

Glück, Gerhard

Brauchen wir ein neues Paradigma für die pädagogische Forschung? Überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 4, S. 5-21



Quellenangabe/ Reference:

Glück, Gerhard: Brauchen wir ein neues Paradigma für die pädagogische Forschung?
Überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für
Entwicklungspädagogik 2 (1979) 4, S. 5-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270223 - DOI:
10.25656/01:27022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-270223>

<https://doi.org/10.25656/01:27022>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

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, aufzuführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung**

AUS DEM INHALT:

- + BRAUCHEN WIR EIN NEUES PARADIGMA FÜR DIE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG? — überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven erziehungswissenschaft
- + ENTWICKLUNGSPOLITISCHE STUDIENREISEN IN DIE 3. WELT - CHANCEN FÜR LERNEN ÜBER ENTWICKLUNG?
- + WELCHE ERZIEHUNG BRAUCHEN WIR FÜR EINEN ANDEREN FORTSCHRITT?

heft 4/1979, dezember 1979, ²/₈ jahrgang
SSN 0172-2433

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

**unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung**

ISSN 0172 - 2433

herausgeber und schriftsteller: alfred k. tremel,
altheimerstraße 2, 7410 reutlingen-24
telefon (07121) 66606

verlag: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

erscheinungsweise: 3 - 4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 240 seiten

preise:

abonnementspreise: institutionen dm 17,50,
einzelbezieher dm 12,00, studenten dm 10,50
einzelpreis dm 4,50

manuskripte bitte druckfertig an die schriftleitung

bestellungen: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

konten des verlages: deutsche bank frankfurt,
konto-nr. 100/093/0487, blz 500 700 10
postscheckkonto frankfurt, konto-nr. 661-605,
blz 500 100 60

nachdruck mit quellenachweis und gegen übersendung von
belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung: druckhaus j. knaack, darmstadt 23

INHALT

dieses heft beginnt mit einem wichtigen

EDITORIAL ("liebe leser...").....s. 2
der erste hauptartikel ist von

gerhard glück und heißt:

BRACHEN WIR EIN NEUES PARADIGMA FÜR DIE
PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG?s. 5

daß ein anderer fortschritt vielleicht auch eine andere wissen-
schaft braucht, ist ein erregender gedanke. erste hinweise zu
einem solchen neuen selbstverständnis der pädagogischen wissen-
schaft finden sich in diesem wissenschaftstheoretischen aufsatz.

es folgt von

erwin wagner:

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE STUDIENREISEN IN DIE 3. WELT -
CHANCEN FÜR LERNEN ÜBER ENTWICKLUNG?s. 22

dieser beitrag untersucht die lernmöglichkeiten und lernhinder-
nisse beim sog. "alternativtourismus" in die 3. welt. der au-
tor fordert schließlich, "möglichkeiten entwicklungspolitischen
reisens in der eigenen, der sog. ersten welt zu schaffen."

anschließend stellt

wolfgang sachs

5 thesen zu der frage: WELCHE ERZIEHUNG BRAUCHEN WIR
FÜR EINEN ANDEREN FORTSCHRITT?s. 42

zur diskussion. sein vorschlag lautet: in nichtinstitutiona-
lisierter form lernchancen in handwerklicher und selbstverwal-
teter arbeit zu schaffen!

es folgen eine ganze menge von

REZENSIONENs. 45

- + r. schmitt: kinder und ausländer (s.45)
- + e. meueler/k.f. schade: dritte welt in den medien (s.47)
- + horizonte 79 (hg.): afrika (s. 49)
- + brot für die welt/misereor: super-markt (s.50)
- + j.w. botkin u.a. (club of rome): das menschliche dilemma
(s.52)
- + j. rosenow u.a. probleme der entwicklungsländer (s.54)
- + misereor: rosalia (s.55)
- + hilden u.a.: atomenergie (s.56)

zum schluß ein echtes COMIC:

ALTERNATIVE ENTWICKLUNGs. 58
- ein leicht verfremdeter "claudius" -

und schließlich noch

AUTORENVERZEICHNIS und HINWEISEs. 60

Gerhard Glück

Brauchen wir ein neues Paradigma für die pädagogische Forschung?

Überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven
Erziehungswissenschaft

1. Einleitung: Subjektive und objektive Interessen

1.1. Erfahrungen und Motive

Das neue Paradigma¹⁾, das ich hier vorstelle, enthält die 4 Kategorien: Relevanz, Begriff, Methode und Aussagenbildung - samt ihrer Begründung. Diese Kategorien konstituieren nach meiner Auffassung pädagogisch-wissenschaftliche Arbeit überhaupt (das ist eine gewagte, weil sehr allgemeine These!). Ich kam auf diese Begriffe, als ich nach einer brauchbaren Einordnung der Methode des Verallgemeinerens in die pädagogische Forschung suchte (GLÜCK 1979 b, 1.2).

Ich habe dann gesehen, daß mit Hilfe dieser Begriffe ein gemeinsames Raster für die Beurteilung pädagogischer Arbeiten möglich werden könnte und daß die bisher mehr oder weniger parallel (zum Teil auch in Konkurrenz) laufenden Methoden pädagogischer Forschung (wie z.B. Hermeneutik, Phänomenologie, Empirie, vergleichende Pädagogik, Ideologiekritik usw.) von diesen Kategorien aus darstellbar sind. Da ich gegen eine Abgrenzung der empirischen Pädagogik aus der gesamten Pädagogik eintrete, habe ich diese Thesen in einer ersten Fassung auf der 28. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für empirisch pädagogische Forschung (AEPF) in Kiel im September 1979 vorgetragen. Aus einem Gespräch mit Alfred K. Treml ergab sich, daß diese Auffassung pädagogischer Forschung auch geeignet sein könnte, neue Werte, die sich aus der Alternativbewegung ergeben, in den Rahmen wissenschaftlicher Arbeit als begründende Werte (unter dem Relevanzaspekt) einzuführen. Unter diesem zuletzt genannten Aspekt stelle ich diese Überlegungen hiermit zur Diskussion.

Daß ein Schwerpunkt meiner Darlegungen bei den empirisch-quantitativen Methoden liegt, bedeutet nicht, daß ich diese Denkweise für die wichtigste halte, das ist lediglich durch meine methodische Ausbildung und den Schwerpunkt meiner bisherigen Tätigkeit bedingt. Wesentlich beeinflußt haben mich bislang die als integrativ einzuschätzenden Arbeiten von Heinrich Roth (ROTH 1962) zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung und Wolfgangs Klafkis Vorschlag einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (KLAFKI 1971). In der Weiterführung dieser Tradition halte ich bezüglich der Methoden und der wissenschaftstheoretischen Orientierung mit Leo Roth (ROTH 1977, S. 16-21) eine Integration für sinnvoller als eine Konfron-

1) Ich gehe hier nicht auf die im Anschluß an einen Vorschlag von Kuhn entstandene Diskussion zum Paradigma-Begriff ein, und damit auch nicht auf die 21 verschiedenen Bedeutungen (vgl. WEINGART 1976). Gemeint ist hier einfach ein (kognitives) Orientierungsmuster.

tation. Speziell im Bereich der Werte, welche die Relevanz einer Forschungsarbeit zu allererst begründen, wird eine Konfrontation aber unvermeidlich sein. Sie ist ein angemessener Ausdruck der Erkenntnis, daß die Ausbeutung von Menschen und der Natur so nicht weitergeführt werden darf und das "menschliche Dilemma" (so der Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre) durch ein alternatives Lernen für die Zukunft bewältigt werden muß (vgl. dazu Abschnitt 1.2).

Bei einer Diskussion meinte ein Kollege, daß es für uns Pädagogen unnötig - ja sogar eine Zeitverschwendung wäre, sich mit Wissenschaftstheorie überhaupt zu beschäftigen, denn erstens: Wie man Wissenschaft betreiben müßte, lehrte ja der gesunde Menschenverstand. Und zweitens: So gut wie die hauptamtlichen Wissenschaftstheoretiker (gemeint waren wohl vor allem Philosophen und Soziologen) könnten wir es ja doch nicht. Ich glaube kaum, daß meine Antwort ihn überzeugt hat, vielleicht auch nicht Verständnis für sein Anliegen zeigte. In etwa sagte ich: daß es ja naiv wäre, einfach nur naturwüchsig vor sich hin zu forschen, ohne darüber zu reflektieren, zumal wir die Art des Forschens durch systematische Lehre und bei der Betreuung von Examensarbeiten ja auch an die nächste Generation weitergeben würden. "Naivität" allerdings könne ich ihm eigentlich nicht unterstellen, da er ja auch mindestens eine wissenschaftstheoretisches Buch vorgelegt habe. Zum Hintergrund dieser Debatte muß gesagt werden, daß ich seine wissenschaftstheoretische Position durch meine Ausführungen als unzureichend erweisen wollte.

Ich erzähle diese Anekdote zu Beginn, weil die darin zum Ausdruck kommende Aversion gegen Wissenschaftstheorie vielleicht auch typisch für manchen Leser dieser Zeitschrift sein könnte. So ein Leserbrief in Heft 1/1979, S. 58, worin mehr Praxis und weniger Theorie gewünscht wurde. Mancher Leser dürfte das Bedürfnis haben, über die (bessere) Begründbarkeit von Forschung etwas zu lesen, andere wünschen sich möglichst konkrete Berichte (seien es Untersuchungen, seien es Praxisbeispiele). Bei aller Anerkennung dieser praxis- oder handlungsorientierten Perspektive darf die kritische Reflexion darüber nicht vernachlässigt werden, sonst wäre eine solche Praxis der Theorie wirklich naiv zu nennen: Der Verzicht auf ein Nachdenken über die Bedingungen und (Neben)Folgen der eigenen Theorie ist ein Teil jener Borniertheit, die Praxis als bornierte reproduziert. Nun geht es mir in diesem Beitrag um die Reflexion über die Praxis des Forschens, weil ich davon ausgehe, daß wissenschaftliche Tätigkeit Beträchtliches zur Verbesserung humaner Lebensbedingungen beitragen kann. Damit dieses Ziel aber von den Wissenschaftlern gesehen wird, bedarf es einer neuen wissenschaftstheoretischen Orientierung.

Ich gehe weiter davon aus, daß die gegebenen Disparitäten in fast allen Lebensbereichen auch teilweise durch wissenschaftliche Tätigkeit entstanden sind und - hier müßte Ideologiekritik ansetzen - auch bisweilen gerechtfertigt werden. Andererseits halte ich ein Vorherrschen wissenschaftstheo-

retischer Arbeit ebenso für schädlich wie die Abstinenz davon. Mein Eindruck ist, daß zur Zeit in der Pädagogik eine (zu große!) Menge an wissenschaftstheoretischen und methodologischen Arbeiten auf den Markt kommt und zu wenig empirische Untersuchungen und Praxisberichte. Das liegt sicher an dem herrschenden akademischen Standards, wo eine Reflexion über etwas mehr gilt als das "etwas" selbst; es kann hier der (vor allem auch in den Gehaltsstufen) nach oben strebende Nachwuchs zeigen, wie tiefsinnig er über die Arbeit anderer zu urteilen weiß, wie umfassend seine Kenntnis der Literatur ist und wie neu sein eigenes Resümee aus dem allem ist.

Dazu beispielhaft ein Bericht eines Kollegen beim Kaffeetrinken in der Pause bei der erwähnten Kieler Tagung: Er hat langjährige Schulpraxis, Promotion und ein paar Jahre Hochschullehrererfahrung hinter sich und arbeitet zur Zeit hauptsächlich an einem schulpraxisbezogenen Projekt. Er möchte Hochschullehrer werden und sich habilitieren. Da bietet es sich eigentlich an, im Rahmen dieses Projekts ein Thema zu wählen, etwa Unterrichtseinheiten mit zu entwickeln, zu dokumentieren und zu evaluieren, kurz: über Praxis nach allen Regeln der Kunst zu reflektieren. So etwas, meint er aber, wird wohl als Habilitationsleistung kaum Gnade finden - also wird er ein allgemein anthropologisches Thema wählen und eine reine Bücherarbeit schreiben. In einer ähnlichen Situation befand ich mich selbst vor einigen Jahren und habe mich für eine wissenschaftstheoretische und gegen eine hochschuldidaktisch-praxisbezogene Arbeit entschieden. Oder jetzt vor einem halben Jahr: Ich reichte einen Antrag für ein Forschungssemester mit sexualpädagogischer Thematik ein und einer von fünf Arbeitsschwerpunkten soll die Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit in der Hauptschule und im Gymnasium sein. Ein einflußreicher Kollege rät mir, diesen Punkt lieber wegzulassen, weil er ja nicht so eindeutig vom Ministerium als "Forschungs"-arbeit erkennbar wäre. Ich lasse den Praxisabschnitt weg - die Unterrichtseinheit wird gleichwohl durchgeführt -, mein Antrag wird positiv entschieden!

Steht die "Freiheit der Forschung" nur auf dem Papier? Es wäre sicher falsch, heute eine Unterdrückung abweichenden Denkens im Fach Pädagogik an den Hochschulen der BRD zu konstatieren. Ein besonderer kreativer Anteil wird tatsächlich bei Doktorarbeiten und Habilitationen erwartet. Durch latente Lernprozesse wird der auf Anerkennung angewiesene Nachwuchs auf tradierte akademische Formen und Rituale verwiesen, wobei die Bewältigung praktischer Probleme oder die Orientierung an alternativen Werten und Standards verhindert anstatt gefördert wird. Deshalb ist eine Umorientierung der etablierten Wissenschaftsgesellschaft nötig, welche durch ihre Vorstellungen von guter Forschung die nächste Generation nicht unerheblich beeinflussen wird. Meine Kritik ist kein Plädoyer für eine ausschließliche Praxisorientierung der Wissenschaft ohne Reflexion über ihren Sinn und Relevanz. Ich meine jedoch, daß die notwendige Ausgewogenheit zwischen Reflexion sowie Methodendiskussion und konstruktiv-praxisorientierter

Wissenschaft zur Zeit fehlt.

Auf welche Werte hin pädagogische Forschung zu verpflichten wäre, will ich im folgenden Abschnitt kurz umreißen. Wir müssen davon ausgehen, daß diese Werte historische, und damit keine absolut begründbare sind. Insofern können sie nicht ohne eine Gesellschaftstheorie eingeführt werden. Ich kann und will in diesem Zusammenhang diesen gesellschaftspolitischen Zusammenhang nicht ausführlich darlegen, sondern ihn nur exemplarisch mit dem Thema "Gewalt" andeuten.

1.2 Zur "objektiven" Lage pädagogischer "Erfolge"

Gewaltanwendung: Stanley Milgram (MILGRAM 1974) hat in einem aufsehenerregenden Experiment nachgewiesen: Auf Anordnung einer Autorität (hier genügte ein Wissenschaftler, der vorgab, Lernen mit Bestrafung durch Elektroschocks zu untersuchen) sind (in München) 80% der Erwachsenen dazu bereit, einen Menschen (den sie vorher gesehen haben) bis zu dessen potentiellm Tod zu foltern (vgl. PÄDAGOGISCHE FOLTERFORSCHUNG 1978). Ich habe den Film dazu gesehen und dieser sowie der kleine Anteil an Verweigerern haben mich betroffen gemacht. Für so hoch hatte ich (wie wohl viele der Quäler selbst) die Bereitschaft zu mißhandeln und zu quälen nicht eingeschätzt. War dieses Experiment trotz der perfiden Täuschung der Versuchsteilnehmer (vgl. 2.4) ethisch gerechtfertigt? Damit die bewußte Erziehung und die gesamten Lebensbedingungen so geändert werden, daß in Zukunft diese Bereitschaft verschwindet bzw. die Bereitschaft und Fähigkeit zum Widerstand gegen inhumane Autoritäten wächst?

Zur möglichen Entstehung von Gewalttätigkeit und ihrem Vorkommen in verschiedenen Situationen ein paar Daten: "Alle Fernsehprogramme, ob sie nun als 'erzieherisch' bezeichnet werden oder nicht, leiten Lernprozesse ein ... Selbst der sanfteste 'Thriller' ist eine Wertaussage und eine Projektion von Verhaltensweisen, die fast alle uns vertrauten Stereotypen enthalten, die bei der größtmöglichen Anzahl von Menschen Anklang finden... Ein siebzehnjähriger Amerikaner hat insgesamt ... etwa 20 000 Fernsehmorde gesehen." (BOTKIN u.a. 1979, S. 97). In der BRD dürften es vor der Einführung des kommerziellen Fernsehens wohl noch ein paar Tausend weniger sein.

Ein Zehntel aller Jugendlichen erinnert sich an "erpresserischen Zwang" beim ersten Geschlechtsverkehr (SIGUSCH/SCHMIDT 1973, s. 20) und 18% aller verheirateten Frauen haben - nach einer Allensbacher Umfrage - schon eine Vergewaltigung in der Ehe erlebt (RIESKAMP 1979). Die vielfältigen Formen der Gewaltanwendung zur Erlangung sexueller Befriedigung mit einem dazu nicht bereiten Partner und zur Unterdrückung von Sexualverhalten, welches weder sozial noch individuell schädlich ist, waren Thema der letzten Tagung der Gesellschaft für sozialwiss. Sexualforschung (vgl. ALBRECHT-DESIRAT/PACHARZINA 1979).

Jährlich werden 700 bis 900 Kinder von den eigenen Eltern umgebracht, 16 000 bis 20 000 werden mißhandelt (nach Angaben der Dt. Akademie für Psychoanalyse, zit. Zeitspiegel nr. 47/79).

Zwei weitere Bereiche seien nur schlaglichtartig skizziert:

Globale Disparität der Bildungsausgaben: "Das wohlhabendste Fünftel der Weltbevölkerung... gibt fünfzig mal mehr für die Pro-Kopf-Bildung aus als das ärmste Fünftel." (BOTKIN u.a. 1979, S. 108).

Waffenproduktion und Kriegsvorbereitung: Da genügt wohl der Hinweis darauf, daß es auf unserer Erde inzwischen so viel Zerstörungspotential gibt, daß die gesamte Erdbevölkerung damit vernichtet werden kann. Unsere "technische Kultur" ist so weit "fortgeschritten", "daß sie sich zu nichts machen und auf der Erde die Biosphäre, alles Leben abschaffen kann" (Reinhart Maurer).

Die letzten zwei Bereiche hängen sehr stark mit Gewalt zusammen; sie sind durch sie entstanden, werden auch damit aufrechterhalten.

Diese Situation stellt die große Herausforderung an die Pädagogik als praktische Disziplin und als Wissenschaft dar. Schließlich ist die Vermutung nicht abwegig, daß auch sie einen Beitrag dazu geleistet hat, wenngleich sicherlich dabei andere Kräfte (insb. politische und ökonomische) stärker beteiligt waren. Sie sind aber - dies zur Begründung meines Beitrags überhaupt - sicher wesentlich durch wissenschaftliche Tätigkeit änderbar, die vom Aufzeigen der Defizite, über Erklärungsversuche bis zur konstruktiven Gestaltung humanerer und gerechterer Lebensbedingungen geht.

2. Vier wesentliche Merkmale wissenschaftlicher Tätigkeit

2.1 Konstruktive Theoriebildung

Zur Bewältigung der menschlichen Überlebensprobleme ist eine konstruktive Ausrichtung der Theoriebildung notwendig. Eine nur distanzierte Beschreibung und Erklärung reicht nicht mehr aus. Nicht nur der Begründungszusammenhang von Theorien, sondern auch und im besonderen Entstehungs- und Verwendungsfragen sind als "wissenschaftlich" anzugehen. Demgegenüber entsprechen manche historisch-hermeneutischen Forschungen, bei denen es lediglich um die Aufdeckung von vergangenen Ereignissen und die werk-immanente Interpretation von Texten geht, einem ausschließlich rekonstruktiven Vorgehen. Auch solche Arbeiten können fruchtbar für Gegenwarts- und Zukunftsprobleme werden, wenn sie

- empirische Sätze liefern, die für die Lösung gegenwärtiger oder zukünftiger Situationen verwendbar sind oder
- alternative Möglichkeiten der Begriffsbildung aufzeigen oder
- das Bewußtsein für andere Normen und Werte öffnen oder auch
- den Forscher auf andere Methoden hinweisen.

Eine konstruktive Theoriebildung kann (und muß) sich somit auf (neue) empirische Sätze beziehen, oder auf die Aufstellung neuer Normen, die dazu helfen, eine alternative pädagogische

Praxis zu institutionalisieren.

Dazu zwei Beispiele:

+ Zur Etablierung eines neuen Eigentumsbegriffs schlägt A. K. Tremml alternative Lebensorientierungen vor (TREML 1978, S. 13):

- die Bereitschaft, einfacher zu leben, Ressourcen sparsam zu verwenden, privates Eigentum jederzeit zu verleihen und anderen zugänglich zu machen;
- die Bereitschaft, regelmäßig und spürbar einen prozentualen Anteil an seinem Nettoeinkommen zu spenden oder als Entwicklungssteuer Entwicklungsprojekten zukommen zu lassen (etwa im Rahmen der "aktion selbstbesteuerung").

+ Oder in der Diskussion um die rechten Normen in der Sexualerziehung kam ich bei einer Analyse der weit verbreiteten Normen einer menschenfreundlichen Sexualmoral von Alex Comfort zu dem Ergebnis, daß beim sozialen Handeln die kommunikative Klärung von Konflikten als Norm einzuführen ist und zur Erleichterung der Lebensbedingungen von Minderheiten (z.B. Homosexuellen) die Forderung nach aktiver Solidarität notwendig ist und schlage deshalb als Normen einer emanzipatorischen Sexualmoral vor (vgl. GLÜCK 1979 b):

I. Empfängnisverhütung: Du sollst nicht fahrlässig die Zeugung eines unerwünschten Kindes ermöglichen!

II. Soziales Handeln: Du sollst einen Menschen nicht vorsätzlich enttäuschenden Erfahrungen aussetzen und wenn Konflikte auftreten, sie durch Gespräche ... zu lösen oder so zu verarbeiten versuchen, daß keiner mit dem Gefühl des Alleingelassenseins, in Verzweiflung oder Angst zurückbleibt.

III. Solidarität: Leid und Unterdrückung anderer Menschen in ihrer Sexualität darf Dir nicht gleichgültig sein: deshalb sollst Du - nach Deinen Möglichkeiten - aktiv für die Herstellung humaner Lebensbedingungen für alle eintreten!

2.2 Erkenntnisinteresse

Alle Erkenntnisse sind abhängig von Vorentscheidungen über Werte und Normen, die sowohl die verwendeten Begriffe als auch die Methoden stark beeinflussen (sicher nicht ausschließlich determinieren). "Neutralität" und "Objektivität" schlechthin sind deshalb unmöglich; Engagement für bestimmte Werte und das Erkenntnisinteresse sind deshalb offen zu legen. Daß persönliche Wertüberzeugungen tatsächlich die Schlußfolgerungen beeinflussen, zeigt die Studie von Sherwood und Nataupsky (zit. nach HECKHAUSEN/RAUH 1972, S. 47f.): Zur Erklärung der IQ-Unterschiede zwischen Weißen und Schwarzen: 30% der Varianz der Ergebnisse können mit 7 demographischen Variablen der Untersucher erklärt werden. Wissenschaftler aus höheren sozio-ökonomischen Schichten neigen eher zu einer genotypischen und weniger zu einer Umwelterklärung.

Normative und empirische Aussagen sind in einem Aussagenzusammenhang aufeinander zu beziehen, ohne daß der Unter-

schied der Aussagetypen, insb. ihre verschiedene Begründbarkeit, damit aufgehoben ist. Auf jeden Fall müssen empirische und normative Urteile bzw. Aussagen unterschieden werden, wenn - wie bei den meisten pädagogischen Theoretikern heute - ein intuitionistischer Standpunkt angenommen wird (vgl. ZECHA 1972, S. 586 f.). Ich gehe deshalb davon aus, daß es sich um je verschiedene Aussagetypen handelt und je besondere Methoden zu ihrer Aufstellung und Verallgemeinerung herangezogen werden müssen. Andererseits sind die Zusammenhänge so offenkundig und wichtig, daß eine gemeinsame Erörterung innerhalb eines Aussagenzusammenhangs Vorteile mit sich bringt: Werturteile entscheiden darüber, welche empirischen Aussagen überhaupt behandelt werden (insbesondere über welche man überhaupt nicht spricht¹⁾) und normative Aussagen gelten (sofern man nicht eine überzeitliche Gültigkeit annimmt) unter bestimmten empirisch klärbaren Voraussetzungen. Ähnliches gilt für die Erörterung praktischer Konsequenzen oder Empfehlungen, die am Schluß einer vorwiegend empirischen Untersuchung stehen können oder - wenn sie der Hauptzweck einer Arbeit sind - auf Erkenntnissen aufbauen, die durch empirische Untersuchungen gewonnen wurden. Damit wird allerdings nicht behauptet, daß der Wissenschaftler stellvertretend für andere über die zu befolgenden Normen zu entscheiden das Recht und die Kompetenz hat. Die Entscheidung über das Sollen in allen wesentlichen Fragen kann letzten Endes niemand für andere treffen, also auch nicht der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftler-Gemeinschaft (das wäre dann wohl "Expertokratie"!(3) Wissenschaft hat aber in zwei Bereichen Beratungsfunktion:

- a) Sie müßte sagen können, welche Folgen bestimmte Maßnahmen haben (erfahrungswissenschaftlicher Aspekt).
- b) Sie müßte die Ziele analysieren (historisch, systematisch, ideologiekritisch) und ihre gegenseitige Abhängigkeit aufzeigen und sie in eine derart verständliche Sprache übersetzen, daß sie ein Laie verstehen kann (normativer Aspekt). 2)

2.3 Nachprüfbarkeit

Klarheit des Argumentierens sowie Genauigkeit und Nachprüfbarkeit sind Werte, die gerade die wissenschaftliche Kommunikation gegenüber dem Alltagsdenken und -handeln auszeichnen. "Was wir wissenschaftliche Forschung nennen, ist nun nichts anderes als eine historisch besondere Variante in dem Bemühen, Genauigkeit herzustellen" (MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1977, S. 31). Deshalb ist die Verwendung der Logik, die empirische Prüfung

1) Ein Beispiel dazu bringt TREML 1978, S. 5.

2) Ein Beispiel hierfür: Die Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" stellt eine ideologiekritische und zugleich konstruktive Diskussion der Normenproblematik dar.

3) Die Frage, ob Entscheidungen und Normen auf legitimierte Vertreter übertragbar sind, muß hier offen gelassen werden.

und die Quantifizierung von Beobachtungen notwendig. So verstanden kann man, sofern die allgemeine Bedeutung einer Fragestellung gesichert ist, einen theorie-immanenten Fortschritt in der Quantifizierung von Begriffen sehen, sofern diese zuverlässig (reliabel) und gültig (valide) möglich ist.

Die Skalierung von Qualitäten und die Einführung von mathematischen Strukturen in die Begriffssprache der Pädagogik halte ich deshalb grundsätzlich für wünschenswert, weil sie die Ausdruckskraft der Fachsprache bereichert. Denn zusätzlich zu allen bisher geübten qualitativen Darstellungen (auch Einzelfalldarstellungen oder Interpretationen von nicht mit päd. Absicht verfaßter Literatur gehören dazu) kommen nun eine große Menge quantitativ-differenzierender Aussagen dazu.

Ich sehe auch keinen Gegensatz zwischen Qualität und Quantität (oder ein dialektisches "Umschlagen" von einem in den anderen Bereich). Auf einer ähnlichen Ebene liegt die m.E. unfruchtbare Gegenüberstellung von Erklären (als Hauptziel der "Empiriker") und Verstehen (als Domäne der "Hermeneutiker" oder "Geisteswissenschaftler"). Beide zielen auf Erklärungen in Form empirischer Sätze ab und beide bedürfen zuvor eines Verstehens der Begriffe, die sie rezipieren und für ihre Ergebnisdarstellung verwenden.

Festzuhalten ist allerdings, daß es nicht in jedem Fall brauchbare Operationalisierungen von Begriffen gibt und daß man selten sagen kann, daß das mit einem Begriff Gemeintete vollständig meßbar gemacht werden kann. Diese Einschränkung gilt besonders für den Begriff der schöpferischen Tätigkeit, weil z.B. die gesellschaftliche Brauchbarkeit einer Idee manchmal erst von einer späteren Generation erfahren werden kann und man über die nicht erprobten Ideen nicht viel Gültiges sagen kann. Behauptet jemand von vornherein, daß ein Begriff prinzipiell nicht und auch nicht in Teilaspekten operationalisierbar ist, kann man das als Immunisierung gegen eine Nachprüfung an der Wirklichkeit verstehen und eine solche These ist ideologieverdächtig.

Sicher ist, daß die Orientierung an der Quantifizierung als der exakten Beweisform im Rahmen mancher empirisch-pädagogischen Arbeit zur Vernachlässigung der Wahrnehmungsweise der Kinder und dem Zusammenhang der päd. Situation geführt hat. So habe ich z.B. in meiner Doktorarbeit über Rechenleistung und Rechenfehler zwar bei den sog. Vorversuchen mit Kindern Rechenaufgaben durchgesprochen, nach der Fertigstellung des Tests jedoch nur noch diesen als Meßinstrument verwendet und gründlich quantitativ ausgewertet. Dabei taucht die Frage, wie Kinder ihre eigenen Fehler erleben und beurteilen, wie sie unter Kritik und Strafe durch Eltern und Lehrer leiden, auch sich über Erfolge freuen (Konkurrenzorientierung!), gar nicht mehr auf. Und dieses Defizit war weder mir noch den Beratern und Beurteilern bewußt, sonst hätte ich es wenigstens entschuldigend im Vorwort erwähnt.

Deshalb ist zu fordern, daß zusätzlich zur Quantifizierung von Phänomenen auch einzelne (womöglich) typische Fälle darzustellen und zu interpretieren sind. Damit kann auch für den in abstraktbegrifflicher Argumentation weniger geübten Leser ein Sachverhalt verstehbar erläutert werden. Als gelungene Beispiele für Beschreibungen individueller Ereignisse sehe ich die Primärerfahrungen und Alltagsbeschreibungen von Helmut Fend zum Schulklima (FEND 1977, S. 16-26) und das entwicklungspädagogische Tagebuch von Alfred K. Treml in den Heften dieser Zeitschrift an.

2.4 Verantwortung

Die Verantwortung des Wissenschaftlers umgreift eigentlich alle drei bisher genannten Eigenschaften. Ich will unter diesem Stichwort hier lediglich die Wahrhaftigkeit im Umgang mit Menschen, deren Beiträge für eine Untersuchung verwendet werden, und die Folgen wissenschaftlicher Arbeit erörtern.

Zur Wahrhaftigkeit hat Jürgen Henningsen in einem eindringlichen, mit vielen Beispielen belegten Plädoyer auf die Verfälschung der Aussagen durch Täuschung im Umgang mit Versuchspersonen hingewiesen (HENNINGSEN 1964). "Pädagogische Erfahrung" - so lautet seine These - "ist nur möglich, wenn die an einer pädagogischen Situation Beteiligten - auch die Forscher - 'pädagogisch' handeln" (S. 9). Wenngleich es oft verlockend sein mag, durch einen Trick Auskünfte zu bekommen oder Verhalten beobachten zu können (insb. wenn moralisch negativ bewertete Eigenschaften Thema der Untersuchung sind), das sonst unterdrückt würde, ist eine Täuschung grundsätzlich nicht zu rechtfertigen. Nicht nur, weil die Versuchsteilnehmer als Kommunikationspartner nicht ernst genommen werden, (1) auch weil - durch das Bekanntwerden dieser Strategie - auf lange Sicht das Vertrauen in die Wissenschaftler verloren geht. Man glaubt ihnen einfach nicht mehr, selbst wenn sie die Wahrheit sagen.

Gerade die am Anfang zitierten Gehorsamsexperimente von St. Milgram sind mit einer starken Täuschung der Versuchspersonen durchgeführt worden! Rechtfertigen die - erschreckenden - Erkenntnisse über die Folterbereitschaft von Normalbürgern den dort an ihnen vorgenommene Betrug?

Die Folgen sind noch schwieriger zu beurteilen. Zumindest nach traditioneller Auffassung ist ein Wissenschaftler für die Folgen bei der Verwendung seiner Forschungsergebnisse nicht verantwortlich, oder doch nur dann, wenn er nachweislich Fehler gemacht hat, also empirisch falsche Aussagen produziert hat. Ganz richtig ist diese Aussage allerdings nicht: Wenn etwas sich als besonders nützlich erweist, bekommt er

1) Für das Hervortreten der Handlungsforschung war u.a. ein ähnliches Motiv leitend: Man dürfe mit Versuchspersonen nicht bloß experimentell-distanziert umgehen und sie damit zum Objekt (Material) machen, man müsse sie als gleichberechtigte Subjekte anerkennen.

Anerkennung (Aufstieg, Rufe, Preise usw.).

Mich interessiert hier aber die generelle Frage, ob und wie ein Wissenschaftler die Verwertbarkeit der Ergebnisse vorher bedenken und beeinflussen kann. Das wird nicht immer leicht möglich sein. Denn wenn eine Theorie bereits aufgestellt und durch empirische Daten als hinreichend bewiesen gelten kann, ergeben sich zwei Probleme:

- Es ist schwer, sie zu verheimlichen, d.h. nicht zu publizieren, selbst wenn sie von den herrschenden Mächten gegen die Interessen der Bevölkerung verwendet werden könnte (Gründe: Kollegen, Teammitglieder, eigenes Publikationsinteresse zur Profilierung).

- Meist dürfte die Entscheidung, ob die Ergebnisse gegen die Interessen der Bevölkerung verwendet werden können, sehr schwer fallen, da Positiva und Negativa gegeneinander abzuwägen sind, vielen Theorien auch ambivalent sein dürften.

Deshalb sind Überlegungen zur Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen schon bei der Planung eines Projekts zu berücksichtigen und zwar derart, daß die überhaupt möglichen Ergebnisse und deren mögliche Verwertbarkeiten vorher schon (quasi die Entwicklung vorhersehend) diskutiert und gegeneinander abgewogen werden. Es wäre dann diejenige Alternative vorzuziehen, welche am wenigsten "mißbraucht" werden kann und den höchsten Nutzen (im Sinne der o.a. Kriterien) verspricht. Auch damit ist natürlich noch nicht absolut sicher, daß die Ergebnisse nur für "gute" Zwecke verwertet werden.

3. Vier Hauptaspekte pädagogischer Forschung

Aus den im zweiten Teil genannten Merkmalen und der Tradition pädagogischen Denkens ergeben sich vier Hauptaspekte, die das Forschen konstituieren:

- + Relevanz (und Legitimation)
- + Begriffsbildung und -interpretation (einschließlich Beobachten und Messen)
- + Forschungszugriff bzw. Methode
- + Augenbildung

"Konstituieren" bedeutet hier, daß Forschung nur dann gelingen kann und nur dann fruchtbare Ergebnisse erzielt werden, wenn jeder dieser vier Aspekte angemessen bearbeitet wird. "Angemessene Bearbeitung" bedeutet wiederum eine nach dem Diskussionsstand (inhaltlich und methodisch) hinreichend gründliche und nachvollziehbare Darlegung der Gedankenschritte und Ergebnisse. Das kann dann recht knapp erfolgen, wenn auf andere Arbeiten verwiesen werden kann.

3.1 Relevanz

Relevanz und Legitimation haben eine Vorrangstellung gegenüber den anderen Kategorien. Denn dieser Bereich umfaßt alle Fragen der Bewertung, Begründung und Rechtfertigung wissenschaftlicher Tätigkeit. Dazu gehören u.a. folgende Fragen:

- + Wer hat ein Interesse an bestimmten Untersuchungen oder sogar bestimmten Ergebnissen?
- + Wie könnten die Ergebnisse verwertet werden?
- + Welche absichtlich oder nicht absichtlich versteckten Interessen sind mit einem bestimmten Forschungsauftrag verknüpft?
- + Warum verspricht man sich überhaupt von einer empirischen Untersuchung oder einer Textanalyse eine brauchbare (neue) Erkenntnis?
- + Welche Art von Antworten bzw. Resultaten werden angestrebt (z.B. Wenn-Dann-Sätze oder Beschreibung des Ist-Zustandes oder Normen)?
- + Wie groß ist der Aufwand (auch der eigenen Arbeitszeit) für dieses Vorhaben?
- + Welche alternativen Aufgaben könnten anstelle der geplanten (sofern deren Relevanz nicht überzeugend nachweisbar ist) mit den gegebenen Qualifikationen und Mitteln bewältigt werden?
- + Welche persönliche Beziehung haben die Wissenschaftler zu dieser Aufgabe? Welche Qualifikations- und Karriereinteressen sind damit verfolgbar?

Und es gilt: Wenn nicht mehrere dieser Fragen positiv beantwortbar sind, ist die (geplante oder abgeschlossene) wissenschaftliche Tätigkeit irrelevant und eine Vergeudung menschlichen Arbeitspotentials!

3.2 Begriffsbildung und -interpretation ...

... umfaßt alle Fragen

- zur Herkunft und Bedeutung eines Begriffes,
- seinem Gebrauch in Alltag und Wissenschaft,
- seinen alternativen Definitionen
- sowie seinen Abstraktionsstufen.

So signalisiert die Ersetzung des insb. von der Psychoanalyse geprägten Triebbegriffes in der Sexualforschung durch den Motivationsbegriff eine radikale Erneuerung des Denksatzes (SCHMIDT 1973). Ähnliches geschah in der Psychologie und Pädagogik durch die Ablösung des "Wollens" durch das "Motiviertsein" zu etwas; wozu kürzlich von Schiefele u.a. das Konzept "Interesse" als Leitbegriff einer alternativen pädagogischen Theorie vorgeschlagen wurde (SCHIEFELE u.a. 1979). Ähnliches ließe sich für die Begriffe der Antizipation und Partizipation aufzeigen (vgl. BOTKIN u.a. 1979, s. 40 ff.).

3.3 Methoden

Methoden sind Regelsysteme, die eine Anleitung (Vorschriften bzw. Vorschläge) zum wissenschaftlichen Arbeiten geben.

Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit können sowohl Texte (als interpretierte pädagogische Situationen) als auch die pädagogischen Situationen selbst sein. In beiden Fällen muß Material für eine Untersuchung abgegrenzt, untersucht und interpretiert werden.

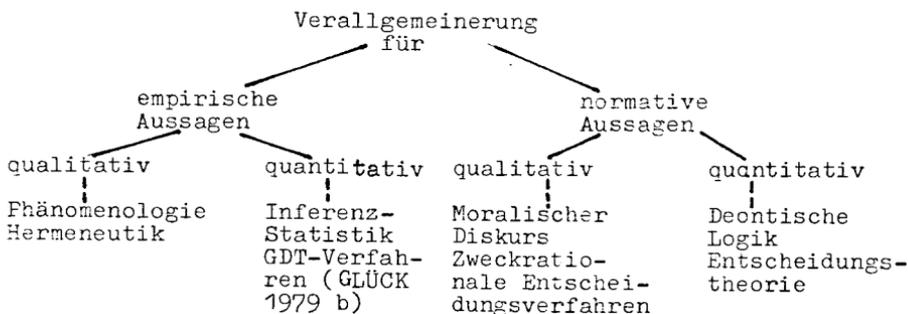
Mit Methode ist hier - das gilt insb. für empirische Untersuchungen - sowohl der Versuchsansatz (z.B. Laborexperiment, Feldexperiment, Begleit- oder Handlungsforschung) als auch die Erhebungsform (z.B. Beobachtung, Befragung oder Test) gemeint. Sowohl bei Texten, als auch bei der Wirklichkeit können normative oder empirische Sachverhalte bzw. Aussagen Gegenstand und Ergebnis sein (vgl. 3.4).

3.4 Aussagenbildung ...

... ist der Bereich der Formulierung, Ordnung und Integration von Sätzen, die als Ergebnis wissenschaftlicher Tätigkeit einen Teil des Arbeitsprodukts bilden (sie sind nicht der ganze Teil, weil die Reflexionen zu 3.1, 3.1 und 3.3 nicht nur notwendige Voraussetzung zur Aussagenherstellung sind, sondern auch mit zum Produkt gehören).

Zu diesem Ergebnis gehören normative und empirische Aussagen auf verschiedenen Allgemeinheitsstufen einschließlich der Ebene individuell-einmaliger Aussagen, die Beobachtungen (mehr oder weniger interpretiert und erklärt) festhalten. Meine These ist, daß das Verallgemeinern dieser Aussagen notwendig zur wissenschaftlichen Arbeit gehört, weil dieses erst den Bereich der Anwendbarkeit bzw. Gültigkeit anzugeben erlaubt.

Jeweils besondere Methoden sind zur Verallgemeinerung möglich; dies zeigt die folgende Abbildung (wesentliche Einsichten dazu verdanke ich Alfred K. Trembl).



Eine selten erfüllbare Forderung ist, alle - jeweils zugänglichen - Erkenntnisse zu einer Frage bei einer Veröffentlichung zu berücksichtigen. Ein Durcharbeiten der gesamten relevanten Literatur der letzten 10 Jahre würde in der Regel die Motivation zum eigenen Veröffentlichlichen lähmen und ist - vom Aufwand her - wohl nur bei Doktor- und Habilitationsarbei-

ten oder ausdrücklich als Sammelreferat konzipierten Arbeiten leistbar.

4. Abschließende Überlegungen

4.1 Ein Name für dieses Paradigma

Wenn ich dieser, von mir als integrativ verstandenen Konzeption einen Namen geben sollte, würde ich die Aspekte herausstellen, die (relativ) neu sind oder strittig erscheinen. Deshalb wähle ich:

- + kritisch (also nicht affirmativ),
- + analytisch (also nicht holistisch/ganzheitlich) und
- + konstruktiv (also an der Bewältigung von Lebens-Problemen orientiert und nicht distanziert diese nur beschreibend und erklärend).

Die erste und letzte Eigenschaft übernehme ich von Klafkis Vorschlägen zu einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft; der Begriff "analytisch" greift die sog. "empirisch-analytische" Arbeitsweise in der Pädagogik auf, repräsentiert zugleich auch die Formalsprachenschule der Analytischen Philosophie (vgl. ESSLER 1972).

Ich schlage deshalb vor, eine Erziehungswissenschaft, die sich dem hier vorgestellten Paradigma verpflichtet weiß, eine "kritisch-analytisch-konstruktive" zu nennen.

4.2 Theorie und Wissenschaftstheorie

Manchmal wird der Begriff "Theoriebildung" nahezu gleichbedeutend mit "Aussagenbildung" (3.4) verwendet, wozu allenfalls noch die Begriffsinterpretation (3.2) gehört. Die geordnete Zusammenstellung von mindestens teilweise allgemeinen Aussagen wird in diesem Sinne als Theorie bezeichnet, wobei die Kriterien logische Klarheit (insb. Nicht-Widersprüchlichkeit) und empirische Richtigkeit in der Regel als Gütemerkmale einer Theorie gelten (so etwa im Rahmen des Kritischen Rationalismus). Methode (3.3) wird dann als etwas der Theoriebildung Vor- oder Nebengeordnetes verstanden und Relevanz (3.1) als etwas Praktisch-Wertendes und deshalb Außer-Theoretisches eingestuft.

Diesen Theoriebegriff halte ich für zu eng und deshalb für unzureichend. Weil die genannten vier Aspekte: Relevanz, Methode, Begriff und Aussage notwendig bei der Aufstellung einer Theorie ebenso wie zu ihrer Beurteilung zu berücksichtigenden sind, betrachte ich den diese vier Bereiche umfassenden Theoriebegriff für angemessener.

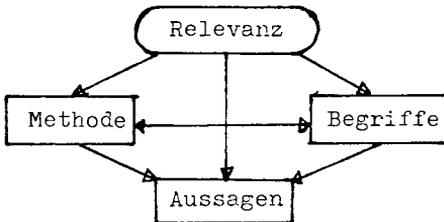
"Theorie" wird somit verstanden als eine geordnete, inhaltlich aufeinander bezogene Menge von individuellen und allgemeinen Aussagen über die benützten

- Relevanzkriterien,
- Begriffe,
- Methoden und

- Aussageformen.

Während "Theoriebildung" und "Forschung" einen Vorgang oder eine Tätigkeit kennzeichnen, meint man mit "Theorie" das Ergebnis einer solchen forschenden Tätigkeit. Mit "Wissenschaftstheorie" bezeichne ich den Aussagerzusammenhang, welcher Begründungen dafür gibt, daß Theoriebildung auf bestimmte Art und Weise erfolgen soll (also eine vorwiegend normative Disziplin).

Ich sehe bei dieser kategorialen Analyse der Forschung formale Ähnlichkeiten zum Strukturschema der Berliner Schule der Didaktik, das als Analyse- und Planungsschema für Unterricht konstruiert wurde. Inhaltliche Entsprechungen sind darüber hinaus bei "Methode" und "Relevanz" (dem Ziel beim Unterricht nur teilweise entsprechend, da die Aussagen ja das Produktziel wissenschaftlicher Tätigkeit sind). Da Relevanz als übergeordneter Aspekt begründet wurde, wäre folgende Grafik eine mögliche Darstellung:



Wer Vorschläge für einen Weg oder eine Strategie pädagogischer Forschung sucht, wird bei diesem Paradigma wenig Anleitung finden. Zu diesem Zweck verweise ich auf den auf praxisorientierte empirische Forschung bezogenen Vorschlag von H. Roth (ROTH 1958, s. 44), die Übersicht über verschiedene Vorgehensweisen bei de Landsheere (LANDSHEERE 1971, s. 24-29) und die Beiträge zu den Forschungsmethoden in dem von Leo Roth (ROTH 1971) herausgegebenen Band. Die hier genannten vier Bereiche sind Gesichtspunkte, die bei jeder Forschung beachtet werden müssen und werden deshalb auch als "Kategorien" bezeichnet. Sie eignen sich mit Einschränkungen für die Planung (insb. damit sie umfassend genug wird) und für die Beurteilung von Forschungsarbeiten. Daß dieses Muster den Forscher in bestimmter Weise festlegt, ihn insb. zur Relevanzbegründung auffordert, ist voll beabsichtigt und kein ungewollter Nebeneffekt.

4.3 Zur Beurteilung des Paradigmas

Um eine Selbstrezension zu vermeiden, will ich mich auf die Nennung der Kriterien (1) beschränken, die an dieses Paradigma (wie an jede wissenschaftstheoretische Arbeit) anzulegen wären:

- Nachvollziehbarkeit (Verstehbarkeit)
- Anwendbarkeit (mit gegebenen oder erreichbaren Mitteln)
- Fruchtbarkeit der Produkte, hier also der Theorien, die bei der Anwendung entstehen.

Zur Einschätzung der Fruchtbarkeit sind wir wieder auf akzeptierte oder akzeptierbare Werte und Normen verwiesen. Die Menge der produzierten (empirischen und normativen) Sätze wird zwar oft angesetzt, ist aber nur begrenzt aussagefähig. Immerhin wäre es interessant, Jahr für Jahr in der Pädagogik die echt neuen konstruktiven normativen und empirischen Erkenntnisse zusammenzustellen.

Auch wenn es schwierig ist, muß der Versuch unternommen werden, die Verwendung von Theorien an allgemeinen Werten zu orientieren und zu beurteilen. Sicher gehören die drei im Abschnitt 1.2 genannten Bereiche dazu:

- Gewaltvermeidung in menschlichen Beziehungen,
- Gerechte Verteilung von Bildungsausgaben,
- Abbau von internationaler Aggressionsbereitschaft und faktischer Kriegsdurchführung (womit die ökonomische Ausbeutung wesentlich zusammenhängt),

aber auch

- Schutz der natürlichen (ökologischen) Grundlagen des Lebens auf dieser Erde.

Inhalte und Präferenzen der Werte sind in jeder Epoche, auch gemäß den Einsichten in die Ursachen von Defiziten, neu zu diskutieren und zu bestimmen. Für Wissenschaftler bietet sich an, sowohl ausgehend von vorfindbaren Defiziten oder allgemein vernünftigen Grundsätzen (wie etwa die Idee der Gerechtigkeit von RAWLS 1975, insb. S. 81 und 336) selbst Werte zu begründen als auch sich an den Wertvorstellungen internationaler Organisationen wie der UNO und UNESCO oder Komitees wie des Club of Rome zu orientieren und daraus für ihre Arbeit das zu übernehmen, wofür sie von ihren Fähigkeiten und ihrem Fach aus einen Beitrag leisten können. □

1) Etwas ausführlicher erläutert in meiner Arbeit über das Generalisieren, Abschnitt 8.4 (GLÜCK 1979b).

LITERATUR

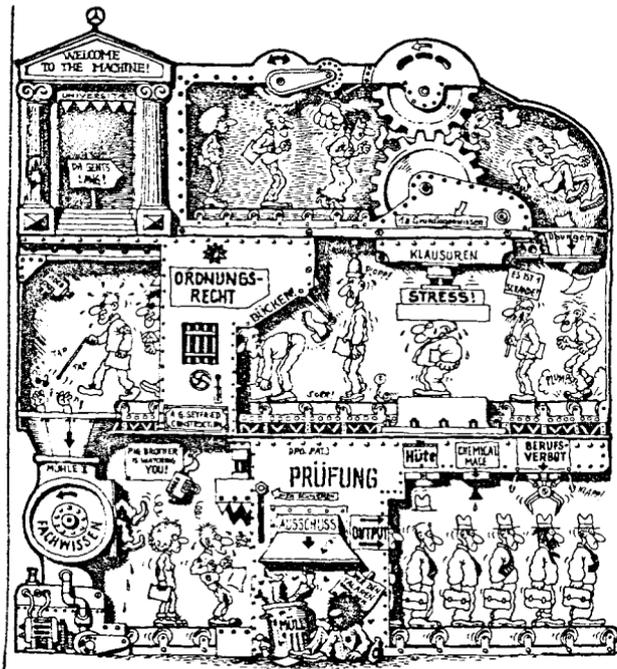
- ALBRECHT-DESIRAT, K./PACHARZINA, K. (Hg.): Sexualität und Gewalt. Eensheim 1979.
- BOTKIN, J. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.
- DE LANDSHEERE, G.: Einführung in die pädagogische Forschung. Weinheim 1969(2) 1971.
- ESSLER, W.K.: Analytische Philosophie I. Stuttgart 1972.
- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weirheim 1977.
- GLÜCK, G.: Rechenleistung und Rechenfehler. Diss. Tübingen 1970. Bamberg 1971.
- GLÜCK, G.: Die Generalisierung von Erfahrungen. Mnsk. Neuss 1979 b (erscheint vorauss. 1980).
- GLÜCK, G.: Sexualerziehung und Sexualmoral. In: Sexualpädagogik 4/1979.
- HECKHAUSEN, H./RAUH, H.: Studienbegleitbrief 3 zum Funkkollek Pädagogische Psychologie. Weinheim 1972.
- HENNINGSSEN, J.: Text, Experiment, Befragung. Ein kritisches Plädoyer. Essen 1964(2).
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971, Heft 3, S. 351-385.
- MILGRAM, St.: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek bei Hamburg 1974.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMEYER, Chr.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- PÄDAGOGISCHE FOLTERFORSCHUNG, In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2/1978, S. 20-22.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.
- RIESKAMP, I.: Die Frau als Freiwild. DIE ZEIT nr. 40, 28.9. 1979.
- ROTH, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Heckel, H. u.a.: Päd. Forschung und päd. Praxis. Heidelberg 1958, s. 5-57.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 1962, S. 481-490.
- ROTH, L. (Hg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978.
- SCHIEFELE, H. u.a.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 25/1979, Heft 1, s. 1-20.
- SCHMIDT, G.: Sexuelle Motivation und Kontrolle; in: Fischer, W. u.a. (Hg.): Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik.

TREML, A.K.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1978, S. 15-28 und 2/1978, S. 3-15.

TÜBINGER ERKLÄRUNG zu den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" in: Zeitschrift für Pädagogik 2/1978, S. 235-240.

WEINGART, P.: Wissensproduktion und soziale Strukturen. Frankfurt am Main 1976.

ZECHA, G.: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1972, S. 583-598.



Erziehung durch Strukturen

(Zepf)