

Huschke-Rhein, Rolf

Worin könnte der "wissenschaftliche Fortschritt" der Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 395-414



Quellenangabe/ Reference:

Huschke-Rhein, Rolf: Worin könnte der "wissenschaftliche Fortschritt" der Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 395-414 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143969 - DOI: 10.25656/01:14396

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143969>

<https://doi.org/10.25656/01:14396>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 3 – Juni 1986

I. Thema: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

HEINZ-ELMAR TENORTH Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945.
Aspekte ihres Strukturwandels 299

GUSTAV HEINE Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbe-
merkung von A. Leschinsky) 323

WOLFGANG KEIM Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädago-
gik. Ein Literaturbericht 345

II. Thema: Interessen (2. Teil)

FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER Zur Entwicklung literarischer Interessen 361

FRITZ KUBLI Faszinierende Natur – auch im Unterricht? 375

MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studien zur Wirkungsweise von Interesse 385

III. Diskussion

ROLF HUSCHKE-RHEIN Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der
Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer
Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspäd-
agogik 395

IV. Besprechungen

- LUTZ-RAINER REUTER MARTIN BAETHGE / KNUT NEVERMANN (Hrsg.):
Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5) 415
- JÜRGEN SCHRIEWER LEONHARD FROESE: *Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft.* Positionen und Probleme 420
- JÜRGEN SCHRIEWER FORSCHUNGSSTELLE FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): *Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Bildungsforschung.* Zur Funktion des internationalen Bildungstransfers 420
- PETER MENCK DIETER LENZEN: *Mythologie der Kindheit.* Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen- kultur 425

V. Dokumentation

- Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1985 429
Pädagogische Neuerscheinungen 451

Contents

I. Topic: Educational Reform and National Socialism

- HEINZ-ELMAR TENORTH Structural changes in German educational science, 1930–1945 299
- GUSTAV HEINE The Lichtwark-School of Hamburg 323
- WOLFGANG KEIM The prosecution of educators and the suppression of reform initiatives. A survey of recent literature 345

II. Topic: Motives (Part 2)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER On the development of interest in literature 361
- FRITZ KUBLI Fascinating nature – in school too? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studies on the operating of interests 385

III. Discussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Directions of progress in educational theory – Proposal of a system-theoretical perspective, taking peace education as an example 395.

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1985 429
- New Books 451

Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der Pädagogik bestehen?

Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik

Zusammenfassung

Der Autor antwortet auf einen Beitrag von G. MILLER-KIPP (ZfPäd 5/1984), die kritisiert hatte, daß es der Friedenspädagogik bisher nicht gelungen sei, zu einer richtigen „Wissenschaft“ unter Berücksichtigung der entsprechenden Standards (definierte Begriffe, Erkenntnislogik usw.) zu werden, vor allem wegen der Einbeziehung „zu weiter“ Dimensionen wie etwa der ökologischen Dimension. – Der Autor stellt in seinem Gegenentwurf in Frage, daß mit den Mitteln der traditionellen Wissenschaftslogik eine Begründung heutiger pädagogischer Praxis noch möglich sei. Er entwirft das Konzept einer „Systempädagogik“: In dieser wird zunächst die pädagogische Theorie (Grundbegriffe, Handlungsnormen, Theorie-Praxis-Problem) auf der Grundlage „systemischen Denkens“ entworfen, d. h. unter Bezug auf die pädagogisch relevanten Realsysteme (Subjekt, Gesellschaft und Natur). Sodann wird die pädagogische Praxis auf der Grundlage „systemischen Handelns“ in einem 10-Kriterien-Katalog begründet. Dies wird am Beispiel der Friedenserziehung durchgeführt. Schließlich werden die aufgestellten Grundsätze zur Bewertung des Beitrags von MILLER-KIPP angewendet.

In dieser Zeitschrift war zuletzt 1984 ein Beitrag zur Friedenserziehung veröffentlicht worden (G. MILLER-KIPP 1984). Dieser setzte sich kritisch mit einigen Veröffentlichungen der „Arbeitsgruppe Friedenspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ auseinander, vor allem mit den Beiträgen von P. HEITKÄMPER und R. HUSCHKE-RHEIN¹, ferner mit dem Buch von P. KERN und H. G. WITTIG: „Pädagogik im Atomzeitalter“ (2/1984).

Hauptkritikpunkt der Verfasserin ist, daß der Begriff der Friedenspädagogik in den genannten Beiträgen durch die Einbeziehung der politisch-gesellschaftlichen und vor allem der ökologischen Dimension zu „weit“ werde; Friedenspädagogik möge sich doch lieber bescheiden an die „Bildung des Subjekts“ halten und dies in der traditionellen Disziplin der „Bildungstheorie“ besorgen (s. u.). Diesen Vorschlag, der zwischen Zustimmung und Ablehnung der Friedenspädagogik schillert, begründet die Verfasserin nun – und das macht die Sache interessant – durch eine Art Gegentheorie, in der sie Ausführungen zu grundlegenden Fragen der pädagogischen Theoriebildung und Praxisbegründung vorlegt: zur Aufgabenbestimmung der pädagogischen Praxis, zur erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung, zur Normenbegründung und zur Stellung des Subjekts in der Pädagogik.² Ich stimme ihr darin zu, daß wir auf dieser Ebene der pädagogischen Theoriebildung verhandeln müssen, um über das Recht neuer (Teil-)Disziplinen oder Arbeitsgebiete in der Pädagogik entscheiden zu können. So bietet der Beitrag eine willkommene Gelegenheit zur Diskussion nicht nur der Friedenspädagogik, sondern auch der Grundfragen pädagogischer Theoriebildung und Praxisbegründung.

Die Diagnose der Verfasserin lautet: Der bedauernswerte Zustand der Friedenspädagogik sei dadurch bedingt, daß „hier die Wissenschaft versagt“ hat (MILLER-

KIPP 1984, S. 616). Denn „die Wissenschaft“ habe, wie zitiert wird, dafür zu sorgen, daß „Bereiche abgegrenzt, Definitionen gebildet und Zentren des Arbeitsfeldes bestimmt“ werden, aber es sei der „Friedenspädagogik bisher nicht gelungen... ihre Praxis eindeutig und verständlich zu beschreiben und zu bestimmen“ (S. 615f.). Diese Schelte am wissenschaftlichen Zustand der Friedenspädagogik rügt weiter deren „Begriffsnebel“, die „ungeklärte Pluralität von Zielvorstellungen“ und schließlich den ganz unnötigen „Ehrgeiz der Theorie“, die durch die Hereinnahme vor allem der ökologischen Dimension bloß „aufgebläht“ werde, und damit sowohl eine „eindeutige Theorie“ verhindere als auch eine eindeutige Anleitung der Praxis, denn diese (Anleitung) werde „um so weniger möglich sein, je weiter diese Praxis gefaßt“ sei (S. 611ff.).

Die Wissenschaftsrüge von Frau MILLER-KIPP, die Friedenspädagogik lasse bislang einheitliche Begriffsdefinitionen sowie eindeutige Anleitungen ihrer Praxis vermissen, ist sicher nicht ungerechtfertigt. Die Verfasserin möchte nun der Friedenspädagogik aus diesen Nöten aufhelfen, und zwar mit einem Wissenschaftskonzept, das sich schon in der verwendeten Begrifflichkeit angedeutet hat: durch „eindeutige“ und „logische“ Begriffsunterscheidungen und ein metatheoretisches Stufenkonzept, in dem die Begriffe der Theorie und die Anleitung der Praxis festgelegt werden.

Im folgenden möchte ich zeigen, daß die Annahme des von MILLER-KIPP vorgeschlagenen Wissenschaftskonzepts die Friedenspädagogik, aber auch jede andere pädagogische Disziplin an ihrem Nerv treffen müßte. Gerade am Beispiel der Friedenspädagogik läßt sich, wie ich meine, zeigen, daß die notwendige Systemkomplexität und die dadurch bedingte legitime „Unschärfe“ handlungsleitender Begriffe künstlich erst weggezaubert werden müßten, um zu wohldefinierten und „eindeutigen“ Begriffen zu kommen. Was wären aber ein Friedensbegriff und eine Friedenspädagogik wert, wenn sie zuvor auf dem prokrustischen Einheitsbegriffsbett zugerichtet worden wären?

Am Beispiel des Friedensbegriffs mag das an dieser Stelle kurz angedeutet werden. Die heutige Friedenserziehung ist ein spätgeborenes Kind der europäischen Aufklärung. Ihre Maxime lautet: Konflikte sollen durch Vernunfthandeln und nicht durch Gewalt gelöst werden. Dieser Grundsatz ist zugleich eine späte Einlösung des christlichen Gebotes der Nächstenliebe. Beides bedeutet: Auf der Gewalt liegt kein Segen. Diese Friedensmaximen werden heute durch zwei neuere Entwicklungen radikalisiert. Erstens durch die Entwicklung der Atomwaffen, die einerseits einen Appell an die Vernunft darstellen, Konflikte nicht mehr mit kriegerischer Gewalt zu lösen, die andererseits jedoch selber kein Vernunftargument, sondern ein Gewaltargument sind. Zweitens erkennen wir erstmals, daß Vernunfthandeln nicht nur auf die Gesellschaft, sondern auch auf die Natur bezogen werden muß. Gegenüber der Natur muß das gewaltförmige Produktionsverhalten in ein vernunftgesteuertes ökologisches Handeln transformiert werden. Die atomare Bedrohung und die ökologische Bedrohung zeigen uns beide, daß die Menschheit nur bei einer Änderung ihrer tradierten gewaltförmigen Verhaltensmuster eine Überlebenschance besitzt.

Beide Aufgaben aber sind nicht bloß Aufgaben für Staatsoberhäupter, sondern sind selbstverständlich auch umfassende Erziehungsaufgaben, die das Alltags-

handeln aller Staatsbürger betreffen (vgl. KERN/REHBEIN 1986) und die in der frühen Kindheit beginnen müssen. Gewalt hat immer auch mit Erziehung zu tun: weil Gewalt dadurch definiert werden kann, daß sie menschliche Entwicklungsmöglichkeiten verkümmern läßt. Gewalt zeigt sich darum nicht nur als „manifeste“ körperliche Gewalt, sondern auch – und das macht ihren Bezug zur Erziehung aus – als „strukturelle“ Gewalt, als das Vernichten oder ungerechtfertigte Vorenthalten humaner Entwicklungschancen. Diese Formen der Gewalt aufzuspüren, sie abzubauen, zu minimieren, wo immer sie Erziehungs- und Entwicklungsprozesse behindern, ist eine Aufgabe, die aus keiner neuzeitlichen, der Aufklärung und dem Humanismus verpflichteten Pädagogik mehr fortzudenken ist.

Der vieldimensionalen Komplexität dieser Aufgabe werden wir jedoch keineswegs durch die logistischen Konstruktionen der von der Verfasserin vorgeschlagenen zweiwertigen „Erkenntnislogik“ (MILLER/KIPP 1984, S. 616) gerecht, sondern, wenn überhaupt, erst durch eine „Systemlogik“ auf der Grundlage eines systemischen Wissenschaftsansatzes. Dieser soll im folgenden skizziert werden. Außerdem soll gezeigt werden, daß das von der Autorin vorgeschlagene und dem „Kritischen Rationalismus“ entlehnte Stufenkonzept auf einem Kategorienfehler basiert, der in den Handlungswissenschaften, zu denen ja die Pädagogik gehört, nicht vorkommen sollte. Dabei sind einige Grundbegriffe und Grundprobleme der Pädagogik neu zu formulieren, so vor allem das Theorie-Praxis-Verhältnis.

Im folgenden werde ich (1.) eine knappe Skizze meines systempädagogischen Begründungsvorschlags geben (Genauerer vgl. HUSCHKE-RHEIN 1986)³. Unter „Systempädagogik“ verstehe ich die Erziehung und Bildung zum „systemischen“ Denken und Handeln in den realen Systemen, vor allem den lebenden Systemen. – Der zweite Abschnitt (2.) wendet dieses Konzept auf die genannten und kontroversen Grundprobleme pädagogischer Theoriebildung und Praxisbegründung an: Theorie-Praxis-Verhältnis, Begriffsbildung, Normenbegründung und Bildung des Subjekts. – Der dritte Abschnitt (3.) stellt zehn Kriterien für die Begründung einer pädagogischen Disziplin auf. Sie sind zugleich die Kriterien für die Konstitution einer Teildisziplin und ihrer Praxis. Dies wird am Beispiel der Teildisziplin „Friedenspädagogik“ durchgeführt. – Der vierte Abschnitt (4.) kommt auf unser „Fallbeispiel“ zurück. Die zuvor aufgestellten Grundsätze und Kriterien wende ich zur Diskussion und zur anschließenden Bewertung des Beitrags von MILLER-KIPP an. Dabei werde ich mich des Verfahrens von „Transformationssätzen“ bedienen, um ein möglichst hohes Maß an Objektivität in der Diskussion mit den Aussagen der Verfasserin zu erreichen und die Gefahr der Verzerrung ihrer Aussagen durch das notwendige emotionale Engagement möglichst gering zu halten. Ich transformiere die Aussagen der Verfasserin in vier Adäquationssätze, in denen sich Konsens und Dissens konzentrieren.

1. Pädagogik als System

Die „Systempädagogik“ nimmt ihren Ausgang von zwei praktischen Problemen. Das erste besteht in der Tendenz zur *Partikularität* des Bewußtseins in Wissenschaft und Ausbildung durch die zunehmende fachliche Spezialisierung auf allen

Gebieten. Diese Tendenz ist angelegt in der analytischen Struktur der neuzeitlichen Wissenschaft. Dadurch kann sich das Bewußtsein weder theoretisch noch praktisch mit dem realen Gesamtsystem (einschließlich seiner ökologischen Dimension) vermitteln, das dem Bewußtsein doch vorausgesetzt ist und in dem dieses Bewußtsein auch praktisch handelt. Die wichtigste Bildungsaufgabe besteht heute deshalb darin, das partikulare, also vereinzelte und „teil-artige“ Bewußtsein wieder mit dem „Ganzen“ der Systeme in allen wesentlichen Systemdimensionen zu vermitteln. In anderer Formulierung: Die wichtigste Bildungsaufgabe besteht heute in der Erziehung und Bildung zum systemischen Denken und Handeln.⁴

Das zweite Ausgangsproblem basiert auf der Beobachtung, daß wir – genauer: die demokratischen westlichen Industrienationen – uns heute an der Schwelle zu einer *zweiten Aufklärungsepoche* befinden. Die Besinnung auf die Allgemeinheit der Vernunft in der ersten Epoche der europäischen Aufklärung war notwendig gewesen, um das Projekt der Befreiung der Menschen von dem Teil ihrer Unvernunft in Gang zu setzen, den sie „selbst verschuldet“ haben (KANT), also auch selbst verändern können. In der zweiten Epoche geht es um die Neubestimmung des Verhältnisses von Vernunft und Natur. Die Lösung dieses Problems ist nach der hier vertretenen Auffassung nur im Systemdenken möglich. Die heutige Aufgabe der Vernunft-erziehung lautet darum: Erziehung zu der Erkenntnis, daß und wie wir in den realen Systemen leben und handeln können⁵.

Hieran anschließen möchte ich eine knappe Strukturskizze der Systempädagogik. Der Ausgangssatz lautet: Jede pädagogische Handlung ist eine Handlung in Systemen. Dabei genügt aber nicht der bisher in der Pädagogik meist verwendete interaktionistisch-soziologische Systembegriff (in der „westlichen“ Version mit Betonung der interaktionistischen Komponente, in der „östlichen“ Version mit Betonung der kollektivistischen Komponente). Dieser bezeichnet vielmehr nur *eine* Systemdimension. Ihm fehlt aber eine ganze weitere Dimension: Es fehlt die ökologische Dimension, ohne die heute kein Erziehungsbegriff mehr formuliert werden kann.

Damit hebt sich eine solche „Systempädagogik“ kritisch auch von der traditionellen „Systematischen Pädagogik“ ab. Diese hatte, vor allem im Gefolge des Systembegriffs der Philosophie des Deutschen Idealismus, sich zum Ziel gesetzt, alle Grundbegriffe der Pädagogik „systematisch“ zu begründen, also in einem Begriffs- und Theoriesystem, in dem alles pädagogische Wissen vollständig begrifflich und theoretisch geordnet ist. So richtig dabei der Grundgedanke war, daß jeder pädagogische Begriff erst durch seine Beziehung auf ein Ganzes gültig werden kann, so einseitig waren dort schließlich die bloß theoretisch und abstrakt konstruierten Systembeziehungen. Ökologische Realdimensionen und erst recht die politisch-gesellschaftlichen Realdimensionen blieben dabei fast ganz außer Betracht (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1984).

Darum habe ich (1986, S. 113ff.) ein Modell entworfen, in dem die Theoriesysteme von Anfang an mit den Realsystemen rückgekoppelt sind. Darin kommt der systempädagogische Grundsatz zum Ausdruck, daß Begriffe, Theorien und Normen in den Handlungswissenschaften nur in Verbindung mit den Realsystemen formuliert werden dürfen. Die Realsysteme – zu ihnen gehören auch Natur

und Gesellschaft – haben dabei für die Erziehung und die Erziehungstheorie den Status von „Voraussetzungssystemen“, und zwar im Sinne von „Voraussetzungen“ und „Bedingungen“ des erzieherischen Denkens und Handelns. Ein weiterer systempädagogischer Grundsatz lautet, daß die allgemeinsten Systemgesetze zugleich die allgemeinsten Prinzipien für das pädagogische Handeln sein sollen. Die drei wichtigsten *Realsysteme* stellen eine Rangfolge abnehmender Allgemeinheit und zunehmender Besonderheit dar:

- Natur⁶,
- Gesellschaft,
- Subjekt.

Diesen Realsystemen entspricht auf der Seite der *Theoriesysteme* eine von der Praxis aus aufsteigende Rangfolge zunehmend allgemeinerer Aussagen in den Theoriesystemen:

- Metatheorien/Metasysteme,
- Theorien,
- Praxis.

Der Bildungsprozeß *und* der Erkenntnisprozeß besteht nun in einer Verbindung der Realsysteme mit den Theoriesystemen. In jedem Bildungsprozeß und in jedem Erkenntnisprozeß vermittelt sich das zunächst partikuläre Bewußtsein des Einzelsubjekts mit dem Systemganzen, was bedeutet: es „steigt auf“ über die Praxis zum Erkennen und Handeln in Gesellschaft und Natur⁷. Bei diesem „Aufstieg“ aber bringt sich der wahre Systemzusammenhang dadurch zur Geltung, daß das Subjekt die Voraussetzungssysteme der Gesellschaft und der Natur (und evtl. des Kosmos) als Voraussetzungen seines Denkens und Handelns erkennt und erfährt. Jede Schädigung der „höheren“ Systeme (also etwa der „Natur“) bedeutet, systempädagogisch gesehen, darum immer eine Schädigung und Beeinträchtigung der Bildungs- und Wissenschancen der „unteren“ Systeme, also der Subjekte und ihrer Praxis.⁸

Das systemische Denken und Handeln leistet die Verbindung des Getrennten im Bewußtsein und in der Realität, und diese Verbindung des Getrennten ist nicht nur eine Bildungsaufgabe, sondern auch eine „Friedensaufgabe“ – eine Aufgabe, die Pädagogik und Friedenserziehung gründlich verbindet.

2. Anwendung auf zentrale Theorieprobleme der Pädagogik

2.1. Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Handlungswissenschaften, zu denen die Pädagogik gehört, unterscheidet sich dadurch von der Mathematik oder den Naturwissenschaften, daß sich ihre theoretischen Aussagen auf ein Praxisfeld beziehen. Sämtliche Aussagen der Pädagogik können – und müssen! – also rückbezogen werden auf ein Praxisfeld. Dadurch ist, ganz sachgerecht, das sogenannte „Theorie-Praxis-Verhältnis“ ein Grundproblem der pädagogischen Theoriebildung. Dieses Grundproblem erfährt nun durch unseren systemtheoretischen Ansatz eine einfache Lösung. Sie lautet (1. Grundsatz):

Sowohl die pädagogische Praxis als auch die pädagogische Theorie sind Subsysteme (Teilsysteme) in dem umfassenderen „System Erziehung“. Die Frage nach dem „Vorrang“ der Theorie oder der Praxis ist damit überholt.

Insofern, als auch ein theoretischer Satz der Pädagogik sich immer auf eine reale, bestimmte Praxis bezieht oder diese fordert, hat er einen Bezugsgehalt in allen drei Realsystemen, auch wenn er ein scheinbar „nur“ theoretischer Satz ist. Mit einer einfachen Formel ausgesagt: Wir sind immer schon in Systemen „drin“ – mit jeder Handlung und mit jedem Satz.

In der Pädagogik sind aber weder das Subsystem „Praxis“ noch das Subsystem „Theorie“ jeweils für sich hinreichend. Vielmehr müssen wir über beide hinaus noch einen weiteren Schritt tun. Diesen Schritt können wir zunächst mit einem schon gebräuchlichen Begriff als „Metatheorie“ bezeichnen.

„Metatheorie“ heißt: Theorie der Theorie (wörtlich: Theorie „dahinter“ oder „darüber“). Das meint, daß wir über Theorien wiederum theoretische Aussagen machen können. Der Begriff der Metatheorie hat eine Herkunftsgeschichte, die für die Handlungswissenschaften problematisch ist. Er stammt aus der mathematischen Logik (von TARSKI) und bedeutet dort, daß über ein theoretisches System der Mathematik, also über eine sogenannte „formalisierte Sprache“, zum Beispiel über ein Logik-Kalkül oder eine Axiomatik, nicht wiederum in der formalisierten Sprache, sondern nur in der „normalen“ Sprache, der Alltags- oder der Umgangssprache, gesprochen werden kann, um einen logischen Zirkel („regressus ad infinitum“) zu vermeiden (vgl. BOCHENSKI 1971, S. 67 ff.). (Dasselbe Problem stellt sich ja auch bei der Interpretation der Quantentheorie; vgl. HEISENBERGS Abhandlung: „Sprache und Wirklichkeit in der modernen Physik“, in: ders., 1981, S. 139 ff.).

Während also in den mathematischen oder den Naturwissenschaften eine zweite Theorie, und zwar in anderer Sprache, eine sinnvolle Forderung darstellt, bedeutet die Übernahme dieses Verfahrens in den Handlungswissenschaften eine Gefahr, wenn nicht gar einen *Kategorienfehler*: Das Reden und Denken über eine reale Praxis, die Erziehung, darf nicht zu einer doppelten Theoriekonstruktion führen, so daß der praktische Gegenstand in einer doppelten Theoretisierung endet: Wenn die logischen und die realen *Voraus*-Setzungen einer pädagogischen Theorie und ihrer Begründung thematisiert werden sollen – das ist ja die Aufgabe einer „Metatheorie“ –, dann sind diese *Voraus*-Setzungen in den Praxiswissenschaften logische *und* reale, das heißt, die Voraussetzungen theoretischer pädagogischer Sätze sind nicht bloß wieder „Sätze“. Wer behauptet, daß die Voraussetzungen pädagogischer Theorien „Sätze“ seien, begeht darum einen *Kategorienfehler* (bezogen auf die Logik der Handlungswissenschaften). Dieses Argument wird insbesondere kritisch gegen MILLER-KIPP (1984) gewendet werden müssen.

Um das berechtigte Anliegen des Konzepts der „Metatheorie“ in den Handlungswissenschaften übernehmen zu können, möchte ich folgende *Unterscheidung* vorschlagen. Der Begriff „Metatheorie“ soll in der Pädagogik in zweifacher Hinsicht verwendet werden. Erstens soll darunter, wie bisher, das wissenschaftstheoretische „Begründungsproblem“ verstanden werden, also die Begründung einer Theorie als Satzsystem durch Sätze nach den Regeln der Logik; diese Verwendung soll genannt werden: „Metatheorie im engeren Sinn“. Zweitens aber soll „Metatheorie“ – mit Rücksicht auf den Praxisbezug pädagogischer Sätze – den Systembezug der theoretischen Sätze in der Pädagogik bezeichnen, der wiederum

zu differenzieren ist in den Bezug zur pädagogischen Praxis einerseits und in den Bezug zu den übrigen Dimensionen des Gesamtsystems andererseits (v. a. zu der gesellschaftlichen und der ökologischen Dimension des pädagogischen Handelns). Das nenne ich: „Metatheorie im weiteren Sinn“. – Hieraus folgt als 2. Grundsatz aus unserem systemtheoretischen Ausgangspunkt:

Eine pädagogische Metatheorie ist (ebenfalls) ein Teilsystem im Gesamtsystem der Erziehung. Sie hat erstens eine wissenschaftstheoretische Begründungsaufgabe; sie hat zweitens die Aufgabe, sowohl in die pädagogische Praxis als auch in die gesellschaftlichen und die ökologischen Realsysteme zurückzuführen.

Dies soll kurz am Beispiel der Schule verdeutlicht werden. Wir verstehen die Aufgaben und Probleme unserer heutigen Schule nur, wenn wir sie im Kontext ihrer gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen betrachten. Sie hat dabei eine bestimmte Aufgabe in der Lebenswelt der Industriegesellschaft: Sie muß für das erforderliche wissenschaftliche Potential sorgen bzw. dieses vorbereiten, was die Lebensweise in den hochtechnisierten Ländern ermöglicht; diese Aufgabe wiederum ist nur begreiflich aus der Geschichte der Wissenschaft und Technik in der Neuzeit; in Wissenschaft und Technik wiederum zeigt sich ein ganz bestimmtes Verhältnis des Menschen zur Natur; im Verhältnis zur Natur wiederum zeigt sich ein ganz bestimmtes Verhältnis des Menschen zur Religion und zum Universum, wie es sich zu Anfang der Neuzeit in Reformation und Renaissance entwickelt hat.

Auf diese Weise können wir ein wichtiges Anliegen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufnehmen, nämlich die *Verantwortung des engagierten Praktikers als Ausgangspunkt der Theoriebildung*, und wir können so die pädagogische Theoriebildung mit W. FLITNER (1963) als „*réflexion engagée*“ bezeichnen (vgl. JONAS 1982; DANNER 1983). Wir können damit diesen Ansatz aufnehmen, ohne den berechtigten Einwand der Kritischen Theorie gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fürchten zu müssen, daß mit dem Primat der Praxis letztlich naiv das jeweilige Vorverständnis des Praktikers zu theoretischen Würden erhoben werden könnte (vgl. BENNER 1978, S. 213 ff.). – Gleichzeitig vermeiden wir so den Fehler der empiristischen bzw. der „kritisch“-rationalistischen Pädagogik (BREZINKA 1978; ALISCH-RÖSSNER 1978), die pädagogische Theorie durch theoretische Metatheorien oder andere bloß logistische Satzsysteme gegen Praxis, Gesellschaft und Natur zu immunisieren und so den Schein einer autonomen Wissenschaft aufrechtzuerhalten. – Bei unserer Systembetrachtung der Pädagogik sind das Vorverständnis des Praktikers und die Metatheorie des Wissenschaftstheoretikers im engeren Sinne Teilsysteme eines Gesamtsystems.

2.2. Die wissenschaftliche Begriffsbildung in der Pädagogik

Aus dem vorgeschlagenen systempädagogischen Ansatz folgt als oberster Grundsatz für die Bildung wissenschaftlicher Begriffe oder Grundbegriffe in der Pädagogik:

Jeder zentrale oder Grundbegriff der Pädagogik – und selbstverständlich auch der Begriff der Pädagogik selber – soll mindestens drei Dimensionen enthalten: die Dimensionen des Subjekts, der Gesellschaft und der Natur. (Grundsatz der Relationalität).

Das bedeutet, daß die „Einheit“ eines pädagogischen Begriffs nicht durch die Abblendung von zugehörigen anderen Dimensionen erschlichen werden darf. Ein „einheitlicher“ oder „ein-deutiger“ wissenschaftlicher Begriff ist nicht derjenige, der durch willkürliche Ausgrenzung von Systembereichen, die ihm der Sache nach zugehörig sind, gewonnen wird. Darum ist das traditionelle Verfahren der „Definition“ – dieser Begriff heißt ja wörtlich übersetzt „Aus-Grenzung“! – als wissenschaftliches Verfahren in den Handlungswissenschaften äußerst zweifelhaft, weil hier analog zu den in der Naturwissenschaft üblichen analytischen Methoden beliebige Teilbereiche begrifflich ausgegrenzt werden können. Vielmehr ist nach dem von uns aufgestellten Grundsatz nur derjenige Begriff im vollen Sinne ein wissenschaftlicher Begriff, dessen Ort im Gesamtsystem und dessen Beziehungen zu den Subsystemen angemessen bestimmt werden können.

Der genannte Grundsatz stellt zwar an die sogenannten Teildisziplinen eine relativ hohe Anforderung. Andererseits müssen wir wieder lernen, daß die wissenschaftliche Spezialisierung noch kein hinreichendes Kriterium für „Wissenschaftlichkeit“ ist. Im Gegenteil: Es darf in vielen Fällen als ein Zeichen von Unwissenschaftlichkeit angesehen werden, daß zunehmend enger spezialisierte Teildisziplinen entstehen, deren Grundlage lediglich eine technologische Praxis oder ein Bedürfnis des Marktes ist, ohne daß hierfür ein zureichender Systemzusammenhang besteht oder eingesehen wird.

Wir können das Problem der Wissenschaftsbegründung und Wissenschaftsorganisation in der heutigen Zeit auch in einer Gegenfrage formulieren: Soll der von der industriellen Arbeitsteilung ausgelöste Trend zu permanenter Spezialisierung und Expertenausbildung fortschreiten und gar noch den Segen der Pädagogik und ihrer Wissenschaftstheoretiker erhalten? Die meisten dieser Erscheinungen heißen heute „Wissenschaft“ und erhalten dafür die finanzielle Förderung. Sie sind „Wissenschaft“ in einem absolut eingeschränkten Sinne, und zwar soweit eingeschränkt, daß sie einem zureichenden Wissenschaftsbegriff nicht mehr entsprechen.

Ich halte die hier aufgestellten Kriterien für eine theoretische Pädagogik, die sich auch künftig als Wissenschaft verstehen will, für unverzichtbar. Für die Handlungswissenschaften und also auch für die Pädagogik folgt daraus die bescheidene Einsicht, daß wir uns wohl erst auf dem Wege zur „Wissenschaft“ befinden. Dies wird in den nächsten Abschnitten noch deutlicher werden.

2.3. Die Begründung der Handlungsnormen in der Pädagogik

Träger pädagogischer Normen sind primär die Subjekte und nicht die Institutionen; denn nur Subjekte können Normen existentiell verantworten, während Institutionen nur im juristischen Sinne Verantwortung übernehmen können. Der Umfang pädagogischer Normen kann jedoch nicht auf eine „subjektive“ Dimension eingeschränkt werden, denn jedes Subjekt ist Teil des Gesamtsystems der Erziehung und kann nur mit Rücksicht auf dieses Gesamtsystem ethisch begründet handeln.

Zunächst folgt aus unserem Systemansatz für den Umfang und die inhaltliche Verbindlichkeit pädagogischer Normen der *Grundsatz*:

Nur solche pädagogischen Normen können inhaltlich verbindlich sein, in denen der Bezug zu den drei Realsystemen hergestellt ist.

In einer stärkeren Version könnten wir hier die Erfüllung des Grundsatzes auf alle vier Dimensionen der Realsysteme, also auch auf die kosmisch-religiöse Dimension, erweitern, weil die Normen im existentiellen Sinne ja nur von den Subjekten verantwortet werden.

Zwei aktuelle Probleme sind in diesem Zusammenhang anzusprechen. Das eine Problem besteht in der Frage, inwieweit es „Normen der Natur“ gibt. In der Ethik gab und gibt es die bedeutende Tradition des „natürlichen Sittengesetzes“, der „*lex naturalis*“ (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1968). In der neueren Geschichte der Pädagogik überwiegen teils subjektorientierte, am Individuum ausgerichtete Normen (in den westeuropäischen Staaten), und teils kollektive, an der Gesellschaft ausgerichtete Normen (in den sozialistischen Staaten). Dabei wurde beiderseits ausgeblendet, daß auch die „Natur“ Normen enthält, die in der Erziehung berücksichtigt werden müssen. Die „menschliche Natur“ kann sich zwar von Naturprozessen in gewissem Grade unabhängig machen (emanzipieren), aber doch nur innerhalb bestimmter Spielräume (Amplituden). Erst heute beginnen wir wieder zu ahnen, daß alle pädagogischen Prozesse, weil sie Entwicklungsprozesse sind, *auch* als Naturprozesse zu begreifen sind. Forschungen hierzu gibt es erst in den Anfängen. Die Industriegesellschaften hatten vor allem das Interesse festzustellen, inwieweit der Mensch sich von der Natur emanzipieren könne. Die „Systempädagogik“ aber macht uns darauf aufmerksam, daß der Mensch Teil umfassenderer Systeme ist, von denen er sich nicht ohne die Gefahr der Selbstvernichtung emanzipieren kann.

Die hier erforderlichen pädagogischen Forschungen müssen sich vor allem auf das Problem der „Naturbasis“ des Erziehungsprozesses und hier wieder besonders des frühkindlichen Sozialisationsprozesses richten. Dieses Problem haben bereits die psychoanalytischen Theorien ebenso wie die marxistische bzw. materialistische Anthropologie von Anfang an im Blick gehabt (vgl. MARX [1964]; LORENZER 1972; HOLZKAMP 1978)⁹. In beiden Theorien wurde erkannt, daß die bürgerliche Gesellschaft zur Erreichung ihrer Produktionsziele den „Triebverzicht“ und damit die Einschränkung der Entfaltung sinnlicher Möglichkeiten fordern und praktizieren muß. Dennoch wurde dies meist bloß als Problem des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft gesehen, nicht aber schon im Kontext der ökologischen Problemstellung. – Das Problem der Naturbasis ist gerade durch die ökologische Fragestellung erneut aktuell geworden. Es ergeben sich daraus beispielsweise Forschungsaufgaben über die frühkindliche Entwicklung der sensorischen Fähigkeiten, des Bindungsverhaltens in der Familie und in familienergänzenden oder -ersetzenden Institutionen, Entwicklung des „Triebpotentials“ (besonders der Sexualität), sowie allgemeiner die Aufgabe der Erforschung des Verhältnisses von Natur und Kultur in der Erziehung.

Wie immer wir die Frage nach der Normativität der Natur beantworten werden: Aus der Systemtheorie ergibt sich auch, daß die Natur nicht „an sich“ normativ ist, sondern nur insoweit, als sie eine Dimension des Gesamtsystems ist (wenn auch, je nach Auslegung, die höchste).

Aus der Medizin wissen wir allerdings, daß ein menschlicher Körper nur gesund ist, wenn auch bestimmte seelische und geistige Normen erfüllt sind. Fehlen diese, so wird der Körper – der ja in Wahrheit gar nicht nur ein „Körper“ ist – krank.

Ein anderes aktuelles Problem besteht in der Frage nach einer sogenannten „Fundamentaethik“. In unserer Gesellschaft nimmt die Tendenz zu, über ethi-

sche, normative Fragen durch „Fachleute“, „Experten“ entscheiden zu lassen. Damit ist, so paradox es klingen mag, die Tendenz zur „Verantwortungslosigkeit“ der Subjekte verbunden – eben aufgrund der Delegation der Verantwortung an die sogenannten „Experten“ (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1983). Wenn die Normen nur noch bereichsspezifisch als Theorien mit wissenschaftlichem Anspruch von Spezialisten dieser Bereiche begründet und vertreten werden, dann hat dies pädagogisch unerwünschte Folgen sowohl für ihren Umfang, den Sachaspekt, als auch für ihre Träger, den personalen Aspekt: Durch ihren reduzierten Umfang verlieren die Normen ihre fundamentale Bedeutung, sie werden zu Sachbereichsnormen; durch die auf Experten reduzierte Trägerschaft kann es nicht mehr eine alltägliche Praxis der Subjekte geben, in der die Normen auch existentiell oder emotional realisiert werden (vgl. meinen Begriff einer „finalen Ethik“, HUSCHKE-RHEIN, 1981).

Auch hier kann der systempädagogische Ansatz Einseitigkeiten vermeiden helfen. Durch ihre Struktur verweist die Systempädagogik darauf, daß es keine selbstgenügsamen Normen in ausgegrenzten Teilbereichen geben kann, die nur den Experten zugänglich wären, sondern immer nur solche Teilbereiche, die mit anderen Systemteilen in Verbindung stehen.

2.4. Die Bildung des Subjekts als Ziel der Pädagogik

Der Begriff des „Subjekts“ als Zentralbegriff der Pädagogik ist doppeldeutig. Er ist berechtigt, sofern nur ein Subjekt existentielle Verantwortung übernehmen kann. In dieser Hinsicht ist der Begriff des Subjekts ein Schlüsselbegriff der europäischen Geschichte der Neuzeit: In der Renaissance, der Reformation und der Aufklärung will sich das mündige Subjekt emanzipieren von der Bevormundung und der Vorherrschaft der wahrheitsverbürgenden Institutionen der Kirche und der Obrigkeit und fortan selbstverantwortlich durch Vernunftgebrauch bestimmen, was wahr ist und welche Normen fürs Handeln gelten sollen (vgl. G. BECKER 1982).

Auf der anderen Seite „vergißt“ das Subjekt in eben diesem Prozeß, daß seine Selbstverantwortung von außersubjektiven Voraussetzungen abhängig bleibt. Es vergißt seine Abhängigkeit von der Gesamtgesellschaft, der Geschichte und der Natur.

Dies ist wieder ein Ansatzpunkt der Systempädagogik. Sie kann deutlich machen, daß ein Subjekt nie bloß als „es selbst“ existiert, sondern – ob es das weiß und will oder nicht – immer schon in einem Gesamtsystem, zu dem eben nicht nur, wie die sozialistische Pädagogik einseitig betont hat, die Gesellschaft gehört, sondern auch die Natur und sogar die kosmische Dimension. Die Praktiker der Erziehung, die die Kinder zu „Subjekten“ erziehen möchten, wissen dies immer schon – und oft genug aus leidvoller Erfahrung. Daraus ergibt sich der *Grundsatz*:

Die Voraussetzungen der Subjekte können nicht die Subjekte selber sein.

Das Subjekt existiert also auch in der Bildungstheorie nicht als undialektische Größe: Es gibt in der Pädagogik so wenig das reine Subjekt, wie es in der Wissenschaftstheorie das reine Objekt gibt. Das Subjekt kann „definiert“ werden nur

durch seinen Zusammenhang im System, denn es „gibt“ das Subjekt nur in trans-subjektiven Systemzusammenhängen.

Dies zeigt sich nicht nur (passiv) in der gesellschaftlichen und naturhaften (Mit-)Bedingtheit des Subjekts, sondern auch (aktiv) im Handeln des Subjekts selber: Jede Handlung des Menschen als Subjekt ist immer zugleich eine Handlung gegenüber der Umwelt (Natur) oder der Mitwelt (Gesellschaft). Zum Beispiel betrifft die Produktion von lebensnotwendigen Gütern (Nahrung) immer zugleich die Gesellschaft, die durch ihre gemeinsame („gesellschaftliche“) Produktionsweise den „Stoffwechsel mit der Natur“ (MARX) organisiert, und damit betrifft sie auch die Natur selber.

Zuletzt sei eine Frage angesprochen, die das aktuelle Problem der Handlungskompetenz der Subjekte betrifft (und auf andere Weise die Dialektik von Subjekt und System zeigt). Die Verwissenschaftlichung der Lebenswelt hat generell die Zunahme von „Objektivität“ und die Abnahme von (engagierter) „Subjektivität“ zur Folge. Tendenziell wird engagierte Subjektivität heute – so gerne sie im Zusammenhang mit „Verantwortung“ offiziell beschworen wird – zurückgedrängt: Die spontane Praxis engagierter Subjekte wird nur insoweit zugelassen, als sie von „Objektivität“, „Wissenschaft“ oder „Kollektivität“ legitimiert und so öffentlich kontrolliert werden kann. Engagierte Reflexivität – die „réflexion engagée“ W.FLITNERS – gilt als naiv gegenüber den wissenschaftskontrollierten Standards in Öffentlichkeit und Technologie. Insofern, aber auch nur insofern, muß die Pädagogik die Kategorie engagierter Subjektivität, verbunden mit dem Bewußtsein ihrer Bedeutung im Gesamtsystem, wiederaufnehmen.

3. Kriterien für die Begründung wissenschaftlicher (Teil-)Disziplinen in der Pädagogik und das Anwendungsbeispiel „Friedenspädagogik“

Zur Begründung wissenschaftlicher Disziplinen in den Handlungswissenschaften oder der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) schlage ich die folgenden zehn Kriterien vor. Diese sollen sowohl für die Pädagogik als Gesamtdisziplin als auch für jede ihrer Teildisziplinen gelten. Sie stellen zugleich ein Modell der Begründung pädagogischer Praxis dar. In kurzgefaßter Form lauten die Kriterien wie folgt:

1. Praxis (Ausgangspunkt)
Ausgang von einem praktischen Lebensbedürfnis oder von praktischen Erfahrungen, die zur wissenschaftlichen Reflexion oder zur Erforschung eines Praxisfeldes drängen.
2. Praxeologische Begründung
Dreifache Begründung dieses Bedürfnisses oder dieser Praxis als
 - (1) allgemein (d. h. die Allgemeinheit betreffend),
 - (2) notwendig (als notwendiges Erziehungsziel), und
 - (3) historisch (als geschichtlich bedingt)
3. Systemtheoretische (metatheoretische) Begründung
 - (1) Systembezug (Verbindung der Praxis mit den Systemdimensionen: Aufweis der systembedingten Voraussetzungen der Praxis),

- (2) Theorie-Praxis-Bezug (Vermittlung der Praxis mit dem Theorie-Praxis-Problem),
- (3) Wissenschaftstheorie (Verbindung der Praxis mit der Wissenschaftstheorie der Handlungswissenschaften)
4. Begriffsbildung (Grundbegriffe)
Festlegung eines oder mehrerer (Grund-)Begriffe und Bestimmung eines jeden Begriffs in Relation auf die Realdimensionen des Systems
5. Normbegründung
 - (1) Bestimmung von Handlungszielen/Handlungsnormen in Relation auf die Realsysteme
 - (2) Aufstellung und Begründung ethischer Grundsätze
6. Methodologie
 - (1) Festsetzung und Begründung allgemeiner methodologischer Grundsätze
 - (2) Prüfung der Anwendbarkeit spezifischer Methoden der Handlungswissenschaften auf das jeweilige Gebiet
7. Forschungsfelder
 - (1) Zuordnung von Arbeitsfeldern und Problembereichen der Praxis zu Forschungs- und Theoriefeldern (Anknüpfung und Erweiterung von Nr. 3,2)
 - (2) Bestimmung von Forschungsmethoden (entsprechend Nr. 6)
8. Teildisziplinen
 - (1) Aufweis der besonderen Aufgabe einer Teildisziplin
 - (2) Aufweis der Kongruenz- und Differenzpunkte zu wichtigen Theoremen der Gesamtdisziplin
 - (3) Einordnung dieser Aufgabenbestimmung in die Dimensionen des Systems Erziehungswissenschaft (System E)
9. Nachbarwissenschaften
Bestimmung der Beziehung (der Gesamtdisziplin oder einer Teildisziplin) zu den
 - (1) Theorien oder Forschungsfeldern in anderen, benachbarten Wissenschaften, oder zu den
 - (2) Praxisfeldern (Anwendungsbereichen) anderer, benachbarter Wissenschaften
10. Praxisarbeit
Rückkehr zum Ausgangspunkt Praxis und Entwicklung von
 - (1) Projekten und Modellen für die Praxis sowie von
 - (2) Methoden der Praxisarbeit.

In einer kurzgefaßten Form wollen wir nun (stichwortartig) diese zehn Kriterien auf das Praxisfeld „Friedenspädagogik“ anwenden:

Zu 1. (Praxis):

- Frieden, Gewalt, Gewaltlosigkeit als drängende Probleme des Atomzeitalters,
- Bedürfnis und Wunsch vieler Pädagogen nach einem Beitrag der Pädagogik zum Problemfeld Frieden/Konflikt/Aggression,
- verbreitetes Bedürfnis nach Frieden bei vielen Menschen in allen Völkern.

Zu 2. (Praxeologische Begründung):

- (1) Das Überleben der Menschengattung und der Natur ist ein allgemeines Problem;
- (2) das Erlernen gewaltloser Verhaltensweisen ist darum ein notwendiges Bildungsziel (notwendig für den einzelnen und für die Gattung);
- (3) erstmals in der Geschichte besteht die Gefahr der Auslöschung der menschlichen Gattung sowie der Natur.

Zu 3. (Systemtheoretische und metatheoretische Begründung):

Der Begriff des Friedens und die anderen Grundbegriffe (s. u.) enthalten in sich den Systembezug auf alle vier Realsysteme:

- Subjekt: persönliche Friedensfähigkeit (auch als pädagogische Grundqualifikation);
- Gesellschaft: Öffentlicher und gesellschaftlicher Frieden als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse (Abbau manifester und struktureller Gewalt);
- Natur: industrielle Technik ist auch eine Form der Gewalt gegenüber der Natur; ein künftiger (Atom-)Krieg wäre auch der „Tod der Natur“;
- Universale und kosmologische Dimension: Erkenntnis des durchgehenden Systemcharakters aller Erscheinungen von der Mikrophysik bis zum Universum; spezieller Aspekt: die universal-religiöse Dimension als Erkenntnis der Einheit des Getrennten in einem höheren Bewußtsein („Friede Gottes“).

Zu 4. (Begriffsbildung):

Wichtigster Grundbegriff ist der Begriff des Friedens: weitere Grundbegriffe sollen sein: Aggressivität, Gewalt, Gewaltlosigkeit, Konflikt, Konfliktfähigkeit, Vorurteil, Kooperation. Zu diesen Begriffen können auf die gleiche Weise, wie dies im vorigen Kriterium mit dem Begriff des Friedens durchgeführt wurde, jeweils der Systembezug zu allen vier Dimensionen hergestellt werden.

Zu 5. (Normbegründung):

- (1) Friedenspädagogische Normen können für alle Grundbegriffe unter Bezug auf alle vier Systemdimensionen aufgestellt werden (wie oben bei 3. am Beispiel des Friedensbegriffs selber gezeigt wurde). Auch der Konfliktbegriff kann von der Konfliktpädagogik bis zur Thematik des Konflikts als „Systemeigenschaft“ (BOULDING 1970) durchgeführt werden.
- (2) Dabei soll als Grundnorm gelten: Die Einheit des Getrennten soll überall, wo dies möglich ist, mit den Mitteln, die möglich sind, verwirklicht werden. Friedenspädagogik muß als Fundamenteethik, also als Gesinnungsethik, und nicht als „Güterethik“, also nicht als Bereichs- oder Expertenethik, verwirklicht werden (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1983). Sonst würde sie das historisch Zufällige zur ethischen Norm erheben.

Zu 6. (Methodologie):

Grundsatz: Die in der Friedenspädagogik angewendeten Methoden müssen ihrem „Gegenstand“ oder besser: ihrem Thema angemessen sein. Abgelehnt werden danach die einseitig analytischen Methoden, zumindest deren dominierende methodologische Stellung. Statt dessen sollen stärker synthetische oder systemische Methoden Verwendung finden.

Zu 7. (Forschungsfelder):

Pädagogische Friedensforschung richtet sich auf alle pädagogischen Praxisfelder, in denen ihre Grundbegriffe eine reale Bedeutung besitzen, also zum Beispiel Vorschule, Schule, Jugendarbeit, Ausländerarbeit, Medienpädagogik usw., in denen Aggressionen, Konflikte, Vorurteile usw. real bedeutsam sind. – Weiterhin sind alle Bereiche der pädagogischen Theoriebildung, zum Beispiel Anthropologie, Bildungstheorie, historische Pädagogik unter den gleichen Kriterien potentielle Forschungsfelder.

Zu 8. (Teildisziplinen):

- (1) Grundsatz: Solange ein wichtiges Bedürfnis oder ein wichtiges Praxisfeld der Erziehung nicht eine angemessene Berücksichtigung in der bestehenden Disziplin oder einer ihrer Teildisziplinen findet, ist die Konstitution einer Sonderdisziplin oder einer eigenen Teildisziplin erforderlich. Diese Lage besteht zur Zeit für das „allgemeine, notwendige und historisch begründete Bedürfnis nach Frieden“ sowie für das aus denselben Gründen grundlegende Praxisfeld der „Aggressions- und Konfliktpädagogik“.
- (2) Nach dem Aufweis dieses Hauptdifferenzpunktes sind als Kongruenzpunkte zu nennen: Beiträge der Friedenspädagogik zu den folgenden Theoriebereichen: Pädagogische Anthropologie, Bildungstheorie, historische Pädagogik, Wissenschaftstheorie (evtl.: psychoanalytische Pädagogik).
- (3) Systemdimensionen:
 - (a) Realsysteme: Hierzu sind vor allem die Aussagen oben zu 3. zu vergleichen;
 - (b) Praxis: Aggressions- und Konfliktpädagogik für alle Altersstufen;
 - (c) Theoriesysteme:
 - Theorie/Metatheorie: Friedens- und Konfliktforschung und -pädagogik als Beitrag zu einer Theorie des zu erziehenden Menschen;
 - System des Wissens: „Konflikt“ und „Frieden“ (als „Kooperation“ oder „Koexistenz“) sind zentrale Begriffe zur Systembeschreibung.

Zu 9. (Nachbarwissenschaften):

Frieden und Konflikt sind ebenfalls Themen zahlreicher anderer Wissenschaften, was nochmals zeigt, daß es hierbei nicht um ein nebensächliches Problem gehen kann, so z. B. in: Theologie, Psychologie, Soziologie, Politologie, Rechtswissenschaften, Philosophie (hier bes.: Systemtheorie).

Zu 10. (Praxisarbeit):

- (1) Zahlreiche Projekte sind möglich (z. B. in den Praxisfeldern: Vorschule, Schule/Unterricht, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Medienpädagogik, Sozialarbeit, Ausländerpädagogik, Frauenarbeit usw.). Der Friedensbegriff dürfte in solchen Projekten jedoch nicht auf einen „Mini-Friedensbegriff“ (Frieden im Sinne „friedlicher Subjekte“) reduziert werden, weil die Mehrdimensionalität des Begriffs und seiner Träger (Subjekte, Gruppen, Gesellschaft, Natur) dies nicht erlaubt.
- (2) Handlungsorientierte Methoden sind vorzuziehen.

4. Anwendung des Theoriekonzepts – Ein Fallbeispiel

Im folgenden sollen nun einige inhaltliche Aussagen des Beitrags von G. MILLER-KIPP (1984) diskutiert werden, indem wir die in den voraufgehenden drei Abschnitten aufgestellten Kriterien als einen Maßstab für wissenschaftliche Aussagen in der Pädagogik anwenden. Dabei möchte ich mich des Verfahrens von Transformationssätzen (T-Sätzen) bedienen: Die Aussagen des Beitrags, die sich auf die in unserem zweiten Abschnitt ausgewählten vier zentralen Theorieprobleme der Pädagogik beziehen, werden in Adäquationssätze transformiert, also in Sätze, die den Aussagen der Verfasserin adäquat sind. Dadurch, so hoffe ich, werden Übereinstimmungen und Abweichungen (Kritik) eher sichtbar, als wenn sich die Diskussion, wie es meist geschieht, nur auf selektierte, verschiedene oder einzelne Zitate richtet.

Dieses Verfahren setzt ein hohes Maß an Konsistenz bzw. Widerspruchsfreiheit der Aussagen eines Autors untereinander voraus. Dies ist allerdings in dem angesprochenen Beitrag keineswegs immer der Fall. Dennoch müssen wir uns, wie beispielsweise beim Verfahren der Inhaltsanalyse, um die Formulierung von Zentralthesen oder Zentralsätzen bemühen, in denen sich die Intentionen eines Autors mit seinen Aussagen decken. Dies setzt, wie bei jedem Dialog, die Bereitschaft des Hörers oder Lesers voraus, die Intention des Autors zunächst möglichst unbefangen aus dessen Sätzen zu rekonstruieren, auch wenn sich der latente und der manifeste Sinn nicht immer decken.

Ich formuliere die folgenden T-Sätze:

- T(1): (Theorie/Praxis): Es werden drei „unterschiedliche Theorieentwürfe“ gefordert, und zwar 1. für die „Praxishilfe, 2. die Zielbegründung und 3. die Wissenschaftstheorie“ (MILLER-KIPP 1984, S. 611)
- T(2): (Begriff): Es wird ein „eindeutiger“ Begriff des Friedens und der Friedenspädagogik gefordert („einheitlich“, mit „definierter Zielbestimmung“, der „eigenständig“ zu sein hat, S. 611–613).
- T(3): (Normbegründung): Die „Theorie zweiter Ordnung“ vollzieht die „definitive Zielbestimmung“ und versteht sich als „normbegründende Disziplin“ (S. 611).
- T(4): (Subjekt): Ziel der Pädagogik ist die „Konstitution des Subjekts“; dabei wird „die Trennung von Pädagogik, Politik und Ökologie“ „aufgehoben“ (S. 617).

Diskussion der T-Sätze (= DT):

Zu T(1):(Theorie/Praxis):

DT(1.1.): Die Praxis selber wird von drei Theorien dominiert; ihr werden von der Theorie „Schritte“, „Teilziele“ und „Mittel“ bestimmt sowie von der Theorie („zweiten Grades“) auch die „Zielvorstellung“ (S. 611) vorgegeben. Die Praxis kommt damit (trotz der Theorie des Subjekts!) in ihrer eigenen Dignität nicht vor, sondern nur als Gegenstand der Theorie.

DT(1.2.): Die drei Theoriestufen münden bei der „Wissenschaftstheorie“. Sie führen nicht zu einer Metatheorie, die Wissenschaftstheorie *und* Praxis einbeziehen könnte.

DT(1.3.): Die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis folgt bei MILLER-KIPP genau dem Begründungstypus des „Kritischen Rationalismus“ BREZINKAScher Prägung (vgl. BREZINKA 1978). Hiernach darf nämlich die pädagogische Praxis nur durch solche wissenschaftlichen Aussagen angeleitet werden, die nach den Regeln der empirisch-analytischen Methodik auch „beobachtbar“ und „überprüfbar“ sind, darum müssen die Ziele (Normen) des pädagogischen Handelns prinzipiell in Beobachtungssätze transformierbar sein und dürfen darum weder zu „weit“ oder „vage“ noch gar „weltanschaulicher“ Art sein (vgl. genauer hierzu HUSCHKE-RHEIN 1981, S. 309f.). Es ist deutlich, daß in diesem Konzept ein so komplexer Begriff wie „Frieden“, aber auch viele andere pädagogische Begriffe gar keine „Chance“ haben – es sei denn, sie sind zuvor „eindeutig“ eingegrenzt („definiert“) worden (vielleicht als Verhaltensweise zweier Kinder in der Klasse während eines Beobachtungszeitraums).

DT(1.4.): Hieraus folgt eine Art von „Mikropädagogik“, die sich bescheiden geben kann und überdies „wissenschaftlich“ scheint. Sie legt zwar Wert auf die *logischen* Vorausset-

zungen praxeologischer Sätze; die *realen* Voraussetzungen dieser Sätze entgehen jedoch ihrer Aufmerksamkeit.

Zu T(2): (Begriff):

DT(2.1.): Die Forderung nach „dem einen“, „einheitlichen“ oder „eindeutigen“ Friedensbegriff ist verständlich, weil dann die Praxis nach „Schritten, Teilzielen und Mitteln“ „eindeutig“ und „klar“ bestimmt werden könnte (S. 613).

DT(2.2.): Die hier erreichte „Eindeutigkeit“ der Praxis und der Theorie wäre allerdings, wie schon die Wahl der Terminologie zeigt, keine andere als die technologische Praxiskontrolle, wie sie von der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie (etwa im Modell der 1:1-Abbildung der Realität in der Theorie) angestrebt wird.

DT(2.3.): Zu Recht lobt die Verfasserin die Aufnahme der ökologischen Fragestellung. Logischerweise bedeutet dies jedoch eine Erweiterung des *Begriffs* der Friedenspädagogik. Also dürfte sie nicht gleichzeitig monieren, daß die Aufnahme des ökologischen Moments einen einheitlichen Friedensbegriff verhindere. Logischerweise muß auch eine größere Anzahl von Momenten eines Begriffs zu einer größeren Deduktionsmenge für die jeweils niedere Stufe führen. Das methodische Verfahren, das die Verfasserin anwendet – von der höheren Theoriestufe aus die Normen für die Praxis und deren Begriff „ abzuleiten“ (S. 611) –, *muß* also in die aufgezeigten begrifflichen Widersprüche führen.

DT(2.4.): Da jeder pädagogische Begriff nach unseren Kriterien (mindestens) drei Dimensionen besitzen muß, darf seine „Eindeutigkeit“ oder „Einheit“ nicht zu Lasten seiner Wahrheit gehen. Die Mehrdimensionalität pädagogischer Begriffe darf nicht um der effektiveren Praxiskontrolle willen einer scheinbaren, aber künstlichen „Eindeutigkeit“ geopfert werden.

DT(2.5.): Jeder Begriff hat auch eine historische Dimension; im vorliegenden Beispiel (der Friedenspädagogik) vertritt die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Interessen des Subjekts, die Kritische Theorie/Pädagogik die Interessen der Gesellschaft, und die ökologische Pädagogik die Interessen der Natur. Diese Momente gehören auch systematisch zusammen, wie wir hieran sehen.

Zu T(3): (Normbegründung):

DT(3.1.): Hier sind unsere Überlegungen zu DT(1.2.) und DT(2.3.) weiterzuführen: Welches Verständnis der Praxis und ihrer Handlungsnormen liegt vor, wenn die Praxisnormen lediglich aus einer „Theorie zweiten Grades“ für die Praxis „abgeleitet“ werden? (S. 611) – wenn eine „definitive Zielbestimmung“ den Praktikern (zur „eindeutigen“ Ausführung) von den Theoretikern vorgegeben wird (S. 612f.)?

DT(3.2.): Wenn Normen als Folgerungsmenge für die Praxis aus der Zielbestimmung der „Theorie zweiten Grades“ „abgeleitet“ werden, so kann dieses deduktive Verfahren nicht zu einer „eindeutigen“ Praxis führen, wenn zuvor – mit Recht – die gesellschaftliche und die ökologische Dimension als zum Begriff des Friedens zugehörig erkannt worden sind (vgl. o. DT 2.3.).

Zu T(4): (Subjekt):

DT(4.1.): Das „Subjekt“ erhält in der Pädagogik mit Recht einen relativen Vorrang vor den anderen Dimensionen. Dieser entspricht seiner praktisch-pädagogischen Stellung. Insofern stimmen wir der Verfasserin zu.

DT(4.2.): Das „Subjekt“ aber existiert nicht als undialektische Größe. Es steht immer schon in transsubjektiven Systemzusammenhängen, ohne deren normative und praktische Berücksichtigung eine „Konstitution des Subjekts“ (S. 617) unmöglich ist.

DT(4.3.): Die „Vermittlung“ der pädagogischen, der gesellschaftlichen und der ökologischen Dimension geschieht keineswegs bloß „im Subjekt“ und ist keineswegs bloß eine Aufgabe der „Erkenntnislogik“. Diese Engführung der Vermittlungsproblematik auf das subjektive Bewußtsein und auf das logische Abgrenzungsproblem übersieht, daß es sich dabei um eine logische *und* eine real-praktische Aufgabe handelt und daß die genannten drei Dimensionen immer schon an der Realität jeder Erziehungspraxis beteiligt *sind* (und zwar inhaltlich *und* umfangsmäßig).

5. Schluß

In der Diskussion einiger erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe haben sich, wie ich meine, die Vorzüge des vorgeschlagenen systempädagogischen Ansatzes gezeigt. Es hat sich gezeigt, daß die Begründung pädagogischer (und friedenspädagogischer) Praxis nicht durch ein bloß metatheoretisches Stufenmodell im Sinne des sogenannten „Kritischen Rationalismus“ möglich ist, bei dem die pädagogische Praxis bloß unter den Klassifikationsschemata der zweiwertigen analytischen Logik vorkommt – eben gar nicht mehr als „Praxis“ und in ihrer eigenen „Dignität“. Vielmehr ist erst, wie ich meine, ein systemischer Wissenschaftsansatz in Verbindung mit dem vorgeschlagenen Zehn-Kriterien-Katalog in der Lage, pädagogische (und friedenspädagogische) Praxis zu begründen: Dabei wird die Praxis erstens als Teilsystem zwischen den Realsystemen (Subjekt, Gesellschaft und Natur) einerseits und den Theoriesystemen andererseits verstanden; zweitens ist die Praxis jeweils Ausgangspunkt und Zielpunkt der wissenschaftlichen Begründung. Das Verhältnis von Aussagen in der „pädagogischen, politischen und ökologischen Dimension“ ist jedenfalls nicht, so viel meine ich gezeigt zu haben, durch eine Anwendung der Denkmittel der analytischen Logik „nach unterschiedlichen logischen (!) Typen“ oder gar nach „Element“ und „Klasse“ oder auch nach „Umfangs- und Inhaltsbestimmungen“ zu lösen. Hierbei tritt nämlich sehr deutlich das Mißverhältnis zwischen den logistischen Denkmitteln (des Kritischen Rationalismus) und der tatsächlichen Problemkomplexität zutage, die man zu lösen beansprucht.

Erst der hier vorgeschlagene systemische Ansatz kann die gegebene Systemkomplexität gebührend berücksichtigen. Denn dabei wird jeder pädagogische (und jeder friedenspädagogische) Begriff oder Satz – sei er praxisorientiert, theoretisch, normativ oder subjektorientiert – immer auf die drei grundlegenden Realsysteme bezogen, die auch der Erziehung schon vorausgehen und die ihre Dimensionen beschreiben: 1. die Natur, 2. die Gesellschaft und 3. das Subjekt. – Jedes dieser Systeme bedeutet eine notwendige Dimension der Erziehung und muß darum in jede wissenschaftliche Aussage über Erziehung als ein notwendiges Moment eingehen.

Die Dimension 3 wurde in der Vergangenheit vorzugsweise von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertreten; die Dimension 2 wurde vorzugsweise von der Kritischen Theorie bzw. Kritischen Pädagogik vertreten; und die Dimension 1 wird von der ökologischen Pädagogik vertreten. In einer zukünftigen Erziehungswissenschaft müssen jedoch alle drei Dimensionen berücksichtigt werden (sie sind aber nicht gleichrangig, s. o.). Es wird an dieser Stelle auch deutlich,

daß die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik sich auf einen Punkt zubewegt, an dem die hier aufgestellten Forderungen mit dem Verlauf der realen Geschichte übereinstimmen; jedenfalls können die bisherigen Momente in einem „systempädagogischen“ Wissenschaftsbegriff „aufgehoben“ werden. Die Einbeziehung der „weiteren“ Dimensionen, wie sie hier von uns vorgeschlagen wurde, ist also in Wirklichkeit gerade nicht hinderlich für ein wahres pädagogisches Wissen und Handeln, sondern diese Einbeziehung kann überhaupt erst den wahren pädagogischen Gegenstand, den sich entwickelnden Menschen, theoretisch und praktisch begründen.

Anmerkungen

- 1 Die Verfasserin zitiert aus Tagungsskripten, die danach in überarbeiteter Form erschienen sind in P. HEITKÄMPER (1984).
- 2 Diese begriffliche Kennzeichnung und Einteilung der Theoreme stammt jedoch von mir, nicht von der Verfasserin, vgl. u. Abschnitt 4.
- 3 In meinem Buch (1986) Kapitel 2: „Der Systemsatz. Die Dringlichkeit systemischen Denkens und Handelns in Wissenschaft und Praxis“.
- 4 Den Ansatz der Systempädagogik habe ich in dem zweiten Kapitel meines o. g. Buches (HUSCHKE-RHEIN 1986) weiter ausgeführt. Ich zeige dort zunächst die Praxisrelevanz dieses Ansatzes auf (2.1.), dann vergleiche ich ihn mit wichtigen systemtheoretischen Ansätzen (mit dem kybernetisch-informationstheoretischen Ansatz, den biologischen Ansätzen, den soziologischen Ansätzen, der Allgemeinen dynamischen Systemtheorie und den spirituellen Ansätzen; 2.2.), dann entwerfe ich die Grundbegriffe, Gesetze und Handlungsprinzipien einer systemökologischen Pädagogik (2.3.), und schließlich gebe ich einen Entwurf eines „Systems der Pädagogik“, als Zusammenfassung und Übersicht über die zuvor ausgearbeiteten Grundbegriffe und Handlungsprinzipien (2.4.). Allerdings ist dieses Kapitel wiederum nur im Zusammenhang mit dem ersten Kapitel verständlich, das die Erweiterung des Wissenschaftsbegriffs durch die neuere Grundlagendiskussion in den Handlungs- und den Naturwissenschaften (Quantentheorie/Mikrophysik, Kosmologie, biologische Systemtheorien usw.) nachzeichnet, wobei ich auch allgemein auf die Rolle der gegenwärtigen Wissenschaft in Politik und Lebenswelt eingehe. (Im 3. Kapitel wird der Mangel an systemischem Denken bei GALILEI aufgezeigt, im letzten Kapitel dagegen der Reichtum systemischen Denkens in GOETHEs Farbenlehre nachgezeichnet.)
- 5 Zum Verhältnis von Vernunftdenken der Aufklärung und ökologischem Denken vgl. A. KÖPPCKE-DUTTLER (1984) sowie V. BUDDRUS (1986).
- 6 Als viertes und oberstes Realsystem ließe sich das „Universum“ (bzw. der „Kosmos“) bezeichnen, denn dieses enthält alle anderen Systeme und sich selbst. Das System „Natur“ müßte streng genommen von diesem obersten System unterschieden werden, weil ja als „Natur“ üblicherweise die individuelle, also besondere Form der „Natur“ des Planeten Erde („Gaia“) verstanden wird, nicht aber die universale Natur (die nur von der „Natur“-Wissenschaft als allgemeinste Erscheinung angesehen wird, hier aber wiederum nur unter der sehr eingeschränkten Perspektive der neuzeitlichen Naturwissenschaft). Die Natur des Planeten Erde ist aber, wie wir heute zu sehen beginnen, nur eine spezielle Erscheinungsform der viel größeren Möglichkeiten der universalen Natur.
- 7 Daß das menschliche Bewußtsein einen Lernprozeß durchmachen muß, um sich zu „weiten“ und erst dadurch zu „bilden“, hatte schon HEGEL zum Hauptinhalt seiner Bildungstheorie gemacht (vgl. HEYDORN 1980, S. 231 ff.). Das subjektive Bewußtsein muß

- sich mit dem „Allgemeinen“ vermitteln, es muß seine Partikularität als Einzelbewußtsein überwinden und sich mit dem „Ganzen“ des „Geistes“ vermitteln. So modern dieser Ansatz anmutet, so rückständig war allerdings der Naturbegriff HEGELS.
- 8 Ich muß mir übrigens im Rahmen dieses Beitrags versagen, das von mir (HUSCHKE-RHEIN 1986, S. 114ff.) entworfene Strukturmodell des genaueren Verhältnisses von Real- und Theoriesystemen hier wiederzugeben, weil ich die Erfahrung gemacht habe, daß dieses Modell ohne ausführliche Erläuterungen eher zu Mißverständnissen führen kann.
- 9 MARX hat in seiner Frühschrift „Nationalökonomie und Philosophie“ (1844) verschiedentlich darauf hingewiesen, daß zur Entwicklung des „allseitigen Menschen“ ein nicht-entfremdetes Verhältnis zur „wirklichen Natur“ und das heißt für Marx immer auch: zur eigenen Natur des Menschen unter Einschluß der Entwicklung seiner Sinnlichkeit (als „Bildung der fünf Sinne“) hergestellt werden muß (vgl. bes. S. 240ff. und 282ff.).

Literatur

- ALISCH, L. M./RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978.
- BECKER, G.: Neuzeitliche Subjektivität und Religiosität. Regensburg 1982.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
- BOCHENSKI, I. M.: Die zeitgenössischen Denkmethode. München ⁵1971.
- BOULDING, K. E.: Beitrag zu einer Friedentheorie. In: KRIPPENDORF, E. (Hrsg.): Friedensforschung. Köln ⁴1979, S. 68–86.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München–Basel 1978.
- BUDDRUS, V.: Allgemeinbildung: Allgemeine Bildung oder verborgene Spezialbildung? In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (1986), S. 89–121.
- DANNER, H.: Verantwortung und Pädagogik. Meisenheim 1983.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg ³1963.
- HEISENBERG, W.: Sprache und Wirklichkeit in der modernen Physik. In: ders.: Physik und Philosophie. Frankfurt a. M. 1981, S. 139–155.
- HEITKÄMPER, P.: Zur Begründung der Friedenspädagogik. In: ders. (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik, Bd. 1: Frieden – Ökologie – Entwicklung. Münster 1984, S. 31–40.
- HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986.
- HEYDORN, H. J.: Bildungstheorie Hegels. In: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1980, S. 231–268.
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt a. M. 1978.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: MELANCHTHON'S Lehre vom Ordo Politicus. Gütersloh 1968.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Materialien zu Didaktik, Bildungstheorie, Pädagogischer Anthropologie und Wissenschaftstheorie. Essen 1973.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Das Problem einer wissenschaftstheoretischen Begründung der Friedenspädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 307–324.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Friedensethik als ‚Wehrethik‘? Oder: Über Recht und Grenzen des praxeologischen Modells. In: ders. (Hrsg.): Antwort an J. DERBOLAV. Köln 1983, S. 10–17.

- HUSCHKE-RHEIN, R.: Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 31–48.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Köln 1986.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. München 1982.
- KERN, P./REHBEIN, K.: Recht auf Frieden. Ethisch-rechtliche Orientierungen. München 1986.
- KERN, P./WITTIG, H. G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg 1984.
- KÖPPCKE-DUTTLER, A.: Die Zerstörungsmacht des Fortschritts und die Zerbrechlichkeit der Hoffnung. Kritische Theorie und Industriegesellschaft. In: ders.: Von der Zerbrechlichkeit der Hoffnung. Philosophische und pädagogische Essays. Würzburg 1984, S. 17–32.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a. M. 1972.
- MARX, K.: Nationalökonomie und Philosophie (1844). In: LANDSHUT, S. (Hrsg.): Die Frühschriften. Stuttgart 1964, S. 225–316.
- MILLER-KIPP, G.: Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 609–618.

Abstract

Directions of progress in educational theory – Proposal of a system-theoretical perspective, taking peace education as an example

This essay was written in response to a contribution by G. MILLER-KIPP (ZfPäd 5/1984), who had criticized the fact that, above all due to the inclusion of much too diffuse concepts, such as the concept of ecology, peace education had not yet managed to establish itself as a „true“ science with its common standards of well-defined concepts, logic of discovery, etc. . .

In his rejoinder, the author questions the possibility of founding present-day educational practice on the traditional logic of science. A concept of pedagogics in system-theoretical perspective is outlined: First, the pedagogical theory (basic concepts, norms of action, the relation between theory and practice) is developed on the basis of systemic thinking, i. e. with reference to pedagogically relevant real systems (the individual, society, and nature). Then a catalogue of ten criteria is given as a foundation for educational practice based on systemic action; this is exemplified in a discussion of peace education. The article ends with an evaluation of MILLER-KIPP's contribution by applying the above established principles.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. Dr. Rolf.Huschke-Rhein, Akeleiweg 17, 5000 Köln 40