

Heid, Helmut  
**Über "falsche" Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns**

*Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 29-34*



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Über "falsche" Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 29-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296600 - DOI: 10.25656/01:29660

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296600>

<https://doi.org/10.25656/01:29660>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
18. Jahrgang / Heft 1 / 1990

---

## Thema:

### Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren

- Peter Strittmatter:  
Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft  
in den 90er Jahren: Zur Einführung 3
- Jürgen Baumert:  
Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter  
institutioneller Perspektive 5
- Klaus Beck:  
Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungs-  
wissenschaftliche Lernforschung 10
- Jürgen van Buer:  
Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre —  
nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung?  
Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre —  
Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse  
von Unterricht 16
- Uwe Hameyer:  
Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000:  
Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt 23
- Helmut Heid:  
Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen  
pädagogischen Denkens und Handelns 29
- Manfred Hofer:  
Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand 35
- Volker Krumm:  
Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft:  
Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der  
Unterrichtsforschung 40
- Peter Nenniger:  
Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung 45

Fritz Oser: Moralische Entwicklung und Erziehung: Anfang oder Ende eines Forschungsprogramms?	50
Manfred Prenzel: Sich selbst Kompetenz aneignen — ein pädagogisches Thema	57
Bernd Weidenmann: Wissenserwerb mit Bildern — Forschung für eine visuelle Lernkultur	62
Franz E. Weinert: Was kann, was sollte die Pädagogische Psychologie aus den Forschungen zum Expertiseerwerb lernen?	67

## **Allgemeiner Teil**

Joachim Tiedemann, Günter Faber: Der langfristige Stellenwert mütterlicher Erziehungsmerkmale und kognitiver Kindkompetenzen für die Leistungsentwicklung in der Grundschule	71
---	----

<b>Berichte und Mitteilungen</b>	90
----------------------------------	----

<b>Buchbesprechungen</b>	92
--------------------------	----

---

Helmut Heid

## Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns

---

### I.

Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik ist u.a. durch folgende — mir in diesem Zusammenhang wichtige — Merkmale gekennzeichnet:

1. Es hat sich eine verhängnisvolle „Arbeitsteilung“ herausgebildet zwischen Programmatikern, „reinen“ Theoretikern (Erziehungsphilosophen), Empirikern und Praktikern. Verhängnisvoll ist diese Arbeitsteilung nicht nur deshalb, weil sie Einsichten in *Zusammenhänge* vorenthält, die über die Grenzen der jeweiligen „Zuständigkeit“ hinausgehen, sondern auch, weil sie die (diskussionsbedürftige!) *Relevanz* der erziehungswissenschaftlichen Arbeitsergebnisse beeinträchtigt. Programmatiker wissen viel darüber zu sagen, was wie und warum wünschenswert wäre oder sein sollte, aber sie haben wenig zur empirisch überprüften Beantwortung der Frage nach den (vorfindlichen oder herbeizuführenden) Bedingungen der Realisierung und Wirkung ihrer Programme beigetragen, wenn man von dem zunehmenden Argumentationsaufwand zur Begründung des Zweifels an der Beantwortbarkeit oder gar Zulässigkeit dieser Frage einmal absieht. Erziehungsphilosophen leisten Beachtliches und Erbauliches zur Interpretation oder Entwicklung pädagogischer Ideengebäude, jedoch häufig ohne nach den Gründen dafür auch nur zu fragen, warum in der real vorfindlichen pädagogischen und gesellschaftlichen Praxis von diesen Ideen oft außerordentlich wenig festzustellen ist. Empiriker schließlich könnten der Frage nach den außermethodischen und außerwissenschaftlichen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen bereits ihrer Fragestellungen und Konzepte, aber auch der Ergebnisse ihrer Forschung durchaus noch weiterreichende und differenziertere Aufmerksamkeit widmen: Vorfindliche Bedingungen für Interventions-effekte oder für zweckbestimmte Interventionserfordernisse, auf deren Kenntnis keine verantwortbare pädagogische Praxis verzichten kann, sind in aller Regel keine Naturereignisse. Zu den größten — die Erziehungswissenschaft meines Wissens aber kaum beschäftigenden — Rätseln „der Pädagogik“ rechne ich, daß man in der pädagogischen Praxis (nach Ausweis sozialer Anerkennung) offensichtlich erfolgreich sein kann, ohne über relativ gesicherte und handlungsbedeutsame Ergebnisse pädagogischer Forschung zureichend informiert zu sein.

Zu den Verhängnissen der beispielhaft skizzierten Entwicklung rechne ich auch, daß erziehungswissenschaftliche Mikro- und Makroanalysen zu unabhängig voneinander konzipiert, durchgeführt und ausgewertet werden.

2. Im pädagogischen Schrifttum wird nach meiner Wahrnehmung u.a. vernachlässigt, daß (nomineller) Realitätsbezug, tatsächlicher Informationsgehalt und konkrete Handlungsbedeutsamkeit erziehungswissenschaftlicher Aussagen nicht dasselbe und also auch nicht substituierbar sind. Im besonderen ist der bloße Realitätsbezug bildungsprogrammatischer und bildungspolitischer Aussagen und Forderungen nicht geeignet, deren Informationsgehalt oder Handlungsbedeutsamkeit zu gewährleisten, wohl aber, Informationsdefizite zu verschleiern und (damit) die jeweilige Programmatik oder auch die (Schein-)Begründung einer jeweils postulierten Praxis der kritischen Diskussion zu entziehen.

## II.

Die *Probleme*, auf die ich die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit damit lenken möchte, lassen sich wie folgt umschreiben:

1. Gesellschaftliche Wirklichkeit und pädagogische Praxis werden in zu vielen Systemen erziehungstheoretischer Aussagen vernachlässigt; bloß nomineller Realitätsbezug täuscht darüber nur hinweg. Durchaus komplementär zu dieser Feststellung verhält sich die Vermutung, daß viele Fragestellungen, Konzepte, Methoden und Ergebnisse (nicht nur) erziehungswissenschaftlicher Forschung inhaltlich von wesentlichen Determinanten jener gesellschaftlichen Praxis (unbemerkt und) unbefragt bestimmt werden, an der Forscher außerhalb und innerhalb ihrer professionellen Zuständigkeit unvermeidbar partizipieren. Die unbeaufsichtigte Wirksamkeit dieser Praxis ist vielleicht manchmal umso stärker, je mehr ein Wissenschaftler sich davon zu distanzieren versucht. Beliebiges Beispiel dafür ist das bis in die Konstruktion entsprechender Meßinstrumente hinein zu verfolgende Bemühen um Trennung etwa des Konzepts der Konzentrationsfähigkeit von den Inhalten einerseits des Interesses und andererseits jener Handlungszwecke, -gegenstände und -inhalte, in denen das jeweilige Interesse zum Ausdruck kommt und seine Erfüllung findet. Wer aber „Konzentration“ inhaltlich neutralisiert oder der personalen Selbstbestimmung enteignet, der stellt sie und ihren als mehr oder minder konzentrationsfähig klassifizierten Träger in den Dienst beliebiger externer — aber niemals uninhaltlicher! — Konzentrationsanforderungen. Ähnlich dürfte es sich mit Motivationskonzepten und Motivierungsstrategien oder mit dem pädagogisch traditionsreichen Vorhaben einer Willenserziehung verhalten. Auch Zwecke und Konzepte einer Entwicklung und Anwendung der als klassisch geltenden Testtheorie gehören in diesen Zusammenhang.

2. In weiten Bereichen insbesondere programmatisch orientierter Erziehungswissenschaft werden die realen, vor allem die personexogenen und soziostrukturellen *Bedingungen der Möglichkeit* realer, d.h. nach pädagogisch bedeutsamen Merkmalen vielfältig zu *differenzierender Adressaten* pädagogischen Handelns vernachlässigt, das sein, werden oder bleiben zu können, was sie nach meist viel zu abstrakten und deshalb präzisierungs- und differenzierungsbedürftigen pädagogischen Maßgaben sein *sollen*. Diese Realisierungsbedingungen pädagogischer Programmatik differenziert und genau zur Kenntnis zu nehmen, heißt nicht, sich mit ihnen abzufinden. Auch sie können als Gegenstand pädagogisch bedeutsamer Intervention analysiert werden. Und auch für sie gilt das Postulat, die Bedingungen und Konsequenzen der Realisierung einer jeweiligen Programmatik differenziert und genau zu berücksichtigen.

3. Andererseits erfolgt die (implizite) Bestimmung und „Begründung“ von Zielen pädagogischen Handelns (logisch-methodische Probleme einer Zielbegründung außer acht gelassen) entweder oft zu abstrakt individualistisch und idealistisch (z.B. „rein“ pädagogisch oder anthropologisch) oder häufig ebenso abstrakt pragmatistisch-fatalistisch (Erfüllung jeweiliger Qualifikationsanforderungen).

Die höchst fragmentarisch skizzierten Probleme lassen sich nicht durch separate (inhaltsneutrale) erziehungswissenschaftliche Projekte, sondern nur im Kontext inhaltlicher pädagogischer Forschung bearbeiten.

Ich möchte versuchen, die wissenschaftliche und praktische Relevanz meiner Problemskizze wenigstens beispielhaft zu verdeutlichen: Im Kontext vor allem bildungstheoretischer und bildungsprogrammatischer Arbeiten ist häufig auch dort abstrakt von *dem* Menschen, *der* Bildung, *den* Anforderungen *der* Gesellschaft oder *des* Beschäftigungssystems, von Zielen und Werten die Rede, wo Informations- und Handlungserfordernisse solche Abstraktionen verbieten.

Zugleich besteht eine Neigung, den Begriff „Bildung“ zu hypostasieren. Bildung wird dann nicht als ein Prädikat zur Beschreibung und Bewertung von bestimmten Merkmalen einer jeweils postulierten Persönlichkeitsverfassung oder deren Zustandekommen reflektiert, sondern als eine Substanz oder Entität behandelt, die an sich, unabhängig oder jenseits von konkreten inhaltlichen Kompetenzen konkreter Personen, real existieren könne. Damit aber wird allen darauf bezogenen Auseinandersetzungen die unverzichtbare Diskussionsgrundlage entzogen, nämlich die vollständige und präzise Information über die deskriptiven und präskriptiven Komponenten dessen, was aus welchen Gründen als Bildung beschrieben, bewertet oder gefordert wird und also durchaus zur Diskussion steht. Für diese Orientierung bezeichnend ist auch die (meist implizite) Beanspruchung oder Unterstellung eines „rein“ pädagogischen Standpunktes. Wer gegen gesellschaftliche Kompetenz- oder Qualifikationsanforderungen abstrakt oder generell die (rein) pädagogische oder anthropologische Begründung „der“ Bildung geltend

macht, der übersieht, daß bereits die Bestimmung personaler Bildsamkeit nur in Abhängigkeit von Art und Niveau eines definierten Anspruchs möglich ist und daß es keine Bildung außerhalb jener personexogenen Bedingungen ihrer Ermöglichung geben kann, innerhalb derer wie auch immer benannte Handlungserfordernisse eine zentrale Rolle spielen. Menschliche Lernfähigkeit, als immer wieder beschworener „Ausgangspunkt“ jeglicher Pädagogik, ist nur identifizierbar im Hinblick auf jenes Wozu, bei dessen Bestimmung konkrete Handlungsaufgaben (Qualifikationsanforderungen) eine unverzichtbare Rolle spielen.

In der gegenwärtigen bildungsprogrammatischen und -politischen Diskussion dominieren Formeln, in denen aus der Feststellung verschiedener Komponenten „der“ gesellschaftlichen Entwicklung (etwa der modernen Informations- und Produktionstechnologie) oder zur Überwindung bestimmter Erscheinungsformen gesellschaftlicher Praxis, die (meist außerhalb erziehungswissenschaftlicher Begründungszusammenhänge) als „soziale Probleme“ etikettiert werden (z.B. Umweltzerstörung oder Arbeitslosigkeit) recht pauschal ein Mehr an Qualifikation, an Allgemeinbildung und besonders an Selbst-Verantwortung „abgeleitet“ bzw. postuliert wird.

Abgesehen von der völlig ungeklärten Frage, was woraus nach welchen logischen Regeln wirklich *abgeleitet* werden kann, wird die ausschlaggebende Frage nach den gegebenen oder zu schaffenden *Voraussetzungen der Möglichkeit* sehr verschiedener konkreter Menschen (Gruppen), das jeweils Postulierte (z.B. Selbstverantwortung) zu verwirklichen oder „anzuwenden“, nur ausnahmsweise und dann meist völlig unsystematisch erörtert. Welche Möglichkeiten haben Adressaten des undifferenzierten Verantwortungsauffrags, auf die Bestimmung der *Zwecke* und die Auswahl oder Schaffung der zur Zweckerfüllung notwendigen *Mittel* selbst zu verantwortenden Handelns in jenem Maß (also maßgeblich) Einfluß zu nehmen, das die postulierte Verantwortung nicht von vornherein auf die moralische Legitimation dessen reduziert, was durch Gesellschaftsordnung, Arbeitsorganisation oder unbefragte gesellschaftliche Praxis ohnehin „vorgeschrieben“ ist und oft nur um den Preis negativer Sanktionen überhaupt unterlassen werden kann. Was tun die Subjekte des Verantwortungsauffrags, um den Umfang, die Reichweite und die Relevanz jenes *Wissens* zu gewährleisten, das außer der *Freiheit* der Entscheidung über Zwecke und Mittel zu verantwortender *Handlungszusammenhänge* unentbehrlich ist, um die *Verantwortbarkeit* dieser Handlungen auch tatsächlich zu verbürgen? Was *können* oder *sollen* sie tun, wenn sie die Adressaten dieses Auffrags so qualifizieren wollen, daß diese ihr Wissen, Wollen und Tun organisieren und nutzen können, um den (auch sozialen, politischen und ökonomischen) Handlungsspielraum allererst zu *schaffen*, der es ihnen erlaubt, Zwecke und Mittel ihres Handelns auch und gerade in Bereichen, aus deren Entwicklung der Verantwortungsauffrag „abgeleitet“ wird, selbst zu

bestimmen oder maßgeblich zu beeinflussen? Allgemeiner und als Poltulat: Erziehung und Bildung dürfen Menschen nicht absichtlich oder (wohl viel häufiger: durch vermeintlich „reine“ Menschenbildung) unbeabsichtigt vorgefundenen „Verwertungsbedingungen“ von Erziehung und Bildung unterwerfen oder ausliefern. Vielmehr müssen sie die Entwicklung jener (fachlichen und sozialen) Kompetenz ermöglichen, die die Adressaten von Erziehung und Bildung befähigt, selbst und maßgeblich an der *Schaffung* notwendiger *Voraussetzungen* für ein selbst zu verantwortendes Handeln mitzuwirken. Welche Konsequenzen daraus für die Organisation und Konzeption erziehungswissenschaftlicher Forschung in wahrscheinlich allen erziehungswissenschaftlichen Spezialgebieten zu ziehen sind, das erachte ich als ein vordringlich zu bearbeitendes Problem.

### III.

Ich versuche, wenigstens eine Perspektive zur Realisierung des hier nur beispielhaft konkretisierten Projekts zu nennen und zur Diskussion zu stellen:

Die Sozialisationsforschung wäre durch eine pädagogische Interventions- und Wirkungsforschung zu ergänzen, die bis zu den gegebenen realen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen . . . Bedingungen der Möglichkeiten pädagogisch bezweckten oder ermöglichten Handelns „durchfragt“. Dabei kann es nicht um eine kritiklose Unterwerfung unter vorgefundene Bedingungen gehen. Vielmehr hat auch die Kritik, Veränderung oder Schaffung und Überprüfung der Voraussetzungen zunächst zweckorientierten pädagogischen und dann vor allem pädagogisch bezweckten und erst ermöglichten Handelns Thema erziehungswissenschaftlicher Analyse und Entwicklungsarbeit sowie Bestandteil erziehungspraktischer Arbeit zu sein. Dieses Vorhaben geht weit über das hinaus, was bisher unter dem Stichwort „Individualisierung“ diskutiert und auf der Mikroebene pädagogischer Praxis zu realisieren versucht wurde. Es erweitert außerdem den Horizont der sozialwissenschaftlichen Analyse pädagogischer Praxis von der Frage nach den Sozialisations- und Interventionsvoraussetzungen für differenziertes pädagogisches Handeln zu der pädagogischen (und nicht etwa nur bildungsökonomischen) Frage nach den soziostrukturellen *Möglichkeiten*, Erziehungs- und Bildungsideale in allen Bereichen gesellschaftlicher Praxis auch zu *leben*.

Eine nichtaffirmative Erziehungswissenschaft hat zunächst darauf zu achten, daß die Zwecke, Kriterien, Prinzipien und Praktiken einer gesellschaftlich-politisch-ökonomischen „Verwertung“ von Ergebnissen pädagogischen Denkens und Handelns nicht unkontrolliert die Fragestellungen, Analysekatégorien, Konzepte, Methoden und Theorien pädagogischer Forschung bestimmen. Mindestens ebenso wichtig ist die

Überwindung jener Abstraktheit pädagogischer Maximen, Prinzipien und Konzepte, die eine unkontrollierte Legitimierung beliebiger Konkretisierungen (in Wissenschaft und Praxis) zu bezwecken oder zu bewirken geeignet sind. Das skizzierte „Projekt“ ist übrigens nicht neu, seine Realisierung wird jedoch in weiten Bereichen „der Pädagogik“ (noch oder wieder stark) vernachlässigt und insbesondere aus dem Kontext erziehungsphilosophischer, -programmatischer und mikroanalytischer Untersuchungen ausgegrenzt.

Anschrift des Autors:  
Helmut Heid, Institut für Pädagogik, Universität,  
Universitätsstraße 31, 8400 Regensburg.