

Roland Bast
Redaktion und Überarbeitung
Annabell Preußler

Bildungstheorie als Wissenschaftstheorie

kultur- und
sozialwissenschaften

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Literaturempfehlungen	4
Lernziele und Prüfungshinweise	5
1 Einleitung	7
2 Geisteswissenschaftliche Pädagogik	16
2.1 Vertiefende Literatur	26
2.2 Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Anschluss an Wolfgang Klafki.....	27
3 Pädagogik des Kritischen Rationalismus	153
3.1 Vertiefende Literatur	162
3.2 Pädagogik des Kritischen Rationalismus im Anschluss an Helmut Heid	163
4 Ausblick	247
4.1 Vertiefende Literatur	255
Literaturverzeichnis	256

Literaturempfehlungen

Die folgenden Literaturhinweise beziehen sich in erster Linie auf überblickartige Aufsatzsammlungen und synopsenartige Darstellungen, die im Wesentlichen den in diesem Kurs erörterten Diskussionszeitraum behandeln bzw. dessen historisch-systematische Voraussetzungen thematisieren. Bitte entnehmen Sie Angaben zu den eigentlichen (weiterführenden) Originaltexten den jeweiligen Literaturhinweisen in den Anmerkungen bzw. den eingeschobenen Studierhinweisen auch der Quellentexte selbst.

Überblick

Borrelli, M. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. 3 Bände, Baltmannsweiler 1993ff.

Büttemeyer, W./Möller, B. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979

Gudjons, H./u.a.(Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg 1986

Herrmann, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Nr. 4, Stuttgart 1982, S. 60–77

König, E./Zedler, P. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Paderborn/München 1982

König, E./Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998

Krüger, H.H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997

Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek 1994

Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 1999

Retter, H.: Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1997

Röhrs, H./Scheuerl, H.: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/Main 1989

Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978

Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie – eine Einführung für Pädagogen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1986

Lernziele und Prüfungshinweise

Mit dem hiermit vorgelegten Studienbrief verfolgen die AutorInnen in erster Linie das Interesse, den Studierenden, die ihre historisch-systematischen Kenntnisse im Kontext der Pädagogik vertiefen wollen, ein Studienangebot zu unterbreiten, das insbesondere die der gegenwärtigen Debatte um die Möglichkeiten und Begründungszusammenhänge pädagogischer Normen und Ziele¹ vorgängigen Diskussionsstränge und Frontverläufe der Auseinandersetzungen nachzuzeichnen bemüht ist.

Dabei waren die AutorInnen in der Lage, auf schon bereits vorliegendes, für das Studium an der FernUniversität verfasstes Studienmaterial zurückgreifen zu können, das seit Inbetriebnahme der FernUniversität in den ersten Jahren konsekutiv zum Einsatz gelangte. Die seinerzeit verfassten Studienbriefe spiegeln die kontroversen Auseinandersetzungen im Hinblick auf die Grundsatzfragen systematischer Pädagogik, die sich ab Ende der 60er Jahre vor allem als **wissenschaftstheoretische** Erörterungen darstellten.

Nach Durcharbeitung dieses Kurses sollten Sie die zwei vorgestellten Diskursstränge im Zusammenhang pädagogischer Theoriebildung kennen und nachzeichnen können und insofern auch die historisch-systematischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Debatte argumentativ formulieren können. Insbesondere sollte es Ihnen gelingen, die Gründe für die seinerzeitige Fokussierung auf wissenschaftstheoretische Kontexte und den sich davon erhofften Konsequenzen für die praktische Pädagogik benennen zu können.

1 Siehe exemplarisch: Masschelein, J./Ruhloff, J./u.a.: Erziehungsphilosophie um Umbruch. Weinheim 2000 sowie Oelkers, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001 und Koch, L./u.a. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997;
v. Hentig, H.: Ach, die Werte. München/Wien 1999

Studierenden, die sich entschließen, im Zusammenhang dieses Kurses eine Hausarbeit oder eine Klausur zu schreiben, sei dringend empfohlen, sich vertiefend mit mindestens einer der hier vorgestellten erziehungstheoretischen Ansätze exemplarisch zu beschäftigen und vor der Anmeldung zur Klausur bzw. zur Hausarbeit die Lektüre insbesondere der vertiefenden Originalliteratur schon möglichst bewältigt zu haben.

Weil viele der hier angegebenen und verhandelten Titel sozusagen bereits selbst „historisch“ sind, ist die Literaturbeschaffung häufig nur noch über Bibliotheken oder Antiquariate möglich, so dass die Recherchearbeiten, ganz abgesehen vom eigentlichen Studium der Quellen selbst, gelegentlich wegen möglicher Ausleihfristen recht zeitaufwendig sein können.

1 Einleitung

Die pädagogisch-theoretische Grundsatzdebatte in den 70er Jahren ist nicht hinreichend zu verstehen, ohne die historisch vorlaufende pädagogische Diskussion der 50er und Anfang der 60er Jahre, die damals in erster Linie darum bemüht war, die Katastrophe des Nationalsozialismus auch in pädagogischen Zusammenhängen zu analysieren und zu erklären. Während in den 60er Jahren erste theoriefähige Analysen¹ dessen, was zwischen 1933 und 1945 geschehen war, erschienen, die den Nationalsozialismus im wesentlichen einhellig, allerdings von gleichwohl unterschiedlichen Positionen aus, als Konsequenz antiaufklärerischer Ressentiments beschreiben, als typisch deutschen „Sonderweg“, der das aufgeklärte westlich demokratisch-rechtsstaatliche Denken hinter sich lässt und sich statt dessen irrationalen neoromantischen „Sehnsüchten nach Synthese“ (Dahrendorf) überlässt, waren demgegenüber die 50er Jahre noch sehr viel konkreter mit den unmittelbar zurückliegenden Ereignissen des Krieges und mit dessen praktischen Alltagsfolgen befasst. Abgesehen von Eugen Kogons „Der SS-Staat“² erscheinen erst am Anfang der 60er Jahre, weitgehend getragen von rückkehrenden Emigranten bzw. von Angehörigen der weißen Jahrgänge oder der Flakhelfergeneration, erste Untersuchungen und Erklärungsansätze zum System des Nationalsozialismus bzw. dazu, was dieses verursacht haben könnte. Die Neuauflagen derartiger Werke in den 70er bzw. 80er Jahren belegen vielleicht, dass die seinerzeit vorgelegten theoretischen Erklärungsversuche möglicherweise auch gegenwärtig durchaus noch einiges zum Verständnis des Dritten Reiches beizutragen vermögen.

Bei aller Unterschiedlichkeit der sozialphilosophischen Prämissen der Autoren und ihrer je spezifischen wissenschaftlichen Schulenzugehörigkeit lassen sich die Ergebnisse insofern zusammenfassen, als sie die NS-politische Praxis als Ausfluss einer vorher propagandistisch vorbereiteten Ideologie des „deutschen Sonderwegs“ zwischen aufgeklärter Demokratie des Westens und östlicher Despotie begriffen, als Konsequenz der Heiligung spätromantischen Irrationalismus', als mental-kollektivneurotischer Folgen mangelnder Modernisierungsbereitschaft, als Flucht in die Innerlichkeit, als

1 Lübbe, H.: Politische Philosophie in Deutschland. Basel 1963, Neuaufl. München 1974; Sontheimer, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München 1962, Neuaufl. München 1978; Stern, F.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Berkley 1961, dtsh. 1963, Neuaufl. München 1986; Pross, H.: Die Zerstörung der deutschen Politik. Frankfurt/Main 1959, Neuaufl. Frankfurt/Main 1983; Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965, Neuaufl. München 1972; Lukacz, G.: Die Zerstörung der Vernunft. Darmstadt/Neuwied 1962, Neuaufl. ebda. 1974

2 1. Aufl. München 1946, letzte Neuaufl. München 1974

Folge der Einübung politischer Passivität durch den vorgängigen wilhelminischen Obrigkeitsstaat, dessen Eliten bis ins Dritte Reich hinein fortwirkten.

Ganz anders die Debatte in der unmittelbaren Nachkriegszeit: Noch ganz unter dem Eindruck des Kriegsendes und dessen Folgen konnte man das desaströse Ende der NS-Herrschaft nur als Strafe für menschliche Selbstüberhöhung begreifen. Dass sich ein „Führer“ in seinem imperialen Anspruch zum Herrn der Welt aufgeschwungen hatte und damit gegen vermeintlich ewig gültige Ordnungsstrukturen verstoßen hatte, dass galt zu jener Zeit als die eigentliche Ursache des verlorenen Krieges. Die eigene mögliche selbst verschuldete Mitwirkung am Entstehen des Nationalsozialismus, das Mitläufertum wurde angesichts derartiger Erklärungen als Anlass zur Reflexion in entlastender Absicht vertagt.³ Vielmehr ging es darum, neue, die unbehaust gewordene Subjektivität einhegende und begrenzende Verbindlichkeiten zu begründen, von denen her der einzelne seine Sinnmitte von nun an bestimmen konnte. „Der Verlust der Mitte“⁴ wurde pathetisch beklagt und allenthalben besann man sich in großen Teilen des Bürgertums wieder auf das zu jener Zeit neu entdeckte Christentum, diesmal in seiner aktuellen existenzphilosophischen Auslegung. Dem zeitgenössischen pessimistisch-melancholischen Lebensgefühl kam die dort gepflegte Semantik von der „Geworfenheit“ des Menschen, von der „Absurdität“ des Daseins nachhaltig entgegen.

„Die Thematisierung der entfesselten Subjektivität als Merkmal des Nationalsozialismus reflektierte einseitig das Selbstverständnis und die Bewegungsmöglichkeit der politischen Führungseliten. Ausgeblendet wurde, dass zum Funktionieren der nationalsozialistischen Gesellschaft auch ein widerspruchloses Einfügen der Individuen in die vorgegebene Ordnung und fatalistische Beschwörungen eines gemeinsamen Schicksals gehörten. Kritiklos hielten viele Philosophen an dem Prinzip der Ein- und

3 Der Vorgang der Entnazifizierung, der später als „Spruchkammerverfahren“ berühmt wurde und den die Alliierten durch einen zwangsweise auszufüllenden Fragebogen einleiteten, der Art und Umfang der Mitbeteiligung einzelner Bürger im Dritten Reich erfassen sollte, galt vielen Deutschen als unverhältnismäßige Zumutung.

Einer der ersten Nachkriegs-Bestseller war denn dann auch „Der Fragebogen“ (Hamburg 1951), ein halbbiographischer Roman von Ernst von Salomon, der sich kritisch-ironisch mit den Entnazifizierungsbemühungen der Alliierten auseinandersetzte. Salomon war in den 20er Jahren wegen Mittäterschaft am Mord des Reichsaußenministers Walter Rathenau verurteilt worden. Bis zum Juli 1952 erschien dieser Roman im 181. Tausend (!). Vielleicht ist dies auch ein Beleg für die zu jenem Zeitpunkt kaum vorhandene Einsichtsfähigkeit der bundesrepublikanischen Bevölkerung in NS-Verstrickungen.

4 So der Titel eines damaligen vielbeachteten Buches des konservativen Kulturkritikers Hans Sedlmayer, Salzburg 1948.

Unterordnung der Individuen gegenüber ‚transsubjektiven‘ Ordnungen fest.“⁵

Vor diesem Hintergrund ist es denn dann auch verständlich, dass O.F. Bollnows „Existenzphilosophie und Pädagogik“⁶ in gewisser Weise so etwas wie der erste pädagogische Fachbestseller der Nachkriegszeit werden konnte. Die dort vorgenommene Analyse der sog. „unsteten Erziehungsformen“ wie etwa Krise, Ermahnung, Appell war von vornherein darauf aus, das Erziehungs- und Bildungsgeschehen als prinzipiell unplanbares, nicht intentionales Handeln zu begreifen. Die eigentliche Bildung vollzieht sich nach Bollnow nicht innerhalb eines vom Erzieher zu verantwortenden und von ihm absichtsvoll zu gestaltenden Vollzuges, sondern vielmehr als eine unmittelbare Erschütterung, ein auf einem „kairos“ beruhenden sittlichen Aufschwung, der den Edukandus existentiell ergreift. Diese ursprüngliche „Begegnung“ macht das Eigentliche, das Versittlichende der Erziehung aus, insofern sie „*ein schicksalhaft bedeutendes Ereignis ...*“ darstellt.⁷

Erziehungsprozesse sind damit grundsätzlich der Verfügbarkeit des Erziehers entzogen. Wesentliche und eigentliche Erziehung und Bildung geschieht über plötzlich über das Individuum unvorhergesehene hereinbrechende, existentiell erschütternde „Begegnungen“ mit einer Person bzw. einem Ereignis. Vorausgesetzte Vermittlungsmodi sind dabei die Unerbittlichkeit plötzlich einbrechender Geschehnisse, die Diskontinuität punktueller jäh sich einstellender Erlebnisse, die sich naturgemäß dem didaktischen Lernarrangement des Erziehers verschließen.

Derartige Theoreme, die gelingende Erziehung eher an Kontingenzen binden und damit weitgehend passive Schicksalsgläubigkeit als pädagogische Tugend ausweisen, entsprachen einer damaligen weit verbreiteten resignativ-trotzigen Grundstimmung, die zunächst und vor allem darauf aus war, die Vorkriegszustände wieder herzustellen, also letzten Endes an Restauration interessiert war. Der Nationalsozialismus, sozusagen als Betriebsunfall der Geschichte bewertet, wurde als kollektiv zu verantwortende historische Epoche weitgehend verdrängt, und deswegen bemühte man sich auch in der Pädagogik, in erster Linie dort wieder anzusetzen, wo man 1933 aufgehört hatte. Die Konfessionsschule wie auch die konfessionelle Lehrerbildung lebten wieder auf, das „Düsseldorfer Abkommen“ der Kultusminister vom Februar 1955 bestätigte den Selektionscharakter des Schulwesens, indem es die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung weiter festschrieb. Die vor 1933 den pädagogischen Diskurs bestimmenden Erziehungstheorien (für die

5 Plümacher, M.: Philosophie nach 1945. Reinbek 1996, S. 31

6 1. Aufl. Stuttgart 1959, 5. Aufl. 1977

7 Bollnow, a.a.O., S. 130

„Volksschule“ die Reformpädagogik; für das Gymnasium die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“) wurden unbeschadet ihrer Rezeptionsgeschichte bzw. ihrer Funktionalisierungen im Dritten Reich wieder aufgenommen.

„Die Republik wollte restaurieren, nicht nur die ökonomischen Verhältnisse, sondern auch die juristischen, die politischen, die religiösen, kulturellen und – die pädagogischen.“⁸

Studierhinweis

Einen guten Überblick über den Diskussionsstand innerhalb der Pädagogik gegen Mitte der 50er Jahre, in dem die Verflochtenheit mit Positionen der Vorkriegs- und Kriegszeit noch ansatzweise zum Ausdruck kommt, liefert: Derbolav, J.: Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Saarbrücken 1955, unverändert. Nachdruck Bonn 1962.

Die folgenden Jahre brachten nicht nur zuletzt aufgrund des exorbitanten Wirtschaftswachstums wenn auch nicht einen qualitativen Sprung innerhalb der Bildungspolitik bzw. der erziehungstheoretischen Auseinandersetzung, so doch einen nicht zu übersehenden quantitativen Ausbau der Schul- und Hochschulkapazitäten. Die steigenden Einkommen bei breiten Bevölkerungskreisen führten dazu, dass auch zunehmend eine bessere, d.h. weiterführende Schulbildung nachgefragt wurde, zumal Vergleichsstudien mit dem europäischen und außereuropäischen Ausland den erheblichen Modernisierungsrückstand des deutschen Bildungswesens belegten. Es waren dann vor allem die Hochschullehrer/in Georg Picht,⁹ Ralf Dahrendorf,¹⁰ Karl Erlinghagen¹¹ und Helge Pross,¹² die ab Mitte der 60er Jahre nicht nur die Notwendigkeit von Strukturreformen des Bildungswesens betonten, sondern auch auf die regionalen geschlechts- und schichtspezifischen Gefälle bei der Wahrnehmung von Bildungschancen hinwiesen. Aber auch im Blick auf die bis dahin weitgehend unbestritten fortdauernde Konstanz der pädagogisch-theoretischen Legitimationsmuster ließen sich Aufweichungstendenzen nicht mehr länger leugnen. 1961 starb der damals maßgebende und schulbildende Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Erich Weniger, und die

8 Winkel, R.: Die zeitgenössische Pädagogik. In: ders. (Hg.): Pädagogische Epochen. Düsseldorf 1988, S. 241

9 Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964 (vorab als Artikelserie in „Christ und Welt“)

10 Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965

11 Erlinghagen, K.: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland. Freiburg 1965

12 Pross, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/Main 1969

von seinem Schülerkreis 1968 herausgegebene Gedenkschrift trug schon den bezeichnenden Titel „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“.¹³

Auch und gerade an den Universitäten begann sich das kulturell-geistige Klima nachhaltig zu ändern. Aus der Emigration zurückkehrende Hochschullehrer sowie jüngere deutsche Professoren, die teilweise auch über amerikanische Stipendien einige Semester im Ausland verbracht hatten, widmeten sich zwischenzeitlich verstärkt auch solchen publizistischen Arbeiten zur Zeitgeschichte bzw. zum aktuellen Bewusstseinsstand in der jungen Bundesrepublik, die über den engeren Wirkungsbereich des Hörsaals hinaus wesentlich zum oppositionellen Stimmungswandel in der Bundesrepublik beitrugen. Eugen Kogon, Walter Abendroth, Ernst Bloch waren gemeinsam mit den führenden Vertretern der „Frankfurter Schule“ Max Horkheimer und Theodor W. Adorno sowie Herbert Marcuse daran beteiligt, so etwas wie einen kulturell-progressiven main stream zu begründen,¹⁴ der dann seine konkrete Manifestation in den Studentenunruhen am Ende der 60er Jahre erlebte.¹⁵ Es war hierbei vor allem Theodor W. Adorno, der durch seine Rundfunkvorträge und -interviews in eine breitere politisch-pädagogische Öffentlichkeit hineinwirkte.¹⁶

13 Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968

14 Als Vorabsignal eines politisch-kulturellen Mentalitätswandels in der Bundesrepublik mag die damals äußerst kontroverse Diskussionen auslösende, von Martin Walser zum Bundestagswahlkampf 1961 herausgegebene Schrift „Die Alternative oder Brauchen wir eine neue Regierung?“ (Reinbek 1961) angesehen werden können. Maßgebliche Schriftsteller (G. Grass, S. Lenz, H.W. Richter, E. Kuby, H.M. Enzensberger), die sich der „Gruppe 47“ zugehörig fühlten und andere Autoren und Journalisten sprachen sich eindeutig mit Blick auf die in ihren Augen kulturell verkrustete Bundesrepublik für einen Regierungswechsel aus.

Die im darauf folgenden Jahr die Bundesrepublik erschütternde Spiegel-Affäre vom Oktober 1962 trug dann dazu bei, dass oppositionelles Gedankengut nicht nur auf linksliberal eingestellte Intellektuellenkreise beschränkt blieb. Für eine weitere Politisierung der Bevölkerung sorgten in den Jahren 1963–1965 die Frankfurter Auschwitzprozesse.

Eine erste grundsätzliche Kritik an den politisch-gesellschaftlichen Zuständen in der Bundesrepublik, die erhebliches Aufsehen erregte, legte 1966 Karl Jaspers vor: Jaspers, K.: Wohin treibt die Bundesrepublik? München 1966 (inzwischen vorliegend innerhalb der serie piper Nr. 849, München 1988)

15 Zur Chronologie und zum Zusammenhang von „Frankfurter Schule“ und Studentenbewegung siehe die vom Hamburger Institut für Sozialforschung initiierte geschichtliche Darstellung mit Quellensammlung: Kraushaar, W. (Hg.): Frankfurter Schule und Studentenbewegung. 3 Bände, Hamburg 1998.

16 Als Beispiele hierfür mögen seine Essays „Tabus über dem Lehrberuf“ sowie „Erziehung nach Auschwitz“ und „Glosse über Persönlichkeit“ gelten, wiederabgedr. In Adorno, Th.W.: Stichworte. Frankfurt/Main 1969

Studierhinweis

Zur Pädagogik im Anschluss an die Kritische Theorie, die sich insbesondere um eine erziehungstheoretische Auslegung eines der Hauptwerke von Th.W. Adorno und M. Horkheimer „Dialektik der Aufklärung“ bemüht, empfehlen wir den Studienbrief „Dialektik der Aufklärung als Bildungsphilosophie der Frankfurter Schule“ (Kurs 03031).

Zusammenfassend lässt sich wahrscheinlich sagen, dass seit ca. Mitte der 60er Jahre nicht nur hinsichtlich bildungsadministrativer Maßnahmen, sondern auch durch die pädagogisch-theoretischen Innovationen eine gewisse Zäsur einsetzte, ab der sich der überfällige Modernisierungsschub auch bei den pädagogisch-theoretischen Entwürfen und Systematiken im Nachhinein erkennen lässt. Vergleichbares lässt sich sicher auch von der Soziologie und Politikwissenschaft sagen, die noch viel mehr als die Pädagogik von amerikanischen (Re-)Importen in der Hochschullehrerschaft profitierte.¹⁷

Als rückblickend wichtigstes Datum kann in diesem Zusammenhang der 15. Februar 1970 angesehen werden, an dem der seit 1965 existierende „Deutsche Bildungsrat“ seinen „Strukturplan“ vorlegte, der die dringend notwendigen Reformen auf allen Ebenen des Bildungswesens beschrieb, forderte und begründete; angefangen von einer Modernisierung des Elementarbereichs (Situationsansatz im Kindergarten) bis hin zur Forderung nach Gesamtschulen, der Stufenlehrausbildung sowie einer flächendeckenden Einführung von Einrichtungen der Weiterbildung (Volkshochschulen).

Dabei griff der Bildungsrat vorgängige Analysen und pädagogisch-theoretische Konzeptionen auf, die vorher und nachher in den pädagogischen Instituten der Universitäten so wie etwa im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, im Deutschen Jugendinstitut in München oder anderen Forschungseinrichtungen, die sich mit Erziehungsfragen beschäftigen, erarbeitet worden waren und in vielfältigen Publikationen veröffentlicht und nachgängig heftig diskutiert wurden. Die Forschungsbefunde, die in diesen Arbeitszusammenhängen entstanden, sind in „Gutachten und Empfehlungen“ komprimiert zusammengefasst worden und unter der Federführung des Göttinger Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth 1968 der Öffentlichkeit vorgelegt worden.¹⁸ Weit über seine ursprüngliche Bedeutung als wissenschaftliche Legitimation für die gewachsene gesellschaftliche Bedeutung der Bildungspolitik hinaus und der damit verbundenen Aufforderung an sie, notwendige Reformen etwa

17 Bleek, W.: Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland. München 2001

18 Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968

deswegen voranzubringen, weil sich zeigen lassen konnte, dass der bis dahin unbefragt geltende statische Begabungsbegriff pädagogisch nicht länger haltbar ist, ist dieser Gutachtenband im nachhinein betrachtet bis heute auch so etwas wie ein Leistungsausweis der deutschen Erziehungswissenschaft am Ende der 60er Jahre. Das, so könnte man sagen, pädagogische Wissen – systematisch wie empirisch –, das am Ende der 60er Jahre in Deutschland zur Verfügung stand, ist in diesem Band zentriert zusammengefasst. Seither hat es nie wieder eine derartige regierungsamtlich gewollte und unterstützte Initiierung und Abfragung erziehungstheoretischer wie empirisch-pädagogischer Kompetenzen gegeben.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die flankierenden pädagogisch-systematischen Ansätze vorzustellen, die maßgeblichen Einfluss auf diese Debatte gewonnen haben. Festzuhalten bleibt dabei zunächst, dass seinerzeit Konsens darüber bestand, Erziehungs- und Lernvorgänge von ihrer **Wissenschaftsorientierung** her zu begreifen.

*„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. ... Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, dass die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, **in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften** erkannt und entsprechend vermittelt werden. ... Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Es wird eine vordringliche Aufgabe der didaktischen Forschung sein, den für das jeweilige Lebensalter und den geistigen Entwicklungsstand förderlichsten Grad aufzufinden und einen entsprechenden Modus der Vermittlung zu entwickeln.“¹⁹*

Was war das spezifisch Neue an einer derartigen Konzeption des Lernens, die Erziehungs- und Bildungsvorgänge in ihrer „*Bedingtheit durch die Wissenschaften*“ derart herausgehoben betont? Um diesen Gedanken als innovativ überhaupt bewerten zu können, muss man wissen, dass die bis dahin weitgehend unkritisch rezipierten traditionellen Ansätze der „*normativen*“ Pädagogik bzw. der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre jeweiligen Begründungszusammenhänge entweder auf der Basis einer christlich-weltanschaulichen Anthropologie aufbauten oder durch eine emphatische Auslegung des Erzieher-Zögling-Verhältnisses rechtfertigten. Zwar kündigten sich schon Mitte der 60er Jahre erste Einsprüche gegen eine derartige Fortschreibung sozusagen konventioneller pädagogischer Theoriedesigns

19 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl., Stuttgart 1970, S. 33

an,²⁰ aber diese blieben zunächst folgenlos, wenngleich nun die Debatte erkennbar einsetzte.²¹

Es ist kein Zufall, dass die nun losgetretene Diskussion sich zuallererst zwischen den Vertretern einer empirisch-analytischen Pädagogik und denen einer christlich-weltanschaulich begründeten Pädagogik entspann. Bei der empirisch-analytischen Pädagogik, die uns im folgenden noch detailliert beschäftigen wird, handelt es sich um das Beispiel eines der schon erwähnten theoretischen Re-Importe aus dem anglo-amerikanischen Bereich, der nun auch im deutschsprachigen Raum auf zunehmende Resonanz stieß, während die Verteidigung konfessionell weltanschaulicher Positionen im Bereich des Pädagogischen sich auf die Tatsache berufen konnte, dass die Kirchen neben dem Staat die wohl wichtigsten Träger von Bildungseinrichtungen waren (und bis heute weiter sind) und dass darüber hinaus eine christlich begründete Weltanschauung und Dogmatik vermeintlich stabile und bewährte Prinzipien der Lebensführung in einem gesellschaftlichen Umfeld anzubieten hatte, das gezwungen war, sich nach dem Zusammenbruch des NS grundlegend neu zu orientieren.²²

Konsequenterweise konnten dann auch in den 50er und 60er Jahren solche Autoren, die dezidiert christliche Standpunkte im Zusammenhang des Erzieherischen vertraten, nicht nur den Nationalsozialismus als Verrat am personalen Menschenbild des Christentums brandmarken,²³ sondern auch die eigene Position einer christlich gerechtfertigten Pädagogik, teilweise unter Rückgriff auf Vorkriegsansätze²⁴ systematisch ausbauen.²⁵

Zunächst waren es diese christlich-normativen pädagogischen Konzeptionen, an denen sich die Kritik zu entzünden begann (siehe Anmerkung 21), während die Geisteswissenschaftliche Pädagogik davon noch weitgehend unbehelligt ihren meinungsführenden Status vorerst beibehalten konnte.

20 etwa durch W. Brezinka: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: ZfPäd. 1966, S. 53–88

21 Brezinka, W.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: ZfPäd. 1967, S. 135–168; Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: ZfPäd. 1968, S. 221–252

22 Als paradigmatisches Beispiel christlicher Daseinsanalyse der unmittelbaren Nachkriegszeit kann Romano Guardinis „Das Ende der Neuzeit“ (Basel 1950) angesehen werden, in dem die These vertreten wird, dass nun – am Ende der Neuzeit – an dem Natur, autonome Subjektivität und Kultur als immanente Sinngebungsinstanzen ihre Basis verlieren, dem Menschen die Möglichkeiten zuwachsen, endlich „Person“ zu werden, m.a.W. die absolute, transzendente Basis seiner Existenz wahrzunehmen.

23 Stippel, F.: Die Zerstörung der Person. Donauwörth 1957

24 Eggersdorfer, F.X.: Jugendbildung. (1928), 7. Aufl., München 1961

25 Eggersdorfer, F.X.: Jugenderziehung. (posthum) München 1962; Henz, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg 1964

Deswegen soll auch zunächst diese bildungstheoretische Variante pädagogischen Denkens vorgestellt werden.