

Lüders, Manfred

Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von P.H. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 943-949

urn:nbn:de:0111-opus-43273

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

Thema: Die Transformation der Schule

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung
und politischer Bildung

Weitere Beiträge

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

Diskussion

- 943 MANFRED LÜDERS
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Besprechungen

- 951 ANDREAS HELMKE
Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957 ANDREAS FLITNER
Till von Rahden: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965 BENNO SCHMOLDT
Siegfried Baske: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967 GERHARD KLUCHERT
Barbara Schneider: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

Dokumentation

- 971 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Transformation of the School

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
An Introduction
- 811 PETER DREWER
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL
The Development of the Demand for Education during the Period of
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political
Education

Further Contributions

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -
A discussion guided by the example of incentive systems and school
development

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and
Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

Discussion

- 943 MANFRED LÜDERS
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical
act"
- 951 *Book Reviews*
- 971 *New Books*

Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln?

Eine Replik auf einen Beitrag von P.H. LUDWIG zum Thema:
Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns.

Zusammenfassung

Der Beitrag antwortet auf Thesen von Peter Ludwig zur Unverzichtbarkeit des Konzepts pädagogischer Einwirkung im Rahmen pädagogischer Handlungstheorie. Es wird gezeigt, dass das Einwirkungskonzept bereits zum Bestand pädagogischer Handlungstheorie gehört und somit keine Bereicherung darstellt. Abschließend werden bekannte Probleme pädagogischer Handlungstheorie benannt, um die Grenzen dieses Paradigmas und die Notwendigkeit der Operation mit alternativen Theoriemodellen erneut in Erinnerung zu rufen.

Obwohl sich einige Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften kontinuierlich als Wissenschaften von und für die Erziehungspraxis begreifen, liegen bisher nur wenige theoretische Arbeiten vor, die die handlungstheoretischen Implikationen praktischer Erziehungswissenschaft auseinander legen oder gar eine allgemeine Bestimmung des Begriffs pädagogischen Handelns versuchen. Zu erinnern ist u.a. an die Arbeiten von W. BREZINKA (1974), H. JOHACH u.a. (1978), F. BRÜGGEN (1980), L. WIGGER (1983) und J. OELKERS (1985). Allerdings haben selbst diese wenigen Publikationen - ausgenommen W. BREZINKAS „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ - bisher eine eher bescheidene Rezeption erfahren und sind in der Pädagogik allenfalls beiläufig im Kontext der neueren Theorieentwicklungen in den Sozialwissenschaften diskutiert worden. Infolge dieses Rezeptions- und Diskussionsdefizits haben die pädagogisch-praktischen Disziplinen, insbesondere die Schulpädagogik und die Didaktik, bis heute kaum ein Bewusstsein ihrer handlungstheoretischen Grundlagen entwickelt, geschweige denn, dass die Vorzüge und Grenzen des handlungstheoretischen Paradigmas pädagogischer Beziehungen klar erkannt worden wären (vgl. SCHEUNPFLUG 1999; LÜDERS 1999). Umso interessanter ist es, dass H.P. LUDWIG in einem kürzlich in der Zeitschrift für Pädagogik publizierten Beitrag über „Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns“ zentrale theoretische Fragen praktischer Erziehungswissenschaft erneut aufgenommen und eine bestimmte Definition des Begriffs pädagogischen Handelns zur Diskussion gestellt hat.

Im Zentrum des Beitrags von LUDWIG steht die These, dass das Einwirkungskonzept ein unverzichtbares Merkmal des Erziehungsbegriffs sei. Mit dieser These wird behauptet, dass ein intentionaler Erziehungsbegriff, also ein Erziehungsbegriff, der die Absicht zu erziehen als „Definiens“ erzieherischen Handelns einführt, mit dieser Einführung notwendig das Konzept der willentlichen Einwirkung auf eine andere Person impliziert. Ein Fall von Erziehung bzw. ein Fall erzieherischen Handelns würde demnach immer genau dann vor-

1 Abgedruckt in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 585-600.

liegen, wenn die den Erziehenden leitende Erziehungsabsicht eine Einwirkungsabsicht ist. Die These über die Notwendigkeit der näheren Bestimmung einer jeden Erziehungsabsicht als Einwirkungsabsicht wird von LUDWIG in kritischer Auseinandersetzung mit Einwänden von W. BREZINKA und J. OELKERS begründet.

Zur Erinnerung: BREZINKA (1974) hatte einer möglichen Definition des Erziehungsbegriffs unter Verwendung des Einwirkungskonzepts mit dem Argument widersprochen, dass der Ausdruck „Einwirkung“ in der Regel funktional, nämlich zur Bezeichnung faktisch wirksamer und also relativ erfolgreicher Erziehung gebraucht würde. Erziehung, so das Argument weiter, gebe es jedoch als erfolgreiches und als erfolgloses Unternehmen. Eine der Erziehungswirklichkeit angemessene Definition des Erziehungsbegriffs müsse deshalb konsequent von der Erfolgsfrage abstrahieren und erzieherisches Handeln grundsätzlich als erfolgsindifferent, nämlich als Versuchshandeln bestimmen. Die Beantwortung der Erfolgsfrage sei demgegenüber eine Frage empirischer Forschung. LUDWIG begegnete dieser Argumentation in seinem Beitrag mit einer terminologischen Entscheidung. Im Unterschied zu BREZINKA will er „Einwirkung“ nicht als eine funktionale, auf bereits erfolgte Wirkungen eines pädagogischen Geschehens bezogene Kategorie verstanden wissen, sondern als eine intentionale Kategorie, die lediglich für die Erziehungsabsicht präzisiert, dass es sich um eine Einwirkungsabsicht handelt. Die von BREZINKA hervorgehobene Indifferenz des Erziehungsbegriffs gegenüber der Erfolgsfrage bleibe so erhalten: „Wenn jemand dagegen nur einzuwirken beabsichtigt‘ bzw. einzuwirken versucht‘ bleibt der Erfolg dieses Versuchs offen. Letztere Formulierung entspricht der hier vertretenen Bestimmung des Erziehungsbegriffs.“ (LUDWIG 2000, S. 587)

OELKERS (1985, 1987) hingegen hatte die Brauchbarkeit des Einwirkungskonzepts für die Beschreibung realer Erziehungsverhältnisse mit theoriegeschichtlichen und erziehungsphilosophischen Argumenten bestritten. Seines Erachtens ist das Konzept der Einwirkung mit einem naiven Realismus und mechanistischen Wirkungsvorstellungen konnotiert. Indem es die Möglichkeit der Betrachtung erzieherischer Vorgänge als Bestandteile einer subjektunabhängigen Wirklichkeit sowie die Analyse dieser Wirklichkeit in Ursache-Wirkungs-Kategorien nahe lege, begünstige es die Genese und Stabilisierung von Wirkungsmythen. Dem naiven Realismus und Kausalismus traditioneller Einwirkungsvorstellungen hält OELKERS die These der restlosen Deutungsrelativität der Erziehungswirklichkeit entgegen. Seines Erachtens kommt pädagogischen Ereignissen kein subjektunabhängiger Realitätsstatus zu, sondern beliebige soziale Prozesse konstituieren sich erst im Lichte einer pädagogisierenden Wahrnehmung als pädagogische Prozesse. Pädagogisches Handeln sei deshalb Versuchshandeln in deutungsabhängigen Prozessen und pädagogische Effekte gäbe es nur in Form von Evidenzen. Typisch für solche Evidenzen sei es, dass sie sich abschwächen, aber auch nachträglich mit Bedeutung aufladen könnten - je nachdem, wie die Handelnden ein bestimmtes pädagogisches Geschehen deuten würden und wie der weitere Verlauf ihrer Biographie vonstatten gehe (vgl. OELKERS 1985, S. 248).

OELKERS' Kritik der Einwirkungsvorstellung wurde von LUDWIG im Wesentlichen mit drei Argumenten pariert. Das erste behauptet die Unverzichtbarkeit

des Einwirkungskonzepts für die Beschreibung der Erziehungsabsicht; es besagt, dass es logisch widersprüchlich sei, für sich zu behaupten, eine Erziehungsabsicht, aber nicht auch die Absicht der Einwirkung auf eine andere Person zu haben: „Wenn nicht im Mindesten eingewirkt oder verändert werden kann, darf bzw. soll, findet keine Erziehung statt. Erziehung ohne die Absicht, einwirken zu wollen, ist damit ein Widerspruch in sich.“ (LUDWIG 2000, S. 589) Das zweite Argument besagt, dass der Vorgang intentionaler erzieherischer Einwirkung nicht zwingend mechanistisch gedacht werden müsse. Insbesondere impliziere das Modell absichtlicher erzieherischer Einwirkung weder die für kausale Erklärungen typische Reduktion des Erziehungsvorgangs auf ein eindimensionales Ursache-Wirkungs-Geschehen, das im Fall der Erziehung ein Wirkungsgeschehen zwischen zwei Personen wäre, noch rechne dieses Modell per se mit der Möglichkeit einer völligen Determination bestimmter Eigenschaften des Erziehungsobjekts. Im Gegenteil, die Vorstellung eines absichtlichen erzieherischen Einwirkens sei durchaus mit der Vorstellung von der Eigentätigkeit des zu Erziehenden verträglich (Erziehung als Lernhilfe etc.). Das dritte Argument schließlich besagt, dass Einwirkungsabsichten und Erfolgserwartungen an erzieherisches Handeln eine reale Grundlage in der probabilistischen Regelmäßigkeit des menschlichen Verhaltens hätten. Menschliches Verhalten sei nicht völlig beliebig oder chaotisch, sondern in gewissen Spielräumen durchaus erwartbar. Eben deshalb sei es auch möglich, erzieherische Einwirkungsabsichten zu fassen und umgekehrt Erziehungserfolge einem bestimmten in Einwirkungsabsicht ausgeführten Erziehungshandeln ursächlich zuzurechnen. Ein Großteil des pädagogischen Handelns in Elternhaus und Schule könne denn auch sehr wohl in Zusammenhang mit bestimmten Erfolgen - Erwerb von Grundfertigkeiten, Kulturtechniken und Allgemeinbildung - gebracht werden. „Die Auswirkungen dieses Handelns sind, wenn nicht im Einzelfall, so doch als Gruppen durchschnitt ausreichend zuverlässig prognostizierbar.“ (ebd. S. 596)

Bemerkenswert an der Position LUDWIGS ist, dass sie gewissermaßen einen Mittelweg zwischen Allmacht und Ohnmacht der Erziehung, zwischen einem mechanistischen Erziehungsdenken einerseits und einem jeder Einwirkungsmöglichkeit widersprechenden absoluten Erziehungsskeptizismus andererseits empfiehlt. Nicht nur wird die Vorstellung verworfen, dass eine mechanische Determination des Erziehungsobjekts möglich wäre, es wird auch der umgekehrten Vorstellung widersprochen, dass es, wenn es keine stabilen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in der Erziehung gibt, deshalb beliebig wäre, wie wir uns in pädagogischen Prozessen verhalten. Die Grundlage dieses Mittelweges bildet die These über probabilistische Regelmäßigkeiten im menschlichen Verhalten. Für pädagogisches Handeln bedeutet sie, dass man nicht nicht erziehen (Antipädagogik), aber auch nicht hundertprozentig steuern kann. Erzieherisches Handeln ist deshalb Versuchshandeln, das in der Absicht der Einwirkung auf andere Personen und in der Erwartung des Eintritts wahrscheinlicher Effekte vollzogen wird. Kurz: LUDWIGS Position ist eine Position, die erzieherischer Beliebigkeit widerspricht, ohne deshalb in Wirkungsmythen zu verfallen, aber zugleich am Prinzip der Verantwortbarkeit erzieherischen Handelns festhält.

Gleichwohl melden sich verschiedene Bedenken an. Zunächst: Indem BREZINKA und OELKERS als Kritiker des Einwirkungskonzepts zitiert und diskutiert

werden, entsteht der Eindruck, dass beide pädagogisches Handeln als ein Versuchshandeln ohne Einwirkungsabsicht definiert hätten. Das ist jedoch nicht der Fall. BREZINKA und OELKERS gehen keineswegs davon aus, dass man die Absicht zu erziehen verfolgen könnte, ohne auch Wirkungsabsichten zu haben. BREZINKA definiert Erziehung ausdrücklich als ein Handeln, das bestimmte Veränderungen auf Seiten des Educanden intendiert. Auch wenn diese Intention nicht näher als Einwirkungsintention bestimmt wird, weil der Begriff der Einwirkung aus BREZINKAS Sicht ein Wirkungsbegriff ist, wird doch keineswegs geleugnet, dass mit der Absicht zu erziehen stets auch eine Wirkungsabsicht, nämlich die Absicht der Förderung der Persönlichkeit des zu Erziehenden verbunden ist: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ (BREZINKA 1974, S. 95) Dasselbe gilt für OELKERS. Auch er hat trotz seiner Kritik an naiv realistischen Einwirkungs-vorstellungen an keiner Stelle der Notwendigkeit der Präzisierung der Erziehungsabsicht als eine Art Einwirkungsabsicht widersprochen. Vielmehr wird pädagogisches Handeln auch von OELKERS ausdrücklich als ein Handeln bestimmt, das der Intention nach auf die Veränderung einer anderen Person zielt. Diese Zielsetzung wird unter dem Aspekt der Selbstlosigkeit bzw. Uneigennützigkeit pädagogischen Handelns spezifiziert. Pädagogisches Handeln ist für OELKERS demnach ein Handeln, das ausgeführt wird erstens in der Absicht der Hervorbringung von Wissen und Verstehen, zweitens in der Absicht, nicht sich selbst, sondern einer anderen Person zu nützen: „Dabei ist für das pädagogische Handeln eine eigentümliche Bedingung zentral, die ich als ‚Selbstlosigkeitsannahme‘ bezeichne. A. SCHOPENHAUER verwies auf den Unterschied zwischen egoistischen und moralischen Handlungen: Handlungen komme nur dann ein moralischer Wert zu, wenn egoistische Motive ausgeschlossen sind. Auch in Lehrerhandlungen werden egoistische Motive ausgeschlossen, aber nicht bloß aus moralischen, sondern aus strukturellen Gründen, denn es geht darum, dass der andere lernt. Wie immer der Lehrer als Person egoistische Zwecke verfolgen mag, er könnte nicht unterrichten, wenn er nur selber lernt ... Das Arrangement des Unterrichts folgt also nicht nur dem allgemeinen Zweck der Initiation (in Wissensformen einer Gesellschaft, M. L.), sondern auch der Bedingung, dass das Lehrerhandeln das Lernen anderer befördert.“ (OELKERS 1985, S. 243)

Diese wenigen Hinweise dürften genügen, um zu zeigen, dass die von LUDWIG referierte Kontroverse um das Konzept der Einwirkung als unverzichtbares Konzept pädagogischen Handelns eine Scheinkontroverse ist. Die handlungstheoretischen Entwürfe BREZINKAS und OELKERS' enthalten zwar Kritiken des Einwirkungskonzepts, aber sie begründen nicht ein um die Wirkungsabsicht beschnittenes Konzept intentionalen Erziehungshandelns. Allenfalls in Bezug auf bestimmte Strömungen der Antipädagogik wird man LUDWIG zugehören können, dass es möglicherweise sinnvoll ist, daran zu erinnern, dass die Absicht zu erziehen Einwirkungsabsichten impliziert bzw. umgekehrt, dass es widersprüchlich ist, erziehen, aber nicht auch auf eine andere Person einwirken zu wollen. Grundsätzlich jedoch gilt: Mit der Betonung der Unverzichtbarkeit

des Einwirkungskonzepts für die Definition des Begriffs erzieherischen Handelns wird kein Novum in die pädagogische Handlungstheorie eingeführt.

Ein zweiter Einwand gegenüber den Ausführungen LUDWIGS betrifft die vorzugsweise Verkoppelung des Konzepts intentionaler Einwirkung mit dem Konzept des Handelns. Dieser Einwand gesteht nach dem bisher Gesagten selbstverständlich zu, dass Erziehungsabsichten als Einwirkungs- oder schlicht Wirkungsabsichten zu präzisieren sind und dass die Stabilisierung solcher Absichten eine Funktion der Wahrnehmung vermeintlich erfolgreicher Erziehungsmaßnahmen ist. Er bestreitet jedoch, dass damit bereits festgelegt ist, dass sich erzieherische Einwirkungsabsichten allein im Medium pädagogischen Handelns realisieren. Jedenfalls werden von LUDWIG keine Argumente vorgebracht, die alternative Realisierungsmöglichkeiten für Einwirkungsabsichten ausschließen würden. Anders ausgedrückt: Der Absichtsbegriff ist unabhängig vom Handlungsbegriff. Absichten bzw. erzieherische Einwirkungsabsichten können eine Umsetzung außer im Medium sozialen Handelns auch im Medium des objektiven Geistes (W. DILTHEY), im Medium von Sprache (J. HABERMAS) oder etwa auf dem Umweg über zwischen Personen geschaltete soziale Systeme (N. LUHMANN) erfahren. Welches dieser vier Paradigmen des Sozialen - das handlungstheoretische, das geisteswissenschaftliche, das sprachtheoretische oder das systemtheoretische - für die Beschreibung pädagogischer Verhältnisse angemessen ist, wird durch die Definition der erzieherischen Absicht als Einwirkungsabsicht nicht tangiert.

Drittens schließlich ist gegenüber LUDWIGS Ausführungen zum Zusammenhang von Absicht und Erfolg in der Erziehung anzumerken, dass sie keine Erklärung enthalten, wie das Zustandekommen pädagogischer Wirkungen theoretisch gedacht werden kann. Sicher, es wird auf probabilistische Regelmäßigkeiten im menschlichen Verhalten als Grundlage für die Entwicklung stabiler Strukturen und Funktionszusammenhänge in den Bereichen privater und öffentlicher Erziehung verwiesen. Aber mit diesem Verweis wird doch nicht mehr als eine zwar plausible, aber nichtsdestoweniger hypothetische Annahme über allgemeine Ermöglichungsbedingungen erfolgreichen Erziehungshandelns in die Theorie eingeführt. Eine theoretisch ergiebige Erklärung dafür, wie sich im Medium sozialen Handelns realisierte Erziehungsabsichten in festzustellende Erziehungserfolge oder schlicht Wirkungen umsetzen, ist damit nicht impliziert. Meines Erachtens sind der pädagogischen Handlungstheorie bei der Beschreibung und Erklärung pädagogischer Prozesse auch erhebliche Grenzen gesetzt. An einige dieser Grenzen, die im Diskurs der Sozialwissenschaften z.T. sehr detailliert erörtert worden sind, soll hier abschließend erinnert werden:

- 1) Die Definition pädagogischen Handelns allein im Rekurs auf die Erziehungsabsicht des Erziehenden impliziert eine subjektivistische Reduktion der Handlungstheorie. Diese Reduktion ist insofern ein Problem, als sie die subjektive Willkür ins Unermessliche steigert: Das noch so unpädagogische Handeln muss als pädagogisches Handeln aufgefasst und akzeptiert werden, wenn der Handelnde nur vorgibt, eine pädagogische Intention zu haben. Zum Beispiel wird man unter der Voraussetzung der Gültigkeit eines rein intentionalistischen Erziehungsbegriffs einem Lehrer, der im Unterricht kein Wort Englisch spricht, der aber ausdrücklich darauf beharrt, die Inten-

tion des Englischunterrichtens zu haben, kaum absprechen können, die behaupteten Handlungen auszuführen. Für die Beschreibung und dann auch Erklärung pädagogischer Prozesse ist ein intentionalistischer Erziehungsbegriff deshalb wenig hilfreich. Vielmehr müssen objektive bzw. objektivierbare Kriterien die Grundlage für die Beschreibung von Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung bilden.

- 2) Weit häufiger als auf das Problem der willkürlichen Bedeutungszuschreibung an eigenes Handeln trifft die empirische Forschung auf das Problem, dass Erzieher und Zöglinge, Eltern und Kinder, Lehrer und Schüler teils hochgradig verschiedene, stets wechselnde oder sich mehrfach überlagernde Intentionen verfolgen. Damit aber entsteht die Frage, wie das auf der Grundlage wechselseitigen intentionalen Handelns erzeugte Geschehen zu bestimmen ist. Was ist objektiv der Fall? Verdankt ein zur Untersuchung vorgenommener Ereigniszusammenhang seine Identität und Dynamik der Summe der möglichen Intentionen der Beteiligten, muss man einen Querschnitt der Intentionen erheben, um zu erfahren, was vor sich geht, oder darf man davon ausgehen, dass eine übergeordnete Generalintention oder ein höchster Zweck das Geschehen so strukturiert, dass eine gewisse soziale Ordnung entsteht?
- 3) Das Zentralproblem pädagogischer Handlungstheorie - wie der Handlungstheorie überhaupt - dürfte jedoch darin liegen, dass sie nicht aus eigener Kraft anzugeben vermag, was ein bestimmtes Handeln für einen Adressaten anschlussfähig bzw. akzeptabel macht. Um die wechselseitige Bezugnahme handelnder Personen und die Konstitution von zweckmäßig strukturierten Handlungszusammenhängen zu erklären, wird in der Regel auf die allgemeine Fähigkeit des Sinnverstehens verwiesen. Sinnkonstitution und Sinnverstehen sind jedoch Problembereiche, die jenseits dessen liegen, was sich mit handlungstheoretischen Kategorien aufklären lässt.

Die sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung hat sich aus den angeführten Gründen in weiten Teilen vom handlungstheoretischen Paradigma verabschiedet. Sozialphänomenologie, Ethnomethodologie, Neowittgensteinianismus, Systemtheorie und Poststrukturalismus stellen gangbare Alternativen zum handlungstheoretischen Paradigma vor. Welches dieser Paradigmen den anderen vorzuziehen ist, sei hier dahingestellt. Hier sollte angesichts der erneuten Diskussion von Definitionsproblemen pädagogischer Handlungstheorie noch einmal an die Grenzen dieses Paradigmas erinnert werden.

Literatur

- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1974.
 BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/München 1980.
 JOHACH, H./LANG, H./NÜNDEL, E. (Hrsg.): Handlungstheorie. Probleme, Fragen und Konsequenzen unter pädagogischem Aspekt. Königstein/Ts. 1978.
 LUDWIG, PH.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 585-600.
 LÜDERS, M.: Belehrender und erziehender Unterricht. Über kontingente Wirkungen pädagogischen Handelns. In: H.G. HOLTAPPELS/M. HORSTKEMPER (Hrsg.): Neue Wege in der Didaktik.

- Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule (5. Beiheft 1999) S. 27-43.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J.: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 325-344.
- SCHEUNPFLUG, A.: Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. In: H.G. HOLTAPPELS/M. HORSTKEMPER (Hrsg.): Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule (5. Beiheft 1999) S. 169-185.
- WIGGER, L.: Handlungstheorie und Pädagogik. Sankt Augustin 1983.

Abstract

The article is a reply to the theses posited by PETER LUDWIG concerning the indispensability of the concept of pedagogical influence within the framework of a pedagogical theory of action. It is shown that the concept of influence is already part of the inventory of the pedagogical theory of action and does thus not constitute a valuable addition. Finally, well-known problems of a pedagogical theory of action are named in order to call to mind the limitations of this paradigm and the need to operate with alternative theoretical models.

Anschrift des Autors

Dr. Manfred Lüders, Taunusstr. 57, 35510 Butzbach