentli-chen Sinne gemacht – lokalisiert Pestalozzi in der Sicherung der Erhaltung und Verbes-

serung von gesellschaftlichen Ordnungen, die sich dem Ideal hinreichend annähern. Es sollte hier nicht ein Aufsatz über Pestalozzi vorgelegt werden, sondern es ging mir darum, anhand eines so schwierigen Werkes wie den «Nachforschungen» zu skizzieren, worin ich ein allgemeingültiges Kriterium für Wissenschaftlichkeit sehe: Eben in der Ge-währleistung von Intersubjektivität durch Ex-plizitmachung von axiomatischen Annahmen, wodurch Nachvollziehbarkeit der Gedankengänge gewährleistet sein muss. In diesem Sinne muss auch in der Kontroverse zur «Pädagogischen Handlungsforschung» ein Konsens über Wissenschaftlichkeit er-halten bleiben, wenn sich nicht – um die Formulierung von LITT wieder aufzunehmen – «Einbrüche eines wilden Dilettantismus» und «Anfechtungen der wissenschaftlichen Legitimität der Pädagogik» einstellen sollen (LITT 1969, S. 269).

## Literatur

- BITTER, G. / A. FLITNER: Aufgaben und Metho-dik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 63–74.
- CLARK, P. A.: Action research and organisational change. London 1972.
- COREY, ST. M.: Action research to improve school practices. New York 1953.
- GSTETTNER, P. / P. SEIDL: Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Köln 1975.
- HAAG, F. / H. KRÜGER / W. SCHWÄRZEL / J. WILDT: Aktionsforschung. München 1972.
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und päd-agogische Handlungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 653–676.
- Aktionsforschung. In: Wörterbuch der Pädago-gik. Herder-Verlag. Freiburg (im Druck).
- HEINZE, TH. / E. MÜLLER / B. STICKELMANN / J. ZINNECKER: Handlungsforschung in päd-agogischem Feld. München 1975.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungs-wissenschaft. Weinheim 1976. S. 59–96.
- LITT, TH.: Das Wesen des pädagogischen Den-kens. In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969. S. 268–304.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische The-o-rie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- NOHL, H.: Die Möglichkeit einer allgemeingülti-gen Theorie der Bildung (1933). In: NICOLIN, F.: Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969. S. 320–338.

PESTALOZZI, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Sämtliche Werke. 12. Band. Hrsg. von A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. Berlin 1938. S. 1–166.

STRAKA, G. A.: Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen. Weinheim 1974.  
WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) S. 343–356.

## Handelndes Lernen – Operative Didaktik

Monika Siegrist

### 1. Eine Grundform des Lehrens: Einen Handlungsablauf erarbeiten

#### 1.1 Allgemeines

Bei dieser Form des Lehrens geht es nicht mehr in erster Linie darum, dass die Klasse etwas aufnimmt, was ihr der Lehrer anzubieten hat. Hier unternimmt die Klasse etwas. Dabei schafft sie sich die Vorstellung eines Handlungsablaufes.

Die Lehrform ist dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer mit der Klasse ein kleines Projekt verwirklicht. Der Schüler ist der Ausführende, der Handelnde. Die Einrichtung eines Aquariums wird nicht nur im Geiste vollzogen, sondern es wird in der Schule selber eingerichtet, damit nachher die Tiere beobachtet und beschrieben werden können.

Es ist unmöglich mit Erst- und Zweitklässlern über den Geschmack des Gemüses zu sprechen, ohne dass sie ihn am Gemüse selber erfahren haben. Hier dient uns nur das Handeln selber.

Wenn der Lehrer mit den Schülern zusammen ein solches Unternehmen startet, so kann er zwei Ziele verfolgen:

1. Der Schüler soll das Werk kennen lernen, das aus der Handlung hervorgeht (Aquarium, Gemüsesuppe, Fruchtsalat, Postamt, usw.).

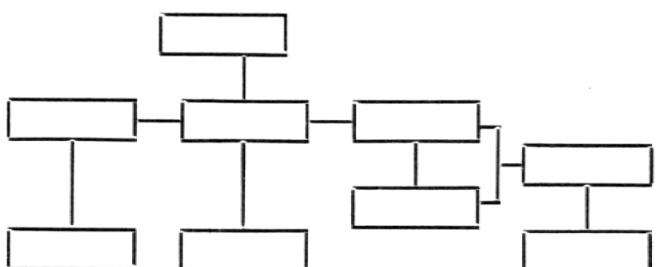
2. Über den bewussten Vollzug des Konkreten schafft sich der Schüler die Vorstellung des Handlungsablaufes.

Verschiedene Begriffe werden vom Schüler erfahren. Er kann also Teilhandlungen unter einem Namen zusammenfassen: z. B. backen, schälen, kochen, saftig, Postbeförderung.

Ein Handlungsablauf lässt sich als Folge im *Handlungsschema* darstellen.

#### 1.2 Arten von Handlungsschemata

Die Handlungsschemata können zum Teil sehr komplex sein und gehen oft aus dem Zusammenwirken vieler Menschen hervor. In diesen Fällen sprechen wir von einem verzweigten Handlungsschema. Zum Beispiel:



In gewissen Fällen kann die Struktur des Handlungsschemas als Kette dargestellt werden (lineares Handlungsschema). Zum Beispiel Einkaufen:

