

Zierer, Klaus

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 928-944

urn:nbn:de:0111-opus-42849

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964

Impressum U 3

Eklektik in der Pädagogik

Grundzüge einer gängigen Methode

Zusammenfassung: Eklektik ist zwar kein Terminus technicus der Pädagogik, wie ein Blick in einschlägige Lexika zeigt. Dennoch taucht sie immer wieder als wichtiger Diskussionsbegriff auf. Es scheint, dass ein eklektisches Vorgehen unabdingbar für Fragen der Bildung und Erziehung ist. Jeder Pädagoge, egal ob Praktiker oder Theoretiker, muss Eklektiker sein – so lautet daher die zentrale These des vorliegenden Beitrages, die mithilfe einer vergleichenden Analyse von nationalen und internationalen Studien zu stützen versucht wird, um schließlich Grundzüge einer eklektischen Methode formulieren zu können. Ausgangspunkt ist dabei August Hermann Niemeyer als Primus inter Pares einer Eklektik in der Pädagogik.

1. Eklektik: Ungeliebt, aber unabdingbar

Das Wort „Eklektik“ zählt zu den brisantesten Wörtern im öffentlichen Sprachgebrauch (vgl. Strauß/Haß/Harras 1989, S. 605f.). Dies liegt in erster Linie daran, dass es meist nur negativ konnotiert und mit tadelndem Beiklang verwendet wird, obwohl es seinem Ursprung nach eine positive Wertung beinhaltet. Es überrascht daher wenig, dass sich kaum ein Mitglied der pädagogischen Forschungsgemeinschaft öffentlich und expressis verbis als Eklektiker bezeichnet – und dies, obwohl Eklektiker aus der Geschichte der Pädagogik nicht wegzudenken sind, wie das Beispiel „August Hermann Niemeyer“ beweist (vgl. Herrmann 2004 und Zierer 2005). Zu unproduktiv, zu un kreativ, zu ungenau, zu undurchsichtig erscheint diese „Methode“ heute, als dass sie den Ansprüchen einer Wissenschaftlichkeit Rechnung tragen kann. Eklektik ist in Vergessenheit geraten.

Meines Erachtens stellt dies ein Defizit in der wissenschaftstheoretischen Bestimmung der Pädagogik dar – und zwar in doppelter Hinsicht, womit gleichzeitig die zentralen Thesen des vorliegenden Beitrages formuliert werden:

Erstens steht jeder Pädagoge vor der Herausforderung, eklektisch zu arbeiten. Dabei meine ich mit „Pädagoge“ sowohl den praktisch Handelnden als auch den theoretisch Reflektierenden, wie sich noch zeigen wird.

Zweitens lässt sich ein eklektisches Vorgehen transparent und nachvollziehbar machen – trotz des landläufigen Vorurteils, dass dies nicht möglich sei (vgl. Albrecht 1994).

Ziel ist somit, einen Nachweis für beide Thesen zu liefern. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt der Begriff „Eklektik“ kurz erläutert, um eine brauchbare Arbeitsdefinition zu erhalten. In einem zweiten Schritt folgt eine Analyse des eklektischen Vorgehens von August Hermann Niemeyer, da er als Primus inter Pares einer Eklektik in der Pädagogik gesehen werden kann und für eine heutige Begriffsbestimmung wegwei-

send ist. In einem dritten Schritt werden darauf aufbauend verschiedene nationale und internationale Studien, die sich mittelbar oder unmittelbar mit der aufgeworfenen Fragestellung beschäftigen, erläutert und zusammengefasst, um einen Beitrag zur Neubestimmung der Eklektik zu leisten.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Methode meines Beitrages. Rückblickend wird sich zeigen, dass ich eklektisch vorgegangen bin. Um aber diesen Zirkel in der Argumentation von vornherein zu vermeiden, muss ich auf eine andere Beschreibung zurückgreifen: Basierend auf einer umfassenden Recherche wird eine hermeneutische Analyse verschiedener Arbeiten zur Eklektik durchgeführt und ein systematischer Vergleich der Argumentationen angestrebt.

2. Zum Begriff „Eklektik“

Eindeutig ist der etymologische Ursprung: „Eklektisch“ ist ein Wort, das aus dem Griechischen entlehnt ist. Dort findet sich das Adjektiv „εκλεκτικοσ“ und das Verb „εκλεγειν“, die mit „auswählend“ beziehungsweise „auslesen, auswählen“ übersetzt werden können. Beide lassen sich zurückführen auf das Verb „λεγειν“ in der Bedeutung von „lesen, auslesen, sammeln“ und dem Präfix „εκ“ in der Bedeutung von „aus“. Im „Etymologischen Wörterbuch“ von Friedrich Kluge findet sich außerdem der Hinweis, dass das Wort seit dem 18. Jahrhundert die Konnotation „unsystematisch auswählend“ besitzt (vgl. Kluge 1999, S. 214).

Bei einer ersten Annäherung an den gegenwärtigen Sprachgebrauch fällt eine Besonderheit ins Auge: Es existieren zwei Wortfamilien – einerseits Eklektizismus, Eklektizist und eklektizistisch; andererseits Eklektik, Eklektiker und eklektisch. Begriffsgeschichtlich hat dies mit der eben erwähnten Entwicklung im 18. Jahrhundert zu tun, in der der positive Begriff „Eklektik“ zum negativen Begriff „Eklektizismus“ degradiert und durch andere Worte, wie beispielsweise Mündigkeit und Selbstdenken, ersetzt wurde – vor allem Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel trugen hierzu bei. Insofern ist es angebracht, entsprechend der Verwendung in der Philosophie, immer dann von Eklektik zu sprechen, wenn damit eine positive Wertung verbunden ist (vgl. Albrecht 1994).

Zentral für dieses Begriffsverständnis ist der Auswahl- und Integrationsgedanke: Eklektik stellt eine „Denk- und Arbeitsweise“, ein „Verfahren“, ein „Vorgehen“ dar, nach Prüfung des Vorhandenen Teile oder das Ganze davon auszuwählen und miteinander zu verbinden (vgl. Strauß/Haß/Harras 1989; Wilpert 2001; Brockhaus 1997).

3. A. H. Niemeyer: Primus inter Pares

August Hermann Niemeyer ist wissenschaftshistorisch vor allem deswegen interessant, weil er mit seinem 1796 zum ersten Mal erschienen Buch „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ eines der ersten Lehrbücher der Pädagogik verfasst hat, das zudem

eines der erfolgreichsten war. Ein Grund hierfür ist nicht zuletzt in der Methode August Hermann Niemeyers zu sehen: „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ war sein Motto und Parteilosigkeit sein einziges Bekenntnis. Eklektiker – wie bereits viele vor ihm – wollte er sein (vgl. Herrmann 2004 und Zierer 2005). Da also August Hermann Niemeyer nicht der Erfinder und auch nicht der einzige Vertreter einer Eklektik war, ihr aber doch zumindest einen Namen in der Pädagogik verschaffte, kann er als „Primus inter Pares“ bezeichnet werden.

So plakativ und verständlich sein genanntes Motto auch sein mag, es verrät aufgrund seiner Kürze nicht, wie ein Eklektiker methodisch arbeitet: Was ist denn alles? Wie wird geprüft? Was ist das Beste? Und wie wird das Beste behalten?

Eine tiefe hermeneutische Besinnung an einem Beispiel vermag die wesentlichen Aspekte der eklektischen Methode August Hermann Niemeyers offen zu legen:

Im Rahmen seiner Überlegungen zur moralischen Erziehung bemerkt er, dass „die Erziehung ... die Aufgabe, durch ihre Einwirkung einen moralisch guten Charakter zu begründen, leichter oder schwerer finden [muss], je nachdem sie in der Kindernatur ursprünglich weit mehr Gutes, oder weit mehr Böses, oder wenigstens Beides, ungefähr in gleichem Grade gemischt, wahrnimmt.“ (Niemeyer 1832, S. 56)

Es stellt sich folglich die Frage, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist. Dabei differenziert August Hermann Niemeyer im Wesentlichen zwei Positionen und stellt diese zunächst unkommentiert vor. Dieses Vorgehen könnte hermeneutisch bezeichnet werden: Einerseits nennt er unter anderem Rousseau, Basedow, Campe und Salzmann, die in der Kinderwelt ein Stand der Unschuld sehen, in dem von böartigen Neigungen und Begierden noch keine Spur zu finden ist. Andererseits greift er auf Fichte zurück, der alles Denken und Begehren des Menschen für böse von Jugend auf erklärt (vgl. Niemeyer 1832, S. 56).

Im Letzten sind beide Auffassungen für August Hermann Niemeyer zwar nachvollziehbar, aber nicht vertretbar. Denn sie entbehren beide einer empirischen Grundlage. Entscheidend für seine Eklektik ist daher die Erfahrung. Auffassungen, die von seiner Vernunft getragen werden können, sind noch nicht das Beste. Sie müssen erst der Prüfung durch seine Erfahrung Stand halten, weswegen er im angeführten Beispiel argumentiert, dass Erziehung „ihres Zweckes nicht verfehlen [wird], wenn sie nur die unleugbaren Erscheinungen in der Kinder- und Jugendwelt nicht übersieht ... Die wichtigsten und unwidersprüchlichsten derselben sind folgende: 1) In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen, Gesinnungen und Handlungen gewahr ... Daneben sind 2) alle Kinder nicht nur verführbar, sondern sie haben auch, mehr oder minder, einen Hang zu so Manchem, was in reiferen Jahren Unrecht oder Böse genannt wird, wenn man gleich es ihnen noch nicht als Schuld anzurechnen geneigt ist.“ (Niemeyer 1832, S. 57)

Züge einer Dialektik (als Abwägen differenter Positionen) und einer Phänomenologie (als unbefangene Rückkehr zu den Erscheinungsformen) sind in diesen Ausführungen ebenso zu erkennen wie die bereits erwähnten hermeneutischen Elemente und erste Ansätze einer „empirischen“ Forschung, die sich vornehmlich auf eine systematische und reflektierte Beobachtung in Form einer Rückerinnerung (Selbstbeobachtung) und

einer unbemerkten Beobachtung des Zöglings (Fremdbeobachtung) beruft (vgl. Schmid 2004, S. 188f.). Auf die Frage, ob das Kind nun gut oder böse ist, gibt August Hermann Niemeyer vor dem Hintergrund seiner zitierten Überlegungen die Antwort, dass „man auf keinen Fall von Kindern sagen [kann], dass sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, dass die Keime zum Guten und zum Bösen, wenn gleich in verschiedenen Mischungen und Verhältnissen, in ihnen liegen.“ (Niemeyer 1832, S. 57)

Das Problem, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist, findet also bei August Hermann Niemeyer durch eine hermeneutische, dialektische und phänomenologische Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen seiner Zeit und durch die Überprüfung mithilfe seiner Erfahrung, also durch die Überprüfung der Theorie an der Praxis mittels einer Selbst- und Fremdbeobachtung, eine eindeutige Antwort, die nicht nur aus gegenseitigem Abwägen hervorgeht. „Der Eklektizismus [!] schafft durch Ordnen und Systematisieren aus Vorhandenem Neues und überschreitet sich in der Systematisierung selbst“, (Horn/Wigger 1994, S. 29) bemerken dementsprechend Klaus-Peter Horn und Lothar Wigger.

Vor diesem Hintergrund kann der Niemeyersche Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ näher erläutert werden: Alles bedeutet für August Hermann Niemeyer, dass er beim Schreiben seines Lehrbuches nicht einem vorherrschenden System anhängt, sondern alle Zugänge zu einem Phänomen berücksichtigt – seien sie philanthropischer, humanistischer, pietistischer oder herbartianischer Art, philosophischer, soziologischer oder medizinischer Natur. Diese gilt es seiner Meinung nach darzustellen, um auch dem Anspruch an ein Lehrbuch gerecht zu werden. Erst dann setzt seine Prüfung ein, indem er über diese Ansätze diskutiert und sich für eine Position entscheidet. Grundlage dafür war nicht nur seine Vernunft, sondern auch und vor allem seine Erfahrung. Das was er schließlich behält und empfiehlt, wofür er sich entschieden hat, erläutert er ausführlich, gibt dazu Beispiele und ordnet es in seine Systematik des Faches ein.

4. Grundzüge einer Eklektik

Interessanterweise finden sich die eben erläuterten Dimensionen des Niemeyerschen Satzes in aktuellen nationalen und internationalen Studien, die in mittelbarer oder unmittelbarer Nähe zu einer Eklektik stehen, wieder. Insofern wird im Folgenden der Versuch unternommen, diese Arbeiten mithilfe des Niemeyerschen Satzes systematisch zu vergleichen und zu verbinden, um eine Neubestimmung einer Eklektik formulieren zu können.

Auf folgende Arbeiten wird näher eingegangen: Aus dem englischsprachigen Raum auf die Untersuchungen von Joseph Schwab (1978), dem Pionier einer modernen Eklektik, und Agnes Tellings (2001).¹ Aus dem deutschsprachigen Raum auf die Studien

1 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es vor allem im englischen Sprachraum Diskussionen zu einem „methodological eclecticism“ gibt. Allerdings ist dieser von einer Eklektik, wie sie in der vorliegenden Studie von Interesse ist, zu unterscheiden. Denn Eklektik im ursprünglichen Sinn befasst sich in erster Linie mit Inhalten. Vgl. Yanchar/Williams 2006.

von Heinz-Elmar Tenorth (1987) und Lothar Wigger (1995). Neben diesen pädagogischen Schriften werden zwei philosophische Werke herangezogen: Zum einen das von Michael Albrecht (1994), in dem er eine umfassende begriffsgeschichtliche Abhandlung zur Eklektik in der Philosophie vorlegt. Zum anderen das von Ken Wilber (2002), der darin basierend auf Jürgen Habermas' Drei-Welten-Theorie ein Quadrantenmodell entwirft, das deutliche Elemente einer Eklektik beinhaltet.²

Das Vorgehen in den nachstehenden Punkten besteht aus zwei Schritten: Zunächst werden die unterschiedlichen Ansätze isoliert voneinander erläutert, um dann Gemeinsamkeiten herauszukristallisieren und sie als Grundlinien einer eklektischen Methode zu kennzeichnen.

4.1 *Zur Möglichkeit und Notwendigkeit einer Eklektik*

Joseph Schwab geht von einer Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis aus, die sich auf zwei konträren Eigenschaften einer Theorie im Vergleich zur Praxis zurückführen lässt: Erstens ist eine Theorie ihrem Anspruch nach immer durch Generalität ausgezeichnet, wohingegen Praxis durch Partikularität bestimmt ist. Zweitens wird eine Theorie durch erziehungswissenschaftliche Forschung gewonnen, die jedoch mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und die eingenommene Perspektive begrenzt ist (vgl. Schwab 1978 S. 323). Insofern ist jede erziehungswissenschaftliche Theorie durch Generalität, aber auch durch Begrenztheit charakterisiert. Keine Theorie kann Allgültigkeit für sich erheben, vielmehr ist sie stets durch weitere Theorien ergänzbar. Und keine Theorie kann Eins zu Eins in die Praxis übertragen werden, da sich beide auf unterschiedlichen Ebenen befinden, verschiedene Weltbezüge haben. Aus dieser unumgänglichen Verkettung erwächst für Joseph Schwab die Notwendigkeit, das damit verbundene Problem der Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, und er sieht darin die Grundlagen für ein eklektisches Vorgehen: „The eclectic arts are arts by which we ready theory for practical use ... by which we discover and take practical account of the distortions and limited perspective which a theory imposes on its subject.“ (Schwab 1978, S. 323) Aus einer ähnlichen Richtung argumentiert Agnes Tellings. Sie geht von der Unsicherheit pädagogisch Handelnder aus, „not knowing what to do since different theories and models seemingly concerning the same domain dictate different actions in one and the same practice.“ (vgl. Tellings 2001, S. 277). Sofern eine Integration unterschiedlicher Theorien möglich ist, wovon sie ausgeht, erscheint ein eklektischer Zugang für dieses Problem viel versprechend, ja sogar notwendig (vgl. auch Paschen 1997). Ebenso nimmt Lothar Wigger einen pädagogischen Pluralismus zum Ausgangspunkt seiner Studie, mit der Folge, dass pädagogisches Argumentieren für ihn per se eklektisch ist (vgl. Wigger 1995, S. 164). Denn einerseits können nur auf diesem Weg

2 Es könnten weitere Arbeiten genannt werden, die ein eklektisches Vorgehen mittelbar oder unmittelbar zum Thema haben. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrages aber nicht zu sprengen, möge ein Hinweis auf diese ausreichen. Sie werden an entsprechender Stelle angemerkt. Vgl. Herrmann 1986; Paschen 1997 und Horn/Wigger 1994.

möglichst viele Anschlussmöglichkeiten erzeugt werden und andererseits erfordert die Vielfalt pädagogischer Ansätze und deren Handlungsalternativen ein entsprechendes Vorgehen (vgl. Wigger 1995 und auch Horn/Wigger 1994).

Einen anderen Zugang zur eklektischen Frage wählt Heinz-Elmar Tenorth. Er bestimmt Pädagogik, ausgehend von Zweifeln an ihrer wissenschaftlichen Dignität, als Dogmatik. Durch diesen Vergleich zeigt sich aber, dass es der Pädagogik an einem umspannenden Dogma fehlt und stattdessen verschiedene, häufig konkurrierende Dogmen pädagogisches Denken und Handeln bestimmen (vgl. Tenorth 1987, S. 700f.). Diese Vielfältigkeit pädagogischen Wissens, so seine Schlussfolgerung, macht die Notwendigkeit einer eklektischen Methode deutlich – und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits kann eklektisches Argumentieren in ungewissen und konfliktreichen Situationen ein legitimer Weg sein, ein vernünftiges und reflektiertes Urteil zu fällen (vgl. Tenorth 1987, S. 703). Andererseits bewahrt eklektisches Denken vor Irritationen und ideologischen Verzerrungen (vgl. Tenorth 1987, S. 706). Insofern ist ein eklektisches Vorgehen notwendige Kompetenz in der Handhabung pädagogischen Wissens.

Ein ähnliches Bild in den Konsequenzen zeigt sich von Seiten der Philosophie:

Michael Albrecht beginnt seine Überlegung mit der Frage, wie sich ein Wissenschaftler zur Geschichte und zum Wissensbestand seines Faches verhalten soll. Diese Frage erhält ihre Schwierigkeit durch die mannigfaltigen und oft im Widerspruch zueinander stehenden Theorien: Wahrheit ist „nicht die Sache eines Einzelnen“, (Albrecht 1994, S. 669) sondern jeder hat prinzipiell die Möglichkeit, Wahrheit zu erkennen. Mit dieser Schwierigkeit umzugehen, das kann wissenschaftshistorisch als Hauptanliegen einer Eklektik formuliert werden (vgl. auch Herrmann 1986).

Einen aktuellen philosophischen, wenn auch streitbaren Ansatz zur Eklektik liefert Ken Wilber.³ Er charakterisiert seine Philosophie als „integral“, womit er seine Grundüberzeugung kundtut: „I have a general rule: Everybody is right. Every single system ever offered has some degree of truth in it.“ (Wilber 2002, S. 13) Dabei kann eine subjektive, objektive, intersubjektive oder interobjektive Betrachtungsweise eingenommen werden. Insofern muss jede Position überprüft werden und erst alle Perspektiven zusammen ergeben ein umfassendes Bild eines Phänomens (vgl. Wilber 2002, S. 22f.). Deutliche Elemente eines eklektischen Vorgehens lassen sich somit erkennen.

Die gemeinsame Richtung aller eben genannten Positionen ist, dass Eklektik die Folge von Pluralität und Differenz ist, oder, anders formuliert, dass Eklektik als Grundlage eine *Auswahlmöglichkeit* braucht. Denn dort, wo Eindeutigkeiten herrschen, wo keine Auswahl aus verschiedenen Auffassungen möglich ist, kann es keine Eklektik geben. Allerdings ist diese Auswahlmöglichkeit noch näher zu bestimmen. Denn allein die Tatsache, dass eine Auswahl aus verschiedenen Auffassungen möglich ist, bedarf noch nicht einer Eklektik. Sektiererei oder Ähnliches ist hier ebenso denkbar und muss des-

3 An dieser Stelle ist auf die durchaus fragwürdige und unwissenschaftlich anmutende esoterische und spirituelle Ausdifferenzierung der Philosophie Ken Wilbers, vor allem in seinen jüngsten Schriften hinzuweisen. Diese soll aber nicht Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen sein, sondern lediglich sein wissenschaftlich fundierter Theorierahmen, den er in erster Linie im Anschluss an Jürgen Habermas entwickelt.

halb noch lange nicht „schlecht“ sein. Das Besondere an einer Auswahl-situation, die nur zureichend von einer Eklektik gelöst werden kann, ist, dass in dieser eine Auswahl aus verschiedenen, zwar miteinander konkurrierenden, aber letztendlich sich nicht völlig ausschließenden Auffassungen, weil jede für sich genommen Anspruch auf Gültigkeit erheben kann, aber dennoch ergänzungsbedürftig bleibt, notwendig ist – und dies gilt insbesondere für pädagogische Fragen und Probleme im praktischen und theoretischen Sinn: Der praktisch handelnde Pädagoge steht beispielsweise vor der Entscheidung, mit welchen Methoden er sein Ziel zu erreichen versucht. In der Regel steht im dazu eine Vielzahl an Verfahren bereit. So kann eine Lehrkraft, um ein Beispiel zu geben, wenn sie ihre Klasse zu einem disziplinierten Aufstellen erziehen will, mit den Kindern darüber reden, warum dies wichtig und notwendig ist. Sie kann aber auch durch Ermahnung und Wiederholung solange mit den Kindern das Aufstellen üben, bis es letztendlich funktioniert. Und auch der theoretisch reflektierende Pädagoge steht bei der Erschließung einer konkreten Forschungsfrage vor der Schwierigkeit, dass unterschiedliche Ergebnisse vorliegen, die sich unter anderem hinsichtlich Zugangsweise und Geltungsbereich unterscheiden. Zu nahezu jedem Bereich der Pädagogik gibt es, wenn nicht konkurrierende, dann doch aber sich unterscheidende Ansätze. Man denke an dieser Stelle nur an die differentiellen Überlegungen zur Werteerziehung (vgl. Standop 2005). Insofern hat jemand, der sich einer bestimmten „Schule“ oder „Forschungsrichtung“ verschreibt, bereits seine Wahl getroffen. Und selbst innerhalb dieser wird er nochmals auswählen müssen.

4.2 Was ist alles?

Die Beantwortung dieser Frage bei August Hermann Niemeyer lässt rückblickend eine erste Systematik erkennen. So fordert er, sowohl die „Alten“, also griechische und römische Schriftsteller, als auch die „Neuen“, also Pädagogen und Pädagogiker aus der Franckeschen Schule, der Schule des Humanismus, der Schule der Philanthropen, der Schule der Eklektiker, Kantianer sowie Herbartianer, katholische sowie evangelische Gelehrte und so weiter, zu lesen. Vor dem Hintergrund der Wissensexpansion vom 18. Jahrhundert bis heute liefern einige der besprochenen Autoren weitere Systematisierungsversuche für diese Frage:

Joseph Schwab führt den Begriff „commonplaces“ ein und meint damit eine Landkarte, in die sich erziehungswissenschaftliche Theorien in Abhängigkeit zu ihrer Begrenztheit der Perspektive und des Untersuchungsgegenstandes einordnen lassen. Das Ziel dieser Landkarte soll sein, nicht nur die Begrenztheit einer Theorie deutlich zu machen, sondern auch die Abhängigkeit zu anderen Theorien. Jede Theorie ist folglich ein Teil der Landkarte, der zudem genau bestimmbar ist (vgl. Schwab 1978, S. 338f.). In ähnlicher Weise führt Agnes Tellings den Begriff „level“ ein, um die Quellen einer Eklektik zu systematisieren. Dabei unterscheidet sie ein „practical-theoretical level“, auf dem praktische Methoden und Modelle integriert werden, ein „object-theoretical level“, auf dem Theorien und Teile davon integriert werden, und ein „foundational level“, auf

dem Voraussetzungen und Annahmen integriert werden, die nicht oder kaum empirisch überprüfbar sind. Darüber hinaus differenziert sie verschiedene „areas“, auf denen sich Integrationsprozesse abspielen – und zwar hinsichtlich der „domains“ („a conceptualized part of reality“) und der „dimensions“ („a particular aspect of a domain“), die Bestandteil einer jeden Theorie sind (vgl. Tellings 2001, S. 278f.).

Diese Versuche, Wissensbereiche unterschiedlichen Richtungen zuzuordnen, finden meines Erachtens eine interessante Ausprägung bei Ken Wilber. Dieser entwirft in Anlehnung an Jürgen Habermas ein erkenntnistheoretisches Quadrantenmodell, das vier wesentliche Wege der Erkenntnis unterscheidet und deren Abhängigkeiten aufzeigt (vgl. zum Folgenden Wilber 2002, S. 39–48 und zum pädagogischen Transfer Zierer 2008): Erstens einen „subjektiven“ Zugang, der vom Individuum ausgeht und dessen Geltungsanspruch Wahrhaftigkeit ist (z.B. Piaget). Zweitens einen „intersubjektiven“ Zugang, der sich an der Richtigkeit und einer kulturellen Passung seiner Aussagen messen lässt und insofern aus der Sicht des Kollektivs argumentiert (z.B. Gadamer). In beiden Zugängen dominieren hermeneutische und phänomenologische Betrachtungsweisen. Drittens einen „objektiven“ Zugang, der für seine Ergebnisse propositionale Wahrheit beansprucht und sich am Individuum orientiert (z.B. Skinner). Und viertens einen „interobjektiven“ Zugang, in dem es um funktionelle Passung im Bereich eines Kollektivs geht (z.B. Parsons). Diese beiden Zugänge werden empirisch und monologisch erschlossen. Dadurch, dass sich – wenn auch streitbar – jede Denkrichtung in dieses Quadrantenmodell einordnen lässt, kann nicht nur der Standpunkt ersichtlich gemacht werden, sondern auch dessen Begrenztheit und Ergänzungsbedürftigkeit. Insofern stellt das Quadrantenmodell von Ken Wilber ein Raster dar, um verschiedene Perspektiven eines Phänomens, aber auch die Bandbreite der Erkenntnis und des Wissens in Form von Disziplinen und Forschungsrichtungen zu strukturieren.

Der gemeinsame Nenner dieser Systematisierungsversuche, die alle ihre Stärken und Schwächen haben, ist darin zu sehen, dass sie versuchen, eine *Landkarte* zu entwerfen, auf der sich ein Eklektiker bei seiner Suche nach Wahrheit und bei der Auswahl der Erkenntnisse orientieren kann, mit dem Ziel, alle möglichen Perspektiven auf einen Problembereich hin abfragen zu können. Es geht hierbei vor allem um die Sicherheit, keine wichtige Position zu übersehen, verschiedene Erkenntnisebenen auseinander zu halten und kein unangemessenes Urteil zu fällen. Diese Landkarte ist Folge der weiter oben beschriebenen Auswahl-situation, denn ohne sie bräuchte es keine solche Landkarte. Gleichzeitig ist diese Landkarte aber auch Ergebnis eines eklektischen Vorgehens, da sie dadurch Schritt für Schritt erschlossen wird. Dort, wo folglich eine entsprechende Landkarte rekonstruierbar ist, wurde eklektisch gearbeitet. Sie ist zudem, wie bereits die Analyse der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von August Hermann Niemeyer zeigt, zeit-, raum- und fachabhängig. Die Frage, warum eine Erkenntnis, eine Position aus der Landkarte aufgegriffen wird, gehört nicht in diesen Fragenbereich. Sie ist vielmehr Gegenstand des Prüfens, auf das im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

4.3 *Wie wird geprüft?*

Für viele Kritiker und Gegner einer Eklektik, wie beispielsweise für Wilhelm Rein (vgl. Rein 1904), ist diese Frage die Schlüsselfrage schlechthin. Denn nur dann, wenn sie beantwortet werden kann, lässt sich ein eklektisches Vorgehen von Willkür, Epigonalität, Synkretismus und ähnlichen Formen abgrenzen. Das Prüfen ist somit die Basis der Auswahl und kann in diesem Sinn als ihre Rechtfertigung verstanden werden. Im Folgenden sollen die Positionen aufgegriffen werden, die zur Klärung dieses Problembereiches einen Beitrag leisten, um schließlich zu fragen: Lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen? Können allgemeine Schritte eklektischen Prüfens und Auswählens herauskristallisiert werden?

Joseph Schwab entwickelt mit seinem „polyfocal conspectus“ eine Möglichkeit, wie mit Pluralität umgegangen werden kann, also einen Weg eklektischen Prüfens. Im Wesentlichen läuft dieser in zwei Kreisprozessen ab: Im ersten Kreisprozess geht es darum, eine Theorie im Detail, samt ihrer Begrenztheit hinsichtlich der Perspektive und des Untersuchungsgegenstandes, kennen zu lernen. Im zweiten Kreisprozess werden weitere Theorien aus den „commonplaces“ auf dieselbe Art und Weise wie im ersten Kreisprozess betrachtet, um sie dann mit der ersten Theorie verbinden zu können (vgl. Schwab 1978, S. 341–345). Mit diesen Überlegungen lassen sich die Ergebnisse von Lothar Wigger verbinden. Ihm gelingt es in seiner Untersuchung, den Vorwurf der Beliebigkeit, der meist gegenüber einem eklektischen Vorgehen erhoben wird, zu entkräften – ja er folgert sogar, dass pädagogisches Argumentieren per se eklektisch ist und nennt dafür zwei Gründe: Erstens spricht dafür das damit verbundene Bemühen, Anerkennung zu erhalten und Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen. Zweitens erfordert die unumgängliche Vielzahl pädagogischer Handlungsalternativen ein reflektiertes und begründetes Urteil. Argumente sind folglich stets „adressaten- und erfolgsorientiert“, (Wigger 1995, S. 167) so dass Adäquatheitsüberlegungen die Auswahl der Argumente bestimmen. Und genau darin spiegelt sich die Absicht eklektischen Denkens und Handelns wieder, so dass diese Form der Argumentation Bestandteil eklektischen Prüfens ist.

Mit dem Modell von Joseph Schwab vergleichbar ist der sechs Schritte umfassende Ansatz von Agnes Tellings. Darin legt sie Wert darauf, dass die unterschiedlichen Ansätze zunächst kompatibel gemacht werden, indem sie, unter Berücksichtigung des „level“ und der „area“, ausführlich und detailliert beschrieben werden. Darauf aufbauend ist argumentativ zu entscheiden, welche Form der Integration durchgeführt werden kann (vgl. Tellings 2001, S. 288) – entweder Reduktion, Synthese, horizontale oder vertikale Addition.

Eine weitere Form der Integration entwickelt Ken Wilber, wenn er von „Orientierungs-Verallgemeinerungen“ spricht (Wilber 2002, S. 11f.). Somit schafft er auch ein weiteres Prüfverfahren, das im Rahmen einer Eklektik Anwendung finden kann: Bei der Beschäftigung mit einem Problembereich sammelt er in einem ersten Schritt Wissen aus allen relevanten Gebieten, demgemäß aus den vier Quadranten. In einem zweiten Schritt wird dieses Wissen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, so dass eventuelle Unstimmigkeiten und Widersprüche beseitigt sind und sich Orientierungs-Verallgemeine-

rungen formulieren lassen (vgl. Wilber 2002, S. 11f.). Um diesen Schritt gehen zu können, ist die Einsicht in das Wissen und das damit verbundene Verständnis erforderlich. Zudem ist zu begründen, inwiefern sich verschiedene Auffassungen zusammenbringen lassen.

Wenn man die skizzierten Positionen miteinander vergleicht, dann lässt sich eine gemeinsame Struktur eklektischen Prüfens erkennen, die in Ansätzen bereits bei August Hermann Niemeyer feststellbar ist: Im ersten Schritt geht es zunächst immer um Verstehen. Insofern stehen hermeneutische Prozesse im Mittelpunkt. Wenn dabei eine Auswahl zwischen verschiedenen Auffassungen zu treffen ist, spielen Argumente, die sich zudem zu Topiken zusammenschließen lassen, die zentrale Rolle. Dies ist der zweiten Schritt eklektischen Prüfens. Insofern können beispielsweise die Gütekriterien empirischer Methoden nicht Prüfstein für diesen Vorgang sein. Denn eine Argumentation kann nicht reliabel, valide und objektiv sein. Stattdessen kann sie aber den Anspruch auf Angemessenheit, Stimmigkeit, Plausibilität und Widerspruchsfreiheit erheben und muss sich an Gesetzen der Logik sowie an Modellen moderner Argumentationstheorien messen lassen. Dies sind die Kriterien des eklektischen Prüfens – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Der *eklektische Prüfprozess* lässt sich demzufolge in einen Verstehens- und Argumentationsprozess aufteilen. Das Ergebnis dieses Prozesses kann formal betrachtet verschiedene Formen annehmen, von denen weiter oben bereits einzelne genannt wurden. Damit ist aber bereits die Frage „Was ist das Beste?“ angesprochen, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird:

4.4 Was ist das Beste?

Prinzipiell lässt sich diese Frage nicht allgemein beantworten. Zu sehr hängt sie von disziplinspezifischen Besonderheiten, aber auch von Raum und Zeit, also von kulturellen Faktoren ab. Dennoch lassen sich auf einer Metaebene Rückschlüsse ziehen. Anhand der Argumentation von August Hermann Niemeyer wurde bereits gezeigt, dass das Ergebnis einer eklektischen Auseinandersetzung eine Synthese sein kann. Weitere Möglichkeiten liefern die Überlegungen der behandelten Autoren:

Joseph Schwab intendiert mit seinem „polyfocal conspectus“ eine Addition (vgl. Schwab 1978, S. 345). Denn am Ende steht die Ergänzung einer Theorie mit anderen, konkurrierenden Theorien. Das Beste lässt sich daher nicht durch Ausblendung von Pluralität oder ihrer Assimilation an eine beherrschende Theorie, an eine Doktrin finden, sondern durch Kumulation verschiedener Ansichten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Begrenztheiten. Differenzierter betrachtet diese Frage Agnes Tellings, indem sie vier „forms of integration“ unterscheidet. Denn darin ist sowohl der Ansatz von August Hermann Niemeyer als auch der von Joseph Schwab enthalten (vgl. zum Folgenden Tellings 2001, S. 279–281): 1) Synthese, in der „theories are joined and transformed into a new theory in which core elements of the original theories are recognizable but which also contains totally new elements“; 2) Reduktion, in der „one theory is reformulated in terms of another theory and, thus, both theories become one“; 3) vertikale Ad-

dition, in der „theories or elements of theories ... are placed vertically above each other“ und 4) horizontale Addition, in der „theories or elements of theories that are assumed to cover complementary dimensions within one domain, or that are assumed to cover different domains thus rendering a more complete picture of, for instance, human development, are connected to each other“. Wie bereits erwähnt wurde, liefert Ken Wilber vor dem Hintergrund der referierten Positionen eine weitere Möglichkeit, verschiedene Theorien miteinander zu verbinden: Durch die Abstraktion des Wissens, das im konkreten Fall durchaus konträr sein kann, auf ein Niveau, auf dem scheinbar differente Erkenntnisse auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden und somit Widersprüche einer Einheit weichen, lassen sich unterschiedliche Ansätze integrieren und so genannte Orientierungs-Verallgemeinerungen formulieren (vgl. Wilber 2002, S. 11f.).

Deutlich wird aus dieser Zusammenschau, dass es einer Eklektik in erster Linie nicht um den Ausschluss, die Liquidation einer Theorie geht, sondern um Integration, Verbindung und Verknüpfung verschiedener Positionen – was manchmal einfach, manchmal schwierig und manchmal unmöglich ist. Im Wesentlichen lassen sich folgende Varianten unterscheiden und als Ergebnis eines eklektischen Prüfprozesses, als *eklektische Resultate* charakterisieren:

- *Synthese*: Durch die Aufhebung des Widerspruchs zwischen einer Theorie A und einer Theorie B oder durch die Verbindung einer Theorie A und einer Theorie B entsteht eine neue Theorie C. Ein Beispiel hierfür ist das ARCS-Modell von John Keller.
- *Reduktion*: In diesem Fall erfolgt die Integration durch die Einbettung einer Theorie A in eine Theorie B, wodurch eine neue Theorie C entsteht. Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung des Berliner Modells zum Hamburger Modell.
- *Orientierungs-Verallgemeinerungen*: Durch das Herauskrystallisieren des Gemeinsamen, durch die Abstraktion auf ein widerspruchsfreies Niveau, durch das Bestimmen des gemeinsamen Nenners einer Theorie A und einer Theorie B lässt sich eine neue Theorie C formulieren. Als Beispiel hierfür lässt sich Wolfgang Brezinkas Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erziehungsbegriffen anführen.
- *Vertikale und horizontale Addition*: In diesem Fall werden Theorie A und Theorie B, die zeitlich oder räumlich betrachtet aufeinander aufbauen, kumulativ subsumiert, so dass eine neue Theorie C entsteht. Lehrbücher, in denen verschiedene Wissensbestände meist nebeneinander dargestellt werden, können als Beispiel hierfür gesehen werden.
- *Koexistenz*: Theorie A und Theorie B konkurrieren miteinander, lassen sich aber nicht integrieren oder verknüpfen und bleiben daher unverbunden nebeneinander bestehen. Ein Beispiel hierfür sind verschiedene Lerntheorien, beispielsweise das Lernen am Modell und konstruktivistisches Lernen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Varianten nicht isoliert voneinander betrachtet werden müssen, sondern auch Mischformen möglich sind. Sie treten daher auch selten in Reinform auf. Außerdem hat jede dieser Varianten im Vergleich zu den anderen Vor-

züge, aber auch Nachteile. So sieht beispielsweise Joseph Schwab den Vorteil der Addition darin, dass keine Theorie assimiliert wird, womöglich auf Kosten der Kohärenz und Stimmigkeit (vgl. Schwab 1978, S. 345). Pluralität bleibt somit erhalten. Demgegenüber geht Ken Wilber davon aus, dass wahre Aussagen einen gemeinsamen Kern haben, den es herauszukristallisieren und auf eine höhere Ebene zu heben gilt (vgl. Wilber 2002, S. 11f.). Zwar ist auch hier Kohärenz und Stimmigkeit wichtig, aber Pluralität scheint in einer Einheit aufgehoben zu sein. Welche dieser Varianten nun die „Bessere“, die „Vernünftiger“, die „Effektiver“, die „Praktikabler“ oder dergleichen ist, kann allgemein nicht beantwortet werden – genauso wenig, wie sich die Frage „Was ist das Beste?“ ohne konkreten Bezug inhaltlich füllen lässt. Zu sehr hängt beides von disziplinspezifischen und fallabhängig Variablen ab. Man denke an dieser Stelle nur an das besprochene Beispiel von August Hermann Niemeyer, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist. Letztendlich ergibt sich sogar aus dem konkreten Fall eine gewisse Möglichkeit der Integration, der Verknüpfung und der Verbindung, also ein eklektisches Resultat in Form einer Synthese, einer Reduktion, einer Orientierungs-Verallgemeinerung, einer Addition oder einer Koexistenz. Der Inhalt bestimmt also auch hier die Methode. Oder anders formuliert: Das eklektische Resultat bestimmt den eklektischen Prüfprozess. Insofern muss an dieser Stelle der Hinweis auf die verschiedenen Varianten und ihre Möglichkeiten ausreichen und kann nicht näher konkretisiert werden.

Stattdessen drängt sich eine Ergänzung der Frage „Wie wird geprüft?“ auf, die als Erweiterung der Theorie des pädagogischen Argumentierens von Lothar Wigger verstanden werden kann (vgl. Wigger 1995). Denn je nachdem, welcher Inhalt vorliegt, welches eklektische Resultat angestrebt wird, erfordert dies bestimmte Argumentationsschritte:

- Im Fall einer Synthese ist es notwendig, dass die verschiedenen Theorien entweder als These und Antithese behandelt werden oder ihre wechselseitige Durchdringung argumentativ zu belegen ist.
- Im Fall einer Orientierungs-Verallgemeinerung ist nachzuweisen, dass sich alle Theorien auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen.
- Im Fall einer Reduktion ist es erforderlich, dass die Einbettung einer Theorie in eine andere erläutert und belegt wird.
- Im Fall einer horizontalen oder vertikalen Addition ist zu zeigen, dass sich die Theorien nicht überschneiden oder sogar widersprechen, sondern räumlich oder zeitlich betrachtet ergänzen.
- Im Fall einer Koexistenz ist es zwingend, einen Nachweis dafür zu erbringen, dass keine andere Form der Integration möglich ist und Widersprüche ausgeschlossen sind.

In allen Argumentationsformen ist, wie bereits erwähnt wurde, auf Angemessenheit, Stimmigkeit, Widerspruchsfreiheit und Plausibilität zu achten.

4.5 *Wie wird das Beste behalten?*

August Hermann Niemeyer ist es zwar gelungen, seinem Lehrbuch eine Systematik zu verleihen. Dennoch bleibt diese Frage umstritten (vgl. Rein 1904 und Roloff 1921). Folgende Antworten geben die besprochenen Autoren:

Joseph Schwab verfolgt mit seinem „polyfocal conspectus“ nicht nur das Ziel, verschiedene Theorien zu integrieren. Dadurch nämlich, dass er deren Begrenztheiten zum Gegenstand macht und nicht auflöst, zeichnet er auch eine Landkarte, die das Ergebnis eines eklektischen Vorgehens darstellt (vgl. Schwab 1978, S. 345). Insofern ergibt sich eine Systematik, die auf der Eigenständigkeit und Relevanz einer jeden Theorie im Vergleich zu anderen Theorien beruht. Die Nähe zum Begriff „commonplaces“, wie er am Anfang des Reflexionsprozesses bei Joseph Schwab steht, drängt sich an dieser Stelle auf und scheint das Ende des „polyfocal conspectus“ zu markieren. Und Ken Wilber sieht seinen integralen Ansatz nicht damit abgeschlossen, dass Orientierungs-Verallgemeinerungen formuliert werden. Vielmehr sind diese zu einem kohärenten System zusammenzuschließen. Er spricht im übertragenen Sinn von „Perlen des Wissens“, die mithilfe eines „Fadens“ an einer „Halskette“ aufgereiht werden müssen (Wilber 2002, S. 12 und vgl. ähnlich auch Horn/Wigger 1994, S. 29).

Summa summarum kann festgehalten werden, dass sich das Problem, ob und inwiefern Eklektik und Systematik zusammengehören, mithilfe der referierten Auffassungen nicht abschließend lösen lässt. Zwar wird betont, dass das Ergebnis eines eklektischen Vorgehens systematisch sein kann und auch muss, wenn es mehr sein will als Willkür, Epigonalität und Synkretismus (vgl. Albrecht 1994; Herrmann 1986; Horn/Wigger 1994). Aber es scheint, dass damit in erster Linie nicht ein Problem einer Eklektik angesprochen wird, sondern ein Problem größerer Tragweite: Lässt sich Wissen überhaupt zu einem System zusammenschließen? Ist ein System nicht Ziel von Wissenschaft (vgl. Wenturis/Hove/Dreier 1992)? Oder ist es besser, offen und frei von einem System zu sein (vgl. Bollnow 1958, S. 201)? Und mit Blick auf die Pädagogik fragt Marian Heitger: Systematische Pädagogik – Wozu? (vgl. Heitger 2003) Insofern wird mit diesen Fragen ein Diskussionsfeld eröffnet, das im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht erschöpfend behandelt werden kann. Hierzu nur soviel:

Für den Fall, dass Eklektik systematisch sein soll, drängen sich zwei Anmerkungen auf: Erstens lässt sich eine allgemeine Systematik für ein eklektisches Vorgehen nicht bestimmen. Zu sehr hängt sie von den Strukturen und den Inhalten eines Faches ab, in dem man sich bewegt. Denn sie nehmen Einfluss auf das Ordnen, aber auch auf die zusammenhängenden Prinzipien, die ein System tragen und stützen. Also gilt auch hier: Der konkrete Fall bestimmt die Systematik. Zweitens würde die Forderung, eine Systematik, die durch ein eklektisches Vorgehen gewonnen wurde, sei die einzig richtige Systematik, den eklektischen Grundgedanken auf den Kopf stellen. Denn es ist gerade die Basis und der Ausgangspunkt einer Eklektik, dass es verschiedene Positionen gibt, dass eine Auswahl-situation existiert – beides lässt sich nicht beseitigen. Würde eine Eklektik folglich versuchen, diese mit ihrem Resultat aufzulösen, würde sie sich selbst untergraben und somit ad absurdum führen.

4.6 Haltungen eines Eklektikers

Das Grundverständnis einer Eklektik, so wie es eben mithilfe des Niemeyerschen Satzes „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ skizziert wurde, wird von gewissen Haltungen getragen, die ein Eklektiker erfüllen muss. Denn ohne bestimmte Einstellungen und Wertungen gegenüber sich selbst, anderen Autoren und der Sache ist eklektisches Denken und Handeln nicht möglich. Damit ist nicht gemeint, dass diese Haltungen nur einem Eklektiker zugesprochen werden können, sondern, dass jemand, der von sich behauptet, eklektisch zu arbeiten, sich daran messen lassen muss. Insofern verdient eine Zusammenschau an solchen Haltungen eine gesonderte Betrachtung, zumal sie in die bisherigen Ausführungen meist nur indirekt eingeflossen sind.

Die folgende Zusammenschau lehnt sich dabei zuvörderst an den Ergebnissen von Michael Albrecht an, die er aus seiner begriffs- und ideengeschichtlichen Analyse eklektischer Ansätze in der Philosophie gewonnen hat, und untermalt sie mit entsprechenden Auffassungen anderer Autoren. Diese Konzentration rechtfertigt sich aufgrund der Tatsache, dass Michael Albrecht genau in dieser Sache den Schwerpunkt seiner Überlegungen gefunden hat (vgl. zum Folgenden Albrecht 1994, S. 668–670).⁴

Offenheit: Wahrheit ist nicht die Sache eines Einzelnen – dies kann als Postulat eklektischen Denkens gesehen werden. Es findet sich bei nahezu allen besprochenen Autoren wieder. Nur einzelne Beispiele sollen dies verdeutlichen: August Hermann Niemeyer betont, dass jede Schule etwas Gutes hat. Joseph Schwab argumentiert mit der Begrenztheit einer jeden Theorie. Und Ken Wilber bemerkt, dass sich kein „Mensch zu einhundert Prozent irren kann“. (Wilber 2002, S. 13) Wenn dem so ist, dann liegt es auf der Hand, dass Voreingenommenheit gegenüber anderen Auffassungen einem eklektischen Vorgehen zuwiderläuft. Offenheit ist somit gefordert.

Toleranz: Offenheit allein reicht jedoch nicht aus, um eklektisch arbeiten zu können. Denn nur wer offen ist, muss noch lange nicht andere Auffassungen tolerieren. Nach Prüfung könnte er diese beispielsweise zurückweisen. Ein Eklektiker aber tut dies nicht, da er nie außer Acht lässt, selbst irren zu können oder differente Meinungen einfach nicht verstanden zu haben. Insofern gehört Toleranz gegenüber fremden Theorien ebenso zur Grundhaltung – auch wenn diese Theorien weit entfernt von der eigenen, ursprünglichen Meinung sind.

Mäßigung: Aus der Offenheit und der Toleranz folgt, dass es einem Eklektiker nicht um den Kampf der Schulen, der Systeme geht, sondern einzig und allein um die Sache. Vorliebe für unterschiedliche Auffassungen ist zu vermeiden, ebenso wie entsprechende Abneigungen. Bezeichnenderweise charakterisiert Gilbert de Landsheere das eklektische Vorgehen August Hermann Niemeyers als „moderate approach“ (Landsheere 1999) Ebenso deuten der „polyfocal conspectus“ von Joseph Schwab, die „methodical requi-

4 Auf die Bezeichnung dieser Haltungen als „philosophische Tugenden“, (Albrecht 1994, S. 669) wie es Michael Albrecht ergänzend tut, wird an dieser Stelle aus begrifflicher Problematik verzichtet.

rements“ von Agnes Tellings und das Quadrantenmodell von Ken Wilber auf diese Haltung hin.

Bescheidenheit: Da ein Eklektiker nur einer unter vielen ist, gilt für ihn genauso wie für alle anderen: Auch er kann irren. Infolgedessen ist sein Entwurf, seine Theorie eine neben anderen. Und dementsprechend wird ein Eklektiker seine Meinung darstellen und kennzeichnen. Der Anspruch, nur ein Eklektiker hat einen Zugang zur Wahrheit, ist nicht eklektisch, sondern sektiererisch.

Diese Haltungen münden in einen Integrationsglauben, den Agnes Tellings als philosophische Voraussetzung für eklektisches Denken formuliert: Jeder Integrationsversuch basiert auf der Überzeugung, dass eine Theorie aus verschiedenen, miteinander konkurrierenden Theorien gewonnen werden kann (vgl. Tellings 2001, S. 277). Erst das Ergebnis eines solchen Versuches bringt Aufschluss darüber, ob der Glaube berechtigt war oder nicht.

5. Ausblick: Eklektik als wissenschaftliche Methode?

Eklektik lässt sich angesichts der angestellten Überlegungen als ein gängiges Vorgehen innerhalb der Erziehungswissenschaften bezeichnen: Immer wieder taucht sie im Diskurs auf und immer wieder wird versucht, sie zu bestimmen, um die landläufigen Vorurteile auszuräumen – hierzu wollte der vorliegende Artikel einen Beitrag leisten. Vor diesem Hintergrund wirft sich eine abschließende Frage auf, die im Rahmen dieser Ausführungen bereits angeklungen ist. Sie soll hier aufgrund ihrer Bedeutung nochmals aufgegriffen, aus Platzgründen aber nur angerissen werden: Ist Eklektik eine wissenschaftliche Methode?

Eine Methode, so eine konsensfähige Meinung, ist ein Instrument, „um theoretisch orientierte Fragen der Erkenntnis von der Phase der Entdeckung über die Phase der Organisation der Datenerhebung und -aufbereitung bis zur Analyse bearbeiten zu können.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 504) Dabei ist zu beachten, dass eine Methode nicht losgelöst von der Themenvorgabe gesehen werden darf, woraus sich ein allgemein anerkanntes wissenschaftsmethodisches Postulat ergibt: Der Inhalt bestimmt die Methode. Hält man sich zudem vor Augen, dass sich das Attribut „wissenschaftlich“ in Anlehnung an Holm Tetens mit vier Maximen umschreiben lässt, nämlich dem Ideal der Wahrheit, dem Ideal der Erklärung und des Verstehens, dem Ideal der epistemischen Rechtfertigung und dem Ideal der Intersubjektivität (vgl. Tetens 1999), dann besteht meines Erachtens kein Zweifel daran, dass Eklektik, so wie sie hier bestimmt wurde, eine wissenschaftliche Methode ist. Denn all das Gesagte kann eine Eklektik erfüllen. Sicherlich ist sie nicht zu vergleichen mit empirischen Methoden. Insofern wären auch deren Kriterien der Reliabilität, der Validität und der Objektivität als Gütemaßstäbe falsch angelegt, wie bereits erwähnt wurde. Denn Eklektik besitzt einen argumentativen Charakter und ließe sich folglich eher zu den „geisteswissenschaftlichen Methoden“ zählen – mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Danner 2006). Plausibilität, Widerspruchsfreiheit, Angemessenheit und Stimmigkeit sind hier zentrale Kriterien, an denen sich eine eklektische

Methode messen lassen muss. Aus ihnen entspringt Objektivität im Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Allgemeingültigkeit, wie es Otto Friedrich Bollnow äquivalent für ein hermeneutisches Vorgehen formuliert (vgl. Bollnow 1966).

Eklektik lässt sich folglich als wissenschaftliche Methode bezeichnen und sie ist besonders da gefragt, wo inhaltliche Auswahl-situationen existieren – vor allem für pädagogische Fragen, für Fragen der Bildung und Erziehung trifft dies zu. Der Niemeysersche Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ kann diesbezüglich als Richtschnur eines eklektischen Vorgehens bezeichnet werden und lässt sich mit konkreten Arbeitsschritten füllen: Erstens Landkarte zeichnen; zweitens Prüfen als Verstehen und Argumentieren; drittens – in Abhängigkeit zu zweitens – Form der Integration bestimmen und viertens Systematik entwickeln – begleitet von den genannten Haltungen. Nimmt man die Auswahl-situation zudem als etwas genuin pädagogisches, dann lässt sich abschließend die These formulieren: Jeder Pädagoge muss Eklektiker sein – der praktisch Handelnde, weil er in der Unmittelbarkeit der Erziehungssituation aus einem breiten Spektrum von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auswählen muss; der theoretisch Reflektierende, da er ebenfalls vor einer Vielzahl theoretischer Ansätze, vorhandener Studien und natürlich unterschiedlicher methodischer Zugänge steht. Beide müssen alles prüfen und das Beste behalten!

Literatur

- Albrecht, M. (1994): Eklektik. Eine Begriffsgeschichte mit Hinweisen auf die Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: fromann-holzboog.
- Bollnow, O. (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Bollnow, O. (1966): Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Band 1. München: Ehrenwirth, S. 53–82.
- Brockhaus (201997): Brockhaus. Band 6 von 24. Leipzig: Brockhaus.
- Danner, H. (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: UTB.
- Heitger, M. (2003): *Systematische Pädagogik – Wozu?* Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, U. (1986): „Eklektik“ und „Systematik“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: *Aufklärung* 1, S. 67–79.
- Herrmann, U. (2004): Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754–1828). In: *Neue Sammlung* 3, S. 359–382.
- Horn, K.-P./Wigger, L. (1994): Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13–32.
- Kluge, F. (2³1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Landsheere, G. d. (1999): August Hermann Niemeyer. In: *Prospects* 3, S. 509–524.
- Niemeyer, A. (1832): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Reutlingen: Ensslin.
- Paschen, H. (1997): *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rein, W. (1904): Eklektizismus. In: Rein, W. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Band. Langensalza: Beyer & Söhne, S. 381–382.

- Roloff, E. (1921): Eklektische Pädagogen. In: Roloff, E. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 1. Band. Freiburg: Herder, S. 985–988.
- Schmid, P. (2004): Erzieherische Praxis und Bildungstheorie – Der Pädagoge Niemeyer. In: Klosterberg, B. (Hrsg.): Licht und Schatten. Halle: Franckesche Stiftungen, S. 184–193.
- Schwab, J. (1978): Science, curriculum, and liberal education. Chicago: University of Chicago.
- Standop, J. (2005): Werte-Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Strauß, G./Haß, U./Harras, G. (Hrsg.) (1989): Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist – Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin: de Gruyter.
- Tellings, A. (2001): Eclecticism and Integration in educational Theories. A metatheoretical Analysis. In: Educational Theory 3, S. 277–292.
- Tenorth, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, D. et al. (Hrsg.): Theorie als Passion – Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 694–719.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tetens, H. (1999): Wissenschaft. In: Sandkühler, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. Hamburg: Meiner, S. 1763–1773.
- Wenturis, N./Hove, W. von/Dreier, V. (1992): Methodologie der Sozialwissenschaften. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
- Wigger, L. (1995): Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens. Bielefeld.
- Wilber, K. (2002): Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wilpert, G. von (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.
- Yanchar, S./Williams, D. (2006): Reconsidering the Compatibility Thesis and Eclecticism: Five Proposed Guidelines for Method Use. In: Educational Researcher 35, 9, S. 3–12.
- Zierer, K. (2005): Das Verschwinden eines Klassikers. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, S. 258–281.
- Zierer, K. (2008): Quo vadis, Allgemeine Didaktik? In: Pädagogische Rundschau 5, S. 573–582.

Abstract: Although eclectics is not used as a technical term in pedagogics, as can be verified by looking into relevant encyclopedias, it still keeps coming up as an important concept in the major debates. It seems that an eclectic procedure is indispensable in questions of education and upbringing. Every pedagogue, regardless of whether he or she is a practitioner or a theoretician, has to be an eclectic – thus the central thesis of the present article. On the basis of a comparative analysis of both national and international studies, the author substantiates his thesis in order to then formulate the essential features of an eclectic method. In this, his starting point is August Hermann Niemeyer as the *primus inter pares* of eclectics in pedagogics.

Anschrift des Autors

Dr. phil. Klaus Zierer, Grundschullehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter, LMU München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 12, 80802 München, E-Mail: Klaus.Zierer@web.de.