

Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung

Wolfgang Sünkel

Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis

Allgemeine Theorie der Erziehung

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Wolfgang Sünkel
Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis

Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung

Herausgegeben von

Hans-Walter Leonhard | Eckart Liebau | Michael Winkler

Wolfgang Sünkel

Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis

Allgemeine Theorie der Erziehung
Band 1

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Wolfgang Sünkel, 1934–2011, Dr. phil., war Professor der Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2011

2. Auflage 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Juventa Verlag Weinheim und München

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5110-0

Inhalt

Prolog (§§ 1–5).....	9
Episode 1: Das Wort Erziehung.....	11
Episode 2: Aloys Fischers Programm einer deskriptiven Pädagogik ...	14

Teil I: Der Erziehungsbegriff

Erster Abschnitt:

„Warum gibt es überhaupt Erziehung und nicht vielmehr keine?“	19
1. Kapitel: Die anthropologische Herleitung des Erziehungsbegriffs (§§ 6–12).....	19
2. Kapitel: Geschichtlichkeit und Übergeschichtlichkeit der Erziehung (§§ 13–16).....	25
Episode 3: Das Problem einer „historischen Pädagogik“	27

Zweiter Abschnitt:

„Es sind immer zwei.“ Die Bisubjektivität der Erziehung	29
3. Kapitel: Vermitteln und Aneignen; Erzieher und Zögling (§§ 17–20).....	29
4. Kapitel: Die pädagogischen Generationen (§§ 21–25).....	34
Episode 4: Friedrich Schleiermacher	37

Dritter Abschnitt:

„Worum es geht.“ Der Dritte Faktor der Erziehung	41
5. Kapitel: Die Tätigkeitsdispositionen überhaupt (§§ 26–31).....	41
6. Kapitel: Die nichtgenetischen Tätigkeitsdispositionen (§§ 32–38).....	46
Episode 5: Die Theoriegeschichte des Dritten Faktors	50
7. Kapitel: Gestalten des Dritten Faktors (§§ 39–50).....	54

Vierter Abschnitt:

Der allgemeine Begriff der Erziehung	63
8. Kapitel: Das Schema des allgemeinen Erziehungsbegriffs (§§ 51–55).....	63
9. Kapitel: „Erziehung bei Tieren?“ Extrahumane Erziehungsanaloga (§§ 56–60).....	67

Fünfter Abschnitt:

„Erziehung ist nicht immer sichtbar.“ Protopädie und Pädeutik	73
10. Kapitel: Funktionen und Intentionen der Erziehung (§§ 61–66).....	73
11. Kapitel: Protopädische und pädeutische Erziehungsstrukturen (§§ 67–72).....	78

Teil II: Das Erziehungsverhältnis

Sechster Abschnitt:

Das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung	85
12. Kapitel: Begriffliches (§§ 73–76).....	85
13. Kapitel: Die Fundamental-Struktur des Erziehungsverhältnisses (§§ 77–82).....	88

Siebter Abschnitt:

Einwirkung. Das Problem der pädagogischen Kausalität	93
14. Kapitel: Nichtlineare Kausalität (§§ 83–87).....	93
15. Kapitel: Der Einwirkungskreis (in drei Gestalten) (§§ 88–93).....	97
16. Kapitel: Kategorien der Einwirkung (Einwirkungsrichtungen, -weisen, -formen, -mittel) (§§ 94–108).....	102
Episode 6: Der Richtungsstreit in der Erziehung.....	105
17. Kapitel: Die methodische Einwirkung (§§ 109–114).....	122

Achter Abschnitt:

Die Erziehungssituation	127
18. Kapitel: Zur Einführung des Situationsbegriffs (§§ 115–120).....	127
19. Kapitel: Die situativen Beziehungen und ihr pädagogischer Kern (§§ 121–128).....	134
20. Kapitel: Situative Konstanten (§§ 129–132).....	140
21. Kapitel: Die situative Einwirkung (Methodik der Situation) (§§ 133–140).....	143
Episode 7: Anton Makarenko.....	148

Neunter Abschnitt:

Die situativen Kernbeziehungen	159
22. Kapitel: Die alpha-Beziehung (α) I: Erzieher – Erzieher (§§ 141–145).....	159
23. Kapitel: Die alpha-Beziehung (α) II: Das Erziehungswesen (§§ 146–150).....	164
24. Kapitel: Die beta-Beziehung (β): Zögling – Zögling (§§ 151–153).....	170
25. Kapitel: Die gamma-Beziehung (γ): Erzieher – Zögling (§§ 154–157).....	173
Episode 8: Der Sturz vom pädagogischen Seil.....	175
26. Kapitel: Die delta-Beziehung (δ): Zögling – Dritter Faktor (§§ 158–161).....	177
27. Kapitel: Die epsilon-Beziehung (ϵ): Erzieher – Dritter Faktor (§§ 162–164).....	179
28. Kapitel: Die zeta-Beziehung (ζ): Erzieher – beta (§§ 165–166).....	181
29. Kapitel: Die eta-Beziehung (η): Erzieher – delta (§ 167).....	183

*Tout ce que nous n'avons pas à
notre naissance et dont nous avons
besoin étant grands nous est
donné par l'éducation.*

Jean-Jacques Rousseau (1762)

*(Alles, was uns bei der Geburt noch fehlt
und was wir brauchen, wenn wir groß sind,
gibt uns die Erziehung.)*

Prolog

§ 1

Ziel dieses Buches ist die logische Deskription der Erziehung. Ich will wissen, *was Erziehung ist*, was sie immer schon war und immer sein wird, welche Aufgabe sie im menschlichen Leben zu erfüllen hat, auf welche Weise sie diese Aufgabe wahrnimmt und tatsächlich erfüllt und welchen Gesetzmäßigkeiten sie dabei unterliegt; und ich hoffe meinen Leser zu überreden, dieses auch wissen zu wollen. Nicht nur um sie hier und da ein bisschen berichtigen und verbessern zu können, ist die Erziehung ein würdiger und tauglicher Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern weil unsere Gattungsexistenz als Menschen ohne Erziehung nicht möglich und ohne das Wissen, was Erziehung ist, nicht voll verständlich wäre.

Auf der allgemeineren Ebene, der der Erziehung überhaupt, setze ich die Arbeit fort, die ich in Bezug auf den spezielleren Gegenstand Unterricht schon durchgeführt habe.¹ Die theoretische Pädagogik folgt demselben Prinzip der Ausschließung aller pragmatischen Überlegungen, wie pädagogisches Handeln zu gestalten sei, und lässt nur solche Argumente und Schlussfolgerungen zu, welche direkt oder indirekt allein auf die *Erkenntnis* pädagogischen Handelns gerichtet sind. Auch die Erkenntnismethode ist dieselbe wie in der theoretischen Didaktik: die Handlungsproblemstrukturanalyse (HPSA), die auf der Annahme beruht, dass die erkennbaren Strukturen pädagogischen Handelns in den Strukturen derjenigen Probleme ausgedrückt sind, die durch jenes Handeln gelöst werden sollen. Was dort (PhU §§ 5–13) zur Begründung und Durchführung der Methode gesagt ist, gilt gleichermaßen auch hier auf der gegenständlich allgemeineren Ebene.²

§ 2

Die allgemeine Theorie der Erziehung ist also nicht das, was man eine Allgemeine Pädagogik zu nennen pflegt, allenfalls Teil einer solchen. Es fehlt ihr der ganze Bereich der normativen Reflexion des Erziehens. Grund die-

1 *W. Sünkel*: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim und München : Juventa 1996, ²2002 (Bezugnahmen darauf mit ‚PhU‘ und §-Nummer). Zum Theorieprogramm vergleiche man auch meinen Aufsatz „Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung in der Pädagogik“ in H.-W. Leonhard, E. Liebau, M. Winkler (Hg): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung, Weinheim und München : Juventa 1995, S. 197–207.

2 Eine zusammenfassende Darstellung der Methode findet der Leser hier weiter hinten in § 17 Zusatz.

ses Verzichts ist die historische Variabilität der Normen, Werte und Lebenseinstellungen, die, als allgemeine oder spezielle Erziehungsziele gefasst, in die jeweils konkreten Entscheidungen der pädagogisch Handelnden eingehen. Solche Entscheidungen sind immer bestreitbar, weil sie von Positionen, d. h. von je verschiedenen weltanschaulichen, moralischen, religiösen, politischen etc. Vorentscheidungen und Grundeinstellungen abhängen; überdies kann deren theoretische Betrachtung zu der Antwort auf die Frage, was denn die Erziehung in ihrer Wirklichkeit (Tatsächlichkeit) sei, gar nichts beitragen. Es geht in diesem Buch nicht um Erziehungen, hier oder dort, heute oder damals oder künftig, auch nicht um „gute“, „richtige“ oder „schlechte“, „falsche“; es geht um die Erziehung selbst, wie sie in der traditionellen Stammeskultur der Papua und in der europäischen Hochzivilisation der Gegenwart dieselbe ist, um ihr Wesen: um ihren Begriff.

Zusatz. Selbstverständlich ist es möglich, auch die zeit- und raumgebundenen *Anforderungen an die Erziehung* in systematischer Reflexion zu erörtern und zu klären. Solche ethisch-pädagogische Bemühung ist sinnvoll und unentbehrlich. Aber sie kann für ihre Ergebnisse auf keine Dauer hoffen und muss für jeden Geschichtsaugenblick neu konzipiert werden. Vor allem, wenn sich, wie es gegenwärtig der Fall ist, die Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Veränderungen ständig erhöht, wenn Wertesysteme sich rasch wandeln oder ganz zerbrechen – man studiere zum Beispiel, wie radikal sich die Einstellungen zur Sexualität in dem einen Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975 umgewälzt haben – dann wird die Gültigkeit solcher Reflexionssysteme zum zeitdiagnostischen Problem selbst. Normative Pädagogen sind Lebensmittel mit Verfalldatum.

§ 3

Die erste Aufgabe einer allgemeinen Theorie der Erziehung ist die *Grundlegung (Konstitution)*³ eines wissenschaftstauglichen, d. h. zur Deskription und Analyse brauchbaren Erziehungsbegriffs. Danach erst kann er in die drei theoretischen Richtungen des Erziehungsverhältnisses, des Erziehungsprozesses und des Erziehungsfeldes entfaltet werden. Zwar glaubt jeder, zu wissen was Erziehung ist, aber die Alltagsrede von der Erziehung ist wegen der Zufälligkeit ihrer Bedeutungen und Nebenbedeutungen ungeeignet zur Begriffskonstitution, ja sogar hinderlich, weil die *grammatische* Struktur des Alltagsatzes „Der Erzieher erzieht den Zögling“ allzu leicht zu der Annahme einer ihr entsprechenden *logischen* Struktur des Sachverhalts verführt: Subjekt sei der Erzieher, Objekt der Zögling. In Wahrheit handelt es sich um *zwei Subjekte*, und Erziehung ist nur als ihre Ko-aktivität zutreffend zu bestimmen. Und was ist dann ihr ‚Objekt‘? Gibt es eins?

3 Ich wähle diese Ausdrücke, um deutlich zu machen, dass weder eine nominale noch eine operationale Definition beabsichtigt ist.

Episode 1

*Das*⁴ *Wort Erziehung* bezeichnet in seinem alltagssprachlichen Gebrauch vielerlei Verschiedenes und dies wiederum verschieden von Sprache zu Sprache. Auch von Epoche zu Epoche: Das deutsche Wort „erziehen“ hat früher die gesamte Aufzucht und Pflege des Nachwuchses gemeint, also nicht nur die geistig-moralische und charakterliche, sondern auch die nährnde, hegende, kleidende, behausende; und als im 18. Jahrhundert neben der modernen auch noch die alte Bedeutung im Schwange war, konnte *Lessing* aus dem Spiel mit dem Doppelsinn eine Fabel machen: „Man fragte den Adler: warum erziehest du deine Kinder so hoch in der Luft? – Der Adler antwortete: Würden sie sich, erwachsen, so nahe zur Sonne wagen, wenn ich sie tief an der Erde erzöge?“⁵ Heute, da die alte Bedeutung fast ganz verschwunden ist (sie lebt noch in Rechtsbegriffen wie ‚Erziehungsurlaub‘ oder ‚Erziehungsgeld‘), versteht ein Deutscher die Fabel nur dann, wenn er – sprachgeschichtlich – weiß, dass der Adler nach der Position seines Horstes gefragt wird. Obwohl also *das Wort Erziehung* schwankende und unsichere Bedeutungen mit sich führt, laufen die meisten der bisherigen Versuche, der Erziehungswissenschaft einen *Begriff* von Erziehung zu Grunde zu legen, darauf hinaus, diesen Begriff im Anschluss an die Alltagsrede zu präzisieren, indem man die Wortbedeutung gezielt verengt. Solches Verfahren hat aber immer etwas Willkürliches an sich⁶ und hat eine unübersichtliche Vielfalt heterogener Erziehungsbegriffe hervorgebracht. Überdies schützt das Verfahren seine Nutzer keineswegs davor, dass Ungenauigkeiten, Unstimmigkeiten und Widersprüche der Alltagsrede von Erziehung in die wissenschaftliche Rede von ihr einfließen. Zum Beispiel

4 Zur Gliederung des Werks: Grundeinheit ist der Paragraph. Er enthält die einzelne wissenschaftliche Aussage in der erforderlichen Präzision und Vollständigkeit. Die Paragraphen sind zur Erleichterung des Zitierens fortlaufend nummeriert und ergeben, fortlaufend gelesen, den systematischen Gedankengang des Buches. Wenn Verdeutlichungen erforderlich sind, wenn Beispiele, Abgrenzungen, Umschreibungen oder Bezugnahmen ratsam erscheinen, sind diese in Zusätzen zu den Paragraphen untergebracht; die Zusätze sind eingerückt und in kleinerer Schrift gedruckt. Die Paragraphen sind zu Kapiteln, die Kapitel zu Abschnitten zusammengefasst; beide Gliederungseinheiten sind mit Überschriften versehen und ebenfalls fortlaufend nummeriert. In der Großgliederung erscheinen die vier Theorieteile, umrahmt von Pro- und Epilog.

Der systematische Gang wird gelegentlich von Episoden unterbrochen und aufgehalten. Diese „Einschiebsel“ behandeln, wo es sich gerade anbietet, in zwangloser Ordnung und eher im Plauderton umfangreichere Bezugnahmen hauptsächlich, aber nicht nur theoriegeschichtlichen Inhalts.

5 *G. E. Lessing*, Gesammelte Werke in 10 Bänden, ed. Paul Rilla, Berlin (DDR) 1954–57, Bd. 1, S. 297

6 Das schönste, weil in seiner Gewissenhaftigkeit rührendste Beispiel für den aussichtslosen Kampf zwischen alltagssprachlichem Bedeutungsumfang und begrifflicher Präzisierung ist *Josef Dolchs* Artikel s.v. Erziehung in: J. Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München⁶ 1965. – Man vergleiche dazu auch die subtile Analyse *Wolfgang Brezinkas*, in: ders., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München und Basel⁵ 1990, S. 42–47

führt der Sachverhalt, dass wir mit dem Wort Erziehung einen Vorgang nicht nur benennen, sondern auch bewerten (ein Mensch ist gut oder schlecht erzogen), sehr leicht zu dem Irrtum, mit dem *Begriff* der Erziehung müsse zugleich auch *sein Gegenstand* konstituiert werden; mit anderen Worten: Erziehung ist, was man will, dass sie sei. Wer so denkt, hat sich den Weg zu einer deskriptiv-analytischen, im strengen Sinn theoretischen Pädagogik bereits verbaut.⁷

Wäre es dann nicht besser, so mag einer einwenden, den Begriff mit einem ganz anderen Wort zu bezeichnen, dem keine alltagssprachlichen Konnotationen anhaften? – Gewiss kann man das tun. Man müsste aber eins finden, oder erfinden. Am Wort liegt nichts und am Begriff alles. Oder?

Was liegt am Wort? Was wir als ‚Rose‘ kennen,
es duftet süß, wie immer wir es nennen.

Mag *Shakespeares* Julia den Namen der Rose getrost für unerheblich erklären⁸ und mit einem anderen zufrieden sein (vielleicht: Süßduftverbreiter; SDV) – wenn doch nur Romeo nicht Montague hieße! – Man sieht, der wirkliche Name der Rose ist Rose und der wirkliche Name der Erziehung Erziehung. Auch bei einem Kunstwort müsste die Umschreibung des Begriffs mitgelernt werden; warum nicht ebenso beim ‚Naturwort‘, sofern klar ist, dass es im Sinn des Begriffs verwendet werden soll? Warum soll „*die vermittelte Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen*“ (das ist der Begriff, der in diesem Buch begründet, abgeleitet und gebraucht werden wird) nicht ‚Erziehung‘ heißen, wenn es sich doch um den *logischen Kern* desjenigen Sachverhalts handelt, der auch in der Alltagssprache Erziehung heißt.

Freilich sieht im begrifflichen Licht, in der wissenschaftlichen Erkenntnis der Erziehung Vieles anders aus, als es dem pädagogischen Alltagsverständnis erscheint. Man muss Vertrautes vergessen, Gelerntes korrigieren. Das ist nicht immer leicht. Selbst Astronomen – so wird mir versichert; um wie viel mehr wir anderen – müssen sich *zwingen*, beim Anblick des ‚Sonnenuntergangs‘ nicht die Sonne sinken, sondern den Horizont steigen zu sehen.

§ 4

In seiner logischen Struktur beschreiben kann man nur, was eine logische Struktur *hat*. Die Annahme, dies sei bei der Erziehung der Fall, bedeutet zugleich, dass diese Struktur (die ich auch als die dem gesellschaftlichen

⁷ Als (vermutlich) Erster in der Geschichte des pädagogischen Denkens *hat Jean-Jacques Rousseau* – er kann deswegen nicht genug gerühmt werden – die Notwendigkeit eines willensunabhängigen Erziehungsbegriffs erkannt: Nicht der Erzieher bestimmt, was mit dem Zögling geschieht, sondern die „Natur“. Leider können wir, spätestens seit der tief sinnigen Kritik *Pestalozzis*, den rousseauischen Naturoptimismus nicht teilen; *educatio per naturam* ist kein Ausweg.

⁸ Rom. & Jul. II,2: 43 f.

Phänomen Erziehung innewohnende Rationalität bezeichne) *erkennbar* ist. Sie ist leicht erkennbar in dem recht engen Bereich, wo Zöglinge und Erzieher individuell bewusst-rational agieren, zum Beispiel wenn sie Zwecke setzen und Mittel wählen, und wo es um rationale Gegenstände ihres gemeinsamen Bemühens geht, zum Beispiel um den Unterrichtsgegenstand analytische Geometrie oder um eine Willensmaxime nach dem kategorischen Imperativ. Aber schwerer zu erkennen ist die pädagogische Rationalität in dem viel größeren Bereich, wo nicht bewusst-rational gehandelt wird oder gehandelt werden kann, wo Freude und Enttäuschung, Zuneigung und Respekt, Forderung und Anteilnahme und viel mehr dergleichen die entscheidenden Parameter sind und wo es um Ziele geht wie Glaubensgewissheit, Kunstverständnis, um Tugenden wie den Stolz oder die Selbstbeherrschung usw. Obgleich sich die Erziehung, in ihrer oberflächlichen Erscheinung betrachtet, weitgehend als wenig rationales Geschehen darstellt, so müssen dem doch fundamentale Gesetzmäßigkeiten zum Grunde liegen, die zu ermitteln und begrifflich abzubilden sind.

Zusatz. Es ist überhaupt die Aufgabe der Wissenschaft, die ihrem jeweiligen Gegenstand eigene, immanente Rationalität zu bestimmen: dem Markt, der Psychose, dem Chaos ihre innere Gesetzmäßigkeit abzulesen. Der Planet Mars weiß selber nichts von den Kepler'schen Gesetzen, nach denen seine Bahn sich richtet.

§ 5

Die logische Deskription des Phänomens Erziehung, wie sie in diesem Buch versucht wird, ist von der empirischen Deskription pädagogischer Sachverhalte wesensverschieden und von ihr streng zu unterscheiden. Der Unterschied besteht nicht allein im Erkenntnisverfahren, sondern vor allem im Erkenntnisgegenstand. Empirisch beschreiben kann man Erziehung nur ‚im Ausschnitt‘, nur in einer jeweils gegebenen konkreten – und das heißt: besonderen und beschränkten – Gestalt ihrer Wirklichkeit. So gewonnene Aussagen gelten, genau genommen, nur für den untersuchten Ausschnitt, nicht darüber hinaus; um sie verallgemeinerungsfähig zu machen, sind komplizierte methodische und logische Operationen nötig, durch die eine erweiterte Gültigkeit der Aussagen plausibilisiert oder bewiesen werden kann. Demgegenüber zielt die logische Deskription der Erziehung direkt auf die allgemeinen Strukturen ihrer Gegebenheit. Die theoretische Pädagogik (in dem strikten Sinn dieses Buches) hat also einen Gegenstand, den es, als konkrete Erziehung, in der Wirklichkeit gar nicht gibt; der sich vielmehr darstellt als abstrakter Gegenstand, verkörpert in den logischen Strukturen der Handlungsprobleme, die durch Erziehung und in ihr zu lösen sind. Leichter als mit empirischen kann man mit logischen Strukturen logische Operationen ausführen, sie generalisieren, spezifizieren, differenzieren etc. und so auch die empirisch unerreichbare höchste Allgemeinheit – das ist der

Begriff der Erziehung selbst – beschreiben und zergliedern. Deshalb sind theoretische Aussagen, das sind Aussagen auf der Ebene der logischen Deskription, auch nicht unmittelbar empiriefähig. Sie benötigen, um empirisch bestätigt oder verworfen zu werden, zunächst eine gegenständliche Transformation ins Konkrete; dabei wird ihre Allgemeinheit schon reduziert. Die so entstandene Hypothese ist – nach allen Regeln der empirischen Kunst – zu prüfen. Aber: das Resultat der Prüfung trifft nur die Hypothese und noch nicht die ursprüngliche theoretische Aussage, aus der sie abgeleitet war. Es muss vielmehr ins Theoretische retransformiert werden, ehe es als theoretisches Argument gelten kann. (Die damit verbundenen methodischen Probleme sind, so hoffe ich als Nichtempiriker, lösbar oder gar gelöst.)

Zusatz. Leider gibt es in der Philosophie weder eine Heuristik noch eine Logik der Handlungsprobleme, sodass die Pädagogik von dieser Seite allein gelassen ist und ihre Operationen nicht *formal* auf Zulässigkeit überprüfen kann. Sie kann sich aber dadurch helfen, dass sie sich auf solche Operationen beschränkt, zu denen – in imaginerter Anschauung – eine *phänomenale Stütze* gefunden werden kann.

Episode 2

Aloys Fischers Programm einer „deskriptiven Pädagogik“ von 1914⁹ wird von den vorwiegend empirisch arbeitenden Pädagogen gern, aber in eher lockerer Anknüpfung, als Traditionsbezug in Anspruch genommen. Sein Konzept ist aber weiter gespannt, als dieser Bezug vermuten lässt.

Fischers Aufsatz ist ein Meilenstein auf dem langen, steinigen Weg der Pädagogik zur Wissenschaft und gehört insofern zu den bedeutsamsten pädagogischen Texten des 20. Jahrhunderts. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die eine Wissenschaft grundlegende Erkenntnishaltung. Gerade in einer Zeit der überschwappenden reformpädagogischen Bewegung am Vorabend des Ersten Weltkriegs betont *Fischer* die Notwendigkeit, das, was man kritisieren und erneuern möchte, die Erziehung nämlich, erstmal genau und zutreffend kennen zu müssen, wenn der Reformimpuls irgendeinen Anspruch auf Vernünftigkeit erheben wollte. Wissenschaft fragt nicht, was sein soll – Wissenschaft fragt, was ist. Wie schon Jahrzehnte vor ihm *Otto Willmann* (1882)¹⁰ und *Wilhelm Dilthey* (1888),¹¹ auf die sich *Fischer* bezieht ohne sie zu nennen, betont auch er das Erfordernis, beim erziehungswissenschaftlichen Geschäft den Erziehungswillen zugunsten des Erkenntniswillens zu suspendieren und bei der Erkenntnis auf vorgefasste Deutungen zu verzichten. Die wissenschaftliche Aufgabe besteht darin, „die Tatsa-

9 Heute zugänglich in: *Aloys Fischer, Leben und Werk*, ed. Karl Kreitmair, Bd. 2, München (1950) S. 5–29

10 Didaktik als Bildungslehre. In der Einleitung

11 Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: *W. Dilthey, Gesammelte Schriften* Bd. 6, Leipzig und Berlin 1924, S. 56–82

chen eines Gebietes festzustellen, und zwar in solcher Weise, daß sie die Voraussetzung für das Verständnis der Problemstellungen bilden wie die letzte Instanz, auf die bei der Lösung der Probleme zu rekurrieren ist“.¹² An dieses Erfordernis muss erinnert werden.

In der deskriptiven Pädagogik soll es also darum gehen, die Erziehung als „Tatsache“, nicht als „Aufgabe“, zu beschreiben.¹³ Aber was ist eine pädagogische Tatsache? Oder was ist die Tatsache Erziehung? Nicht definierend oder umschreibend versucht *Fischer* diese Fragen zu beantworten, sondern veranschaulichend: mit seinem Ohrfeigen-Beispiel. Der Sachverhalt ist rasch erzählt: Ein Knabe entlarvt eine lächerliche Gewohnheit seines Vaters, indem er sie imitiert, und fängt sich dafür eine Ohrfeige des Vaters ein. Erstes Erfordernis bei der Deskription dieser ‚Tatsache‘ ist die Suspension des Werturteils: ob man nämlich die Körperstrafe in der Erziehung befürwortet oder ablehnt. Aber auch dann ist die Imitation und Ohrfeige noch keine pädagogische Tatsache, denn es könnte ja auch eine juristische oder eine psychologische oder irgendandere Tatsache sein. Zur pädagogischen wird sie durch den Aspekt, unter welchem sie beschrieben wird.

Fischer unterscheidet drei Bezirke der pädagogischen Beschreibung des Ereignisses. Der erste ist der der *Absichten* des Vaters, sofern diese mit seiner „Verantwortung“ für das Kind und seinem „Interesse“¹⁴ an ihm verknüpft sind. Der zweite ist der Bezirk der *Wirkungen*, die die Ohrfeige auf das Verhalten und die Einstellung des Kindes auch dann haben kann, wenn auf Seiten des Vaters gar keine erzieherische Absicht bestanden hat. Der dritte schließlich ist der Bezirk der das Kind wie den Vater prägenden *Struktur der Lebensverhältnisse*, in denen sie stehen.

Was soll das Beispiel zeigen und was zeigt es? Es soll zeigen, dass es drei fundamentale Dimensionen desjenigen Aspektes gibt, der das Ereignis Ohrfeige als eine pädagogische Tatsache erscheinen lässt und beschreibbar macht. Das Beispiel zeigt aber vor allem, wie weit und differenziert der *Erziehungsbegriff* gefasst ist, von dem *Fischer* ausgeht. Dieser Begriff ist jedoch der Beschreibung vorausgesetzt und kann selber nie und nimmer aus der Deskription einer Ohrfeige gewonnen oder abgeleitet werden und aus der von tausend Ohrfeigen auch nicht.

Aloys Fischer hat selber das Programm der deskriptiven Pädagogik nicht systematisch ausgeführt. Die Kürze seiner Lebenszeit, die gesundheitliche Belastung, die Schicksalsschläge und sicher auch die allzu große Vielfalt seiner wissenschaftlichen Interessen mögen es verhindert haben.¹⁵ Gewiss hat er aber auch empfunden, dass das Programm nicht ausgereift, das Ver-

12 *A. Fischer*, a. a. O. S. 13 f.

13 A. a. O. S. 5

14 A. a. O. S. 25

15 Vgl. *Karl Kreitmair* in *A. Fischer, Leben und Werk* Bd. 1, München (1950)

ständnis der Deskription noch nicht zur vollen Klarheit gediehen war und einen Mangel zurückließ, der – rein schriftstellerisch betrachtet – den Aufsatz am Schluss zerfasern ließ wie ein unvollendetes Gewebe.

Was weiter? Bei *Fischer* selbst und im selben Aufsatz findet sich, flüchtigem Lesen verborgen, ein Wegweiser. In einer Nebenbemerkung, fast von ungefähr und ohne weiteren systematischen Gebrauch davon zu machen, nennt *Fischer* zwei Gegenstandsbereiche der Deskription: „die Tatsache der Erziehung im ganzen und die Einzeltatsachen der Erziehung“.¹⁶ Hier, genau an dieser Stelle, nehme ich *Aloys Fischer* die Fackel aus der Hand, indem ich verdeutliche, was er nur angedeutet, und unterscheide, was er nur aufgezählt hat: die logische und die empirische Deskription von Erziehung (und wende mich meiner Seite, der logischen, des Unterschiedes zu, denn die andere, empirische, ist nicht mein Gebiet).

Zusatz. Unter den (wenigen) Nachfolgern *Aloys Fischers* in der deskriptiven Pädagogik ist *Rudolf Lochner* hervorzuheben, der in den 20er bis 70er Jahren des letztvergangenen Jahrhunderts das deskriptive Programm systematisch auszuführen und theoriegeschichtlich abzustützen unternommen hat.¹⁷ In jenen Jahrzehnten war die deutschsprachige Pädagogik dominiert von den normativen Erziehungsbegriffen der philosophischen Deduktion und von dem Verantwortungsdenken der so genannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik („Erziehung als Aufgabe“); demgegenüber hielt *Lochner* tapfer und beharrlich daran fest, dass nur die „Erziehung als Tatsache“ Gegenstand einer rein wissenschaftlichen Bearbeitung sein könne. Bei der Ausarbeitung traten zunächst theoretisch-systematische Schwächen zutage: *Lochner* vereinseitigte die Phänomenologie, indem er die Deskription allein auf die empirische Deskription (in *Fischers* Sprache: auf die Deskription der Einzeltatsachen) verengte; man könnte das fast als einen Vorgriff lesen auf die heute das Fach dominierende Empirieverherrlichung. Aber in seinem Spätwerk „Phänomene der Erziehung“ (1975) hat er diese Einseitigkeit aufgegeben und sich auch nichtempirischen Erkenntnisverfahren geöffnet. – Als Kämpfer gegen weltanschauliche Verunreinigungen der Erziehungswissenschaft und als Wegbereiter einer Phänomenologie der Erziehung hat *Rudolf Lochner* einen Platz im Gedächtnis unseres Faches.

16 A. a. O. Bd. 2, S. 9

17 *R. Lochner*, Deskriptive Pädagogik (1927); Erziehungswissenschaft (1934); Erziehungswissenschaft im Abriß (1947); Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien-geschichte und Grundlegung (1963, rez. *W. Brezinka* ZfPäd. 11 [1965] S. 270–287); Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein (1975). Nekrolog von *W. Brezinka* PädRdsch 32 [1978], S. 775–788

Teil I:
Der Erziehungsbegriff

