



**Evangelische Zentralstelle  
für Weltanschauungsfragen**

Information Nr. 70 Stuttgart X/1977

## **Pädagogische Strömungen der Gegenwart** Weltanschauungspositionen und Menschenbilder

von Karl Dienst

### INHALT

Einleitung

#### **I. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik**

1. Pädagogik als Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit
2. Die Pädagogik im Bann von Soziologie und Psychologie
3. Sozialisation und Subjektcharakter des Menschen

#### **II. Theorietypen gegenwärtiger Pädagogik**

1. Zwischen Wissenschaft und Anwendung von Menschenbildern
2. Zum geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Theorietypus
3. Zum empirisch-positivistischen Theorietypus
4. Zum Theorietypus Kritische Erziehungswissenschaft

#### **III. Ausblick**

Anmerkungen

Hinweis: Bei diesem Text handelt es sich um eine für die Bildschirmansicht optimierte Version. Das Ursprungslayout wurde dabei verändert, die Rechtschreibung und die Seitenumbrüche jedoch beibehalten. Die Zitierfähigkeit ist somit gewährleistet.

## Einleitung

Der vorliegende Beitrag kann schon aus Raumgründen keine Geschichte der Pädagogik der Gegenwart sein wollen. Unser Ziel ist bescheidener: Wir wollen versuchen, dem Leser eine Hilfe zum Umgang mit ausgewählten Typen heutigen pädagogischen Denkens zu geben. Dabei steht vor allem das Interesse im Vordergrund, Zusammenhänge zwischen pädagogischer Theoriebildung und Handlungsanleitung auf der einen und bestimmten Weltanschauungspositionen und Menschenbildern auf der anderen Seite herauszuarbeiten und diskutierbar zu machen.

Wer die stark politisierte und ideologisierte Landschaft heutiger Pädagogik ein wenig vermessen will, wird stets von der einen oder anderen Seite den Vorwurf der „Parteilichkeit“, der mangelnden Objektivität oder sogar einer interessebedingten „Verschleierung“ der eigenen Absichten einstecken müssen. Das gehört aber nicht nur zum Geschäft des Wissenschaftlers, sondern eines jeden, der erzieht.

Wer mit Erziehung zu tun hat, weiß: Pädagogik ist stets auch eine „*Normwissenschaft*“. In jeder konkreten Erziehungssituation bleibt bei allen Möglichkeiten „rationalen“ Argumentierens immer ein nicht-rationalisierbarer Rest übrig, der aber für den konkreten pädagogischen Bezug von Belang ist: Im Handeln können mögliche Alternativen nicht mehr hypothetisch erprobt werden; vielmehr muß dann eine der begründbaren Möglichkeiten durch Entscheidung in die Handlungswirklichkeit überführt werden. Dabei gilt: „Alles pädagogische Handeln impliziert bestimmte Vorentscheidungen, die – bewußt oder unbewußt – gefallen sind, bevor der Handelnde dieses oder jenes Ziel anstrebt, diese oder jene erzieherische Maßnahme ergreift, dieses oder jenes Kriterium für das Beurteilen von Schülerverhalten heranzieht, diese oder jene Weise des Lobens und Strafens anwendet und dergleichen mehr“ (1).

Wissenschaftlichkeit in Solidarität mit dem Praktiker – darum geht es uns. Dies bedeutet stets auch eine Schärfung der Urteilskraft als jener Funktion des menschlichen Geistes, die die konkrete Situation auf die allgemeine Norm zu beziehen bzw. die allgemeine Norm auf die konkrete Situation hin auszulegen weiß. Zur Urteilskraft in pädagogischen Dingen gehört aber auch dann noch ein dezisionistisches Element, d.h. eine Entscheidung, wenn die Gültigkeit von Normen als solchen gar nicht mehr kontrovers ist (2).

# I. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik

## 1. Pädagogik als Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Es ist noch nicht lange her, daß in der Öffentlichkeit die Auffassung vorherrschte, daß wegen der ökonomischen, sozialen und politischen Bedeutung der Erziehung der Pädagogik eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung und Integration der Gesellschaft zukomme. „Pädagogik“ – vor allem in Verbindung mit dem Wort „sozial“ (Sozialpädagogik) erfreute sich bis hin zu Bildungsjournalismus und Alltagskonversation einer hohen Beliebtheit, von der sprunghaft anwachsenden Zahl der Pädagogikstudenten einmal abgesehen. Das hatte z.B. *wirtschaftliche* Gründe: Bildung als Voraussetzung wirtschaftlichen Fortschritts. Hinzu kamen *kulturelle* bzw. *kulturpolitische* Ursachen: „Ändert sich das Normen- und Wertgefüge einer Gesellschaft oder sieht es sich starken Erschütterungen ausgesetzt, wie es im Gefolge der studentischen Protestbewegung und der weltweiten Kritik an der industriellen Gesellschaft in ihrer entwickelten Form in den letzten Jahren der Fall war, so fühlt sich die Pädagogik besonders herausgefordert ... Die Erziehungswissenschaft steht immer in der Versuchung, dem sich wandelnden Wertbewußtsein der Zeit besonders nachdrücklich Rechnung tragen zu wollen.“ (3) Schließlich waren es *ideologisch-politische* Gründe: So huldigte die Neue Linke vor allem in ihren Anfängen der Auffassung, es sei wesentlich eine Aufgabe der aufklärenden Bewußtseinsbildung und damit der Erziehung, den Menschen zur Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse („Systemveränderung“) fähig zu machen (Pädagogisierung der Revolution; Revolution vom Kinde aus) und die überkommenen „bürgerlichen“ Bildungseinrichtungen und Erziehungsziele möglichst radikal zu verändern.

Diesem hohen gesellschaftlichen Anspruch der Pädagogik steht ihre Fraglichkeit als „Wissenschaft“ gegenüber. Dem bekannten Satz Friedrich Schleiermachers (4) „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ stellt z.B. Hans Bokelmann (5) den Satz gegenüber: „Was als Erziehung bezeichnet wird, hängt ab von sprachlicher Einigung, Einzelforschungen sowie theoretischen Entwürfen, mit deren Hilfe man Erkenntnisse zu ordnen versucht“. Die gegenwärtige wissenschaftskritische Diskussion der Frage, ob es eine Theorie der Erziehung als strenge Wissenschaft geben könne, d.h. ob und wie weit die pädagogische Wissenschaft von der Erfahrung her zu begründen oder ob sie von einem obersten Prinzip her zu konstruieren sei, das ein Überzeugungswissen ausdrücke und als „Normwissenschaft“ dem erzieherischen Handeln ein Sollen vorschreibe, hat bereits eine lange Geschichte hinter sich. So glaubte z.B. der Dilthey-Schüler Max Frischeisen-Köhler 1917, Pädagogik als Zusammenspiel von Philosophie (als Philosophie der Erziehung) und empirischer pädagogisch relevanter Psychologie und Soziologie konstruieren zu können (6). Angesichts der noch heute andauernden Versuche, mit Hilfe von Psychologie und Soziologie eine „Befreiung“ der Pädagogik von der Philosophie herbeizuführen, weist Otto Friedrich Bollnow (7) auf die Gefahr hin, „daß das Streben nach Selbständigkeit gegenüber der Philosophie nun zu einer Abhängigkeit der Pädagogik von diesen anderen Wissenschaften führte und die erstrebte Selbständigkeit nun nach dieser Seite verlorenging“.

Was die gegenwärtige „Politisierung“ der Pädagogik anbelangt, schreibt Wolfgang Brezinka (8): „An wissenschaftlichen Maßstäben gemessen ist die Politische Pädagogik der Neuen Linken bis jetzt nicht mehr als ein dürftiges System von Schlagworten und deren Interpretation. Dabei muß man als mildernden Umstand berücksichtigen, daß der Gehalt der Pädagogik an wissenschaftlich bewährten Sätzen von jeher dürftig war. Die Pädagogik ist in ihrer Geschichte immer weitgehend durch jene Geistesströmungen bedingt gewesen, die unter den Intellektuellen jeweils gerade Mode waren. Sie war stets in Gefahr, ein Spielball der Sekten zu werden. Heutzutage sind es vorwiegend politische Sekten, die den Ton angeben“.

Skeptisch gegenüber der gegenwärtigen „Soziologisierung“ der Pädagogik äußert sich der Soziologe Helmut Schelsky (9): Er weist darauf hin, „daß die Wissenschaft ‚Pädagogik‘ ... das soziologische Begriffs- und Problemreservoir übernommen hat, für ihre modischen Fachfragen ausbeutet und damit an der Verbreitung der soziologischen Vorurteile unter den Lehrern kräftig beiträgt (die Pädagogik ist immer die Magd einer gedankenbeherrschenden Disziplin gewesen, der Theologie, der Philosophie, der Psychologie und nun eben der Soziologie; es gibt nichts Rührenderes in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte als die geistigen Autonomiebestrebungen der Pädagogik)“.

Gewiß: Mit Hilfe einer modernen, mehr an Modellen der Mathematik bzw. Physik orientierten Logik (z.B. Wiener Kreis) wurde versucht, eine Wissenschaftstheorie zu begründen, die die Frage neu stellte, wie z.B. empirische Befunde der Einzelwissenschaften in einer exakten logischen Form zu verbinden seien und hermeneutische, das Verstehen betreffende Aussagen mit Hilfe logischer Sprachregelung eindeutig formuliert werden können. Im Gefolge dieses Ansatzes kam es zu Wolfgang Brezinkas (10) programmatischer Formulierung „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“: Der wissenschaftliche Kern der Pädagogik sei weder ein Stück Philosophie noch ein Stück Historie, sondern allein eine spezifisch empirische Erziehungswissenschaft, die allein Aussagen erlaube, die intersubjektiv verifizierbar bzw. falsifizierbar seien und als gesicherte Aussagen über vorgegebene Zusammenhänge von Lehren und Lernen wie über zukünftige derartige Zusammenhänge („hypothetische Imperative“) der erzieherischen Praxis selbst zugute kämen. Die wichtige Frage nach den *Zielen* der Erziehung, die – neben der politischen Aufgabe – ein hermeneutisches oder ein philosophisches Problem ist, wird hier im Raume eines vorwissenschaftlichen Denkens (Bildungsphilosophie) angesiedelt. Aber: „Der Sinn positiver empirischer Wissenschaft kann ebensowohl ein emanzipatorischer wie ein technokratischer sein“ (11). Hinzu kommt: „Es kommt keine Erziehung um die Aufgabe herum, bestimmte Werte, Tugenden, Einstellungen als verbindliche Maßstäbe an die Kinder heranzutragen“ (12). Landet damit aber die Erziehungswissenschaft nicht wieder bei einer normativen Pädagogik, die allen „Sekten“ Tür und Tor öffnet?

Die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik ist eine offene Frage. Wer Erziehungswissenschaft betreibt, muß davon ausgehen, daß es verschiedene, sich zum Teil widersprechende, zum Teil ergänzende Konzeptionen gibt. „Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft würde gehemmt, wenn man den metatheoretischen Pluralismus als endgültig

hinnahme, ebenso jedoch, wenn man eine Einheitskonzeption herzustellen versuchte“ (13). Für unseren Zusammenhang ist ferner wichtig: Wissenschaftstheoretische Konzeptionen sind stets auch mit Interessen verbunden. Diese dienen einerseits konkreten Problemlösungen; andererseits können sie in Ideologien umschlagen, die die Pluralität pädagogischer Konzeptionen zugunsten eines Monismus zerstören: Was nicht „systemkonform“ ist, wird ausgeschieden.

## 2. Die Pädagogik im Bann von Soziologie und Psychologie

Angesichts dieser Wissenschaftssituation der Pädagogik ist es verständlich, wenn sie versucht, durch Orientierung an den Erfahrungswissenschaften, insbesondere an Soziologie und Psychologie, den Umkreis der Geisteswissenschaften (z.B. Philosophie) zu verlassen und sich so ihres Wissenschaftscharakters erneut zu versichern. Statt „Erziehung“ wird der Ausdruck „Sozialisation“ immer gebräuchlicher (14).

„Sozialisationsforschung sucht zu klären, wie der Mensch ... allmählich die Verhaltenssicherheit eines Erwachsenen erwirbt, in die Kultur seiner Gesellschaft hineinwächst, sozial erwünschte Vorstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen lernt, eine Rolle im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß übernimmt und seine Individualität entwickelt, indem er sich mit den Einflüssen aus seiner näheren und weiteren Umgebung auseinandersetzt. Sozialisation im Elternhaus, in der Gruppe seiner Spielkameraden, in der Schule, im Beruf oder im Militär prägt ihm das Stigma seiner Gesellschaft auf. Dennoch darf der Heranwachsende, so wird in neuerer Zeit betont, nicht lediglich als ‚abhängige Variable‘ im Sozialisationsprozeß betrachtet werden. Vielmehr wird er allmählich – spätestens in der Pubertät – zur aktiven und mitgestaltenden Figur in seiner eigenen Sozialisation“ (15).

Das Phänomen „Sozialisation“ wird allerdings verschieden definiert. Dafür einige Beispiele. Einen mehr „naturalistischen Standpunkt“ formulieren z.B. I. L. Child und E. Zigler (16): „Sozialisation ist ein weiter Begriff für den ganzen Prozeß, in dem ein Individuum durch Umgang mit anderen Menschen sein besonderes Muster von Erfahrung und Verhalten entwickelt, das sozial bedeutsam wird“. Leitbegriffe sind hier: Entwicklung des Verhaltens, Wichtigkeit der Genese spezifisch individueller Muster von Erfahrung und Verhalten und der individuellen Komponenten (z.B. kognitiver Entwicklungsstand, genetische Ausstattung, Konstitution), Bestimmtheit menschlicher Entwicklung durch Entfaltung angeborener innerer, kulturunabhängiger Strukturen als anthropologische Konstanten, Betonung des subjektiven Faktors: „Erziehung und soziale Beeinflussung finden ihre Grenzen an individuellen Eigenarten“.

Einen mehr „kulturstischen Standpunkt“ vertreten z.B. P. F. Secord und C. W. Backmann (17): „Sozialisation ist ein Interaktionsprozeß, durch den das Verhalten einer Person so geformt wird, daß es den Erwartungen der Glieder jener Gruppe entspricht, der diese Person

angehört“. Leitbegriffe sind hier: Formung, Entstehung von Konformität, Ausschluß von Prozessen, die nicht auf Lernen zurückgehen, sondern anlage- oder reifungsbedingt sind, Erziehungsmilieu und Kultur als entscheidende Sozialisationsfaktoren, anthropologische Merkmale als Folge von Umwelt und nicht von Anlage, Handlungen als Antworten auf Situationen und Reizkonfigurationen, Motivation durch soziale Interaktion, das Individuum als „abhängige Variable“ im Sozialisationsprozeß.

Bereits diese Differenzen zeigen, daß es zur Zeit noch keine einheitliche und umfassende Sozialisationstheorie gibt. Die Unterschiede sind nicht nur terminologischer Natur, sondern auch wissenschaftstheoretisch und politisch-weltanschaulich begründet. Hier spielen z.B. die Diskussion über das Verhältnis von Soziologie und Psychologie sowie Pädagogik, handfeste Gruppeninteressen, Fragen der Wissenschaftsorganisation, gesellschaftsphilosophische und politische Fragestellungen usw. eine große Rolle. Wichtig ist auch der geschichtliche und politisch-ökonomische Kontext der Sozialisationstheorien, die immer wieder von Gruppen zur Legitimierung bestimmter politischer Ziele herangezogen werden. Die Verbindung von Sozialisationstheorien und konkreten politischen Interessen, der politische Bezug und die jeweilige Sozialgeschichte gehören konstitutiv zur Theoriebildung hinzu. Das bedeutet zugleich auch eine Warnung vor einer unkritischen Übertragung von Merkmalen aus anderen kulturellen und politischen Bereichen (z.B. Südamerika) auf Europa.

Wichtig sind auch Theoreme der Psychoanalyse. Neben direkter Anknüpfung bei S. Freud (z.B. R. A. Spitz) stehen Verfahren, die die klassische Psychoanalyse als „Steinbruch“ zur Hypothesenbildung benutzen. J. Habermas wiederum versucht, Psychoanalyse neu als „Sprachtheorie“ zu begründen und einen Zusammenhang zwischen verstümmelter gesellschaftlicher Praxis und zerstörter öffentlicher und privater Kommunikation herzustellen. A. Lorenzer (18) hat eine Sozialisationstheorie entwickelt, die den Subjektbegriff materialistisch zu begründen versucht, indem sie zeigt, wie die „innere Natur“ des Kindes so in menschliche Praxis eingefädelt wird, daß kindliche Entwicklung in vollem Umfang zugleich als Naturgeschichte wie auch als soziale Bildungsgeschichte auf Grund objektiver wie politisch-ökonomischer Prozesse gelesen werden kann.

Ferner spielen die verschiedensten Lerntheorien eine Rolle (z.B. behavioristische Modelle, kognitive Lerntheorien, neopsychoanalytische Modelle usw.). Neueste Lerntheorien sind in erster Linie am Phänomen des „sozialen Lernens“ interessiert.

Unklar sind der theoretische Status von Genetik und Entwicklungspsychologie im Blick auf die Sozialisationsforschung. Von der Behauptung komplexer funktionaler Beziehungen zwischen Anlage, Entwicklung und Umwelt bis hin zum Ausschluß von Genetik und Entwicklungspsychologie spannt sich ein weiter Bogen. Auch spielen ethnologische Fragen eine wichtige Rolle.

Sozialisation ist endlich ein Zentralproblem der soziologischen

Theoriebildung. Hier spielen weltanschauliche Gegensätze auch eine große Rolle, z.B. Sozialisierung als „Lernen komplementärer Rollenerwartungen“, die für das Funktionieren eines sozialen Systems notwendig sind, Vermittlung gesellschaftlicher Herrschaft durch „Sachzwänge“, Ausgleich von schichtspezifischen Unterschieden durch „kompensatorische“ Erziehung ohne grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Strukturen (vgl. z.B. T. Parsons) – Ableitung des Schichtmodells und schichtspezifischer Unterschiede in der Sozialisation aus der „Klassenstruktur“ der Gesellschaft, Herrschaft als Herrschaft von gesellschaftlichen Gruppen, Sozialisation als illegitime Stützung bestehender Herrschaftsverhältnisse, Gesellschaftsveränderung durch entsprechende Erziehung usw. (Forscher, die dem Marxismus nahestehen).

Das Verhältnis von „Sozialisation“ und „Erziehung“ ist von der jeweiligen begrifflichen Festlegung beider Größen abhängig. Wird „Erziehung“ vorwiegend unter soziologischer Perspektive gesehen, erhofft man von einer soziologischen Betrachtung der Gesellschaft verbindliche Auskunft über den Sinn des menschlichen Daseins oder notwendige letzte Zielsetzungen, dann kann „Erziehung“ in „Sozialisation“ aufgehen. Betrachtet man „Erziehung“ (zumindest „intentionale Erziehung“) in der Tradition der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einen Vorgang zwischen Erzieher und Zögling, für den ein besonderer „Schutzraum“ reklamiert wird, so wird zwischen „Sozialisation“ und „Erziehung“ schärfer zu unterscheiden sein, da „Sozialisation“ schon definitionsgemäß einen gesellschaftlichen Vorgang bezeichnet.

Wir folgen einer mittleren Lösung, die W. Strzelewicz (19) so definiert: „Erziehung“ kann als „ein Sektor der Sozialisation“ aufgefaßt werden, „ohne ihre spezifischen Eigenheiten auszustreichen“. „Erziehung“ ist insofern mit „Sozialisation“ verbunden, als „Sozialisation“ den gesamten Prozeß des Aufwachsens und Erwachsenwerdens von noch nicht erwachsenen Personen und ihr Hineinführen in die Gesellschaft der Erwachsenen meint. „Sozialisation“ geschieht durch Einwirkung sehr verschiedener Bereiche und in Wechselwirkung sehr verschiedener Faktoren. „Die Gesellschaft wirkt auf verschiedenen Wegen an der Vergesellschaftung mit, die nur unter sehr angestregten Umdeutungen als erzieherisch interpretiert werden können, wenn man z.B. in der modernen Zeit an die Auswirkungen der Massenmedien, die Einflüsse der Öffentlichkeit, die Funktion der Reklame oder die anderen Interesseninstitutionen denkt. Von dieser Art Einwirkung, an die man bei der Sozialisation in ihrem gesamten Aspekt auch denken muß, unterscheidet sich die ‚erzieherische‘ Einwirkung derjenigen Personenkreise und Institutionen, von denen typisch regelhaft in einem gewissen Umfang ein für die Entwicklung des Kindes und der Jugendlichen vordenkend entwerfendes und planendes Verhalten mit bestimmten Zielen, Normen und Maßstäben bei der Anwendung bestimmter Mittel erwartet wird“ (20).

Die Einführung der Sozialisationskategorie in die Pädagogik bedeutet also eine Kritik an der von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonten Autonomie des pädagogischen Handelns wie der pädagogischen Institutionen durch den Hinweis auf den Zusammenhang

zwischen individueller Bildung und gesellschaftlichen Verhältnissen. Erziehung und Erziehungswissenschaft gelten (in verschiedenen Graden) als gesellschaftlich vermittelt: Sie vollziehen sich in gesellschaftlichen Institutionen, sie werden von gesellschaftlichen Faktoren und Prozessen (mit)geprägt, sie dienen (auch) gesellschaftlichen Bedürfnissen und erfüllen (auch) gesellschaftliche Funktionen; umgekehrt wirken sie auf den gesellschaftlichen Struktur- und Funktionszusammenhang wiederum zurück.

F. Wellendorf (21) weist auf ein relatives Recht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin, daß nämlich die Distanz der Erziehungswissenschaft zur konkreten Gesellschaft auch Freiheit zur kritischen Reflexion von Mißständen, Widersprüchen und Entwicklungsperspektiven der Gesellschaft gewähre. Dennoch betont er, daß dieser positive Sinn selbst als gesellschaftlich vermittelt begriffen werden müsse. Mit anderen Worten: Eine Erziehungswissenschaft, die die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen für ihre eigene Theorie und Praxis mitreflektiert, kann sich nicht mehr auf herkömmliche Art als strikte Geisteswissenschaft verstehen.

Eine im Kontext der Gesellschaftswissenschaften ausgearbeitete Erziehungswissenschaft muß weiter eine Wissenschaft mit empirischer Basis sein. Dies bedeutet u.a. eine Absage an die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominierende lebensphilosophisch-phänomenologische Auffassung von Praxis (Praxis als Erfahrung, die im Erlebnis gründet und die als wissenschaftliche Erfahrung insbesondere von sprachlichen Zeugnissen ausgeht). Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik kann mithin zwar begründete Aussagen über die Absichten und Ziele des Erziehungsvorganges treffen und die Erziehungspraxis hermeneutisch interpretieren; sie ist jedoch nicht in der Lage, verbindliche Aussagen über den Bildungserfolg und dessen sowohl reproduzierbare als auch veränderliche Determinanten zu machen“ (22).

Eine vermittelnde Lösung schlagen G. Nunner-Winkler und H.-G. Rolff (23) vor: „Wenn die Kritik an der traditionellen Pädagogik nicht folgenlos bleiben soll, so ergibt sich daraus für die moderne Erziehungswissenschaft, daß sie einerseits über die Bildungs- und Erziehungsziele im systematischen Zusammenhang reflektiert und dabei die gesellschaftlichen Bezüge und Einflüsse mit einbezieht und daß sie andererseits alle Aussagen mit empirischem Gehalt für empirisch-analytische Methoden offenhält. Eine soziologisch und empirisch-analytisch verfahrenende Erziehungswissenschaft ist bisher in umfassender Weise noch nicht entwickelt worden ... Die Untersuchung des Sozialisationsprozesses verlangt einmal eine systematische Besinnung über die Ziele, die den Bildungs- und Erziehungsprozeß leiten können. Sie ist ferner von vornherein auf gesellschaftliche Zusammenhänge verwiesen. Und sie hat schließlich empirischen Bezug. Die Theorie der Sozialisation bezeichnet also die Nahtstelle zwischen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie“.

Zur Entstehung der einzelnen Sozialisationstheorien haben die verschiedensten wissenschaftlichen Forschungsrichtungen beigetragen (24): Die biologische Anthropologie (z.B. Adolf Portmann), die Kulturanthropologie (z.B. Arnold Gehlen), die vergleichende



Ethnologie (z.B. Margaret Mead), die Soziologie (z.B. Emile Durkheim), der Behaviorismus (z.B. I. P. Pawlow, B. F. Skinner), die Psychoanalyse (z.B. Sigmund Freud) und die Sozialpsychologie (z.B. George H. Mead).

Formal stimmen die verschiedenen Theorieansätze darin überein, daß sie „Sozialisation“ als einen „Lernprozeß“ verstehen, der sich in ständiger Wechselbeziehung von Individuum und Umwelt mit dem Ziel vollzieht, das Individuum in eine soziale Gruppe zu integrieren, wobei der Sozialisierte die sozialen und kulturellen Muster übernimmt, mit deren Hilfe er Situationen deutet (definiert) und sein Handeln an ihnen ausrichtet. Sozialisationslehren wollen die Gesetze herausarbeiten, nach denen menschliches Verhalten abläuft. Die Menge der Verhaltensregeln einer jeden Forschungsrichtung bilden ein Regelsystem. Solche Regelsysteme menschlichen Verhaltens werden nun von der Pädagogik benutzt, um die funktionale und intentionale (= absichtliche, geplante) Erziehung zu erklären und auch absichtlich zu organisieren.

Wichtig ist, daß der jeweils vorausgesetzte theoretische Bezugsrahmen wesentlich mitbestimmt, was als Ziel des Sozialisationsprozesses gilt. Hier spielt neben der „Wissenschaft“ die Weltanschauung eine nicht unerhebliche Rolle. Je nachdem, ob nun menschliches Verhalten z.B. unter psychologischen oder unter soziologischen Gesichtspunkten erforscht wird, werden auch verschiedenartige Verhaltensgesetze entdeckt, was wiederum mit den wissenschaftlichen und weltanschaulichen Voraussetzungen von Psychologie und Soziologie zusammenhängt.

Beschränken wir uns auf eine grobe Skizzierung von vier solcher Regelsysteme der Erziehung. Die von Behaviorismus und Psychoanalyse ausgehenden Sozialisationslehren folgen in erster Linie psychologischen Fragestellungen, während den strukturalistischen und wissenssoziologischen Theorien ein soziologischer Ansatz zugrunde liegt.

a) Die auf Beobachtungen des Verhaltens von Tieren zurückgehende Sozialisationslehre des *Behaviorismus* ist ein verhaltenstheoretischer Ansatz. Behavioristische Lernmodelle beruhen auf der Beobachtung der Beziehungen zwischen Reiz und Reaktion (Stimulus/Response: S-R-Schema; Konditionierte Reflexe) und den zwischen beiden liegenden Verstärkern (z.B. Lohn, Strafe). Betrachtet man die Lernvorgänge in der behavioristischen Psychologie bzw. Pädagogik (z.B. Programmiertes Lernen) unter dem Gesichtspunkt der Sozialisierung, dann ist entscheidend „die Analogie zwischen dem Lernen der Ratte im Labyrinth und dem Lernen des Menschen in einer Kultur ... Das Verhalten einer Mutter ist analog zum Verhalten des Experimentators. Sie bestimmt, was das Kind lernen soll, sie legt die Normen für erwünschtes Verhalten fest. Wenn sich das Kind diesen Normen entsprechend verhält, belohnt sie es, bei Abweichung wird es bestraft ... (So) lerne der Mensch sozial akzeptable Verhaltensweisen und werde dadurch in die Gesellschaft eingegliedert“ (25).

Der Siegeszug des Behaviorismus in der Lerntheorie hat den

Begriff des *Verhaltens* in Pädagogik und Didaktik zum Durchbruch verholfen: Bildung wird auf Lernen reduziert; Lernen wird als Erwerb und Änderung von Verhaltensweisen definiert. Lernziele sind Verhaltensweisen, die der Lernende „zeigen können soll, nachdem die Einflußnahme auf ihn beendet ist“ (26). Aus dem Lernbegriff sollen alle Elemente, die sich gegen eine empirische Analyse sperren, ausgeklammert werden; Lernvorgänge sind meßbar wie alle anderen Vorgänge in der Wirklichkeit.

Damit kommen wir zu den Grenzen behavioristischer Lern- und Sozialisationstheorie: „Der Versuch, das Lernen vorbehaltlos nach dem Modell von Reiz und Reaktion zu begreifen, verengt ebendamt den Begriff der Erziehung, insofern diese jetzt in einer als Verhaltenssteuerung verstandenen Lehre aufgeht ... Handeln ist (aber) etwas wesentlich anderes als das Sichverhalten im Sinne der behavioristischen Lerntheorie. Solange Erziehung darauf abzielt, mit Hilfe bestimmter Reize bestimmte Verhaltensweisen im Educandus hervorzurufen, erfüllt sie zwar eine wichtige Aufgabe, insofern eine Fülle lebensdienlicher Verhaltensweisen ohne Frage eingeübt werden müssen, doch sie erreicht damit nicht die eigentlich entscheidende Dimension des menschlichen Handelns, denn diese hat ihr Charakteristikum darin, daß das Individuum nicht antrainierte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen verläßlich reproduziert, sondern daß es unabhängig von erworbenen Verhaltensmustern völlig Neuartiges hervorzubringen vermag, handelnd in die Welt eingreifen kann und nicht nur auf reaktives Verhalten beschränkt ist“ (27).

Außerdem bietet dieses Sozialisationsmodell aus sich heraus keine Maßstäbe dafür an, welche Ziele für die Erziehung erstrebenswert sind oder nicht, von der politischen Problematik einer Erziehung zu einem „angepaßten“ Verhalten einmal ganz abgesehen, obwohl „Anpassung“ nicht einfach negativ gesehen werden darf, weil sie zum Leben unbedingt hinzugehört.

b) Ausgehend vom Einfluß frühester Kindheitserfahrungen auf die Ich-Bildung (Identität) beruht die Sozialisationslehre der *Psychoanalyse* auf einem methodischen Vorgehen, demzufolge von einem Verhalten, das von der Regel abweicht, auf die Regel geschlossen wird. „Das abweichende Verhalten wird also zur Feststellung des regelhaften Verhaltens, das Pathologische zur Beschreibung des Gesunden benutzt ... Die psychoanalytische Erziehungslehre geht so vor, daß sie bei Abweichungen des Verhaltens von der Regel auf Regelmäßigkeiten der Ich-Bildung (Identität) schließt. Die Ich-Bildung vollzieht sich durch die psychisch-sozialen Beziehungen mit Bezugspersonen. Nicht gelungene Ich-Bildung drückt sich durch Ängste aus. Gelungene Ich-Bildung drückt sich dadurch aus, daß die Persönlichkeitsstruktur in der Lage ist, bei Herausforderungen oder Erschütterungen wieder einen Gleichgewichtszustand herzustellen“ (28).

Die Kritik an diesem Ansatz richtet sich vor allem auf dessen mangelnde Überprüfbarkeit: „Der für eine Theorie der Sozialisation

besonders relevante Beitrag des psychoanalytischen Ansatzes dürfte ... vor allem darin liegen, daß das Phänomen der Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte in der Analyse der Gewissensbildung eine angemessene Erklärung findet ... Der entscheidende methodologische Einwand ist allerdings, daß die Theorie kaum operationalisierbar ist. So ist die empirische Basis vieler Freudscher Annahmen bisher nicht ausreichend belegt. Insbesondere sind die genauen Bedingungen der Identifikation weder bei Freud noch in der nachfolgenden Literatur eindeutig geklärt ... Dieser Ansatz richtet das Augenmerk fast ausschließlich auf eine Analyse der Trieborganisation und der affektiven Entwicklung des Kindes. Dies führt zu einer nicht zu rechtfertigenden Vernachlässigung der sozialen Genese der Sprache und kognitiven Strukturen“ (29).

c) Um die Jahrhundertwende hat der französische Soziologe Emile Durkheim den theoretischen Ansatz einer strukturalistischen *Soziologie* formuliert: Soziale Phänomene sind wie Dinge zu behandeln. Wenn man vom Inhalt einer Sache absieht und auf ihre Struktur achtet, kann man die unterschiedlichsten sozialen Phänomene einem Strukturvergleich unterziehen. Durkheim stellt so Wechselverhältnisse von Erziehung und Gesellschaft fest: „Wie das Schulleben nur der Keim des sozialen Lebens ist, ... so ist es in der Tat unmöglich, daß sich die wesentlichen Verfahren, durch die das eine funktioniert, nicht im anderen wiederfinden ... Je besser wir die Gesellschaft kennen, um so besser können wir uns über alles Rechenschaft geben, was im sozialen Mikrokosmos der Schule passiert“ (30).

Hier wird die soziologische Gegenposition zur geisteswissenschaftlich-idealistischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts formuliert, deren Ziel es nach Durkheim ist, „in jedem Individuum (und zwar bis zur höchstmöglichen Vollendung) die für wesentlich gehaltenen Eigenschaften der menschlichen Gattung schlechthin zur Vollendung zu bringen. Man setze als unbestreitbare Wahrheit voraus, daß es nur eine einzige Erziehung gäbe, die ... unterschiedslos allen Menschen entspricht, wie immer auch die historischen und sozialen Bedingungen sein mögen“ (31).

Durkheim wendet sich gegen die Annahme dieser idealistischen Pädagogik, „daß es *eine* menschliche Natur gibt, deren Formen und Eigenschaften ein für allemal bestimmbar wären“ (ebd.); hier würden „die Bedingungen der Zeit und des Ortes, die Zustände, in denen sich die soziale Umwelt befindet“ (32) ignoriert. Seine These lautet: „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muß, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will“ (33).

Dieser Ansatz – in der Folgezeit fortentwickelt und auch kritisiert – ist für die gegenwärtige Pädagogik von größter Bedeutung: Pädagogische Ideale und Erziehungsziele sind aus der sozialen Struktur der Gesellschaft zu erklären und nicht aus einer angenommenen und sich ewig gleichbleibenden Natur des

Menschen. Die Pädagogik gerät hier in eine fast totale Abhängigkeit von der Soziologie. Von hier aus wird Erziehung als „methodische Sozialisierung der jungen Generation“ (34) definiert: „Erziehung ist die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kinde gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit, als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen“ (35).

Erziehung als Sozialisation ist darum wesentlich das Erlernen der Werte und Normen des sozialen Kollektivs (Prägungsmodell), die das Individuum zwingen, sich gemäß den normativen Erwartungen des Kollektivs zu verhalten, gleichgültig, was es für sich selbst glaubt.

Die von dem Anthroposophen Rudolf Steiner 1919 gegründete Waldorfpädagogik basiert zwar auf geisteswissenschaftlichen Grundsätzen, schließt aber eine Erziehung zur Sozialisation keineswegs aus. Im Gegenteil, Steiners Vorstellung ist gerade die organische Verbindung zwischen individueller Entfaltung und sozialer Einordnung. 1919 schrieb er: „Worauf es in der Gegenwart ankommen muß, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmensch aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“ (36).

Zusammenfassend läßt sich sagen: „Die strukturalistische Erziehungslehre geht davon aus, daß die Erziehungsziele dieselben sind, wie die Zielvorstellung der Gesamtgesellschaft oder des schichtenspezifischen Milieus. Erziehung hat zum Ziel die Eingliederung des Naturwesens Mensch in die soziale Gruppe, wodurch das Sozialwesen Mensch entsteht. Mittel dieser Erziehung sind das Erlernen der gesellschaftlich festgelegten Normen und Werte. Die Anpassung (Konformität) erfolgt durch Zwang, dem man sich noch nicht einmal durch abweichendes Verhalten entziehen kann“ (37).

Das Zentralproblem dieses sozialisationstheoretischen Ansatzes liegt in der Frage, ob es dann überhaupt eine kritische Differenz zwischen der Erziehung des Kindes und der Wirklichkeit der Gesellschaft gibt. Wir werden uns dieser Problematik noch stellen müssen.

d) Die Sozialisationslehre der neueren *Wissenssoziologie* beruht wesentlich auf der Entdeckung der Bedeutung der Sprache für die Menschwerdung. So wird nach George Herbert Mead (38) Sozialisierung des Individuums über das Erlernen einer Sprache vermittelt. Mit Hilfe der Sprache „interagiert“ der zu Erziehende wechselseitig sowohl mit anderen als auch diese anderen mit ihm. Weiter vollzieht sich die sprachliche (= „symbolische“) Interaktion auch ohne direkte Beteiligung anderer im Individuum selbst („Reflexivität“). In dieser internen sprachlichen Interaktion lernt das Kind sich selbst als Subjekt und als Objekt von Aussagen zu verstehen. Handeln wird hier mit Sinnstiftung oder Sinnvermittlung verknüpft, die gesellschaftlich vermittelt sind: Handeln wird mit (gesellschaftlich zugeteiltem) „Wissen“ (Sinn) verbunden.

Zusammenfassend läßt sich sagen: „Wissenssoziologische Erziehungslehren gehen vom Zusammenhang zwischen Handeln und Sinn (Wissen) aus. Dieser Zusammenhang wird sprachlich vermittelt. Die Sprache ist aber nie Privatsprache, sondern sie ruht auf gesellschaftlich geschaffenen und vermittelten Deutungs- und Orientierungsmustern der Alltagswelt auf. Durch das Erlernen der Sprache lernt das Individuum Reflexivität und Sozialität, indem die Sprache in externer und interner Kommunikation (symbolischer Interaktion) verwendet wird. Reflexivität und Sozialität sind die Mittel, mit denen der einzelne immer wieder einen Ausgleich zwischen seinen individuellen und den gesellschaftlichen Erwartungen zustande bringen kann. Reflexivität und Sozialität sind die Merkmale eines wertvollen Lebens“ (39)

An der wissenssoziologischen Erziehungslehre wird z.B. kritisiert, daß sie primär auf den Prozeß der deutenden und handlungsleitenden „Definition“ ausgerichtet sei, d.h. auf die Rolle, die die Sinnstiftungen (Deutungs- und Orientierungswissen) sowohl für den Definierten und seine Ich-Bildung als auch für den Definierenden und sein Erziehungsverhalten erlangen. Es werde übersehen, daß Definitionen nur dann Geltung erlangen, wenn sie von solchen Personen ausgehen, die dazu einen institutionell legitimierten Auftrag haben. Von behavioristisch-psychologischer Seite aus wird ferner kritisiert, daß die wissenssoziologische Methode primär auf Interpretationen und kaum auf exakten Messungen beruhe.

### **3. Sozialisation und Subjektcharakter des Menschen**

D. Geulen (40) faßt folgende Hauptmerkmale des sozialisationstheoretischen Ansatzes zusammen: „Es sind dies die Annahmen, daß bei der Genese der menschlichen Persönlichkeit ganz bestimmte Umweltbedingungen entscheidend mitwirken, daß diese Bedingungen über das Verhalten, zumal das erzieherisch intendierte, der jeweiligen Bezugspersonen hinausgehen, wenngleich dieses nach wie vor als wesentlicher Faktor anzusehen ist, daß der Prozeß der Persönlichkeitsgenese in psychologischen Kategorien erfaßt und empirisch erforscht werden kann, und daß alle unmittelbar auf das

Kind einwirkenden Bedingungen ihrerseits Bestandteile einer Lebenswelt sind, die gesellschaftlich-historisch ist und auf entsprechende Ursachen zurückgeführt werden kann.“

In diesem Zusammenhang nehmen wir die für unser Thema wichtige Frage nach dem Verhältnis von Sozialisationsbegriff und Subjektcharakter des Menschen auf. Ähnlich wie E. Durkheim hatte schon S. Freud (41) die wesentlichen Inhalte der durch Sozialisation entstehenden Persönlichkeitsinstanz als kulturelle Tradition und Wertungen bestimmt. Die Kategorie der „Werte“ wurde unter dem Einfluß der soziologischen Theorie dann um den Begriff der (Verhaltens-) Normen erweitert und systematisch mit dem Begriff der sozialen Rolle, der die Funktion des Bindegliedes zwischen Persönlichkeit und sozialem System übernehmen sollte, verknüpft. Nach T. Parsons besteht Sozialisation darin, genau die Werte und Normen zu lernen, die für das einer bestimmten Rolle konforme Handeln notwendig sind.

Im Gegenüber zu einer so verstandenen Sozialisationstheorie als einseitiger Vergesellschaftung des Menschen durch gesellschaftliche Prägung erhebt sich der Einwand einer Negierung des Subjektcharakters des Menschen. Eine Sozialisationstheorie muß sich der Frage stellen, „wie das Problem, daß der Mensch einerseits faktisch sozialisiert wurde, andererseits aber gemäß dem ‚Postulat der praktischen Vernunft‘ Handlungssubjekt ist“, theoretisch gelöst werden kann (42). Hier spielen auch philosophisch-theologische Grundannahmen eine Rolle. R. Dahrendorf (43) z.B. postuliert einen von Bildung nicht berührten „Persönlichkeitskern“. Er nimmt an, daß es ein von gesellschaftlich vermittelten Einflüssen unabhängiges, ursprünglich autonomes und individuell persönliches Ich gebe, das durch die später im Sozialisationsprozeß verinnerlichten sozialen Rollennormen eingeschränkt und unterdrückt werde. „Dahrendorf begründet dieses Modell mit Hinweis auf die Kantische Lehre vom empirischen und intelligiblen Charakter, nach dem das ‚Reich der Freiheit‘ jenseits der Determination durch Naturgesetze beginnt. Dahrendorf interpretiert dies so, daß Autonomie des Menschen gerade nicht im gesellschaftlichen Rollenhandeln, sondern nur jenseits der Gesellschaft möglich sei“ (44). Ist Kant hier richtig verstanden? Müssen Rollenerwartungen immer mit Zwangscharakter auftreten, oder ist in allem Rollenhandeln nicht eine gewisse Spontaneität des handelnden Individuums geradezu notwendig? Was Dahrendorf dem vermeintlich unberührten Persönlichkeitskern zuschreiben möchte, wird in der Sozialforschung auf den Einfluß bestimmter Umweltbedingungen zurückgeführt. Nicht nur die Moralität des Menschen, sondern auch seine kognitiven, kreativen und sprachlichen Fähigkeiten werden durch bestimmte Sozialisationsbedingungen konstituiert oder beeinflußt. „Es soll nicht behauptet werden, daß damit ein emphatischer Subjektbegriff, wie er etwa in der idealistischen Philosophie entwickelt worden ist, bereits vollständig in die Kategorien erfahrungswissenschaftlicher Psychologie und Sozialisationsforschung übersetzt sei. Doch ist es sinnvoll, die prinzipielle Möglichkeit einer empirischen Erforschung der menschlichen Subjektivität und ihrer realen, auch genetischen Bedingungen als heuristisches Prinzip festzuhalten ... Es kann also nicht behauptet werden, daß der Sozialisationsbegriff den Charakter des Menschen als Subjekt notwendig ausschliesse –

im Gegenteil: Sozialisation schließt ihn faktisch ein. Mir scheint, daß sich gerade daraus für einen geisteswissenschaftlich-humanistischen Ansatz in der Erziehungswissenschaft, der dem Prinzip der Bildung zum Subjekt verpflichtet ist, die Notwendigkeit einer interessierten Annäherung an die Sozialisationsforschung ergibt“ (45).

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach der Art der Beziehung zwischen Umwelt und lernendem Subjekt (Problem eines Milieudeterminismus) zu stellen. Wie wir gesehen haben, gibt es in der psychologischen und sozialisationstheoretischen Forschung verschiedene Modelle zur Beschreibung von Mechanismen, die erklären sollen, wie Bildungsprozesse ablaufen. Allerdings ist festzustellen, daß die meisten dieser Mechanismen nur jeweils bestimmte Ausschnitte des Lernens erklären können. Eine universale Lerntheorie gibt es nicht. D. Geulen (46) hebt hervor, „daß nach keinem der theoretischen Modelle der Bildungsprozeß als passives ‚Erleiden‘ äußerer Einwirkungen – mithin deterministisch – gefaßt wird, sondern daß es sich stets um eine Wechselwirkung handelt, an der das Subjekt selbst wesentlichen Anteil hat“.

Auf der anderen Seite darf nicht übersehen werden, daß manche Sozialisationstheorien der Tendenz nach mehr oder weniger starke deterministische Elemente enthalten, nach denen die Grundstruktur der Persönlichkeit oder des Sozialcharakters durch die soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen, unter denen ein Mensch heranwächst, hervorgebracht werden. Das reine „Prägungsmodell“ muß immer wieder relativiert werden (47). Es gilt, milieumechanistische Vorstellungen ebenso abzuwehren wie einen pädagogischen Machbarkeitsoptimismus.

Bereits hier wird deutlich, daß auch eine Pädagogik im Umkreis von Psychologie und Soziologie nach wie vor von einer Vielzahl z.B. philosophischer (und auch theologischer) Prämissen lebt.

## **II. Theorietypen gegenwärtiger Pädagogik**

### **1. Zwischen Wissenschaft und Anwendung von Menschenbildern**

Der gegenwärtigen Pädagogik liegt kein einheitliches Theorieverständnis zugrunde. Wir haben es mit einer Mehrzahl von Theorietypen zu tun, aus denen wir einzelne Beispiele ohne Anspruch auf Vollzähligkeit und Wertigkeit auswählen wollen (48). Wir haben es mit einem breiten Spektrum von der traditionellen geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik über die empirische Erziehungswissenschaft bis hin zu „emanzipatorischen“, „antiautoritären“ und „proletarischen“ Erziehungsvorstellungen der Neuen Linken zu tun.

Bis zu Beginn der 60er Jahre war noch die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik vorherrschend. Sie führte weithin die wissenschaftliche Richtung fort, deren Grundlegung in der Philosophie Wilhelm Diltheys ausgangs des 19. Jahrhunderts erfolgte. Historische und philosophische Forschungsansätze, hermeneutische

Arbeitsweisen charakterisieren diese Pädagogik. Erziehungswirklichkeit und pädagogische Theorien wurden als historische Erscheinungen begriffen.

Um 1960 verlagerte sich die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Positionen in Richtung auf sozialwissenschaftliche empirische Disziplinen. Bildungsökonomische und bildungssoziologische Forschungsansätze gewannen an Gewicht. 1967 sprach Heinrich Roth (49) von der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“.

Jedoch wurde schon bald diese empirische Erziehungswissenschaft von einer sich politisch-gesellschaftskritisch verstehenden Pädagogik in Frage gestellt („kritische“ oder „emanzipatorische“ Pädagogik). Kaum ein anderer Wissenschaftsbereich ist in letzter Zeit so gründlich umfunktioniert worden wie die Erziehungswissenschaft. Es entwickelten sich vielfältige Positionen gesellschaftskritischer, emanzipatorischer Konzeptionen im Gefolge von Marxismus, Neomarxismus und der Psychoanalyse. Bezeichnend ist etwa die Arbeit von Hans-Jochen Gamm „Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik“ (50); hier wird eine marxistische Parteilichkeit als Bildungsprinzip konzipiert. Die „gesellschaftskritischen“ Erziehungswissenschaftler distanzieren sich vielfach von empirisch-sozialwissenschaftlichen Ansätzen, denen sie ein „technokratisches“ Vorverständnis der Wirklichkeit unterstellen. So schreibt Wolfgang Klafki (51): „Die ideologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind. Als entscheidende oder mindestens als sehr wesentliche Faktoren, die die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Beziehungen beeinflussen, werden, in Fortführung marxistischer Denkansätze, die wirtschaftlichen Zusammenhänge, genauer: die Produktions- und Konsumtionsverhältnisse angesehen“.

Dieser politisch-pädagogische Ansatz führte zu einer verstärkten Re-Ideologisierung bzw. neuen Konfessionalisierung der Pädagogik. Als allgemeinstes Ziel der Erziehung wird hier die „Emanzipation“ proklamiert, eine Formel, die zum Teil „repressionsfreie“ Erziehung im Sinne einer „antiautoritären“ Erziehung, zum Teil eine Erziehung zu „kritischem Bewußtsein“ meint. Negativkritische Akzente und Konfliktsituationen stehen im Vordergrund; die positive Wendung zu einer Identifikation mit der bestehenden Gesellschaft tritt erheblich zurück.

Auf ein wichtiges Bindeglied zwischen empirischer Erziehungswissenschaft und kritischer Pädagogik sei vorab hingewiesen: Eine der wichtigsten Thesen heutiger Erziehungswissenschaft lautet: „Die Sozialisations- und Erziehungsprozesse sind für die Kontinuität und Innovation gesellschaftlichen und kulturellen Lebens wichtiger geworden als die genetischen Probleme und haben sich



auf die Frage nach der Bedeutung frühen und früheren Lernens für späteres Lernen verlagert“ (52). Lernfähigkeit ist nicht als eine invariable Erbkonstante zu sehen, sondern schon immer ein Produkt vorhergehender Umwelteinflüsse und Lernprozesse. „Begabung ist nicht im Menschen vorgebildet, sondern in ihrer Entfaltung abhängig ... von dem Challenge, dem der einzelne ausgesetzt ist. Das heißt, daß man jemanden ‚begaben‘ kann“ (53).

Diese als Ergebnis empirischer Forschung ausgegebene Zurückdrängung der Biologie und Humangenetik im Bereich der Erziehungswissenschaften, die vor allem in der Bildungsjournalistik als Einsicht in die Machbarkeit in Sachen Bildungsarbeit gefeiert wird, muß kritisch überprüft werden. Es handelt sich hier nämlich nicht einfach um Ergebnisse „empirischer“ Wissenschaft, sondern auch um Anwendungstheorien von Menschenbildern und um bestimmte, weltanschaulich fundierte Persönlichkeitstheorien mit politischem Einschlag. Der anthropologische Glaube an eine fast uneingeschränkte Machbarkeit im Bereich der Bildung versucht, teilweise auch in Verbindung mit „sozialistischen“ Theoremen revolutionärer Gesellschaftsveränderung, die menschliches Handeln begrenzende „Anlage-Theorie“ zu überwinden.

## **2. Zum geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Theorietypus**

Unter den geisteswissenschaftlichen Ansätzen wurde in der jüngeren Theoriegeschichte der Pädagogik der hermeneutische besonders ausgebildet. Im Anschluß an F. Schleiermacher und W. Dilthey wurde die deutsche Pädagogik bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts nachhaltig durch die Theorien z.B. von H. Nohl, E. Weniger und W. Flitner geprägt.

Vereinfacht läßt sich das Erkenntnisinteresse der Hermeneutiker so umschreiben: „Sie wollen die Erziehungswirklichkeit so, wie sie geschichtlich konkret gegeben ist, ‚verstehen‘ und Sinn und Struktur des erzieherischen Handelns auslegen“ (54). Sie übernehmen dabei bestimmte in den Geisteswissenschaften ausgebildete Verfahrensweisen und gehen von einem immer schon versprachlichten vorwissenschaftlichen Erziehungsverständnis aus. Der „hermeneutische Zirkel“ kennzeichnet diesen Ansatz: Das „Vorverständnis“ von Erziehung soll einerseits auf einer höheren Reflexionsstufe des „Verstehens“ aufgeklärt werden, bestimmt aber andererseits schon die Auswahl der Forschungsfragen und deren Lösungsmöglichkeiten. Der hermeneutische Forschungsprozeß wird durch den Versuch ausgelöst nachzuweisen, daß die „Erziehungswirklichkeit“ sinn- und strukturbedingt sei: „Sofern die Erziehungsverhältnisse ‚Ausdruck‘ eines Sinns oder einer Struktur sind, die wiederverstanden werden können, beginnt die Forschung der Hermeneutiker bei der Analyse der Ideen, nach denen sich die Erziehungsverhältnisse historisch entwickelt haben und als deren Resultat die gegenwärtige Erziehungswirklichkeit zu verstehen ist. Anhand von Texten, insbesondere Dokumenten, interpretieren sie Ideen und Motive, vergleichen sie mit der tatsächlich gewesenen bzw. gewordenen Erziehung und versuchen, den Wechselbezug von Erziehungswirklichkeit und geschichtlich-gesellschaftlichen Realbedingungen

aufzuklären. So gesehen ist die pädagogische Hermeneutik vorwiegend textvermittelte Nacherfahrung der Ideen, die in der Erziehungsgeschichte nachweisbar sind und in der gegenwärtigen Erziehungslage noch wirken; sie verfährt *historisch-rekonstruktiv*. Für die Erziehungspraxis der Gesellschaft, der sie selbst angehören, stellen die Hermeneutiker die Frage, ob und wie sie auf Grund des ausgelegten Sinns zu bestimmen sei, wobei sie die Normen teils der historischen Sinnerfahrung entnehmen, teils sie zusätzlich durch unmittelbar in der Situation einsetzende Reflexion für die Praxis zu gewinnen suchen. Dieser praxisbezogene Ansatz verbindet die gewordene mit der zu entwerfenden Erziehung. So gesehen verfährt die hermeneutische Pädagogik *existentiell-konstruktiv*" (55).

Die Stärke des hermeneutischen Theorietypus liegt z.B. in der Reflexion der Erziehungsnormen. Im Unterschied zu dogmatischen Normtheorien, die gruppenspezifische Weltanschauungen als allgemeingültig ausgeben, und zu der empirischen Ermittlung geltender Normen ohne Frage nach deren Legitimation versucht der hermeneutische Ansatz, an der inhaltlichen Auslegung von Normen für das erzieherische Handeln festzuhalten, ohne sie dogmatisch zu setzen. Einmal entnimmt sie Normen der Tradition oder versteht die Überlieferung selbst als Norm; zum anderen begreift sie die jeweilige historische Lage, in der auf Normen und Tradition reflektiert wird, immer auch als deren Resultat.

Die Schwäche des hermeneutischen Theorietypus liegt z.B. in dem sie konstituierenden Bezug zur Überlieferung, der nur bedingt eine Kritik der geltenden und wirkenden Normen ermöglicht.

### **3. Zum empirisch-positivistischen Theorietypus**

Vereinfacht läßt sich das Erkenntnisinteresse der Empiriker so formulieren (56): „Sie versuchen, das erzieherische Handeln, so wie es erfahren werden kann, im Hinblick auf Ursachen und Gesetzmäßigkeiten zu prüfen; teils um an Erfahrung belegbare Erkenntnisse zu gewinnen, teils um eine spezifisch empirische Theorie zu konstruieren“. Das erzieherische Handeln, wie es im Erziehungsverständnis begriffen wird, soll auf Grund von Tatsachenforschung überprüft und eventuell korrigiert werden. Dazu genügt die (hermeneutische) Interpretation von Texten nicht. „Zwar beziehen sich auch die Empiriker auf ‚Tatsachen‘, die in einem geschichtlich-gesellschaftlich begrenzten Bereich erhoben werden, aber zumindest die empirischen Theoretiker versuchen, Aussagen zu formulieren, die über diese Begrenzung hinaus Gültigkeit beanspruchen. Ihre Denkstufe ist dadurch charakterisiert, daß sie versuchen, die ‚Erziehungswirklichkeit‘ mit Hilfe empirischer Forschungsverfahren zu objektivieren und jedes vorwissenschaftliche Erziehungsverständnis zu kritisieren“ (57).

Zunächst ist hier auf die „empirischen Methodiker“ hinzuweisen, die empirische Forschung als einen Aspekt der Erziehungswissenschaft verstehen; sie muß aber auf eine umfassendere Theorie bezogen werden: „Tatsachen gibt es immer nur in einem geistigen Bezugsfeld. Es sind immer unter bestimmten Fragestellungen gesehene Ausschnitte der Wirklichkeit. Sie sind so viel wert wie

ihr theoretisches Bezugsfeld, weil sie ohne dieses gar nicht existieren“. Welche empirischen Forschungsmethoden auch angewendet werden, ein „grundlegendes Methodenproblem“ liegt in der „richtigen Hypothesenbildung“, aus der die Methoden hervorgehen (58). Die durch empirische Forschung erhobenen Aussagen können grundsätzlich in ganz verschiedene Theorietypen eingearbeitet werden, wobei allerdings das Problem der verschiedenen Theorierahmen zu beachten ist.

Von den mehr pragmatisch-eklektisch-induktiv verfahrenen empirischen Methodikern sind die „empiristischen Theoretiker“ zu unterscheiden, die die Erziehungswissenschaft im Rückgriff auf den logischen Positivismus bzw. Kritischen Rationalismus und die empirische Philosophie als reine Erfahrungswissenschaft entwerfen wollen. Sie setzen die Anwendung empirischer Forschungsmethoden notwendig voraus und wollen nur solche Aussagen in der „Erziehungswissenschaft“ als „wissenschaftlich“ belegt gelten lassen, die sich auf empirische Befunde beziehen.

Hier wird also versucht, den Zusammenhang von empirischer Theorie und erfahrungswissenschaftlichen Methoden *forschungslogisch* zu begründen.

Charakteristisch ist Wolfgang Brezinkas Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik; er unterscheidet verschiedene „pädagogische Aussagesysteme“: „Unter ‚Erziehung‘ werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern, das heißt: sie besser, tüchtiger, leistungsfähiger, vollkommener oder wertvoller zu machen. Welche Merkmale oder Eigenschaften der Persönlichkeit jeweils als gut oder wertvoll angesehen werden, hängt von Werturteilen der Person ab, die erzieht, bzw. von der Weltanschauung und von den moralischen Normen der Gruppe, der die Erzieher angehören. Von der Erziehung ist die *Pädagogik* zu unterscheiden. Unter ‚Pädagogik‘ wird ein mehr oder weniger systematisches Gefüge von Sätzen über Erziehung verstanden. ‚Pädagogik‘ ist die Bezeichnung für die Lehre von der Erziehung, für die Theorie der Erziehung im weitesten Sinne. Damit können wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Theorien gemeint sein. Wissenschaftliche Theorien der Erziehung werden als ‚Erziehungswissenschaft‘ bezeichnet; praktische, das heißt: zum Handeln anleitende normgebende Theorien der Erziehung werden ‚Praktische Pädagogik‘ genannt (59).

Den empiristischen Theoriebegriff, den er von den nicht-erfahrungswissenschaftlichen Aussagen abheben will, bezeichnet Brezinka als „Erziehungswissenschaft“, d.h. als Aussagesysteme, „die in intersubjektiv nachprüfbar Sätzen über den Wirklichkeitsbereich (Objektbereich) ‚Erziehung‘ informieren“ (Information = „Beschreiben, Erklären und Voraussagen“) (60). Diese Forschungsrichtung erörtert Brezinka in Anlehnung an die Wissenschaftslogik des Kritischen Rationalismus (K. R. Popper, H. Albert). „Für Brezinka besteht eine Theorie ‚aus einem komplizierten Gefüge von Gesetzhypothesen (nomologischen Hypothesen), die sich von einander nach dem Grad ihrer Bestätigung wie nach ihrem Geltungsbereich unterscheiden und sich im Rahmen des gesamten hierarchisch aufgebauten

Systems gegenseitig stützen'. Jedoch müsse nicht jeder Satz des Aussagesystems positiv begründet werden, sondern nur einer ‚negativen Überprüfung‘ zugänglich sein, das heißt prinzipiell falsifiziert werden können. Brezinka beruft sich auf die Forderung Poppers: ‚Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können‘. Nicht das ‚Beweisen des Wahren‘ sei ausschlaggebend, sondern die ‚Elimination des Falschen‘“ (61).

Im Rahmen unseres Beitrages können wir nur einen kritischen Aspekt des empirisch-positivistischen Theorietypus aufgreifen: die Werturteilsproblematik. Die Position des Kritischen Rationalismus weist z.B. den Komplex der „Erziehungsziele“ den normativen Aussagen zu, die sich nur mit Bezug auf Werturteile und deren Anerkennung als gültig oder ungültig erweisen, also nicht als „wahrheitsfähig“ angesehen werden. Das läuft auf die These von der Unbegründbarkeit von „Soll-Aussagen“ hinaus: „Den Wert bzw. Wertcharakter erhält die Beschaffenheit des Gegenstandes immer erst in Bezug auf ein wahrnehmendes und wertendes Subjekt“ (62). Abgelehnt werden z.B. die mit Wissenschaftsanspruch auftretenden wertphilosophischen und auch theologischen Versuche, „objektive Werte“ bzw. die Objektivität der Geltung von Werten und Zielen nachzuweisen bzw. zu begründen. Skeptisch ist man hier auch gegenüber dem Schluß von Seins- auf Sollensaussagen, etwa gegenüber dem Verfahren, Aussagen darüber, was erzieherisch geschehen soll, aus Aussagen darüber abzuleiten, was der Mensch ist. Dahinter steht die These, daß zwischen „Sein“ und „Sollen“ eine logische Kluft besteht und daß ein wechselseitiges Ableitungsverhältnis zwischen reinen Seins- und Sollens-Aussagen mit bekannten logischen Mitteln nicht in Einklang zu bringen ist. Werden nun deskriptive Aussagen normativ-präskriptiv verwendet, was nach Auffassung der genannten Position vor allem in herkömmlichen theologischen, philosophischen und naturrechtlich orientierten Konzepten der Fall sein soll, so wird der Ideologieverdacht erhoben: Hinter solchen Verfahren stehe der Wunsch, „für Präskriptionen die vermeintliche Unbezweifelbarkeit und Objektivität von Tatsachenaussagen in Anspruch zu nehmen“ (63).

Gegenüber gewissen Tendenzen z.B. neomarxistischer und auch christlicher Herkunft, z.B. Emanzipation, Mündigkeit oder Kreativität zu propagieren, ohne diese jedoch genügend zu präzisieren oder zu operationalisieren, gegenüber neuen Mythologisierungen oder neuer Irrationalität, gegenüber allzu bedenkenlosen logischen Vermengungen und Verwechslungen von Seins- und Sollensaussagen hat die genannte Position wichtige Funktionen wahrzunehmen.

Doch dürfen kritische Punkte nicht übersehen werden:

„Wertneutrale“ Wissenschaft kann schnell zu einer beliebig verwertbaren Wissenschaft werden. Zu einer verantwortlichen und humanen Wissenschaft gehört aber auch die Selbstreflexion auf das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse und den Wertungszusammenhang. Davon kann das Wertfreiheitspostulat nicht dispensieren.

Der hier vertretene „antimetaphysische“ Wissenschaftsansatz beruht seinerseits auf bestimmten metaphysischen und letztlich irrationalen Grundlagen, die aber nicht eingestanden werden und darum unkontrolliert bleiben.

Die innerhalb des Kritischen Rationalismus angewandten Regeln der Methodologie haben gleichzeitig die Funktion eines sozialen Normensystems, sind also nicht „wertfrei“: „Denn ohne die Institutionalisierung des zur Empirie gehörigen Normensystems ist die gesellschaftliche Geltung der empirischen Methodologie nicht gesichert“ (64).

Die pädagogischen Vertreter dieser Wissenschaftsauffassung kommen nicht um die Tatsache herum, daß ohne das Treffen von inhaltlichen, d.h. auch weltanschaulichen Entscheidungen weder erzieherisches Handeln noch normative Theorien für dieses Handeln möglich sind. Ein Mindestmaß an gesellschaftlichen Glaubensüberzeugungen, Traditionen und Symbolen ist dazu notwendig.

Mag auch dieser soziale Konsensus in unserer Gesellschaft nicht mehr auf Grund einer Berufung auf göttliche Offenbarung zustandekommen, sondern auf Grund einer Berufung z.B. auf „kritische Vernunft“: Es handelt sich hier dennoch um eine zumindest zeitweilige „Dogmatisierung bestimmter weltanschaulicher und moralischer Postulate“. Das heißt: „Der Teufel der normativen Zwecksetzungen, der Tradition, der Glaubensüberzeugungen und der existentiellen Entscheidungen, kommt durch die Hintertür wieder herein“ (65), mag man auch durch verfeinerte Begründungsverfahren einem schrankenlosen Wert-Individualismus oder einem totalen Sozial-Determinismus zu entgehen versuchen.

#### **4. Zum Theorietypus Kritische Erziehungswissenschaft**

Die z.B. von K. Mollenhauer (66), I. Dahmer (67) und W. Lempert (68) vertretene Programmatik einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“ verdankt sich vor allem einer Aufnahme von Gedanken aus der philosophischen und wissenschaftstheoretischen Tradition der „Frankfurter Schule“, die z.B. die Wissenschaft im „Spätkapitalismus“, auch in „ideologiekritischer“ Absicht, zu ihrem Thema machte. Den Bezugsrahmen, dessen sich die „Kritische Theorie“ dabei versichert, bilden die drei der Gesellschaftskonstitution zugrundeliegenden Kategorien von Arbeit, Sprache und Herrschaft, indem Geschichte verstanden wird als Manifestation bestimmter Konfigurationen dieser Grundkategorien (69). Nach N. Markert (70) läßt sich in Übertragung dieses Ansatzes auf die Erziehungswissenschaft folgendes Programm für den Bildungsbegriff entwickeln: „Zu erkennen, daß die historischen Bildungstheorien und Gesellschaftskonzeptionen nur aus ihrem Stellenwert einer spezifischen Gesellschaft zu verstehen sind, sich nicht auf pädagogische Kategorien mit Allgemeinheitsansprüchen gründen, läßt den ideologischen Charakter einer postulierten Autonomie (der Pädagogik) deutlich werden. Erst in der Vermittlung der bildungstheoretischen und erziehungskonzeptionellen Ansätze mit der Struktur der Gesellschaft kann das Erkenntnisinteresse einer ideologiekritischen Erziehungswissenschaft

liegen, als ‚reine Pädagogik‘ wird sie zur Apologie einer jeden Gesellschaft“. Mit anderen Worten: Erziehung ist ein Phänomen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang; Erziehungsformen und -inhalte sind (lediglich) Produkte der historisch-ökonomischen Entwicklung und darum veränderbar. Erziehungswissenschaftliche Reflexion konstituiert sich als Geschichte der Gesellschaftsentwicklung und ihrer Entwicklungsstufen innerhalb der Kategorien von Arbeit, Sprache und Herrschaft. Erziehungsgeschichte ist in erster Linie Geschichte von sozialen Zwängen (Anpassung an Herrschaftssysteme), aber auch die Geschichte von unerfüllten Verheißungen, die den Prozeß einer „substantiellen Befreiung des Menschen“ erfordern, damit er selbst Subjekt der Geschichte wird. „Erziehungswissenschaft, die sich nicht dem bestehenden Status quo verpflichtet, sondern jenen Prozeß substantieller Befreiung in ihr Programm aufnimmt, hat sich deshalb jenes emanzipatorische Interesse zu eigen zu machen, das Wissenschaft als Ermöglichung befreiender Praxis charakterisiert“ (71). Die Folgen sind eine Politisierung der Erziehung und eine Politisierung der Pädagogik.

Dieser transzendental-kritische pädagogisch-gesellschaftsphilosophische Ansatz will zwar nicht in dem Sinne „normative Wissenschaft“ sein, daß er bestimmte systemgebundene Normen aufstellt. Wichtig ist aber die vertretene Auffassung, daß Erziehungswissenschaft es immer auch mit einem Sollen zu tun hat (72). Pädagogik ist hier „Handlungswissenschaft“ und darum mit Normen verbunden. Zur Beurteilung dieser Normen ist eine „transzendente Reflexion als Gesellschaftsreflexion“ notwendig. Erkenntnistheorie vollzieht sich also im Medium der Gesellschaftstheorie, für die der zentrale Zusammenhang von Arbeit, Sprache und Herrschaft konstitutiv ist: „Normen müssen im Rahmen von Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden ... Sinn ist sprachlich vermittelt und Empirie ist dem instrumentalen Handeln im Arbeitsprozeß nachgebildet“ (73).

Diese auf hoher Abstraktionsebene verlaufende Theoriebildung stellt eine enorme Politisierung der Pädagogik dar. Sie ist das wichtigste Kennzeichen einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“. Diese hat „die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Auge; diese Verbesserung hat kein Ende. Jede beabsichtigte Verbesserung hebt sich in ihrer Institutionalisierung bereits wieder auf, so daß diese Anlaß ist zu weiterer Verbesserung“ (74).

Bei allen Unterschieden zwischen den einzelnen Vertretern einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“ sind ihnen zwei Punkte gemeinsam: Eine radikale Kulturkritik und eine radikale Gesellschaftsutopie. Die radikale Kulturkritik gewinnt ihren Sinn als Ausfluß ihres Glaubens an die Utopie vom „neuen Menschen der vollkommenen Gesellschaft“. Der Weg zum „neuen Menschen“ wird als ein Weg über den kulturellen „Oberbau“, über die „Bewußtseinsveränderung“, über Erziehung führend angesehen. Alles menschliche Denken und Handeln wird hier durch seinen *sozialen Aspekt* gekennzeichnet und deswegen dem politischen Wirkungsbereich zugerechnet. „Alle Beiträge zur Pädagogik der Neuen

Linken beruhen auf einer weltanschaulich-politischen Vorentscheidung: auf dem Glauben, daß es möglich und notwendig sei, eine ‚neue‘, vollkommeneren Gesellschaft zu schaffen, damit ‚neue‘, vollkommeneren Menschen hervorgebracht werden können. Die Erziehung wird als eines von mehreren Mitteln zur Herbeiführung dieser neuen Gesellschaft angesehen“ (75). Da die vorhandene Gesellschaft als Hindernis für die Errichtung der vollkommenen Gesellschaft angesehen wird, steht Erziehung zur „Emanzipation“ im Zentrum dieser Pädagogik. „Emanzipatorische Pädagogik“ und „Kritische Pädagogik“ kennzeichnen die mehr linksliberal-gesellschaftsutoptische Richtung der Neuen Linken, während der linke Flügel gerne von „sozialistischer Pädagogik“ spricht.

Nach W. Klafki (76) muß „Kritische Pädagogik“ notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden. Nach K. Schaller ist Erziehung „über das gesellschaftliche Handeln des Zöglings auf ... Besserung der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet“ (77). J. Beck (78) formuliert: „Emanzipatorische Erziehung ist kein pädagogischer Grundbegriff, sondern die ... Theorie und Praxis des politischen Kampfes“. Zuweilen ist bereits von einer sozialistischen Erziehung zum Klassenkampf die Rede (79).

Politisierung der Erziehung bedeutet, daß alles im Leben unter den Gesichtspunkt der Macht, der Machtverteilung und des Kampfes um die Macht gestellt wird. Diese Verengung des Bewußtseins auf die kollektiven und politischen Aspekte des menschlichen Lebens hat zur Folge, daß z.B. die persönlichen, die privaten Neigungen, Aufgaben und Probleme der Menschen abgeblendet bzw. gesellschaftlich interpretiert werden. Eine solche Politisierung der Erziehung wird u.a. durch den Hinweis darauf gerechtfertigt, daß Erziehung nie „wertneutral“ erfolge, daß es gelte, Werte zu setzen und durchzusetzen. Dadurch entsteht die Gefahr, daß hier eine weltanschauliche Pädagogik als „wissenschaftlich“ ausgegeben wird. Solche „politische Pädagogik“ entspringt aber nicht der theoretischen Absicht, zu erkennen, was ist, sondern der praktischen Absicht, festzusetzen, was sein soll, und dazu anzuleiten, es zu verwirklichen. Hier liegen *praktische Interessen* an der Verbreitung und der Verwirklichung gewisser Ideale wie „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“, „Demokratisierung“, „Recht auf individuelles Glück“, „Sozialismus“ usw. zugrunde.

„In ihr gilt nicht wie in der Wissenschaft das Prinzip der Werturteilsfreiheit, sondern sie ist im Gegenteil ausdrücklich wertend, normgebend und parteinehmend aufgebaut“ (80).

Trotz sozialwissenschaftlicher Formulierungen und Denkmodelle stimmt „Kritische Erziehungswissenschaft“ der Tendenz nach mit gewissen Theoremen der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik überein, die kulturkritisch-weltanschaulich engagierte Reflexion über Erziehung als „pädagogische Wissenschaft“ ausgegeben hat. „Der Wissenschaftsbegriff der ‚kritischen Theorie‘ war den Anhängern der verschiedensten weltanschaulichen Richtungen willkommen, weil jeder für seine praktische Pädagogik

daran interessiert war, sie gegen die strengen methodologischen Regeln der empirisch-rationalen Erziehungswissenschaft, die von dieser Seite als ‚positivistisch‘ geschmäht wird, abzuschirmen“ (81).

Gemeinsam ist in verschiedenen Strömungen der Neuen Linken die Ansicht, daß die Educanden durch Erziehung von bestimmten Bindungen an bestimmte Normen, Glaubensüberzeugungen und Institutionen ihrer Gesellschaft „befreit“ werden sollen. Die Vorstellungen über den Zweck einer solchen Befreiung gehen allerdings auseinander. „Die linksliberal-gesellschafts-utopische Richtung gibt als Zweck der ‚Befreiung‘ an, daß die Menschen zur ‚Selbstbestimmung‘, zur ‚Mündigkeit‘, zur ‚Autonomie‘, zur ‚Freiheit‘ instandgesetzt werden sollen. Ihre Anhänger verkünden den Glauben an die Utopie einer ‚emanzipierten Gesellschaft‘, in der jedes Mitglied sich selbst bestimmt und dennoch der soziale Zusammenhalt gewährleistet ist. Der Vorrang wird auf die Freiheit des Individuums gelegt. Es handelt sich um eine Wiedergeburt individualistischer und anarchistischer Ideen über den Zusammenhang zwischen Mensch, Gesellschaft und Erziehung ... Die linksradikal-klassenkämpferische Richtung sieht es als Zweck der ‚Befreiung‘ an, die ‚Befreiten‘ an neue Autoritätsträger zu binden. Sie hält nichts von der Illusion der autonomen, sich selbst bestimmenden Persönlichkeit, sondern rechnet damit, daß Autorität und Autoritätsanerkennung für den Menschen immer unentbehrlich bleiben. Der Vorrang wird hier auf den Zusammenhalt des Kollektivs gelegt. Die ‚Befreiung‘ ist identisch mit der Bekehrung zum Glauben an den Sozialismus“ (82).

Der Aufschwung der Emanzipationspädagogik wird gerne als positiv zu wertende Auflehnung eines um die Humanität besorgten pädagogischen Denkens gegen die oben dargestellten Tendenzen zur Konditionierung und Programmierung menschlichen Verhaltens dargestellt. Auf die Problematik des Emanzipationsbegriffs kann hier nicht eingegangen werden (83). Aus einem klar definierten Rechtsbegriff wurde eine politisch-pädagogische Parole, die sowohl *individualistisch* („Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“ des Individuums) wie *kollektivistisch* (Selbstverwirklichung durch Veränderung der Gesellschaft) interpretiert werden kann. Hatte der Emanzipationsbegriff ursprünglich einen eindeutigen Rechtsstatus zum Inhalt, nämlich die Gleichstellung von einzelnen oder Gruppen mit allen anderen innerhalb der jeweiligen Rechtsordnung, so wurde er durch seine bei Kant einsetzende psychologisierende *Verinnerlichung* zum innersubjektiven Status und durch seine bei Marx vollzogene politisch-ökonomische *Universalisierung* zur idealen inneren Verfassung der ganzen Menschheit zum Vehikel eines freiheitsfeindlichen Konditionierens der Individuen in kollektiven Lernprozessen (84). „Marxens These, daß Geschichte als emanzipative Geschichte, als permanenter Freiheitszuwachs für die Menschen zuverlässig machbar ist, wenn sich die Menschen nur als das Subjekt der Geschichte begreifen, ist die unübersehbare Prämisse in pädagogischen Emanzipationsentwürfen wie denen von Hans-Jochen Gamm, Klaus Mollenhauer oder Heinz Joachim Heydorn. Das alte Marx’sche Vertrauen, daß die Menschen die Geschichte zum guten Ende bringen



können, wenn sie alle der menschlichen Verfügungsgewalt entzogenen Geschichtsfaktoren, insbesondere den Gedanken von Gott als dem Herrn der Geschichte, als Mystifikationen durchschauen und das Ruder selbst entschlossen in die Hand nehmen, wird in den heutigen Entwürfen einer emanzipatorischen Erziehung pädagogisch umgesetzt. Insofern kann die Emanzipationspädagogik als das derzeitige Musterbeispiel für ein Denken gelten, welches die Alternative zwischen Anthropologie und Geschichtsphilosophie eindeutig zugunsten der letzteren entscheidet. Die Zuversicht des Machenkönnens hat damit über das Politisch-Gesellschaftliche hinaus auch den Bereich des Bildens und Erziehens für sich beansprucht“ (85).

Auch wenn sie unter dem Schlagwort der „Befreiung“ antritt, vollzieht sich emanzipatorische Erziehung als Programmierung der Schüler auf vorgegebene politische Ziele hin. „Die Pädagogik gelangt damit notwendigerweise in die Rolle eines Vollzugsorgans vorgegebener gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen, welche sie selbst nicht in Frage stellen darf“ (86).

Emanzipation wird also zunächst verengt auf die politisch geforderte Befreiung von den Normen der bestehenden Gesellschaftsordnung. Das gilt dann als das allein mögliche Verständnis von Emanzipation. Der Begriff wird damit zur politischen Waffe.

Wichtig ist das hinter der Emanzipationspädagogik stehende Menschenbild (87), das auf fünf Grundannahmen beruht:

1. Der Glaube an die Güte der menschlichen Natur, die aber durch die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verdorben ist. Wird die kapitalistische Gesellschaftsordnung zugunsten einer „herrschaftsfreien“ oder „sozialistischen“ Ordnung beseitigt, dann kommt die ursprüngliche Güte des Menschen wieder zum Vorschein (Schlagwort: „Selbstverwirklichung“).
2. Der Glaube an die Machbarkeit der Persönlichkeit, der auf der Annahme beruht, daß jeder Mensch von Natur aus unbegrenzt formbar oder bildsam sei; nur milieubedingte Schranken hindern ihn an dieser Entfaltung (Milieu- und Gesellschaftsdeterminismus). Hier herrscht der Glaube an die totale Macht der Erziehung.
3. Der Glaube an die Fähigkeit vernünftiger Selbstbestimmung, der auf einer weltfremden Überschätzung der Vernunft beruht und sich in hypertropher Kritik am Bestehenden äußert; jeder soll alles unentwegt in Frage stellen und jeden Schritt seines Lebens „rational“ begründen lernen.
4. Der Glaube, daß die Menschen auf Heilsvermittler angewiesen sind, schränkt die Annahme, daß jeder zu vernünftiger Selbstbestimmung fähig sei, dahingehend ein, daß behauptet wird, die Masse der Menschen sei unfähig, aus eigener Kraft zu erkennen, was wahr und was gut ist. Sie bedürfen dazu der Hilfe einer elitären Minderheit, die das „richtige Bewußtsein“ hat.

5. Der Glaube an Konflikte als Mittel zur Förderung der Vernünftigkeit: Hier fällt der Pädagogik als Theorie wie als Praxis die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das „Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“ (88). Das Menschsein wird hier rückstandslos vom Politischen zu erfassen versucht; alles Pädagogische gilt (total) als gesellschaftlich vermittelt, weil alles individuelle Leben gesellschaftlich vermittelt ist. Private Existenz gilt als eine apolitische Illusion; die Person ist lediglich Produkt gesellschaftlicher Prozesse.

### III. Ausblick

Wir haben gesehen, daß pädagogisches Denken und Handeln längst nicht einfach von „Wissenschaft“ her lebt, sondern nach wie vor auch von einer Vielzahl z.B. von philosophischen und weltanschaulichen Prämissen. „Es gibt keine wertfreie erziehungswissenschaftliche Forschung, deren Resultate erst nachträglich auf außerwissenschaftliche Normgebungen bezogen werden, sondern alles Forschen hat gerade umgekehrt metatheoretische Prämissen, die ihm erst seinen Gegenstand vorzeichnen, den es alsdann möglichst objektiv und umfassend zu erschließen hat“ (89). Dies hängt auch damit zusammen, daß jede Erziehung nicht um die Aufgabe herumkommt, bestimmte Werte, Tugenden, Einstellungen als verbindliche Maßstäbe an die Kinder heranzutragen, auch wenn diese Maßstäbe dann kommunikativ, d.h. im Dialog eingelöst werden sollen. Die normative Dimension darf nicht als „metawissenschaftlich“ aus der Pädagogik ausgeklammert werden; sie gehört mit ihrem vollen Gewicht in das pädagogische Denken hinein.

Insbesondere sind es drei Problemkreise, die unter solchem normativen Aspekt heutiges pädagogisches Denken wesentlich bestimmen: „Es geht einmal um die Frage, ob sich die pädagogische Theorie in ihren Fundamenten auf geschichtsphilosophische Entwürfe oder auf Einsichten der philosophischen Anthropologie beruft, ob also das Verständnis von Bildung und Erziehung am Menschen als dem Subjekt der Geschichte oder am Menschen als Naturwesen inmitten einer durch übergeschichtliche Konstanten geordneten Wirklichkeit gewonnen wird. Sodann ist zu unterscheiden, ob die Sozialität von der Personalität her bestimmt wird oder die Personalität von der Sozialität her, ob also eine praegesellschaftliche Personbasis als das Fundament sozialen Handelns angenommen wird oder ob Person überhaupt erst als Resultat gesellschaftlicher Determinanten begriffen wird. Schließlich muß untersucht werden, ob in der Deutung menschlichen Existierens der Harmoniegedanke oder die Konflikttheorie praevalieren, ob die Harmonie als Sonderfall eines normalerweise konfliktgetränkten Lebens oder der Konflikt als Sonderfall eines prinzipiell auf Harmonie angelegten Lebens gedacht werden“ (90).

Damit sind aber auch eminent *theologische* Fragen angesprochen, z.B. das Verhältnis von „Sozialisation“ zu einem theologischen Freiheitsverständnis. Eine die Gottesfrage im Sinnhorizont der

Lebenswirklichkeit erörternde *theologische* Freiheitslehre wird „Freiheit“ nicht als Abwertung jener Freiheiten verstehen, die z.B. durch politisch-wirtschaftliche oder soziale Verhältnisse gewährt oder vermittelt werden. „Sie wird von der reformatorischen Rechtfertigungslehre ausgehen, deren Kerngedanke es ist, daß das Personsein des Menschen ... im Horizont seiner endgültigen Bestimmung nicht eine von ihm selbst gewonnene Wirklichkeit darstellt ... Sie ist in eine Gottesbeziehung gefaßt, die ihm als Menschen zukommen läßt, was den Möglichkeiten der Selbstverwirklichung entzogen ist, sie sowohl überbietet als auch ihnen entgegensteht“ (91). Mit anderen Worten: Freiheit als „wesentliches Konstituens“ des Personseins ist Geschenk und als dieses menschlicher Machbarkeit entzogen.

Eine theologische Hermeneutik der Freiheit hat demnach die Aufgabe, auch in einem (gewissen) Gegenüber zu real-empirischen oder logisch-gegenständlichen Begründungen oder Bestreitungen von Freiheit, diese Voraussetzung deutlich zu machen: Freiheit als Gewährung aus der Gnade Gottes (92). Das Rechtfertigungsgeschehen in Christus als der zentrale Ausgangspunkt des theologischen Beitrags zur Freiheitsproblematik bedeutet, daß es „eine wesentliche Funktion des Glaubens (ist), der Teilhabe an der aus Gnade gewährten Freiheit gewiß zu sein, wie es die Aufgabe der Verkündigung ist, diese Gewißheit zu vermitteln“ (93).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Lebenswirklichkeit als Ganzes mit zu thematisieren, die Möglichkeit von Freiheit anzusagen und gleichzeitig Utopien über die Herstellung von Freiheit z.B. durch eine revolutionäre Veränderung politischer und ökonomischer Machtstrukturen zu kritisieren. Dieses Feld voller Konflikte und Kontroversen kann hier nur angedeutet werden: Etwa der Streit zwischen der Behauptung der Geltung christlicher Freiheit nur für die privaten Bereiche gegen das (vor allem in Entwicklungsländern aufgestellte) Postulat einer Befreiung durch radikale Gesellschaftsveränderung, was auf einen Bruch mit wichtigen sozial-ethischen Traditionen der abendländischen Christenheit hinausläuft.

In der evangelischen Theologie kommen wir von einem Denken her, das sich Glauben nur im Zusammenhang einer bedingungsunbedürftigen Selbstmitteilung der göttlichen Offenbarung vorstellen kann. Auf der anderen Seite kann es seit geraumer Zeit keinem Zweifel mehr unterliegen, daß die Kirche und jeder einzelne Christ auf „Lernen“, d.h. auch auf pädagogische Vollzüge angewiesen sind. So hängt z.B. Kirchenzugehörigkeit mit christlicher Erziehung und religiöser Sozialisation zusammen. Wir können das nur andeuten.

Damit wird aber deutlich, daß wir nicht ein „fremdes Werk“ oder „Allotria“ betreiben, wenn wir uns mit den pädagogischen Strömungen der Gegenwart auseinandersetzen.

## Anmerkungen

- (1) Cl. Günzler, Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule, Freiburg, München 1976, S. 15
- (2) W. Wieland, Praxis und Urteilskraft. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 28, 1974, Heft 1, S. 35
- (3) K. Sontheimer, Das Elend unserer Intellektuellen, Hamburg 1976, S. 230
- (4) F. Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften, Bd. 1. Hrsg. von E. Weniger, Düsseldorf 1957, S. 7
- (5) H. Bokelmann, Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von J. Speck und G. Wehle, Bd. 2, München 1970, S. 180
- (6) Vgl. M. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik. Kleine päd. Texte 20, Weinheim <sup>2</sup>1962. H.-H. Groothoff, Philosophie und Pädagogik. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Hrsg. von Th. Ellwein u.a., Bd. III/1, Berlin 1971, S. 17ff
- (7) O. F. Bollnow, Pädagogische Forschung und philosophisches Denken. In: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt/M. 1964, S. 222
- (8) W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, München, Basel 1974, S. 77
- (9) H. Schelsky, Die Arbeit tun die anderen, Opladen <sup>2</sup>1975, S. 301
- (10) W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim <sup>2</sup>1972. Ders., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1974 (Reinhardt/UTB)
- (11) H.-H. Groothoff, a.a.O., S. 19
- (12) Cl. Günzler, a.a.O., S. 187
- (13) H. Bokelmann, a.a.O., S. 258
- (14) Zum Folgenden vgl. K. Dienst, Die lehrbare Religion, Gütersloh 1976, S. 211ff. Dort Literatur. An dieser Stelle danke ich Herrn Dr. Christoph Führ (Frankfurt/M.) für freundliche Beratung und die Überlassung eines Manuskripts, das ich verwenden durfte.
- (15) Ch. Morgenthaler, Sozialisation. In: Handbuch der Religionspädagogik. Hrsg. von E. Feifel u.a., Gütersloh, Zürich, Einsiedeln, Köln 1974, S. 120. Nach Abschluß des Manuskripts erschien die Dissertation von Christoph Morgenthaler: Sozialisation und Religion, Sozialwissenschaftliche Materialien zur religionspädagogischen Theoriebildung, Gütersloh 1976.
- (16) In: Handbook of Social Psychology, ed. G. Lindzey/E. Aronson, Reading (Mass.), 2nd ed. 1969, S. 474
- (17) C. W. Backman, Social Psychology, New York 1964, S. 521ff
- (18) A. Lorenzer, Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M. 1972
- (19) W. Strzelewicz, Erziehung und Sozialisation. In: Soziologie für die Schule, Freiburg/Br. 1973, S. 182
- (20) Ebd. S 184

- (21) F. Wellendorf, Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: C. L. Furck, D. Goldschmidt und I. Röbbelen (Hg.), Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969
- (22) Vgl. G. Nunner-Winkler und H. G. Rolff, Theorie der Sozialisation. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, a.a.O., Bd. III/2, S. 178
- (23) Ebd. S. 178
- (24) Zum Folgenden vgl. die knappe, aber gute Zusammenfassung von B. Suin de Boutemard, Pädagogik und Kinderkrankenhaus. In: Lehrbuch für Kinderkrankenschwestern. Hrsg. von D. Lüders, Bd. I, <sup>9</sup>1976, S. 505-518
- (25) H. Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel, Berlin <sup>4</sup>1971, S. 18ff
- (26) R. F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1969, S. 2
- (27) Cl. Günzler, a.a.O., S. 76f
- (28) B. Suin de Boutemard, a.a.O., S. 511
- (29) G. Nunner-Winkler, a.a.O., S. 183f
- (30) E. Durkheim, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Neuwied, Darmstadt 1973, S. 52
- (31) Ebd. S. 38
- (32) Ebd. S. 39
- (33) Ebd. S. 44
- (34) Ebd. S. 46
- (35) E. Durkheim, Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972, S. 30
- (36) R. Steiner, Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921, Dornach 1961, S. 37
- (37) B. Suin de Boutemard, a.a.O., S. 514
- (38) G. H. Mead, Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von A. Strauß, Neuwied, Berlin 1969. Ders., Geist, Identität und Gesellschaft. Eingeleitet und herausgegeben von Ch. W. Morris, Frankfurt/M. (1968) 1973
- (39) B. Suin de Boutemard, a.a.O., S. 517
- (40) D. Geulen, Bemerkungen zum Verhältnis von Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 14, 1974, Heft 4, S. 420
- (41) Vgl. S. Freud, Ges. Werke, Bd. XV, S. 73
- (42) D. Geulen, a.a.O., S. 421
- (43) R. Dahrendorf, Homo sociologicus. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1958
- (44) D. Geulen, a.a.O., S. 421
- (45) Ebd. S. 422f
- (46) Ebd. S. 423
- (47) Vgl. H. Dauber, Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung. In: ThPr. 10, 1975, S. 111ff
- (48) Vgl. H. Bokelmann, a.a.O., S. 204ff

- (49) H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967, S. 113f
- (50) H.-J. Gamm, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft, München 1972
- (51) W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, S. 378
- (52) H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971, S. 13
- (53) H. Becker, vgl. H. Bauer, Das Ende des deutschen Gymnasiums, Freiburg/Br., 1973, S. 55
- (54) H. Bokelmann, a.a.O., S. 206
- (55) Ebd. S. 207
- (56) Ebd. S. 212
- (57) Ebd. S. 212
- (58) H. Roth, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 34f
- (59) W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, a.a.O., S. 66
- (60) W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14 Jg., 1968, S. 436
- (61) Ebd. S. 436ff. Zitat: H. Bokelmann, a.a.O., S. 214
- (62) H. Heid, Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 561
- (63) H. Heid, a.a.O., S. 569f. Vgl. E. Topitsch, Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wirklichkeit, Neuwied 1966. Ders., Über Leerformeln. In: Probleme der Wissenschaftstheorie, Festschrift für Victor Krafft. Hrsg. von E. Topitsch, Wien 1960
- (64) H. Moser, Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 644
- (65) St. Strasser, Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18, 1972, S. 665f
- (66) K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968. Ders., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966, S. 350ff
- (67) I. Dahmer, Die Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didactica 3, 1969, S. 16ff
- (68) W. Lempert, Bildungsforschung und Emanzipation. In: Neue Sammlung 9, 1969, S. 347ff. Ders., Zum Begriff der Emanzipation. In: Ebd. 13, 1973, S. 62ff
- (69) Vgl. J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau, Beiheft 5, Tübingen 1967. Ders., Erkenntnis und Interesse, Reihe Theorie 2, Frankfurt/M. 1968

- (70) N. Markert, Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffs. In: J. Beck, Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 17
- (71) H. Moser, a.a.O., S. 640f
- (72) Vgl. ebd. S. 648
- (73) Ebd. S. 649
- (74) K. Schaller, Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In: K.-H. Schäfer und K. Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 62
- (75) W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, a.a.O., S. 67
- (76) W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. In: Erziehungswissenschaft, Funkkolleg, Bd. 3, Frankfurt/M 1971, S. 265
- (77) K. Schaller, a.a.O., S. 9/13
- (78) J. Beck/L. Schmidt (Hrsg.), Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt, Frankfurt/M. 1970, S. 149
- (79) Vgl. St. Voets (Hrsg.), Sozialistische Erziehung, Hamburg 1972, S. 12f
- (80) W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, a.a.O., S. 72
- (81) Ebd. S. 76
- (82) Ebd. S. 94
- (83) Vgl. Cl. Günzler, a.a.O., S. 84ff. K. Dienst, Die lehrbare Religion, a.a.O., R. Spaemann, Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation – Gegen die Ideologisierung von Rechtsbegriffen. In: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hrsg. von S. Oppolzer und R. Lassahn, Ratingen, Wuppertal 1972, S. 317ff
- (84) Vgl. Cl. Günzler, a.a.O., S. 86
- (85) Ebd. S. 87f
- (86) Ebd. S. 92
- (87) Vgl. W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, a.a.O., S. 106-119
- (88) K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München<sup>5</sup>1971, S. 66f
- (89) Cl. Günzler, a.a.O., S. 20
- (90) Ebd. S. 19f
- (91) T. Rendtorff, Zum sozialetischen Problem der Institutionen. In: Glaube und Gesellschaft. Hrsg. vom Luth. Weltbund 1966, S. 55f. Vgl. Ch. Walther, Bedingungen der Freiheit. In: Deutsches Pfarrerblatt 73/1973, S. 235ff
- (92) Vgl. Ch. Walther, a.a.O., S. 235
- (93) Ebd. S. 235

Karl Dienst, Dr. theol., geboren 1930 in Weisel (Rhein-Lahn-Kreis). 1949-1953 Studium der Evang. Theologie in Mainz. 1955 Promotion und Erstes Theologisches Examen. 1955/57 Besuch der Theologischen Seminare in Herborn und Friedberg. 1956 Vikar in Limburg/Lahn. Nach dem Zweiten Theologischen Examen 1957 Pfarrer in Wiesbaden, von 1959 bis 1970 Pfarrer in Gießen. 1959-1963 Dozent für Liturgik am Theologischen Seminar in Herborn. In Gießen Kontaktstudium in Philosophie und Pädagogik. 1970 Berufung zum Oberkirchenrat in der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Referatsgruppe Bildung – Erziehung – Schule). Seit 1972 Lehrbeauftragter für Praktische Theologie (Liturgik, Hymnologie) an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt/M.