

Steutel, Jan W.

Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 81-96



Quellenangabe/ Reference:

Steutel, Jan W.: Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124657 - DOI: 10.25656/01:12465

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124657>

<https://doi.org/10.25656/01:12465>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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, aufführen, 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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 1 – Januar 1991

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanismus als „Humanismuskritik“ 1

II. Thema: Theorie der Erziehung

JÜRGEN OELKERS Theorie der Erziehung – Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) 13

NIKLAS LUHMANN Das Kind als Medium der Erziehung 19

WALTER HERZOG Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung 41

JAN MASSCHELEIN Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz 65

JAN STEUTEL Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie 81

III. Diskussion

JOACHIM KAHLERT Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation 97

HARTMUT VON HENTIG Gärungsprozesse statt Ablagerungen – oder: Erwartungen an ein Handbuch 123

IV. Besprechungen

- HANS-ULRICH GRUNDER JEISMANN, KARL-ERNST/LUNDGREEN, PETER
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuord-
nung Deutschlands bis zur Gründung des Deut-
schen Reiches 139
- HANS-ULRICH GRUNDER LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band V. 1918–1945: Die Weimarer Re-
publik und die nationalsozialistische Dikta-
tur 139
- ANDREAS FLITNER WILHELM VON HUMBOLDT: Briefe an Friedrich Au-
gust Wolf 144
- ANDREAS FLITNER Italien im Bannkreis Napoleons. Die römischen
Gesandtschaftsbriefe Wilhelm von Humboldts an
den Landgraf/Großherzog von Hessen-Darmstadt
1803–1809 144
- DIETRICH BENNER PETER EULER: Pädagogik und Universalienstreit.
Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogi-
scher „Streitschrift“ 146
- HANS GLÖCKEL ELMAR SCHWINGER: Literarische Erziehung und
Gymnasium. Zur Entwicklung des bayerischen
Gymnasiums in der Ära Niethammer/
Thiersch 150
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und
Oral History 154
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS History and Memory – Studies in Representation
of the Past 154

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 159

Contents

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanism as a „Critique of Humanism“ 1

II. Topic: Theory of Education

JÜRGEN OELKERS Theory of Education 13

NIKLAS LUHMANN The Child as Medium of Education 19

WALTER HERZOG The Banality of the Good – Towards a Foundation
of Moral Education 41

JAN MASSCHELEIN Education Without Result or Function – Education,
Community, the Public, and Immanence 65

JAN STEUTEL Concepts and Conceptions – The Problem of an
Analytic Philosophy of Education

III. Discussion

JOACHIM KAHLERT A Crisis Misinterpreted – Theoretical Deficits in
Communicating About Environmental Educa-
tion 97

HARTMUT VON HENTIG Fermentation instead of Sedimentation, or: What
we expect of a manual? 123

IV. Book Reviews 139

V. Documentation 159

Ankündigungen

Unter dem Motto „Perspektiven der Weiterbildung – Zusammenarbeit in West- und Osteuropa“ findet am 14. und 15. März 1991 der 3. Europäische Weiterbildungskongreß im ICC Berlin statt. Veranstalter des Kongresses ist die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung und der Europäischen Wirtschaftshochschule. Organisation: NOVUM GmbH, Mommsenstraße 71, 1000 Berlin 12, Tel.: 030/8837024/25, Telefax: 030/8834788.

Vom 19.2. bis 22.2. 1991 findet im Haus Stapelage in Lage-Hörste die 8. Bielefelder Winterakademie statt, die dem Thema „Freizeit bildet – bildet Freizeit?“ gewidmet ist. Die Fachkonferenz wird veranstaltet vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V., Bielefeld – in Kooperation mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Weitere Informationen: IFKA e.V., Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1, Tel.: 0521/1063315.

Die Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit führt vom 21.–23. Februar 1991 einen Kongreß zum Thema „Kinder brauchen Bewegung – brauchen Kinder Sport“ durch. Informationen: Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit, Otto-Fleck-Schneise 12, 6000 Frankfurt 71, Tel.: 069/6700330.

In Düsseldorf findet vom 25.2.–1.3. 1991 die internationale Bildungsmesse „didacta 91“ statt. Weitere Informationen beim Veranstalter: Deutscher Didacta-Verband e.V., Eppsteiner Straße 36, 6000 Frankfurt/Main 1, Tel.: 069/717106, Telefax: 069/798024.

Vorschau auf Heft 2/91

Themenschwerpunkt: „Schulische Integration“ mit Beiträgen von U. HAEBERLIN, G. G. HILLER, G. LIST u. a.; weitere Beiträge von J. C. WOLF und E. NEUHAUS-SIEMON.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 8291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/21 97 15/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versandungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Konzepte und Konzeptionen¹

Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie

Zusammenfassung

In der „Philosophy of Education“ stand jahrelang die Analyse zentraler pädagogischer Begriffe im Vordergrund. Kritik an dieser Form der philosophischen Forschung hat es immer gegeben. Vor allem wurde die Möglichkeit einer neutralen Analyse von Begriffen in Frage gestellt. Wiederholt wurde darauf verwiesen, daß die Analyse pädagogischer Konzepte einerseits und normativer Konzeptionen der pädagogischen Praxis andererseits untrennbar verflochten sind. Trifft diese Kritik zu? Zur Beantwortung dieser Frage werden verschiedene Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und normativen Konzeptionen unterschieden. Desweiteren wird untersucht, inwieweit die beschriebenen Verflechtungen unvermeidlich sind und eine neutrale Analyse von Begriffen prinzipiell unmöglich machen. Dabei wird vor allem der Diskussion der sogenannten „Essentially Contested Concepts“ Aufmerksamkeit gewidmet.

1. Einleitung und Problemstellung

Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre haben sich in der sogenannten „Philosophy of Education“ gravierende Änderungen vollzogen (vgl. z. B. SOLTIS 1970; PRATTE 1979). Davor bestand in den angelsächsischen Ländern über Wesen und Aufgabe dieser Disziplin ein gewisser Konsens. Nach der gängigen Meinung sollte die „Philosophy of Education“ allgemeine Richtlinien für die pädagogische Praxis formulieren. In der pädagogischen Debatte werden normative Urteile über Methoden, Verfahren, Inhalte und Ziele von Erziehung, Unterricht und Bildung gefällt. An dieser Diskussion sollte sich die „Philosophy of Education“ namentlich dadurch *beteiligen*, daß sie die allgemeinen Ziele pädagogischer Praxis sowie die Wege, diese zu erreichen, angibt.

Selbstverständlich gab es neben dieser Übereinstimmung auch nicht wenige Differenzen (vgl. PETERS 1966 a, S. 62 ff.). Einige Pädagogen sahen ihre Aufgabe darin, die pädagogischen Konsequenzen allgemeiner philosophischer Systeme wie Realismus, Idealismus, Marxismus, Existenzialismus, Pragmatismus und Thomismus aufzuzeigen. Andere untersuchten die Ideen großer Denker der Vergangenheit und wollten diese auf aktuelle pädagogische Probleme anwenden. Wieder andere entwickelten selbst eine „Philosophy of Education“, indem sie normative Prinzipien zu einem eigenen System zusammenfügten. Aber trotz dieser Verschiedenheit war man sich darüber einig, daß die „Philosophy of Education“ die Funktion habe, Orientierung in der Praxis zu geben und den Weg zu weisen. Die Reflexion innerhalb dieser Disziplin sollte letztendlich zu einer fundierten *normativen Konzeption der pädagogischen Praxis* führen.

Unter dem Einfluß der analytischen Revolution in der Philosophie verändert sich um 1960 der Charakter der „Philosophy of Education“. Die neue Auffassung lehnt es ab, normative Konzeptionen zu formulieren und zu befürworten. Statt dessen stellt sie die Analyse pädagogischer Grundbegriffe in den Mittelpunkt. In der pädagogischen Diskussion über die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis werden häufig Terme wie „education“, „aims of education“, „teaching“, „learning“, „knowledge“, „curriculum“, „development“, „authority“ und „freedom“ gebraucht. Die zentrale Aufgabe der „Philosophy of Education“ besteht darin, die Bedeutung oder den Gebrauch dieser Terme zu explizieren oder, anders gesagt, die Begriffe, die mittels dieser Terme ausgedrückt werden, zu analysieren.

Auch innerhalb dieser Neuinterpretation der „Philosophy of Education“ gibt es mannigfaltige Unterschiede in Akzent, Nuance und Terminologie. Einige verteidigen den therapeutisch-deskriptiven Ansatz L. WITTGENSTEINS und versuchen die Pädagogik von philosophischen Verkrampfungen zu befreien, indem sie die Tiefengrammatik von Sprachspielen beschreiben. Andere geben J.L. AUSTINS linguistischer Phänomenologie den Vorzug, was eine ebenso gewissenhafte wie spröde Aufmerksamkeit für vielerlei Details des pädagogisch relevanten Sprachgebrauchs zur Folge hat. Andere wiederum fühlen sich von dem breiteren und systematischeren Ansatz G. RYLES angezogen und streben danach, einen Beitrag zur „logischen Geographie“ pädagogischer Grundbegriffe zu liefern. Aber auch bei all diesen Richtungen läßt sich klar erkennbar eine gemeinsame Komponente ausmachen: Die „Philosophy of Education“ soll sich nicht an der pädagogischen Diskussion beteiligen, sondern eine neutrale Analyse der in dieser Debatte figurierenden Begriffe geben. Angestrebt wurde nicht länger die Formulierung einer normativen Konzeption der pädagogischen Praxis, sondern die Entwicklung einer *deskriptiven Konzeption pädagogischer Begriffe*².

Die Kritik an dieser neuen Strömung ließ nicht lange auf sich warten. Insbesondere wurden sehr rasch Bedenken dagegen vorgebracht, die „Philosophy of Education“ als ein strikt neutrales, analytisches Unternehmen aufzufassen. Diese Bedenken äußerten sich in zwei Formen.

Zunächst fand man die neue Auslegung der „Philosophy of Education“ zu eng (vgl. z.B. SOLTIS 1968, S. 68–69; 1970, S. 43, 46). Dadurch daß die Disziplin auf Begriffsanalyse reduziert wird, können normative Fragen als solche nicht mehr zur Diskussion gestellt werden. Gewiß ist es möglich, innerhalb festgelegter Rahmen Begriffe wie „Autonomie“, „Strafe“, „gleiche Chancen“ und „Indoktrinierung“ zu klären. Ausgeschlossen wird jedoch innerhalb dieses Zusammenhangs die Beantwortung von Fragen wie, ob Erziehung zur Autonomie *wünschenswert* ist, bis zu welchem Maße Strafe zu *rechtfertigen* ist, inwieweit die Schule Chancengleichheit herstellen *soll*, auf Grund welcher Überlegungen Indoktrinierung *verwerflich* ist. Die Analyse von Begriffen ist eine Sache, die Evaluierung dessen, worauf sich diese Begriffe beziehen, etwas ganz anderes. Dabei läßt sich doch kaum leugnen, daß auch die angeführten normativen Fragen zentrale pädagogische Probleme darstellen? Warum dann die „Philo-

sophy of Education“ gegen diese ethischen und sozialphilosophischen Fragen abschotten?

Daneben wird die scharfe Unterscheidung zwischen konzeptuellen und normativen Fragen angezweifelt (vgl. z.B. BROUDY 1964; EDEL 1973; PRATTE 1980). Vor allem der Anspruch auf neutrale und wertfreie Analyse von Begriffen wird angegriffen, indem darauf verwiesen wird, daß normative Auffassungen sich unbemerkt in die Begriffsanalyse einschleichen könnten. Oder daß jede Analyse doch letztendlich mehr oder weniger programmatischer und präskriptiver Natur sei. Oder daß unter dem Deckmantel neutraler Klärung eine bestimmte Ideologie angepriesen werde. Auf theoretischer Ebene sei es vielleicht möglich, konzeptuelle und normative Fragen zu unterscheiden, die Analysepraxis sei jedoch untrennbar mit normativen Konzeptionen verbunden.

Es dürfte offensichtlich sein, daß der zweite Kritikpunkt gewichtiger ist als der erste. Denn hier wird ja nicht (nur) behauptet, daß die Untersuchung von Begriffen durch Erforschung normativer Probleme *ergänzt* werden müsse, sondern daß eine rein deskriptive Analyse von Begriffen faktisch *unmöglich* sei. Sogenannte deskriptive Konzeptionen pädagogischer Begriffe seien von normativen Konzeptionen der pädagogischen Praxis nicht zu trennen.

Genau diesen Kritikpunkt will ich in dieser Abhandlung zur Diskussion stellen. Unbestreitbar hat diese Kritik das ganze Unternehmen der Begriffsanalyse in Diskredit gebracht³. Aber dennoch fällt auf, wie vage und unnuanciert diese Bedenken bisher verbalisiert wurden. Es handelt sich hier eher um ständig wiederholte Parolen als um sorgfältig fundierte Stellungnahmen. In diesem Beitrag will ich versuchen, diese Diskussion zu vertiefen, indem ich (i) vier verschiedene Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und normativen Konzeptionen unterscheide und dabei (ii) immer im Auge behalte, inwiefern die beschriebene Verflechtung eine neutrale Begriffsanalyse prinzipiell verunmöglicht. Dabei werde ich mich besonders auf eine Thematik konzentrieren, die seit längerem die Gemüter in der „Philosophy of Education“ erhitzt: die Diskussion über die sogenannten „Essentially Contested Concepts“.

2. *Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und normativen Konzeptionen*

2.1

Jeder, der eine Begriffsanalyse in Angriff nimmt, muß bestimmte Begriffe zum Objekt der Untersuchung bestimmen. Doch worauf beruht diese Auswahl? Oder in den Worten von R. F. DEARDEN: „Why has *this* concept been chosen for analysis?“ (1984, S. 28). Liegt dieser Wahl nicht immer eine normative Konzeption zugrunde? Nehmen wir z. B. J. ROLAND MARTINS Kritik am etablierten Ideal der „educated person“ (vgl. ROLAND MARTIN 1981). Ihr zufolge stimmt diese Konzeption mit dem stereotypen Bild des Mannes überein. Es handelt sich um ein männliches Ideal, in dem Eigenschaften wie individuelle Autonomie, kritisches Denken, theoretisches Wissen, Rationalität, Distanziertheit

und andere intellektuelle Tugenden betont werden. Da dieses Bild der „educated person“ in der „Philosophy of Education“ dominiert, richtet sich in der Analyse die Aufmerksamkeit vornehmlich auf Begriffe, die genau diesen Eigenschaften entsprechen. Diesem Ideal der „educated person“ stellt ROLAND MARTIN ein alternatives Ideal entgegen, in dem typisch weibliche Eigenschaften zu ihrem Recht kommen, wie Empathie, Sensibilität, Gefühle und Emotionen, Intuition, Bemuttern und zärtliche Fürsorge. Sie ist fest davon überzeugt, daß die Akzeptanz dieses Ideals die analytische Aufmerksamkeit auf Begriffe, die auf *diese* Eigenschaften Bezug nehmen, verschieben würde (vgl. ebd., S. 16).

Illustriert dieses Beispiel nicht treffend, wie Begriffsanalyse und Normativität verflochten sind? Unterschiedliche normative Konzeptionen, in diesem Falle divergierende Vorstellungen von der „educated person“, führen zur Auswahl unterschiedlicher Begriffe. Wie läßt sich dann noch behaupten, daß Begriffsanalyse wertfrei sei?

Meines Erachtens basiert diese Kritik auf einer falschen Lokalisierung der Neutralität der Begriffsanalyse. Wir müssen zwischen *Auswahl* und *Analyse* von Begriffen unterscheiden. Selbstverständlich kann nicht geleugnet werden, daß die Selektion von Begriffen auf normativen Kriterien beruht. In dieser Hinsicht ist keinerlei Begriffsanalyse wertfrei. Aber die Forderung nach Neutralität bezieht sich allein auf die Analyse selbst. Die Tatsache, daß die Auswahl von Begriffen von normativen Auffassungen abhängig ist, impliziert natürlich nicht, daß auch die darauffolgende Analyse von diesen Konzeptionen beeinflusst ist. Gut vorstellbar ist, daß man die Auswahl bestimmter Begriffe auf Grund einer anderen normativen Konzeption kritisiert, während man trotzdem der gegebenen deskriptiven Konzeption dieser Begriffe zustimmt. So wendet sich ROLAND MARTIN dagegen, sich einseitig auf Begriffe zu konzentrieren, die auf „männliche“ Eigenschaften Bezug nehmen, findet jedoch, daß R. S. PETERS die Beziehungen zwischen diesen Begriffen adäquat geklärt hat.

2.2

Aber es kann doch kaum bestritten werden, daß die Ergebnisse von Begriffsanalysen häufig gebraucht werden, um pädagogische Handlungsweisen und Prozesse zu *bewerten*? Nehmen wir als Beispiel das Werk von A. C. KAZEPIDES. Ihm zufolge muß die „Philosophy of Education“ sich beschränken auf „the elucidation of educational concepts“; die Formulierung von „educational recommendations“ oder das Eintreten für eine bestimmte „educational policy“ gehören nicht zu ihren Aufgaben (vgl. KAZEPIDES 1970). Aber sobald er tatsächlich den Begriff „education“ klärt, fließen in seine Analyse sehr wohl pädagogische Werturteile ein (vgl. KAZEPIDES 1982; 1987). Er analysiert, wie üblich, den Begriff „education“, indem er die Regeln für den korrekten Gebrauch des Terms „education“ beschreibt. Nach diesen Kriterien ist der Term „education“ nur auf Handlungsweisen anwendbar, durch die Jugendliche entsprechend den rationalen Verfahren und Standards verschiedener Formen des

Wissens, Denkens und Verstehens diszipliniert werden. Doch was tut KAZEPIDES auf Grund dieser Analyse? Techniken der Beeinflussung, die nicht diesen Kriterien genügen (z. B. religiöse Indoktrination oder das Einimpfen von Vorurteilen), nennt er „educationally illegitimate“ oder Formen von „miseducation“; und Prozesse, die diese Kriterien wohl erfüllen (z. B. lehren, Beweismaterial zu respektieren oder gültige Argumente vorzubringen) haben für ihn „educational value“ und sind „educationally significant“.

Zeigt dieses Beispiel nicht, daß Begriffsanalyse letztlich in normativen Urteilen resultiert? Auf der Basis einer Analyse von „education“ werden Handlungsweisen und Prozesse beurteilt. Da diesem Beispiel viele andere hinzugefügt werden könnten, kann man doch kaum darauf beharren, daß Begriffsanalyse ein neutrales Unternehmen ist?

Um diese Verflechtung von begrifflicher Analyse und Normativität adäquat beurteilen zu können, muß unterschieden werden zwischen Urteilen, die *Bestandteil* des Ergebnisses der Analyse sind, einerseits und Urteilen, die aus diesen Resultaten *abgeleitet* werden, andererseits. Eine richtig durchgeführte Analyse ergibt eine Beschreibung von Begriffsinhalten oder, anders ausgedrückt, eine Beschreibung der Regeln für den korrekten Gebrauch der korrespondierenden Terme. Das eigentliche Ergebnis einer Analyse besteht deshalb lediglich aus *deskriptiven* Urteilen über Begriffe oder Regeln für den Sprachgebrauch. Normative Urteile über pädagogische Handlungsweisen und Prozesse sind hier nicht am Platz und dürfen auch nicht als Ergebnis der Begriffsanalyse angeführt werden.

Ebensowenig ist es zulässig, normative Urteile aus dem Ergebnis der Begriffsanalyse abzuleiten. Es widerspricht den Regeln der Logik, von deskriptiven Urteilen über Begriffe (als Prämissen) auf normative Urteile über Handlungsweisen (als Schlußfolgerung) zu schließen. Doch genau das tut KAZEPIDES ganz *offen*. Auf Grund einer Analyse von „education“ befindet er bestimmte Handlungsweisen für gut und mißbilligt er andere. Dieses Manöver ist jedoch nur zulässig, wenn den Prämissen der Argumentation normative Urteile zugefügt werden. Erst wenn KAZEPIDES nicht nur davon ausgeht, daß der Begriff „education“ auf bestimmte Handlungsweisen Bezug hat, sondern darüber hinaus annimmt, daß diese einen *Wert* darstellen, kann er seine normativen Urteile ableiten. Und das tut KAZEPIDES *heimlich*. Indem er eine normative Konzeption von „education“ in die Prämissen seiner Argumentation einschmuggelt, zieht er aus seiner deskriptiven Analyse des Begriffs „education“ seine bewertenden Schlußfolgerungen. Aber die Gültigkeit einer solchen Konzeption kann nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Eine normative Konzeption erfordert eine spezielle Rechtfertigung, die eine Begriffsanalyse nicht leisten kann.

Die Evaluierung pädagogischer Handlungsweisen auf Grund von Analysen pädagogischer Begriffe ist also unstatthaft und kann zudem leicht vermieden werden. Trotzdem wird dieser Schritt in der „Philosophy of Education“ immer wieder getan. Vielleicht ist diese „Entgleisung“ zu einem Teil dem zweideutigen Gebrauch des Terms „Kriterien“ zuzuschreiben. PETERS folgend wird die Analyse eines Begriffes (z. B. des Begriffs „education“) in der Regel als Ver-

such aufgefaßt, bestimmte *Kriterien* aufzudecken (z. B. Kriterien von „education“) (vgl. PETERS 1966b, S. 23ff.). Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, falls zwei Typen von Kriterien sorgfältig unterschieden werden, Kriterien für den *Gebrauch* bestimmter *Terme* und Kriterien für die *Beurteilung* bestimmter *Handlungsweisen*. In einer korrekten Begriffsanalyse wird allein die erstgenannte Klasse von Kriterien expliziert. Aber bisweilen werden in der Praxis der Analyse die Kriterien für den Sprachgebrauch, ohne daß dies transparent gemacht würde, als Beurteilungskriterien herangezogen. So z. B. auch von KAZEPIDES. Explizit gibt er eine Beschreibung von Kriterien für den Sprachgebrauch: Der Term „education“ ist anwendbar auf Prozesse mit den Merkmalen x, y und z. Aber mehr implizit werden diese Kriterien zu Kriterien für die Beurteilung von Handlungsweisen umgeformt: Alle Prozesse von Beeinflussung, die x, y und z nicht erfüllen, werden verworfen und alle Prozesse, die x, y und z wohl genügen, erhalten den Stempel der Billigung. So werden Kriterien für den Sprachgebrauch in normative Kriterien transformiert, d. h. in eine normative Konzeption. Und diesen Schritt sollte eine saubere Begriffsanalyse vermeiden.

2.3

Die Frage ist jedoch, ob es immer möglich ist, den Unterschied zwischen Sprachgebrauchsregeln und normativen Kriterien durchzuhalten. Angenommen z. B., daß wir im Rahmen einer Untersuchung der Grundbegriffe der Moralerziehung den Begriff „Tugend“ analysieren wollen. Wir versuchen dann, die Regeln für den korrekten Gebrauch des Terms „Tugend“ zu explizieren. Nun erweist sich jedoch, daß wir diesen Term normal nur gebrauchen, um auf Charaktereigenschaften zu verweisen, die wir auf Grund bestimmter moralischer Kriterien als wertvoll erachten. Welche Eigenschaften wir also als Tugend bezeichnen, ist von unseren moralischen Prinzipien abhängig. Wenn wir uns, M. SCHELER folgend (vgl. SCHELER 1950), von einer christlichen Ethik leiten lassen, dann werden wir den Term „Tugend“ für solche Eigenschaften wie Demut und Ehrfurcht reservieren. Ist man jedoch, wie N. SAWIN (vgl. SAWIN 1976, S. 217), Anhänger einer marxistisch-leninistischen Konzeption, dann wird man „Treue zur Sache des Kommunismus“ und „brüderliche Solidarität mit den Werktätigen aller Länder“ als Tugend betrachten. Unser Gebrauch des Terms „Tugend“ wird also durch eine normative, in diesem Falle moralische Konzeption, bestimmt, was heißt, daß unsere moralischen Prinzipien als Regeln für den Sprachgebrauch fungieren. Eine Analyse unseres Begriffs „Tugend“ müßte also auch eine Explizierung dieser normativen Kriterien geben. Das hätte zur Folge, daß eine normative Konzeption ein *Bestandteil* des Ergebnisses dieser Analyse wäre. Wie kann dann eine solche Begriffsanalyse jemals neutral sein?

Diese Zweifel an der Möglichkeit einer wertfreien Begriffsanalyse können im Prinzip recht einfach behoben werden. Nehmen wir an, daß die Analyse einiger Begriffe tatsächlich die Explizierung normativer Kriterien umfaßt. Dann dürfen wir noch nicht folgern, daß normative Urteile Bestandteil des Ergebnisses

dieser Analyse sind. Die Analyse dürfte bestenfalls zu einer Beschreibung dieser normativen Kriterien führen. Anders ausgedrückt, die Analyse wird nicht in der *Formulierung* normativer Prinzipien resultieren, sondern schlicht und einfach in einer *deskriptiven* Konzeption einer normativen Konzeption. Jedoch losgelöst von dieser Widerlegung der Kritik ist die zugrunde liegende Frage natürlich, ob die Analyse eines Begriffs wie „Tugend“ je darin bestehen kann, die normativen Kriterien für den Gebrauch des Terms „Tugend“ zu explizieren.

Um diese Frage adäquat beantworten zu können, muß im voraus zugegeben werden, daß der Gebrauch einiger Terme tatsächlich von normativen Kriterien bestimmt wird. Dies gilt bestimmt für den Term „Tugend“, aber auch für andere Basiskategorien der Moralerziehung wie „gerecht“, „moralisch“, „Recht“ und „Pflicht“. Welche Verteilung wir gerecht nennen, welches Motiv wir als moralisch qualifizieren, welchen Anspruch wir als ein Recht bezeichnen oder welche Tat wir als Pflicht betrachten, hängt von unseren moralischen Prinzipien ab. Auch bei der Verwendung dieser Terme fungieren normative Kriterien als Regeln für den Sprachgebrauch. Aber sind diese Kriterien für die Analyse der betreffenden Begriffe *relevant*?

Wie bereits gesagt, wird der Inhalt von Begriffen meist dadurch geklärt, daß man die Regeln für den korrekten Gebrauch der korrespondierenden Terme aufdeckt. Aber nicht alle Regeln für den Sprachgebrauch sind für eine Begriffsanalyse von Belang. Der Gegenstand einer Analyse besteht allein aus *semantischen* Regeln. Denn allein diese Unterklasse von Sprachgebrauchsregeln bestimmt die Bedeutung eines Terms und damit, welcher Begriff mit Hilfe dieser Terme ausgedrückt wird. Eine Analyse des Begriffs „Tugend“ läuft darauf hinaus, die Bedeutung des Terms „Tugend“ zu klären, d. h. die semantischen Regeln für den korrekten Gebrauch dieses Terms zu explizieren. Obwohl es nun wahr ist, daß auch normative Kriterien die Verwendung des Terms „Tugend“ bestimmen, sind diese Sprachgebrauchsregeln *keine* semantischen Regeln. Eine detaillierte Skizze der semantischen Regeln für den Gebrauch des Terms „Tugend“ würde eine spezielle Abhandlung erfordern. Aber grob gesagt legen diese Regeln fest, daß wir diesen Term allein dann korrekt verwenden, wenn wir uns beziehen auf (i) Charaktereigenschaften, die (ii) aus bestimmten intrinsischen Motiven und dispositionalen Emotionen bestehen und die (iii) wir auf Grund moralischer Maßstäbe als wertvoll ansehen. Diese Explizierung, vor allem der dritte Punkt, zeigt, daß wir den Term unterschiedlich verwenden, wenn unsere moralischen Kriterien differieren. Aber trotzdem sind diese normativen Kriterien für die Bedeutung des Terms „Tugend“ nicht relevant. Denn die semantischen Regeln legen nur fest, *daß* der Term auf Eigenschaften, die wir auf Grund moralischer Maßstäbe für wertvoll achten, anwendbar ist, nicht jedoch, *was* die moralischen Maßstäbe sind. Darum ist es sehr gut möglich, daß Personen mit unterschiedlicher moralischer Orientierung den Term „Tugend“ verschieden verwenden (weil der Term nicht immer für die gleichen Charakterzüge gebraucht wird), während trotzdem derselbe Begriff „Tugend“ gebraucht wird (weil der Term wohl immer für Charaktereigenschaften verwendet wird, die man als wertvoll betrachtet). Diese Personen halten sich an unterschiedliche normative, jedoch an dieselben semantischen Sprachge-

brauchsregeln. Sie haben unterschiedliche moralische Konzeptionen, verwenden aber denselben Begriff. Da eine adäquate Analyse allein auf den Begriff „Tugend“ Bezug nimmt, darf sie sich nicht auf die Explizierung normativer Konzeptionen richten, und noch weniger dürfen diese Konzeptionen Bestandteil des Analyseergebnisses sein.

Der Unterschied zwischen Begriffen und normativen Konzeptionen ist von wesentlichem Belang, um die Diskussion über die sogenannten „Essentially Contested Concepts“ adäquat zu verstehen. In einem 1956 publizierten faszinierenden Artikel vertritt W.B. GALLIE die These, daß philosophische Forschung sich häufig auf Begriffe richte, die grundsätzlich in Frage gestellt werden könnten. Einige Terme wie „Kunst“, „soziale Gerechtigkeit“, „Demokratie“, „christliches Leben“, „Weisheit“ und „moralische Güte“ seien auf komplexe Phänomene (Handlungsweisen, Tätigkeiten, Leistungen) anwendbar, die als wertvoll beurteilt würden. Nach GALLIE wird der Gebrauch dieser Terme immer wieder *in Frage gestellt*. Es gebe eine endlose Debatte, in der sich die Parteien wechselseitig bezichtigten, diese Terme verkehrt zu gebrauchen. Darüber hinaus würde die Verwendungsweise der genannten Terme *grundsätzlich* in Frage gestellt. Obwohl täglich solche Diskussionen geführt würden, gebe es doch keine allgemein akzeptierte Kriterien, um diese Debatte zu schlichten. Rationale Übereinstimmung sei nicht zu erwarten.

Auffallend ist nun, daß die Verwendung der meisten von GALLIE als Beispiel angeführten Terme sowohl durch semantische Regeln wie durch normative Konzeptionen bestimmt wird, genauso wie das bei Termen wie „Tugend“, „gerecht“, „moralisch“, „Recht“ und „Pflicht“ der Fall ist. Nehmen wir z. B. den Term „christliches Leben“. Einerseits gibt es semantische Regeln, die in etwa festlegen, daß dieser Term auf das Leben von Personen anwendbar ist, die sich durch Worte und Taten des Jesus von Nazareth inspirieren lassen. Andererseits gibt es normative Maßstäbe, die auf einer spezifischen Interpretation von Jesu Lehre und Leben beruhen. Allein die semantischen Kriterien bestimmen, daß der Term auf ein Leben anwendbar ist, das durch Jesu Vorbild inspiriert wird; die normativen Kriterien ergänzen näher, *was* dieses Vorbild beinhaltet. Dann ergibt sich die Frage: *Welcher* Gebrauch wird nun eigentlich grundsätzlich in Frage gestellt, der entsprechend semantischen oder der entsprechend normativen Kriterien? Wenn die semantischen Sprachgebrauchsregeln zur Diskussion stehen, werden in Wirklichkeit bestimmte Begriffe angezweifelt. Wenn jedoch die normativen Regeln für den Sprachgebrauch Gegenstand der Debatte sind, werden normative Konzeptionen in Frage gestellt.

Obwohl GALLIE es nicht immer ganz klar macht, darf mit guten Gründen angenommen werden, daß er normative Konzeptionen im Auge hat (vgl. auch SWANTON 1985). Er setzt voraus, daß die rivalisierenden Parteien in der allgemeinen Beschreibung des betreffenden Phänomens übereinstimmen. In der Debatte könne stets ein gemeinsamer Kern ausgemacht werden, ein gemeinsamer Begriffs des Phänomens, das nicht in Frage gestellt werde und eigentlich erst eine Diskussion über denselben Gegenstand ermögliche. Aber weil dieser Begriff sich auf komplexe Phänomene beziehe, die zudem als wertvoll ange-

sehen würden, ergäben sich Meinungsverschiedenheiten über die nähere Gestaltung und Auslegung dieser Phänomene, d. h. strittige Interpretationen des gemeinsamen Kerns. In unserer Terminologie: Da die rivalisierenden Parteien den Term „x“ gemäß denselben semantischen Regeln gebrauchen, ist ihnen der Begriff „x“ gemeinsam; aber da ihre normativen Kriterien für die Verwendung des Terms differieren, haben sie unterschiedliche normative Konzeptionen von x.

In der „Philosophy of Education“ haben die Auffassungen GALLIES erhebliche Diskussionen hervorgerufen. Auffallend dabei ist, daß seine Ideen über Begriffe und Konzeptionen recht unterschiedlich interpretiert werden. In einem Buch von A. HARTNETT und M. NAISH (1976), in dem dargelegt wird, daß auch der Begriff „education“ grundsätzlich in Frage gestellt werden kann, werden durchgehend Begriffe und Konzeptionen verwechselt. Eine andere Publikation, in der J. WILSON (1981) auf die Thesen von HARTNETT und NAISH reagierte, geht ausschließlich auf die Frage ein, inwiefern Begriffe in Frage gestellt werden können. Und in einer späteren Veröffentlichung kommt NAISH (1984) auf seine früher ventilierten Thesen zurück und zeigt, daß die Auseinandersetzung um normative Konzeptionen geht, darunter Konzeptionen über „education“. In all diesen Publikationen werden unterschiedliche Interpretationen von GALLIES Werk gegeben, was der Diskussion über „Essentially Contested Concepts“ nicht zugute gekommen ist. Aber wie auch immer, die Lehre aus dieser Diskussion ist, daß semantische Kriterien für Sprachgebrauch scharf von normativen unterschieden werden müssen. Eine Begriffsanalyse muß sich auf die Klärung von Begriffen konzentrieren, nicht auf die Explizierung normativer Konzeptionen. Und in einer Diskussion über die Ergebnisse einer solchen Analyse dürfen keine normativen Konzeptionen pädagogischer Handlungsweisen angefochten werden, sondern deskriptive Konzeptionen pädagogischer Begriffe.

2.4

Aber angenommen, daß wir tatsächlich versuchen, bei der Analyse uns ganz auf die semantischen Regeln zu konzentrieren, die festlegen, unter welchen Bedingungen ein bestimmter Term anwendbar ist. Wird es uns dann gelingen, eine Analyse zu geben, die nicht durch unsere normativen Konzeptionen verzerrt ist? Das ist fraglich. Nehmen wir PETERS' berühmte Analyse des Begriffs „education“ als Beispiel. Jahrelang hat er darauf bestanden, daß die Entwicklung von „all-round knowledge and understanding“ ein zentrales semantisches Kriterium von „education“ sei. In seinen letzten Publikationen hat er jedoch rundheraus zugegeben, daß seine Analyse nicht in jeder Hinsicht korrekt gewesen sei (vgl. PETERS 1979, S. 466; 1983, S. 37, 41). So wichtig die Entwicklung von Wissen und Verständnis auch sein mag, er habe den Irrtum begangen, dieses Erziehungsziel zum Inhalt des Begriffs „education“ zu machen. „Education“ sei jedoch ein erheblich breiterer Begriff, der genügend Raum für verschiedene Erziehungsziele biete. Und zu Unrecht habe er in der Vergangenheit eine spezielle Zielsetzung gleichsam in den Begriff „education“

eingebaut: „What has happened is that an aim of education has been taken as *the aim* and incorporated into the concept of ‚education““ (1979, S. 481).

Zeigt diese Selbstkritik von PETERS nicht in aller Deutlichkeit, daß es um die sogenannte Wertfreiheit der Begriffsanalyse nicht so gut bestellt ist? Statt eine neutrale Analyse des Begriffs „education“ zu geben, hat PETERS sich bei seiner Untersuchung von einer normativen Konzeption leiten lassen, welche die Entwicklung von Wissen und Verständnis als erstrebenswertes Ideal herausstellte. In Widerspruch zu seinen eigenen Ansprüchen hat er keine neutrale Beschreibung der geltenden semantischen Regeln gegeben, sondern selbst semantische Kriterien im Licht seiner normativen Konzeption aufgestellt. Bereits 1967 hat W. H. DRAY ihm vorgehalten, den Begriff „education“ zu sehr normativ zu beladen. Auf Grund dieser Kritik äußerte DRAY die Vermutung, „that what the philosopher really does is *fabricate* a concept of education out of his vision of what people ought to become“ (DRAY 1973, S. 39).

Das Beispiel von PETERS' Analyse wirft zudem ein etwas anderes Licht auf das Problem der „Essentially Contested Concepts“. Bisher wurde angenommen, daß es bei den permanenten Auseinandersetzungen um die Verwendung bestimmter Terme um normative und nicht um semantische Kriterien gehe. Die rivalisierenden Parteien fechten die normative Konzeption des anderen an, aber setzen dabei denselben Begriff voraus. Aber angenommen, daß die streitenden Parteien diesen gemeinsamen Begriff einer Analyse unterziehen. Sollten wir dann nicht, von PETERS' Beispiel ausgehend, erwarten, daß ihre Analyse *selbst* durch ihre normativen Konzeptionen bestimmt wird? Selbst wenn sie versuchen, die Inhalte des gängigen Begriffs zu beschreiben, dürften sie in Wirklichkeit diesen Begriff entsprechend ihrer normativen Orientierung auslegen. Das hat zur Konsequenz, daß auch die jeweiligen *Analyseergebnisse* in Frage gestellt werden dürften. Da die unterschiedlichen normativen Auffassungen automatisch in ihre Analyse einfließen, dürften auch die Produkte ihrer Analysen differieren. Deshalb dürften nicht nur ihre normativen Konzeptionen in Frage gestellt werden, sondern auch die deskriptiven Konzeptionen des Begriffs.

Trifft diese Kritik an der vorausgesetzten Neutralität der Begriffsanalyse zu? Ist Begriffsanalyse auf diese Weise mit normativen Konzeptionen verflochten? Haben normative Auffassungen Einfluß auf die Ergebnisse der Analyse, auch wenn man um eine neutrale Beschreibung semantischer Regeln bemüht ist? Das sind komplizierte Fragen, auf die eine Antwort schwer fällt.

Zunächst gilt es anzuerkennen, daß viele Begriffsanalysen keineswegs wertfrei sind. Ein Beispiel dafür ist die angeführte Untersuchung von PETERS, und es fällt nicht schwer, eine Reihe ähnlicher Beispiele anzuführen. Aber darf daraus abgeleitet werden, daß eine neutrale Analyse überhaupt unmöglich ist? Sind die Produkte der Analyse *immer* und *unvermeidlich* wertabhängig? Diese Fragen müssen meines Erachtens verneint werden und zwar auf Grund der folgenden drei Überlegungen.

a) Genauso wie Beispiele für nicht-neutrale Analyse gegeben werden können, könnten auch Fälle angeführt werden, von denen mit Fug und Recht ange-

nommen werden darf, daß sie *wohl* neutral sind. Forscher, die sehr unterschiedlichen Traditionen zuzurechnen sind, kommen in ihren Begriffsanalysen oft zu den gleichen Ergebnissen. Nehmen wir als Beispiel die Analyse des Begriffs „Spiel“ von H. SCHEUERL (vgl. SCHEUERL 1954, S. 68 ff.) und DEARDEN (vgl. DEARDEN 1967). SCHEUERL versucht die Frage „Was ist Spiel“? zu beantworten, indem er das Wesen des Phänomens Spiel beschreibt (SCHEUERL 1954, S. 69). DEARDEN will die Frage „What is ‚play‘?“ beantworten, indem er die Kriterien für die Verwendung des Begriffs „Spiel“ expliziert (DEARDEN 1967, S. 74). Aber trotz dieser unterschiedlichen Interpretationen der eigenen Forschung weisen die Ergebnisse ihrer Beschreibung eine auffallende Übereinstimmung auf. Beide verweisen auf dieselben logischen Merkmale des Spiels, wie Freiheit von extrinsischen Zielen und von Realitätsdruck, intrinsische Befriedigung und innere Unendlichkeit, relative Selbständigkeit und strukturelle Geschlossenheit.

Ein anderes Beispiel ist die Analyse des Begriffs „beraten“. In seinem Buch über unstetige Formen der Erziehung gibt der deutsche Lebensphilosoph O. F. BOLLNOW eine Beschreibung des Rat-Gebens im menschlichen Zusammenleben (vgl. BOLLNOW 1959, S. 78 ff.). In seinem Artikel über pädagogisch relevante Sprechakte unternimmt der amerikanische Analytiker J. DOUGLAS STEWART eine Klärung der Bedeutung des Terms „beraten“ (vgl. DOUGLAS STEWART 1978). Auch hier haben wir es mit unterschiedlichen Forschungstraditionen zu tun, die Ergebnisse der Analyse stimmen jedoch weitgehend überein. Beide formulieren die gleichen Kriterien für „beraten“, etwa daß ein Rat im Interesse des anderen gegeben wird, daß er auf Argumenten basiert und als solcher eine rationale Form der Beeinflussung ist, daß ein Rat dazu auffordert, selbst eine Entscheidung zu treffen, und daher von autoritärem Druck unterschieden werden muß.

Machen diese Beispiele nicht plausibel, daß eine Analyse von Begriffen durchaus neutral sein kann? Natürlich könnte man die These verteidigen, daß die genannten Forscher die gleichen normativen Auffassungen haben und daher zu gleichen Ergebnissen kommen. Aber angesichts der Unterschiede in Kultur und Tradition ist diese Annahme nicht sehr naheliegend. Wenn man trotzdem die Neutralität der Analysen weiterhin in Frage stellt, dann müßte man angeben, in welchen Punkten genau die Ergebnisse der Analyse durch normative Konzeptionen verzerrt werden. Und damit kommen wir zu meinem nächsten Argument.

b) Es ist möglich, die Wertgebundenheit begrifflicher Analysen in einem Prozeß kritischer Prüfung aufzudecken. Begriffsanalyse kennt einen eigenen „context of justification“, in dem die Untersuchungsergebnisse mit sogenannten *Gegenbeispielen* konfrontiert werden. Meist werden diese Gegenbeispiele vorgebracht, um zu zeigen, daß der untersuchte Term anwendbar ist, auch wenn ein oder mehrere beschriebene Kriterien nicht erfüllt sind. Ein berühmt gewordenen Gegenbeispiel ist „the case of Spartan education“, das vorgebracht wurde, um PETERS' Explizierung der Kriterien von „education“ zu widerlegen. Aus dem Faktum, daß das alte spartanische System nicht alle Kriterien von PETERS erfüllt, während der Term „education“ trotzdem auf

dieses System anwendbar ist, kann abgeleitet werden, daß PETERS' Analyse nicht in jeder Hinsicht adäquat ist (vgl. STEUTEL/SPIECKER 1989, S. 519ff.).

Dieses Prüfungsverfahren kann angewendet werden, um den entstellenden Einfluß normativer Konzeptionen auf das Produkt der Analyse zu demonstrieren. Falls normative Konzeptionen die Neutralität der Analyse beeinträchtigen, werden bestimmte Merkmale zu Unrecht dem Inhalt des untersuchten Begriffs zugerechnet. So hat PETERS den Irrtum begangen, die Entwicklung von „all-round knowledge and understanding“ als semantisches Kriterium von „education“ anzuführen. Indem Gegenbeispiele angeführt werden, indem nach Fällen korrekten Sprachgebrauchs, die nicht den beschriebenen Kriterien genügen, gesucht wird, können diese normativen Verzerrungen ausfindig gemacht werden. Und so kann nach und nach die Spreu (die wertabhängigen Ergebnisse) vom Weizen (die wertunabhängigen Ergebnisse) getrennt werden.

c) Gegen diejenigen, welche die These von der Unmöglichkeit einer wertneutralen Analyse verteidigen, kann ein transzendentes Argument geltend gemacht werden: *Bei der Verteidigung ihrer Position setzen sie das Gegenteil voraus.* Soweit ich überblicken kann, wird die genannte These ausschließlich mit Hilfe einer induktiven Argumentation verteidigt. Zuerst werden bestimmte Beispiele nichtneutraler Analysen angeführt (die Prämissen) und anschließend wird behauptet, jede Begriffsanalyse werde von normativen Konzeptionen beeinflusst (die Konklusion). Meine Frage lautet hier: Wie kann man diese Beispiele wertabhängiger Analysen identifizieren? Wie ist man in der Lage zu bestimmen, daß der Forscher sich bei seiner Analyse von seiner normativen Konzeption hat irreführen lassen? Das ist doch nur möglich, wenn man die Ergebnisse seiner Analyse mit den *eigenen* Erkenntnissen über den untersuchten Begriff vergleicht? Und setzt das dann nicht die Möglichkeit voraus, unabhängig von der eigenen normativen Konzeption, Einblick in Begriffe zu erlangen? Denn welchen Sinn hat es, einen solchen Vergleich anzustellen, wenn man annimmt, daß auch die eigene Konzeption des Begriffs zwangsläufig durch normative Konzeptionen getrübt wird?

Vor einigen Jahren publizierte das *Journal of Philosophy of Education* eine Diskussion zwischen KAZEPIDES und W. D. HUDSON (vgl. 1982). Beide beschuldigen einander, den Term „education“ normativ zu definieren. Nach KAZEPIDES stopft HUDSON das, was ihm besonders am Herzen liegt, die Initiation in Theologie und Gottesfurcht, zu Unrecht in den Begriff „education“. Durch dieses Manöver werde die logische Verbindung zwischen dem Begriff „Erziehung“ einerseits und den Begriffen „knowledge“ und „understanding“ andererseits gekappt. Umgekehrt erhebt HUDSON den Vorwurf, KAZEPIDES lasse sich zu sehr von seinen Werten mitreißen, indem er gerade die Verbindung zwischen „education“ und der Entwicklung von Wissen und Verständnis strapaziere. In der gängigen Wortbedeutung beziehe sich „education“ nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und das Stimulieren von Verständnis, sondern ebenso sehr auf die Formung von Fertigkeiten, Gewohnheiten, Einstellungen und Emotionen.

Aus dieser Diskussion kann geschlossen werden, daß sowohl KAZEPIDES wie HUDSON den Vorwurf der normativen Fehlentwicklung zu erhärten versuchen, indem sie auf die Diskrepanz zwischen den Untersuchungsergebnissen der Gegenpartei einerseits und den eigenen Erkenntnissen über die betreffenden Begriffe andererseits verweisen. Dabei gehen beide davon aus, daß die Analyse des anderen (auf Grund des Einflusses einer normativen Konzeption) nicht adäquat sei, die eigene Einsicht dagegen (weil hier normative Verzerrungen fehlen würden) sehr wohl. Da die Prämissen der oben angedeuteten induktiven Argumentation sich exakt auf solche Diskrepanzen beziehen, wird in dieser Beweisführung in Wirklichkeit implizit anerkannt, was explizit bestritten wird: nämlich die Möglichkeit einer neutralen Begriffsanalyse.

3. *Schlußfolgerungen*

Ist eine neutrale Analyse gängiger Begriffe möglich? Das ist die Hauptfrage dieses Artikels. Um diese Frage zu beantworten, habe ich zwei Aufgaben bewältigt. Zunächst habe ich versucht, verschiedene Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und normativen Konzeptionen aufzuzeigen. Dann habe ich untersucht, inwiefern die signalisierten Verflechtungen dazu zwingen, die Hauptfrage zu verneinen.

Zur ersten Aufgabe: Um eventuelle Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und Normativität aufzudecken, ist es nützlich, einige Schritte in der Untersuchung pädagogischer Grundbegriffe zu unterscheiden: (i) Die *Auswahl* von Begriffen als Objekt der Analyse, (ii) die darauffolgende *Analyse* dieser Begriffe (wobei wiederum zwischen Prozeß und Produkt der Analyse unterschieden werden kann) und (iii) die *Ableitung* von *Schlußfolgerungen* aus den Ergebnissen der Analyse. Die vier Verflechtungen, die ich zur Diskussion gestellt habe, können wir in diesen verschiedenen Schritten lokalisieren. Die erste Verflechtung (2.1) betrifft Schritt (i): Die Auswahl pädagogischer Begriffe ist von normativen Konzeptionen abhängig. Die zweite Verflechtung (2.2) steckt in Schritt (iii): Normative Urteile über Handlungsweisen werden aus den Ergebnissen der Analyse pädagogischer Begriffe abgeleitet. Die dritte Verflechtung (2.3) bezieht sich auf Schritt (ii): Die Analyse bestimmter Begriffe, der sogenannten „Essentially Contested Concepts“, besteht im Explizieren normativer Kriterien für den Gebrauch der korrespondierenden Terme. Auch die vierte Verflechtung (2.4) bezieht sich auf Schritt (ii): Die Analyse pädagogischer Begriffe oder die Explizierung der korrespondierenden semantischen Regeln werden durch normative Konzeptionen der pädagogischen Praxis verzerrt.

Zur zweiten Aufgabe: Es läßt sich nicht abstreiten, daß in der Praxis der Analyse alle vier Verflechtungen nachzuweisen sind. Doch darf daraus nicht abgeleitet werden, daß eine neutrale Analyse von Begriffen unmöglich sei. Die erste Verflechtung (2.1) ist zwar unvermeidlich, führt aber nicht notwendig zu einer Beeinträchtigung der Neutralität der Analyse selbst. Die Tatsache, daß wir Begriffe immer auf Grund normativer Kriterien auswählen, impliziert keineswegs, daß auch die folgenden Schritte unlösbar mit normativen Konzep-

tionen verschlungen sind. Die übrigen Verflechtungen (2.2, 2.3 und 2.4) untergraben zwar die Neutralität der durchgeführten Analyse, sind aber nicht unvermeidbar. Die zweite Verflechtung (2.2) kann vermieden werden, indem Kriterien für den Gebrauch bestimmter Terme nicht in Kriterien für die Beurteilung bestimmter Handlungsweisen transformiert werden. Der dritten Verflechtung (2.3) kann man entkommen, indem man scharf zwischen semantischen und normativen Kriterien für die Verwendung bestimmter Terme unterscheidet und sich bei der Analyse ausschließlich auf die erstgenannte Unterklasse von Sprachgebrauchsregeln konzentriert. Schließlich kann die letzte Verflechtung (2.4) eliminiert werden, indem man die Ergebnisse der Analyse in einer kritischen Diskussion mit Gegenbeispielen konfrontiert.

Darf daraus gefolgert werden, daß die zentrale Frage dieses Artikels bejahend beantwortet werden kann? Nein, das dürfen wir nicht. Es ist ja keineswegs sicher, daß ich alle Verflechtungen zwischen Begriffsanalyse und Normativität zur Sprache gebracht habe. Aber wir dürfen wohl den Schluß ziehen, daß die beschriebenen Verflechtungen kein Grund sind, um die Hauptfrage zu verneinen; und solange keine anderen Gründe vorliegen, gehe ich davon aus, daß Begriffsanalyse ein bemerkenswertes Unternehmen ist, das zudem neutral durchgeführt werden kann⁴.

Anmerkungen

- 1 Aus dem Holländischen übersetzt von Dr. ROLF BINNER.
- 2 Eine Begriffsanalyse darf nicht mit einer sogenannten „Begriffsexplikation“ verwechselt werden (vgl. BREZINKA 1974, S. 31 ff., 48). Eine Begriffsanalyse ist eine Form *deskriptiver* Untersuchung pädagogischer Grundbegriffe: Ein gängiger Begriff wird geklärt, indem eine *Beschreibung* der semantischen Regeln für den Gebrauch des korrespondierenden Terms gegeben wird. Eine Begriffsexplikation ist eine *re-skriptive* Untersuchung pädagogischer Grundbegriffe: Ein gängiger Begriff wird durch einen exakteren ersetzt, indem die Regeln für die Verwendung des korrespondierenden Terms *präzisiert* werden (vgl. STEUTEL 1988, S. 164 ff.).
- 3 Vor allem diese Kritik hat dazu geführt, daß sich das Interesse seit 1970 von konzeptuellen Problemen auf ethische und politische Fragen verschoben hat. Übrigens sollte man sich diese Veränderung nicht allzu dramatisch vorstellen. Auch vor 1970 wurden normative Probleme untersucht (vgl. WHITE 1987, S. 157 f.); und bis heute wird Begriffsanalyse betrieben.
- 4 Ich danke Professor Dr. B. SPIECKER für seine kritischen Anmerkungen zur ersten Version dieses Artikels.

Literatur

- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München 1974.
- BROUDY, S.: The role of analysis in educational philosophy. In: Educational Theory 16 (1964), S. 254–268.

- DEARDEN, R. F.: The concept of play. In: PETERS, R. S. (Ed.): *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1967.
- DEARDEN, R. F.: *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1984.
- DOUGLAS STEWART, J.: An analysis of „advising“. In: *Educational Theory* 28 (1978), S. 202–213.
- DRAY, W. H.: Commentary. In: PETERS, R. S. (Ed.): *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press 1973.
- EDEL, A.: Analytic philosophy of education at the crossroads. In: DOYLE, J. F. (Ed.): *Educational Judgments. Papers in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1973.
- GALLIE, W. B.: Essentially contested concepts. In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 56 (1955–56), S. 167–198.
- HARTNETT, A./NAISH, M.: *Theory and the Practice of Education*. London: Heinemann 1976.
- HUDSON, W. D.: Educating, socialising and indoctrination: a reply to Tasos Kazepides. In: *Journal of Philosophy of Education* 16 (1982), S. 167–172.
- KAZEPIDES, A. C.: On the nature of philosophical questions and the function of philosophy of education. In: *Philosophy of Education 1970, Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of the Philosophy of Education Society (1970)*, S. 117–131.
- KAZEPIDES, T.: Educating, socialising and indoctrinating. In: *Journal of Philosophy of Education* 16 (1982), S. 155–165.
- KAZEPIDES, T.: Indoctrination, doctrines and the foundations of rationality. In: *Philosophy of Education 1987, Proceedings of the forty-third annual meeting of the Philosophy of Education Society (1987)*, S. 229–245.
- NAISH, M.: Education and essential contestability revisited. In: *Journal of Philosophy of Education* 18 (1984), S. 141–153.
- PETERS, R. S.: The philosophy of education. In: TIBBLE, J. W. (Ed.): *The Study of Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1966a.
- PETERS, R. S.: *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin 1966b.
- PETERS, R. S.: Democratic values and educational aims. *Teachers College Record* 80 (1979), S. 463–482.
- PETERS, R. S.: Philosophy of education. In: HIRST, P. H. (Ed.): *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul 1983.
- PRATTE, R.: Analytic philosophy of education: a historical perspective. In: *Teachers College Record* 81 (1979), S. 145–165.
- PRATTE, R.: Getting the fly out of the bottle: criticism of something called analytic philosophy of education. In: *Philosophy of Education 1980, Proceedings of the thirty-sixth annual meeting of the Philosophy of Education Society (1980)*, S. 3–18.
- ROLAND MARTIN, J.: The ideal of the educated person. *Philosophy of Education 1981, Proceedings of the thirty-seventh annual meeting of the Philosophy of Education Society (1981)*, S. 3–20.
- SAWIN, N.: *Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Unterstufenlehrern*. Berlin 1976.
- SCHULER, M.: *Zur Rehabilitierung der Tugend*. Zürich: Die Arche 1950.
- SCHUEERL, H.: *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim 1954.
- SOLTIS, J. F.: *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. Reading (Mass.): Addison-Wesley 1968.
- SOLTIS, J. F.: Analysis and anomalies in philosophy of education. In: *Educational Philosophy & Theory* 3 (1970), S. 37–50.

- STEUTEL, J. W.: Forms of reflection on central educational concepts. In: *Journal of Philosophy of Education* 22 (1988), S. 163–171.
- STEUTEL, J./SPIECKER, B.: R. S. Peters' und P. H. Hirsts Analyse von „education“ im Hinblick auf eine Bildungstheorie. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim 1989.
- SWANTON, C.: On the „essential contestedness“ of political concepts. In: *Ethics* 95 (1985), S. 811–827.
- WHITE, J.: The medical condition of philosophy of education. In: *Journal of Philosophy of Education* 21 (1987), S. 155–162.
- WILSON, J.: Concepts, contestability and the philosophy of education. In: *Journal of Philosophy of Education* 15 (1981), S. 3–22.

Abstract

Concepts and Conceptions.

Conceptual analysis has dominated the Philosophy of Education for years. Criticism against this form of philosophical reflection, however, has never been absent. In particular the possibility of executing a neutral analysis of concepts, was repeatedly called into question. Time after time attention was drawn to the fact that analysis of educational concepts on the one hand, and normative conceptions of educational processes on the other, are inextricably interwoven. Is this criticism justified? In order to answer this question, different kinds of entanglements between conceptual analysis and normative conceptions are distinguished. Then it is examined whether the discerned entanglements are inevitable and make neutral conceptual analysis in principle impossible. In the course of this, special attention is paid to the discussion on the so-called „Essentially Contested Concepts“.

Anschrift des Autors:

Dr. J. W. Steutel, Vrije Universiteit, vakgroep Pedagogiek, Transitorium I, Van der Boechorststraat 1, NL-1035 AC Amsterdam.