Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis : eine wissenschaftstheoretische Fingerübung

Autor(en): **Widmer, Konrad**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **71 (1984)**

Heft 9

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-530619

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

das weniger Gute und Schlechte davon unterscheiden und auch überwinden lernen. Nur der kann etwas verbessern, der um das Gute weiss. Merkwürdig also, dass dieses kritische Denken weniger ein Beurteilen als ein Verurteilen, ein Aburteilen ist. Ich glaube, es ist kritischer (im rechten Sinne des Wortes), das Positive einer Sache zu sehen, einen guten Kern zu entdecken, als von vorneherein ein Nein zu allem zu sagen. Und wenn schon vom «Sagen» die Rede ist: Es kommt auch immer darauf an, wie *ich jemandem etwas kritisch sage. Es hat beileibe nichts mit Schmeichelei zu tun, wenn ich mich bemühe, dem andern, auch wenn ich Kritik übe, etwas Nettes zu sagen. Neigen wir nicht bei vielen Beurteilungen zu sehr dazu, das Negative in den Vordergrund zu stellen? Wie wär's, wenn wir öfter von dem, was gut, richtig und lebenswert ist, ausgingen?*
Und noch etwas: Wer kritisch denkt, weiss auch um die Grenzen unserer Sinnesorgane. Erinnern wir uns jener bekannten Zeilen von Matthias Claudius:

«Seht ihr den Mond dort stehen.
Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön.
So ist's mit manchen Sachen,
die wir getrost belachen,
weil unsere Augen sie nicht sehen.»

Antoine de Saint-Exupéry lässt in seinem «Kleinen Prinzen» den Fuchs jenen so grossartigen Satz sprechen:
«Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist den Augen unsichtbar.»
Wer mit dem Herzen sieht, sieht immer ein wenig mehr und hält es dann auch mit dem alten arabischen Sprichtwort, das für meine Begriffe mehr kritisches Denken enthält als dicke Bücher über kritische Theorien: «Ärgere dich nicht darüber, dass der Rosenstrauch Dornen trägt, sondern freue dich darüber, dass der Dornenstrauch Rosen trägt.»

Helmut Zöpfl
in: «Päd. Welt», April 1984

Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis Teil I

Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung

Konrad Widmer

Pädagogik als Wissenschaft ist sehr jung.[1] Erstmals hat sie sich bei Herbart als Wissenschaft etabliert. Seither steht sie in kaum lösbaren Gegensätzen:
– An allen Universitäten gibt es Lehrstühle für Erziehungswissenschaft, aber der Pädagogik traut man, im Gegensatz zu andern Sozialwissenschaften wie Wirtschaftswissenschaft, Psychologie, Soziologie u.a. kaum Wissenschaftlichkeit zu. Sie ringt ständig um ihr Selbstverständnis.
– Inzwischen sind viele Modelle und Theorien «auf dem Markt», die sich oft bekämpfen, so dass sich viele erzieherisch Tätige abwenden und oft eine Theoriefeindlichkeit entwickeln, auf die sie noch stolz sind.
– Es wird behauptet, erziehen könne man nicht lernen, vor allem nicht aus pädagogischen Theorien; dennoch, wenn Eltern, Lehrer oder Schulbehörden in Nöten und Konflikten sind, suchen sie Beratung und Betreuung bei denen, die Pädagogik studiert haben und hoffen von ihnen, dass diese aus einer gewissen objektiven Distanz heraus helfen könnten.
Solche Widersprüche könnten vermehrt aufgezählt werden, sie werfen Fragen auf, für die vorläufige Antworten versucht werden:
– Was geschieht im pädagogischen Vollzug?

– Wie steuert und begründet der nicht-theoretisch Handelnde sein Verhalten?
– Worin unterscheidet sich seine Argumentation von einer möglichen wissenschaftlichen Argumentation?
– Welche Dimensionen zeichnen wissenschaftlich-pädagogische Fragestellungen aus?
– In welchen Beziehungsverhältnissen stehen pädagogische Theorien zum pädagogischen Handeln?
Die hier versuchten Antworten sind als *heuristischer Versuch* zu verstehen. Sie erheben keinen andern Anspruch als den, «Bemerkungen» zu sein. Wir bedienen uns der hermeneutisch-interpretativen Methode, welche beschreibend, aber auch kausal fragend und final deutend arbeitet.

1. Faktoren des pädagogischen Handelns

Eine Situation ist dann eine pädagogische Situation, wenn das Verhalten von Menschen verändert oder erwünschtes Verhalten beibehalten werden soll, wenn für Veränderungen oder Beibehaltungen Rahmenbedingungen, Institutionen oder Hilfsmittel umstrukturiert oder neu geschaffen werden müssen. Immer handelt es sich in einer pädagogischen Situation um eine besondere Form der Beeinflussung. Pädagogische Beeinflussung hat mit allen andern Formen von Beeinflussung, z.B. mit Manipulation gemeinsam, dass etwas oder jemand eine Struktur oder ein Verhalten ändern oder bewusst beibehalten soll. Im Zentrum stehen Interaktionen zwischen Menschen, von denen die einen eher die Funktion der Beeinflusser, die andern die Funktion der Beeinflussten haben. Folgende Merkmale bestimmen, etwa im Gegensatz zur Manipulation, die *pädagogischen Interaktionen:*
– Der Beeinflussungsprozess verläuft nicht eindimensional, sondern reversibel (Eltern verändern sich in ihrem Erleben und Verhalten durch die Anwesenheit und durch die Reaktionen ihrer Kinder).
– Mittel und Wege sind im allgemeinen transparent.
– Der entscheidende Unterschied zur Manipulation aber besteht darin, dass pädagogische Beeinflussung zum Wohl des Educanden geschieht, dass institutionelle Strukturveränderungen (z.B. Schulreformen) in letzter Absicht der Entwicklung und dem Gedeihen der zu Erziehenden dienen oder Hindernisse der Entwicklung beseitigt werden.
– Pädagogische Beeinflussung kann intentional geschehen, wenn Ziele, Mittel und Wege bekannt sind. Unter pädagogischer Beeinflussung müssen aber auch die nicht-intentionalen Wirkfaktoren eingereiht werden, wie etwa Begegnungs- und Rollenfunktionen, Freizeitstil der Familie, unbeabsichtigte Interaktionen aus der Persönlichkeitsstruktur der Erzieher, Einwirkungen kultureller, politischer, klimatischer und sozialer Strukturen.[2]

2. Die Alltagssteuerung des pädagogischen Handelns durch individuelle und kollektive Leitlinien.

Jedermann hat Erziehung und Schulung erfahren und erlitten. Wir sind in sozialen Feldern aufgewachsen, in denen pädagogische Beeinflussung geschah, in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, in der Berufsausbildung, in Jugendorganisationen, in der Nachbarschaft und im Staat. Pädagogische Beeinflussung vollzieht sich nie nur als pathisch Erleidender, sondern auch als aktiv Handelnder, als Vater oder Mutter, als Lehrer, als Lehrmeister, als Verkehrsteilnehmer, als Jugendgruppenleiter, als Bürger. Ob als pathisch Erduldender oder als aktiv Handelnder, es bilden sich Erfahrungen, Einsichten, Überzeugungen und damit Leitlinien für das Verstehen pädagogischer Prozesse und für das eigene pädagogische Handeln.

2.1 Individuelle Leitlinien

Aus den je persönlichen pädagogischen Erlebnissen entwickeln sich meine eigenen, subjektiven Leitlinien. Sie können mehr oder weniger bewusst sein. Oft wird pädagogisches Verstehen und pädagogisches Handeln unbewusst auf der Basis von pädagogischen Erfahrungen im Langzeitgedächtnis gesteuert. Dort, wo pädagogische Erfahrungen der Reflexion unterzogen werden, werden sie bewusst, werden sie der Kontrolle, der Kritik unterstellt und führen als Ergebnis zu pädagogischen Überzeugungen, zu pädagogischen Einstellungen und Meinungen.

2.2 Kollektive Leitlinien

Pädagogisches Handeln vollzieht sich im soziokulturellen Umfeld. Historische und gesellschaftliche Bedingungen steuern das pädagogische Handeln, sie strukturieren und legitimieren pädagogische Institutionen wie Familie, Schule, Kindergarten. Sie ordnen pädagogische Abläufe durch Gesetze und Verordnungen.

Erwartungshaltungen, Vorstellungen über den pädagogischen Prozess, über das, was sein und werden soll, werden tradiert und von jedem einzelnen pädagogisch Handelnden auf dem Weg über Internalisierung, über Enkulturation, über Modellernen und über Identifikation übernommen. Solche kollektiven Leitlinien können, ähnlich wie die individuellen, bewusst das Verstehen und Handeln prägen, sie können aber auch unbewusst sein und entweder Distanz oder Anpassung erfordern.

2.3 Inhalte und Funktion der individuellen und der kollektiven Leitlinien

Die individuellen und die kollektiven Leitlinien werden einerseits zu Deutungsmustern, zu Interpretationsfolien, mit denen pädagogische Wirklichkeit verstanden wird. Sie werden andererseits zu pädagogischen Verhaltensmustern, von denen aus pädagogisches Handeln gesteuert wird. Sie beinhalten mehr oder weniger bewusste Vorstellungen über Richtlinien für das Verstehen pädagogischer Wirklichkeit, für das Verstehen der Persönlichkeitsstrukturen der zu Erziehenden (Alter, Geschlecht, Individualität, sozialer Status), Vorstellungen über Rahmenbedingungen, über Ziele des pädagogischen Handelns und über Mittel und Wege; ebenso Erwartungsvorstellungen über die Wirkungen und Erfolge des pädagogischen Tuns.

Die subjektiven und die kollektiven Leitlinien erfüllen definierbare Funktionen im pädagogischen Prozess:

– Orientierungsfunktion; es müssen nicht immer neue Erfahrungen gemacht werden. Mehr noch: Subjektive und kollektive Leitlinien sind sinnstiftende und sinndeutende Interpretationsmuster für pädagogische Institutionen, für eigenes und für fremdes pädagogisches Handeln.

– Sie wirken handlungsleitend und gleichzeitig üben sie die Funktion der Rechtfertigung aus.

– Immunisierungstendenz gegenüber neuen Erfahrungen. Sie sind «Rasternetz» für neue Erfahrungen, die entweder integriert oder sehr häufig abgelehnt werden. Die Leitlinien führen darum nicht selten zu Verzerrungen der Wirklichkeitswahrnehmung pädagogisch relevanter Sachverhalte.

– Sie steuern häufig unbewusst das pädagogische Handeln. In Krisensituationen, in Konfliktsituationen oder bei Misserfolg werden sie bewusst, dann modifiziert und korrigiert. Häufig aber finden Fixierungen und Stabilisierungen der Leitlinien statt, weil man sich nicht verunsichern lassen will.

3. Von der Argumentation mit Hilfe von individuellen und kollektiven Leitlinien zur wissenschaftlichen Argumentation

Pädagogisches Handeln ist wohl schon eh und je, seit Menschen ihre Kinder in Sitten und Gebräuche, in gesellschaftliche Ordnungen einführten und ihnen Hilfe boten, Welt und sich selbst zu verstehen, gelenkt, begründet und bewertet worden durch subjektive und kollektive Leitlinien. Dort, wo sich Erzieher in einem ersten Distanzierungsschritt vom Handlungsdruck lösten und mit andern über ihre Leitlinien, über Erfolge und Misserfolge sprachen, sich Fragen stellten, ihr pädagogisches Tun vor sich selbst und vor andern begründeten, begann die *pädagogische Argumentation.* In die Erfahrungserkenntnis mischten sich – und mischen sich noch heute – magisch-mythische Formen des Erkennens und ideologisch vorgeprägte Einsichten. Dort, wo die Gegebenheiten komplex, unüberschaubar werden, wo Handeln immer mehr Risikofaktoren und Unsicherheiten aufweist, wo Verstehen von Welt und Verstehen seiner selbst immer schwieriger werden, erwächst das Bedürfnis nach gültigem Wissen, nach gesicherter Orientierung und nach überzeugenden Handlungsanweisungen. Es beginnt in der Phylogenese und in der Ontogenese, gelenkt und animiert vom Neugierverhalten, das wissenschaftliche Erkennen. Es ersetzt die Alltagsleitlinien nicht. Wissenschaftliches Erkennen ergänzt die Alltagsleitlinien dort, wo sie als Sinndeutung und als Handlungsorientierung nicht mehr genügen.

Im Bereich der Erziehung entstand dieses Bedürfnis erst spät. Individuelle und kollektive Leitlinien genügten. Mit zunehmender Komplexität gesellschaftlicher Strukturen, mit zunehmender Einsicht in das Phänomen «Mensch» wird nach wissenschaftlich begründeten Theorien gesucht. Auch heute noch wird erst nach wissenschaftlichen Auskünften gefragt, wenn im Erziehungsbereich Nöte und Konflikte auftauchen, wenn neue Ideen sich durchsetzen wollen und wenn dazu das Alltagswissen und die Alltagsleitlinien nicht mehr genügen.

3.1 Erwartungen der pädagogischen Praxis an eine wissenschaftliche Pädagogik

Die Erwartungen des pädagogischen Praktikers an die wissenschaftliche Pädagogik sind oft sehr hoch und manchmal kaum einlösbar. Er erhofft sich von der wissenschaftlichen Pädagogik:

– eine Reduktion der Komplexität pädagogischer Wirkfaktoren und Prozesse auf verstehbare und überschaubare Gesetzmässigkeiten.
– Generalisierbare Einsichten und Normen, die auf die konkrete Praxis transferierbar sind.
– Anstelle der subjektiven Alltagsleitlinien nun «objektive» Erkenntnisse über Ziele und Prozesse der Erziehung, über Systemzusammenhänge in den pädagogischen Feldern und über die Persönlichkeitsstrukturen der pädagogisch Handelnden.
– Sicherheiten für das pädagogische Handeln und Argumentieren und damit auch eine Klärung und Rechtfertigung der eigenen pädagogischen Praxis.
– Hilfe für ein besseres und kreativeres Verstehen, Unterrichten und Führen.
– Begründete Kritik an bisheriger pädagogischer Praxis und an pädagogischen Systemen.

Aus diesen Erwartungen ergeben sich für den pädagogischen Praktiker und für den pädagogischen Wissenschafter drei «wissenschaftsmoralische» Anforderungen:

– Die Bereitschaft, abzusehen von den eigenen subjektiven und kollektiven Leitlinien.
– Die Bereitschaft zu sachlicher Distanzierung
– Mindestens vorübergehend verzichten können auf das eigene pädagogische Charisma zugunsten möglicher Objektivität und möglicher Wahrheit.

3.2 Anforderungen an eine wissenschaftliche Pädagogik[3]

Im Terminus «Wissenschaft» ist impliziert, dass gültige Aussagen gemacht werden. Es ist Aufgabe der Wissenschaftstheorie zu bestimmen, wie Aussagen beschaffen sein müssen, um das Prädikat «wissenschaftlich» zu bekommen. Es gibt jedoch *die* Wissenschaftstheorie nicht, sondern viele, sich oft widersprechende Modelle. Die Unterschiede betreffen vor allem den Spielraum der Aussagegültigkeit, etwa von der Rigidität einer extrem empirisch-positivistischen Position bis hin zur «Grosszügigkeit» hermeneutischer und phänomenologischer Positionen, für die «Sinn», «Verstehen» und «Evidenz» bereits Wahrheitskriterien darstellen.

Bei aller Widersprüchlichkeit lassen sich doch folgende Merkmale für «Wissenschaft» bestimmen.

– *Ein definierter Gegenstandsbereich.* Im wissenschaftlichen Denken werden Teilprobleme aus der Gesamtmenge möglicher Probleme ausgeschieden, ihre Fragwürdigkeit als Problem umschrieben und sie auf ihre kausale, phänomenale und finale Funktionalität hin befragt.
– *Definierbare Methoden der Erkenntnisgewinnung.* Wissenschaftliches Denken ist methodisches Denken. Meta-ten-hodon bedeutet «der gemeinsame Weg zu etwas.» Mit welchen wissenschaftlich-methodischen Spielregeln über welche Problembereiche gültige Aussagen gemacht werden können, ist eine Funktion des Konsensus unter Wissenschaftern. Wissenschaftliche Aussagen müssen intersubjektiv überprüfbar sein. Diese Norm gilt als wissenschaftliche Norm, nicht nur für die Empirie, auch für die Hermeneutik, die Dialektik, die Phänomenologie, sie gilt auch für die Überprüfung deskriptiver, präskriptiver und normativer Aussagen.
– Wissenschaftliche Aussagen werden zusammengefasst in ein Aussagensystem, in eine Theorie. Eine Theorie ist ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich. Im Theorieprozess werden Sachbereiche analysiert und in der Theorie erklärt. Als Wenn-Dann-Aussagen sind gradweise Prognosen möglich.

3.3 Das Gegenstands- und das Methodenproblem in der Pädagogik

3.3.1 Zum Gegenstandsproblem der Pädagogik

Die Natur- und einige Sozialwissenschaften haben es relativ leicht, ihren Gegenstand – zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen – zu formulieren. Die Pädagogik tut sich infolge der Komplexität der Variabeln schwer. Es sei ein Versuch gewagt. Pädagogik beruht auf anthropologischen Grundannahmen: Für den Menschen ist sein In-der-Welt-Sein und zugleich sein Zu-sich-selbst-Sein sowohl qualitativ als auch quantitativ, sowohl als immerwährender Prozess als auch als dynamischer Status konstitutiv. Voraussetzung für die Veränderbarkeit ist die flexible Bildsamkeit des Menschen. Das bedeutet, dass der Mensch in der Interaktion mit andern, mit Natur und Kultur, mit Gesellschaft und Institutionen beeinflusst werden kann, dass er aber gleichzeitig auch Stellung beziehen und damit sich selbst aus innerem Impuls, z.B. durch Erfahrungen und durch Einsichten verändern kann. Erziehung ist ein interaktionaler Pozess zwischen Ich und Welt, in dem auf der Basis von Soll-Vorstellungen und Ziel-Antizipationen, beabsichtigt oder nicht beabsichtigt, gegenseitige Lern- und Prägungsprozesse vollzogen werden. In der Regel hat der eine Interaktionspartner in der Erziehung einen Wissens-, einen Könnens- und einen Reifevorsprung. Gegenstand der Pädagogik ist daher der Mensch in seiner aktischen und in seiner pathischen Bildsamkeit. Gleichzeitig aber geschieht in der Erziehung und in der Bildung eine Hilfeleistung auf dem Weg zu einem immer reiferen, mündigeren und offenenerem In-der-Welt-Sein und Zu-sich-selbst-Sein. Der Gegenstand der Pädagogik beinhaltet demnach alle Prozesse, die als «Erziehung», als «Bildung» umschrieben werden. Es sind inhaltlich die gleichen Problemfelder, die schon die Alltagsleitlinien bestimmen: Ziele, Mittel und Wege, Erziehungsträger, Erziehungsfelder, Ergebnisse und Kontrolle der Prozesse in Hinsicht auf die gesetzten Ziele.

3.3.2 Zum Methodenproblem in der Pädagogik

Es ist die Frage, welchen Bedingungen theoretische Aussagen genügen müssen, um wissenschaftliche Aussagen zu sein, bzw. mit welchen «Spielregeln» wissenschaftliche Aussagen gewonnen werden können. Es besteht weitgehend eine Übereinkunft darin, dass wissenschaftliche Aussagen mindestens vier Anforderungen genügen müssen.

– Sie müssen *methodisch gewonnen* sein, d.h. eine zum voraus offen dargelegte und indikatorisch vom Problem her legitimierte Art der wisssenschaftlichen Erkenntnisgewinnung führt zu wissenschaftlichen Aussagen.

– Wissenschaftliche Aussagen müssen *intersubjektiv überprüfbar* sein, d.h. die Ergebnisse der Forschung über einen definierten Problembereich mit gleichen Methoden der Erkenntnis gewonnen, müssen vergleichbar sein, womit eine Annäherung an Wahrheit möglich wird und subjektive Meinungen und Interpretationen weitgehend ausgeschaltet werden.

– Wissenschaftliche pädagogische Aussagen müssen *praktisch brauchbar* sein, d.h. sie müssen Beiträge zum Verstehen pädagogischer Prozesse und Beiträge zur argumentativen Begründung und Realisierung von Veränderungen pädagogisch relevanter Variablen leisten.

– Pädagogische Aussagen müssen nicht nur in die Praxis transferierbar sein, sie müssen sich jederzeit der *kritischen Überprüfung* stellen. Sie sind modifizierbar, veränderbar und, wenn nötig, falsifizierbar.

Die Pädagogik als mögliche Wissenschaft besitzt keine gleichsam als Privileg ihr zukommende Methoden. Es steht ihr infolge der Komplexität pädagogischer Sachverhalte und Zielvorstellungen das ganze Arsenal der sozialwissenschaftlichen Methodik zur Verfügung, hermeneutische, dialektische, phänomenologische, empirisch-analytische Methoden und Handlungsforschung. Die Indikation für eine Methode ergibt sich aus der konkreten Forschungsfrage. Die Pädagogik wird, soweit sie in der Kompetenz der Forscher das methodische Rüstzeug für die Erfassung von Teilfragen besitzt, mit je unterschiedlichen Methoden arbeiten und sich nicht scheuen, Forschungsergebnisse anderer Humanwissenschaften nach der Prüfung ihrer wissenschaftlichen Stimmigkeit und ihrer praktischen Nutzbarkeit für das Verstehen pädagogischer Zusammenhänge in ihre Theorien aufzunehmen.

3.4 Versuch einer Umschreibung von wissenschaftlicher Pädagogik

Pädagogische Theorien sind theoretische Aussagen über und für die pädagogische Praxis. Sie dienen der Erklärung und dem Verstehen pädagogischer Sachverhalte, der Orientierung und der Kritik, ebenso der Legitimation pädagogischen Handelns. Sie analysieren pädagogische Situationen, pädagogisch Handelnde und pädagogische Systeme, fragen nach kausalen Rahmenbedingungen, nach ihrer historischen Gewordenheit und antizipieren erwünschte oder unerwünschte Wirkungen.

Die Pädagogik als Wissenschaft umfasst die Gesamtheit der theoretischen Versuche, methodisch gewonnene, intersubjetiv überprüfbare, sich der Kritik stellende und die Praxis erhellende Aussagen über Sachbereiche zu machen, welche umgangssprachlich als «Erziehung», «Bildung» und «Lernen» bezeichnet werden. Sie bemüht sich dabei, dem Menschen (Kind, Jugendlichen, Erwachsenen) Hinweise für die pädagogische Praxis zu geben im Sinne der Hilfeleistung an die soziale Mündigkeit und an die individuelle Selbstverwirklichung.

4. Dimensionen pädagogisch-wissenschaftlicher Fragestellungen

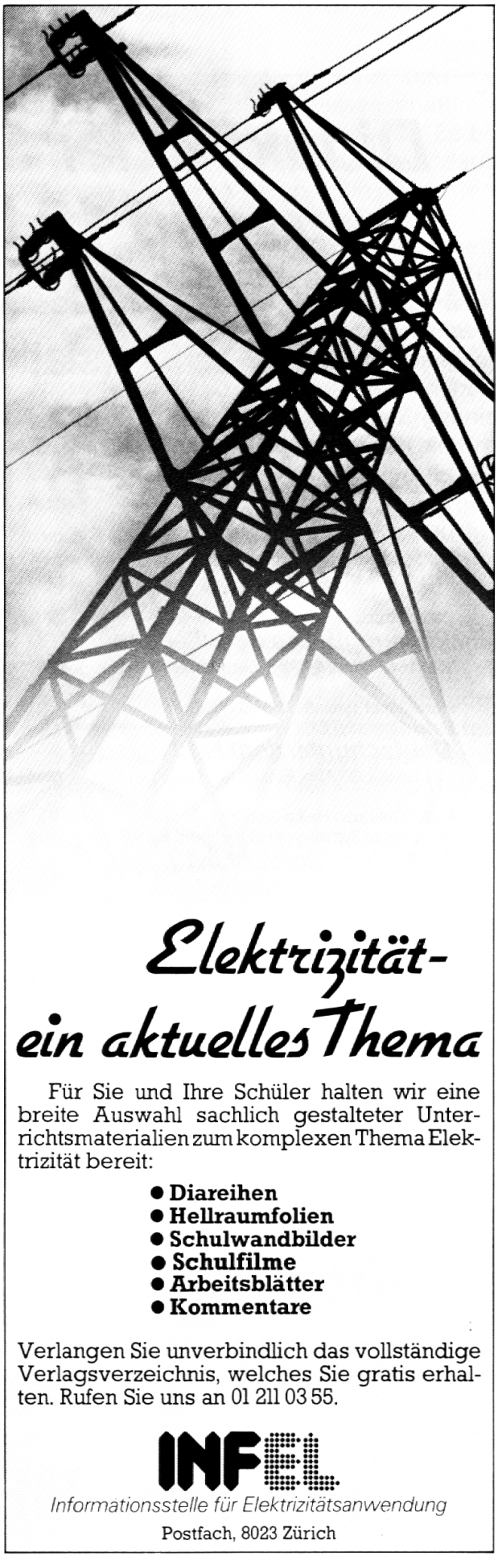
4.1 Metapädagogische Denkmodelle

Schon immer hat die Philosophie versucht, übergeordnete Sinnzusammenhänge zu stiften. Das Bedürfnis nach metatheoretischen Konzepten hat das wissenschaftliche Denken in diesem Jahrhundert geprägt. Es wird gefragt nach inhaltlichen oder nach methodischen Grundprinzipien. Drei Ziele werden dabei verfolgt:

– Die Suche nach Erklärungsmodellen, welche auf einzelne Wissenschaften und einzelne Lebensbereiche übergreifen, um so gemeinsame Denkmuster zu entwickeln.

– Diese Denkmuster sollen nicht nur ein übergreifendes Verstehen anregen, sondern auch Möglichkeiten für Veränderungen und Innovationen enthalten.

– Metatheoretische Denkmodelle sollen dazu beitragen, die fakultär-vertikale Trennung in isolierte Teilwissenschaften zu überwinden und damit die wissenschaftstheoretischen und die methodologischen Möglichkeiten interdisziplinärer Forschung bereitzustellen.



Die Vielfalt der Wirkkräfte im pädagogischen Handlungsfeld hat schon früh nach solchen metatheoretischen Erklärungs- und Verstehenshilfen gerufen. Es sei hier der Begriff «Metapädagogische Denkmodelle» eingeführt. Wir meinen damit den Versuch, übergeordnete, metatheoretische oder mutterwissenschaftliche Denkmodelle auf pädagogische Fragen zu transferieren, um ein besseres Verstehen und ein besseres theorieorientiertes Handeln zu ermöglichen. Diese metapädagogischen Versuche sind heute vielfältig; sie werden oft unreflektiert genützt und oft wenig auf ihre wirkliche pädagogische Relevanz befragt. Es seien nur einige angeführt, unterteilt nach formalstrukturalen Kriterien einerseits und nach inhaltlich-vorstrukturierten Kriterien anderseits:

Formal-strukturale Metatheorien		*Metapädagogische Erklärungsmodelle*
Systemtheorien	→	systemtheoretisch fundierte Theorien der Schule und der Bildungsinstitution
Kybernetik	→	kybernetische Pädagogik und Didaktik
Paradigmatheorie	→	paradigmatisch orientierte Historiographie der Pädagogik
Wissenschaftstheorien	→	z.B. die Pädagogik im Anschluss an den Kritischen Rationalismus (Brezinka, Klauer u.a.) oder an die induktiv-empirische Pädagogik (Petersen, Fischer, Meumann)

Inhaltlich vorstrukturierte Metatheorien		*Metapädagogische Erklärungsmodelle*
Lerntheorien und Kognitionstheorien	→	lerntheoretische Pädagogik und kognitivistische Didaktik
Tiefenpsychologien	→	individualpsychologische, analytische, psychoanalytische Pädagogik
Marxistisch-leninistische, neomarxistische Gesellschaftstheorien	→	Kritische Pädagogik, Emanzipationspädagogik
Attribuierungstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien	→	Interaktionspädagogik, Motivierungspädagogik
Rollentheorien	→	rollentheoretische Pädagogik
Ethologisch-biologische Modelle wie: Homöostasemodell, Maschinenmodell, organismisches Modell	→	Biologische Pädagogik, Verhaltenspädagogik, Pädagogik der Verhaltensmodifikation
Geisteswissenschaftliches Verstehen	→	geisteswissenschaftliche Pädagogik
Soziologische Modelle	→	Soziologische Pädagogik zur Erfassung der Mikro- und der Makroprozesse der Erziehung[4]

Die Reihe könnte fortgesetzt werden. Die Komplexität pädagogischer Sachverhalte drängt geradezu nach metatheoretischen Denkfiguren, welche eine Vielzahl von Phänomenen und Problemen erhellen, indem sie übergeordnete Prinzipien als Interpretationsmuster anbieten. Diese Metawissenschaften sind aber doch nicht so strukturiert, dass sie die Ganzheit und die Vielfalt aller pädagogischen Teilprobleme erfassen, sondern wieder nur Teilbereiche abzudecken vermögen. Überall dort, wo mit einer einzigen metapädagogischen Denkfigur das umfassende Feld pädagogischer Probleme erklärt werden will, entstehen Verzerrungen oder Einseitigkeiten. Als Beispiel sei etwa angeführt, dass die systemtheoretisch fundierten Theorien der Schule über die politischen und administrativen Rahmenbedingungen wertvolle Verstehenshilfen anbieten, über die intrapsychischen Prozesse im Schüler und im Lehrer, und über die interpsychischen Prozesse der zwischenmenschlichen Interaktion aber kaum etwas aussagen. Umgekehrt lassen uns die personal-psychologischen und die interaktionistischen Ansätze im Stich bei der Frage nach den politischen und gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungssystems. Bei der Rezeption von Metatheorien in die Pädagogik müssen daher folgende Fragen gestellt werden:

– Die Frage nach dem wissenschaftstheoretischen und nach dem methodologischen Stellenwert einer Metatheorie.
– Die Frage nach dem Bedeutungsumfang und nach den Grenzen.
– Die Frage nach der unmittelbaren Übertragungsmöglichkeit auf pädagogische Probleme.
– Die Frage, welche pädagogischen Probleme mit einer Metatheorie «abgedeckt» werden, welche als Leerstellen unbeantwortet bleiben. Damit kann die Gefahr gebannt werden, dass eine metapädagogische Theorie Absolutheitsanspruch erhebt.
– Abklären, wie weit eine metapädagogische Theorie nicht nur zur Erklärung von pädagogischen Sachverhalten dient, sondern ob sie auch für Handlungsalternativen im Sinne von Innovationen tauglich ist.
– Aufdecken des Verhältnisses zur Geschichte der Erziehung.[5]

Pädagogisch–wissenschaftliches Denken wird nie metapädagogischer Hilfe entbehren können. Immer sind dabei aber Teilfragen schon vorbeantwortet und sind methodologische Forderungen gestellt. Hat die Pädagogik keine ihr zustehenden Fragen, also Fragen, die spezifisch pädagogischer Art sind? Wir stellen die These auf, dass pädagogisches Denken im Versuch möglicher Wissenschaftlichkeit drei zentrale Aspekte aufweist, die theoretisch, also inhaltlich und methodologisch trennbar, in der Umsetzung auf die pädagogische Praxis aber immer integrativ zu diskutieren sind. Wir denken dabei an:

– Pädagogisches Denken im Fragebereich von Sinn, Werten und Zielen.
– Pädagogisches Denken im Fragebereich der Analysen pädagogisch relevanter Fakten.
– Pädagogisches Denken im Fragebereich pädagogischer Handlungsalternativen, pädagogischer Strategien und Innovationen.

Wir versuchen, von diesen Fragen aus ein heuristisches Modell pädagogisch-wissenschaftlichen Denkens zu konzipieren.[6] Es soll Hilfe dazu bieten, den Gegenstand «Pädagogik» zu konstituieren, einen Überblick anzubieten und damit Einzelprobleme zu lokalisieren, von der Problemortung her Entscheidungen für adäquate Forschungsmethoden zu erleichtern und damit dem praktischen Handeln zu dienen.

Fortsetzung folgt

Anmerkungen

[1] Wir verwenden den Terminus «Pädagogik» synonym mit dem Terminus «Erziehungswissenschaft». Begriffliche Klarheit ist zwar eine Voraussetzung des wissenschaftlichen Diskurses. Wir sind jedoch der Meinung, dass der Streit um Termini den Fortschritt in der Sache nicht lähmen soll. Zur Auseinandersetzung zwischen «Pädagogik» und «Erziehungswissenschaft» siehe: Widmer, K: Sportpädagogik. Prolegomena zu einer theoretischen Begründung der Sportpädagogik. Schorndorf 1977[2].
Zur Begründung der Sportpädagogik. S. 15-38.

[2] Die Beschränkung von «Erziehung» auf die absichtlichen, zielgesteuerten pädagogischen Interaktionen würden den ganzen Bereich der nichtintentionalen Beeinflussung aus dem Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik ausklammern, wie nicht beabsichtigte Prägung,

Identifikations- und Nachahmungsverhalten, Einwirkung der Medien, Beeinflussung des Erlebens und Verhaltens der Erzieher und der zu Erziehenden durch soziale und politische Gegebenheiten.

[3] Siehe dazu: Widmer, K.: Sportpädagogik. Zur Begründung der Sportpädagogik. S. 15-38.

[4] Paradigmatisch seien einige Beispiele für Metapädagogik angeführt: Dienelt, K.: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Kastellaun 1977: Übertragung der Logotherapie. V. E. Frankels in die Pädagogik.
Ballauf, Th: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1966[6]: Grundlage bilden existentialphilosophische Erkenntnisse.
Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978: Anlehnung an den kritischen Rationalismus, ebenso Alisch/Rössner: Erziehungswissenschaft als pädagogische Disziplin. München 1978.
Fingerle, H.H.: Funktion und Probleme der Schule. München 1973: Abgestützt auf Krappmann.
Luhmann und Schorr (Hrsg.): Reflexionsprobleme im Schulsystem. Stuttgart 1979: Basis ist die Systemtheorie in der Ausprägung durch Luhmann.

[5] Zur Problematik der Einseitigkeit metapädagogischer Denkfiguren und der wissenschaftstheoretischen Voraussetzung für die pädagogische Theorie siehe: Meinberg, E.: Systemtheorie – Herausforderung an die Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 37/1983.

[6] Zum Modellbegriff in den Sozialwissenschaften: Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1984.

*Lehren und Lernen heute – Probleme und Perspektiven **

Horst Sitta

Lehrer sein ist ein schöner, aber auch ein schwerer Beruf. Ich bin von dieser Aussage persönlich betroffen, und so möchte ich meine Betroffenheit – im doppelten Wortsinn – nicht hinter einer distanziert-nüchtern-wissenschaftlichen Haltung verbergen. Betroffener bin ich als ehemaliger Gymnasiallehrer, als Universitätslehrer, der seine Arbeit in hohem Masse in den Dienst der Schule stellt; Betroffener bin ich – von der anderen Seite her – als Vater von Kindern, die Schüler sind, allgemeiner: als Älterer, der so manches, was Junge heute tun und denken, schwankend zwischen Verständnis, Unsicherheit und Widerstand aufnimmt.
Lehrer sein ist heute **noch** schwerer als früher. Womit hängt das zusammen und wie können wir dem begegnen? Ich möchte Sie bitten, mir zu folgen bei einem Versuch, diesen Fragen nachzugehen. Dabei möchte ich zunächst Gemeinsames in verschiedenen Stufen der Ausbildungsinstitutionen herausstellen. In einem zweiten Teil möchte ich mich auf Probleme des **Sprach**unterrichts konzentrieren, genauer: des **Muttersprach**unterrichts.
Ich komme zu meinem ersten Punkt: Womit hängen die generellen Schwierigkeiten zusammen, die unserem Tun heute entgegenstehen? Mir scheint, hier sei zunächst ein Punkt zu nennen, der uns in vielen Bereichen unseres Lebens, nicht nur in den Stationen der Ausbildung, zu schaffen macht, nämlich die heute so weit verbreitete Unfähigkeit, im menschlichen Tun und Handeln generell einen Sinn zu sehen. Man kommt, zumal wenn man hier Widerstand leisten will (und das will ich) nicht an der Frage vorbei, wie dieser kollektive Sinnverlust zu erklären ist. Man kommt umso weniger an ihr vorbei, als der Mensch ein Wesen zu sein scheint, das, um überhaupt leben zu können, auf Sinn angewiesen ist. Natürlich ist es vermessen, diese Frage in ein paar Minuten angehen zu wollen. Aber ein Versuch, die Richtung für

* Walliser Mitteilungsblatt Nr. 35/83. Es handelt sich hier um den Abdruck eines Referates, das Prof. Sitta anlässlich der Eröffnung der 40. Lehrerfortbildungswoche am 22. August 1983 in Brig gehalten hat.