

Zeitschrift:	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	37 (1964-1965)
Heft:	2
Artikel:	Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens [Schluss]
Autor:	Slotta, Günter
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851529

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: 09.01.2026

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

einen neuen Bildungsauftrag im Sinne des Soziologismus für die moderne Gesellschaft zu umschreiben.

Der Bildung fällt in der soziologischen Sicht Prof. Behrendts die Pflege des «soziologischen Selbstverständnisses» in einer spontan nicht mehr verständlichen Gesellschaft zu. Bildung soll also im wesentlichen eine gesellschaftliche Orientierung sein, und damit ist wiederum der Primat der soziologischen Problemstellung ausgedrückt. Zwar sei es Pflicht, mit den gesellschaftlichen auch die moralischen Fähigkeiten des Menschen «zumindest in gleichem Maße zu stärken wie seine Fähigkeiten zur Naturbeherrschung». Die Frage ist nur: Was bedeutet hier «moralisch»? Das gesellschaftliche Selbstverständnis wird nämlich im Sinne der Soziologie nur durch die souveräne Ratio gewonnen, die Glaube und traditionelle Erziehung als erstarrte, ideologische Denk- und Handlungsschemata weit hinter sich läßt. Der Mensch mausert sich aus ideologischen Hüllen durch zu höchster Mündigkeit im ideologiefreien, rein rationalen gesellschaftlichen Selbstverständnis. Ja, der Raum menschlicher Entscheidungsfreiheit muß sich für den soziologisch Gebildeten gewaltig ausweiten, weil er nur außerhalb ideologischer

Scheuklappen der Tradition in echter Verantwortung zu handeln vermag.

Ältere und jüngere Pädagogen, die immer noch in der Verantwortung vor *Gott* zu stehen meinen, können sich angesichts dieser Verschiebung der Perspektiven nur noch fragen: Was bedeutet im neuen, soziologischen Sinne Verantwortung? – Verantwortung wofür und vor wem? – Was bedeutet «menschlich» und was «moralisch»? Hier werden neue Normen zumindest angedeutet, nämlich in einem antizipierten Bezugssystem, das nur den Einweiherten, den ideologiefrei Denkenden bekannt ist.

Vielleicht wird ein kommendes Geschlecht von soziologisch geschulten Pädagogen die neuen Bezüge besser kennen und schließlich auch anerkennen. Wir begnügen uns mit dem Hinweis, daß in den Registrierungen sowohl wie in den verkappten Postulaten der progressistischen Soziologie eine Entwertung der überlieferten Werte sich ankündigt: Es scheint sich, mit Professor Behrendt zu reden, «eine Art von *Glauben an die Erlösungskraft der Gesellschaft*»⁵ durchzusetzen, ein Glaube «an die Fähigkeit des Menschen, wenigstens *kollektiv*⁵ seine Probleme zu lösen». («Der Mensch im Licht der Soziologie», p. 65).

⁵ Von uns ausgezeichnet.

Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens

(*Studien zur Stellung und Bedeutung der «empirischen» Forschung in der Erziehungswissenschaft*)

von Dr. Günter Slotta

(Schluß)

V.

Der pädagogischen Tatsachenforschung, wie sie im Jenaer Kreis um Peter und Else Petersen entwickelt wurde, geht es um mehrere Zielsetzungen, die sich in zwei Begriffen zusammenfassen lassen: Bildung und Erkenntnis. Einmal soll die pädagogische Tatsachenforschung ein Mittel zur Bildung des Erziehers sein und die Grundlage eines neuen Ausbildungsganges abgeben; zum anderen soll sie der Erkenntnisgewinnung dienen.

Die bildende Wirkung, die – nach Peter Petersen – von der pädagogischen Tatsachenforschung ausgeht, gewinnt in doppelter Weise Bedeutung: Zunächst beeinflußt die pädagogische Tatsachenforschung durch die spezifische Struktur ihrer Methode den Erzieher, den künftigen Erzieher, indem sie ihm «unerbittlich klar die Augen für seine eigene pädagogische Haltung, für seine Stoffbeherrschung, für seine Schülerführung in der pädagogischen Situation (öffnet). Und nach und nach wird er die ganze Fülle solcher Situationen in mehreren Varianten

erleben und zu beherrschen lernen, um bald zu einer vollen Gesellenleistung befähigt zu werden».³⁰ Dies vermag sie um so mehr, als «das Interesse an den pädagogischen Tatsachen, sie zu beobachten, einfach sie kennenzulernen, aber ebenso sehr um sich selbst daran zu prüfen und sich dadurch im eigenen Lebensbereich zu vervollkommen, . . . dem Menschen angeboren» ist.³¹

In ähnlicher Weise wie Ernst Kriech die Erziehungswissenschaft vor allem durch ihre Bildungsfunktion gereift findet, ist die pädagogische Tatsachenforschung bei Peter Petersen für jeden, «der sich zum Lehrer und Erzieher ausbilden läßt, eine hochbedeutsame vorberufliche Schulung, die ihn zu ständiger wacher Selbstkritik, zu höchster

³⁰ P. Petersen, Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung und der Lehrerbildung, München 1951, Seite 21.

³¹ P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, S. 1.

Vorsicht in jedem Urteil mahnt und damit zu einem immer feinerem und erfolgreicherem Helfer und Führer von Kindern und Jugendlichen machen wird».³²

Neben ihren Bildungswerten für den Einzelnen, die – im Unterschied zu Ernst Krieck – in enger Verbindung zur künftigen Praxis gesehen werden, erhält die pädagogische Tatsachenforschung eine allgemeinere Bedeutung zugesprochen: Peter Petersen ist der Überzeugung, daß der Ausgangspunkt des erziehungswissenschaftlichen Studiums nicht in der Philosophie der Erziehung und nicht in der Geschichte der Erziehung liegen dürfe, sondern – entsprechend dem naturwissenschaftlichen Vorbild – in der Erziehungswirklichkeit: «Wie in den verwandten Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, so wird das Studium ausgehen vom Studium der Erziehungswirklichkeit, wenig anders als im Studium einer Naturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, einer Lebenswissenschaft, wie Physiologie oder Biologie. In allen diesen Reichen ist es seit hundert und hundertfünfzig Jahren, und zum Teil noch weiter zurück, nicht mehr üblich, etwa mit der Philosophie der Natur oder der Philosophie schlechthin zu beginnen. Das Physikstudium und das der Biologie z. B. beginnen ebensowenig mit der Philosophie der Natur oder des Lebens wie der Philologe mit der Philosophie der Sprache, und ebenso wenig beginnen ihrer aller ersten Kurse mit der Geschichte der Sprachwissenschaft oder der Sprache. Ja, es kann einer, und das ist nahezu die Regel, ein hervorragender Philologe, Physiker, Chemiker sein ohne Kenntnis, selbst ohne Interesse für die seiner Wissenschaft immanente Philosophie oder für die Geschichte seines Faches, mindestens nicht über das hinaus an Geschichte, was noch heute in sie hineinragt, in seine Gegenwart und darum auch irgendwie lebendig ist, also gekannt werden muß.»³³

Im Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Studiums soll darum in den ersten Semestern «die Beobachtung der mannigfaltigen Seiten der Erziehungswirklichkeit (stehen), ihre planmäßige Beobachtung, die methodisch geleitete Aufnahme samt ihrer Bearbeitung und Auswertung, alles von vornherein zielbewußt im Hinblick auf die Praxis». Die in der Beobachtung der Erziehungswirklichkeit erworbenen Kenntnisse und Erkenntnisse bilden dann die «gemeinsame Grundlage im Fortgang der Ausbildung».³⁴

³² P. Petersen, *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, Mühlheim-Ruhr 1954, S. 25.

³³ P. Petersen, *Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan . . .*, S. 20.

³⁴ P. Petersen, a. a. O., S. 21.

Neben ihrer Bedeutung für die Bildung des Einzelnen und als Grundlage der Lehrerbildung soll die pädagogische Tatsachenforschung der Erkenntnisgewinnung dienen. Wie schon erwähnt wurde, lassen sich innerhalb dieser Zielsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung ein weiter, von der Problematik der Erziehungswissenschaft bestimmter Ansatz, und ein enger, auf die Praxis der Jena-Plan-Schule bezogener Ansatz unterscheiden.

Die weite Zielsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung wurzelt in der Erkenntnis der Rückständigkeit der Pädagogik gegenüber anderen Wissenschaften und in der Forderung nach einer «neuen Erziehungswissenschaft». Von ihr verlangt Peter Petersen, daß sie sich von jeder «positivistischen Haltung» freimachen müsse, weil diese die «ethische Grenze aller Erkenntnis mißachtet» und die «Tatsachen, ihre Forschungsgegenstände, nicht wertmäßig, rangmäßig» sieht.³⁵

Ebenso wie sich Erich von Kahler – als Wortführer der Jugendbewegung – nach dem ersten Weltkrieg gegen Max Webers Auffassung von der Wissenschaft um der Wissenschaft willen energisch auflehnte und von ihr forderte, sie müsse das Leben deuten, Entscheidungen fällen und im Zusammenhang mit dem letzten Grund und Sinn sagen, was Wert habe, so betont auch Peter Petersen immer wieder die Verbundenheit der Wissenschaft mit dem Leben und der Praxis.³⁶ Darum ordnet er sie auch «anders in die Gesamtkultur ein» und arbeitet daran, «sie zu einem besseren Instrument im Dienst der Menschheit auszustalten, zu einem echten Erziehungsmittel für den einzelnen wie für ganze Gruppen und Völker».³⁷ Ihre neue Aufgabe sei es, das Dasein «zu erhellen». Als «Urmittel» des Menschen, um mit der Welt fertig zu werden, habe sie «Einsicht, verständige, vernunftgeleitete Erkenntnis, geklärtes, geordnetes Wissen» bereitzustellen. Sie gehöre somit «zu den bedeutendsten Waffen im Lebenskampf». Ferner erstehe ihr die «nationale Pflicht» eines missionarischen und stellvertretenden Dienstes: Wie jede Wissenschaft so habe auch sie ein lebendiges Empfinden für den in ihrem Wesen liegenden Wert «im Volk» zu erwecken und stellvertretend für den einzelnen zu entscheiden. Und

³⁵ Vgl. P. Petersen, *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, S. 18.

³⁶ Vgl. hierzu: E. v. Kahler, *Der Beruf der Wissenschaften*, Berlin 1920; M. Weber, *Wissenschaft als Beruf*, München 1919.

³⁷ P. Petersen, *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, S. 18. – Vgl. hierzu P. Petersens Entwurf einer «Internationalen Universität», in: P. Petersen, *Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan . . .*, Seite 4 ff.

letztlich solle sie vor allem Voraussagen des Zukünftigen für den Lebenskampf bieten: nicht nur quantitative, sondern vor allem «qualitative Prognosen», denn gerade der Erzieher möchte «mit zunehmender Sicherheit im voraus wissen, . . . wie sich unter bestimmten Bedingungen der Mensch, ganze Menschengruppen verhalten werden.» Schon vorwissenschaftlich bemühe er sich unausgesetzt darum, und erbaue sich als Hilfsmittel seiner Lebensgestaltung «auf Erfahrungen – oft sind es bittere Erfahrungen – individuell getönte Prognosen auf». ³⁸ Diese unsystematischen und intuitiven Versuche müsse die Wissenschaft «planvoll» durchführen und auf eine «exakte» Grundlage bringen.

Zu dieser wissenschaftlich-prognostischen Funktion der pädagogischen Tatsachenforschung tritt noch eine andere, die nicht – wie jene – aus der allgemeinen Bestimmung der Wissenschaft, sondern aus dem Vergleich der Pädagogik als Wissenschaft zu anderen Wissenschaften abgeleitet wird. Peter Petersen zieht daraus den Schluß, daß «der Bereich des Pädagogischen immer noch wenig gefestigt», daß er wissenschaftlich «ungeklärt und nicht durchgearbeitet» sei. Die Pädagogik «kann noch nicht befriedigend auf hinreichend zahlreichen, wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen’ ruhen und damit den Raum des noch Ungeklärten derart beschränken, vor allem aber auch klar und deutlich genug abgrenzen, so daß über jeden Schritt ordnungsgemäß, exakt Rechenschaft abgelegt werden kann. Vor dieser Aufgabe steht nun die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts». ³⁹ Durch die bisherige Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie und Ethik «konnte ganz gewiß kein eigener wissenschaftlicher Arbeits- und Forschungsraum der Erziehung abgesteckt werden, der dem der anerkannten Fachwissenschaften gleichwertig wäre». ⁴⁰ Dieser Bereich eigenständiger, «autonomer» pädagogischer Forschung ist der der pädagogischen Tatsachenforschung, die damit die Pädagogik erst zu wissenschaftlicher Bedeutung erhebt. Innerhalb der engeren, auf die Praxis bezogenen Zielsetzung wird der pädagogischen Tatsachenforschung zunächst eine diese neue Praxis der Jena-Plan-Schule begründende und bestätigende Funktion zugeschrieben: Der pädagogischen Tatsachenforschung ging nicht nur die Forderung nach einer «neuen Erziehungswissenschaft» voraus, sondern auch die Stiftung

und Verwirklichung einer «neuen Praxis», der «Jena-Plan-Schule», aus dem Geiste jener wissenschaftlichen Theorie. Das «Neue» dieser Praxis war die «innere Umgestaltung in dem Verhältnis Lehrer : Schüler» inmitten der neuen Atmosphäre der «Schulwohnstube» als eines Teils der «Lebensgemeinschaft» der Menschen. In dem Maße wie der «radikale Ausgangsversuch mit der vierjährigen Grundschule vom Frühjahr 1924» ab, – der Ostern 1925 auf alle acht Schuljahre ausgedehnt wurde –, «zu einer Festform, zu einer relativen Bestform, zur Ordnung eines völlig verwandelten Schullebens» führte, mußte «über die Schritte und die einzelnen Stadien, welche die Entwicklung zurücklegte, sowie über die neuen Tatsachen, die dabei hervortraten . . . vor der Fachwelt Rechenschaft abgelegt» werden. ⁴¹

Zu dieser Zielsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung tritt eine andere, die mehr auf die zukünftige Entwicklung jener Schulwirklichkeit hinweist. Die pädagogische Tatsachenforschung will sich, wie Else Müller-Petersen sagt, nicht auf die Kritik beschränken, sondern sie will durch ihre numerischen, logischen und phänomenologischen Untersuchungen, vor allem aber durch ihre «Kausaluntersuchungen» helfen, neue, bessere Unterrichtsformen zu schaffen: Der Pädagoge «möchte im voraus wissen und voraussagen können, auf welchen Wegen der Unterrichtende am sichersten zum Ziele kommt und die besten, nachhaltigsten Ergebnisse erzielt. Dazu hat die neue Erziehungswissenschaft ihre „pädagogische Tatsachenforschung“ entwickelt, um so exakt wie möglich Fehlerquellen in der Unterrichtsleitung, im Lehren und Lernen usf. aufzudecken, mit dem Ziele, zu besserer Unterrichtsführung, zum besseren Lernen, zu gerechterer Schülerbeurteilung, zu Schüler- und Lehrerhilfe anzuleiten – ein wahrer Menschendienst an der heranwachsenden Jugend». ⁴² – Letztlich ist es der Zweck jeder pädagogischen Forschung, «die beste Organisation des Schullebens und eines mit ihm so organisch wie nur möglich verbundenen Unterrichts herauszufinden; kurz gesagt: die beste Volksschule». ⁴³

Diese Zielsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung, wie sie in diesem Zusammenhang dargestellt wurden, deuten noch einmal die eingangs aufgezeigte Grundposition Peter Petersens an: Einerseits teilt er mit Erich von Kahler die Überzeugung, daß die Wissenschaft dem «Leben», seinen Nöten

³⁸ P. Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Seite 19.

³⁹ P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, S. 1.

⁴⁰ P. Petersen und E. Petersen, Zur Entstehungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung, S. 120.

⁴¹ P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, S. 87.

⁴² P. Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Seite 19.

⁴³ P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, S. 96.

und Fragestellungen verbunden sein muß und zugleich eine hervorragende «Macht» der Lebensgestaltung darstellt. Andererseits aber weisen die mit der pädagogischen Tatsachenforschung erhobenen Forderungen – etwa die der «Exaktheit» und der «empirischen» Erfassung der Tatbestände – zweifellos auf eine Max Weber nahestehende Auffassung hin. Damit zeigt sich abermals das, was als «Weite» des Petersenschen Denkens bezeichnet wurde: der Versuch, die verschiedenen Auffassungen und Ansätze zu umgreifen und die Erziehungswirklichkeit einer «allgemeinen» Betrachtung zu unterwerfen. Trotzdem bleibt freilich die engere Berührung zu einer solchen Position spürbar, wie Erich von Kahler sie einnimmt. Das zeigt sich vielfach im Begriffsgebrauch, der ein auf alle Lebensbereiche gerichtetes erzieherisches Auftragsbewußtsein widerspiegelt. So spricht Peter Petersen etwa von «nationaler Pflicht», «Urmittel», «bedeutendste Waffe im Lebenskampf». Das zeigt sich weiterhin in der auch von Peter Petersen vertretenen Überzeugung, daß der gleichsam «exakte» Teil der Erziehungswissenschaft, also die pädagogische Tatsachenforschung, einer «wertmäßigen, rangmäßigen» Betrachtung, der «Sinndeutung», der «Erziehungsmetaphysik» untergeordnet werden muß.

Die bei Peter Petersen vorhandene Einordnung der pädagogischen Tatsachenforschung in das, was er mit dem schillernden Begriff der «Erziehungsmetaphysik» bezeichnet, d. h. die «Bewertung» des empirischen Tatbestandes nach den aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit gewonnenen verantwortlichen Entscheidungen und «Überzeugungen», tritt jedoch nicht immer deutlich zutage. Das liegt nicht nur daran, daß die pädagogische Tatsachenforschung mitunter zu isoliert betrieben wird, was vor allem in der Arbeitsteilung zwischen Peter und Else Petersen begründet liegt, sondern auch in dem teilweise unklaren Begriffsgebrauch: Die Begriffe «Erhellung», «Urmittel», «Mission» etwa, aber auch der Begriff «Erziehungsmetaphysik» selbst sind zu allgemein gefaßt, als daß sie die von Peter Petersen gemeinten Funktionen der Einordnung der Pädagogik in die «Lebenszusammenhänge» und die Einordnung der pädagogischen Tatsachenforschung in eine solche Erziehungswissenschaft voll zum Ausdruck bringen.

In den Ausführungen des letzten Teils trat die Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung Peter Petersens als ein Weg der zunehmenden Ausprägung ihrer Methode zutage. Mit der Erörterung der Methode der pädagogischen Tatsachenforschung öffnet sich nun der Problemkreis,

dessen Bearbeitung vor allem durch Else Müller-Petersen erfolgte. Während es Peter Petersen mehr um die Darstellung der Forderung nach einer pädagogischen Tatsachenforschung, um den Nachweis ihrer Möglichkeiten, um ihre Begründung und ihre Systematik ging, begann seine Frau «von sich aus auf eigenem Wege planvolle Beobachtungen durchzuführen, aus denen die „Methode der pädagogischen Tatsachenforschung“ herauswuchs».⁴⁴

Die Methode der pädagogischen Tatsachenforschung – dies sei hier in aller Kürze bemerkt – gliedert sich in zwei große Zusammenhänge: die «Aufnahme» und die «Verwertung». Jeder einzelne Zusammenhang wiederum weist eine gewisse Stufung auf: Das Aufnahmeverfahren reicht vom Einleben über das Aufnehmen oder Protokollieren bis zum Ausarbeiten und Eintragen in den Aufnahmebogen. Das Verwertungsverfahren beginnt mit der deskriptiven Bearbeitung und schließt daran die phänomenologische, die logische, die numerische, die kausale Verwertung und die «letzte Sinnerrfassung» an. Beide methodischen Zusammenhänge können unmittelbar aufeinander folgen und somit in einem Arbeitsgang verbunden sein. Sie können aber auch als jeweils in sich geschlossen und als voneinander unabhängig angesehen werden. Die Verwertung braucht sich also nicht unmittelbar an das Aufnahmeverfahren anzuschließen und muß auch nicht von dem Beobachter vorgenommen werden, der die Aufnahme fertigstellte.

Die Möglichkeit, beide methodischen Zusammenhänge zu trennen, kommt auch darin zum Ausdruck, daß – nach Else Müller-Petersen – allein schon das Fertigstellen und Registrieren, also das «Sammeln» von Aufnahmen als ein Ziel der pädagogischen Tatsachenforschung anerkannt wird.⁴⁵ Der Sinn eines solchen «Vorrats» von Aufnahmen

⁴⁴ P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, S. 97.

⁴⁵ Hier berühren sich die Auffassungen des Jenaer Kreises mit denen Rudolf Lochners. In seiner «Deskriptiven Pädagogik» ebenso wie in seiner «Erziehungswissenschaft im Abriß» spricht Lochner davon, daß die «Beschaffung eines reichen Tatsachenmaterials . . . zeitweise eine wissenschaftliche Hauptaufgabe» sein könne (Erziehungswissenschaft im Abriß, S. 7). – Petersen und Lochner stehen damit in einem «Trend», der sich in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts auch in anderen Wissenschaften äußerte: So wurde beispielsweise in der nordamerikanischen Soziologie das «piecemeal social engineering» mit seinen «großen Bestandsaufnahmen» geboren. (Vgl. H. J. Arndt, Die Soziologie in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: A. Weber, Einführung in die Soziologie, München 1955, S. 422). – In Deutschland führte die «Zeitschrift für angewandte Psychologie» lange Zeit den Untertitel einer «Zeitschrift für psychologische Sammelforschung», der erst in den dreißiger Jahren durch den Untertitel «Charakterkunde» ersetzt wurde.

wird darin gesehen, daß sie einerseits der «Erziehungswissenschaft dienen, indem sie der pädagogischen Tatsachenforschung eine einwandfreie wissenschaftliche Grundlage schaffen» und Auswertungen für verschiedenartige wissenschaftliche Forschungszwecke ermöglichen. Andererseits sollen die Aufnahmen «zu einem richtigen Hospitieren im Unterricht» anleiten, dazu anhalten, «das Wesentliche zu erfassen und zu Papier zu bringen», und «einwandfreie Diskussionsunterlagen» abgeben. Darüber hinaus kann das Lesen von Aufnahmen «bis zu einem gewissen Grade das Hospitieren ersetzen»,⁴⁶ «bis zu hohem Grade ein persönliches Zuhören im Unterricht» überflüssig machen.⁴⁷

Als entscheidende Bedingung der «empirisch-pädagogischen Forschung wurde – an früherer Stelle – ihre Einordnung in den «hermeneutischen» Zusammenhang der Erziehungswissenschaft erkannt. Der Begriff «hermeneutisch» meint dabei im erweiterten Sinne die existentielle Besinnung auf die in einer konkreten geschichtlichen Situation zu verwirklichende pädagogische Verantwortung. Als Antwort auf die vorgefundenen Lebensprobleme kann diese pädagogische Verantwortung in sehr verschiedener Weise verstanden und formuliert werden. Die dabei auftretenden Differenzierungen und Differenzen legen auch im Bereich der «empirischen» Tatsachenfeststellung das pädagogisch Relevante unterschiedlich fest.

Am Beispiel des Begriffs der «pädagogischen Tat-

⁴⁶ E. Müller-Petersen, Kleine Anleitung zur pädagogischen Tatsachenforschung und ihrer Verwendung, S. 7 u. S. 95.

⁴⁷ P. Petersen und E. Petersen, Die Analyse des Frontunterrichts mit Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Aufnahme und Tatsachenliste, S. 511.

sache» wird dieser Sachverhalt deutlich: Wenn Else Müller-Petersen als «pädagogische Tatsache» dasjenige ansieht, was «pädagogische Bedeutung» hat, so spricht sich darin einerseits die Indifferenz dieser Definition und andererseits die Abhängigkeit der ermittelten Tatsachen vom «hermeneutischen» Zusammenhang aus. Dasjenige, was «pädagogische Bedeutung» hat, geht gerade nicht aus den Tatsachen selbst hervor, sondern muß vorgängig entschieden werden. Auch in der Formulierung Wilhelm Flitners, daß der «empirischen» Tatsachenforschung «Untersuchungen vorausgehen (müssen), in denen sich der Begriff der pädagogischen Tatsache erst ergibt», kommt das zum Ausdruck.⁴⁸ Es muß also in jedem «empirischen» Forschungsansatz zur Klarheit kommen, was als «pädagogisch» an den Tatsachen angesehen wird. Und das setzt eine existentielle Besinnung und Entscheidung über das «Wesen» der Erziehung, über die pädagogische Verantwortung in der konkret gegebenen geschichtlichen Situation voraus. Damit ist bereits ausgedrückt, was mit der Bedingung «Einordnung der „empirisch-pädagogischen Forschung in den „hermeneutischen“ Zusammenhang der Erziehungswissenschaft» gemeint ist: das Aufdecken der besonderen pädagogischen Verantwortung, von der aus der «empirische» Ansatz bestimmt wurde und verständlich wird, von der aus sich erhellt, welche pädagogischen Entscheidungen und Grundbegriffe dem Tatsachenmaterial zugrunde liegen.⁴⁹

⁴⁸ W. Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1958, 2. Aufl., S. 23.

⁴⁹ Ein instruktives Beispiel hierfür findet sich in A. Fischers Abhandlung «Deskriptive Pädagogik», in: Leben und Werk, 3./4. Bd., München 1954, S. 23 ff.

Wissenschaft für die Jugend

Nur noch wenige Wochen trennen uns von der Eröffnung der Expo in Lausanne. Der hohen Zielsetzung entsprechend wird die Ausstellung in reicher Fülle unsere Gegenwart aufzeigen und auf die «Schweiz von morgen» hinweisen.

Auf einem raschen Rundgang wird der Besucher kaum mehr als einen oberflächlichen Überblick gewinnen können, und erst ein längeres Verweilen wird einen tieferen Einblick und Besinnung ermöglichen. Der jugendliche Besucher wird wohl am ehesten dort verweilen, wo er sich direkt angesprochen weiß, wo er sich aktiv mit den Fragen seines Interessengebietes auseinandersetzen kann.

Seit jeher sind die Wissenschaften, ist die Forschung und ihre Methoden im Interessenbereich der

jungen Generation. Im Sektor «Bilden und Gestalten» zeigen die schweizerischen Hochschulen und der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung zum Thema «Die Strahlung» Demonstrationen und Experimente. Die Geisteswissenschaften, die Naturwissenschaften und die Medizin sind beteiligt und bieten in einer dem Thema angemessenen Weise das Bild moderner schweizerischer wissenschaftlicher Arbeit. In der Natur des Gezeigten liegt es, wenn jugendliche Besucher diesen Teil der Ausstellung im wesentlichen nur passiv als Zuschauer erleben können, da vieles schwer verständlich oder zu kompliziert ist.

Um ein aktives Mitmachen, ein freies Experimentieren zu ermöglichen, haben die Hochschulen