

Handout zum Vortrag „Zur Lemma- und Inhaltsanalyse des Wörterbuch der Pädagogik von Winfried Böhm“

von *Friedrich Rost*, Freie Universität Berlin,

gehalten auf der Herbsttagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung an der TU Dresden am 6.10.2006

### ***Gliederung des Vortrags***

- 1 Einleitung und Überblick**
- 2 Zu Herzogs Untersuchung**
- 3 Zu meiner Auswahl und Untersuchung**
  - 3.1 Begründung der Wahl des Vergleichsobjekts und dessen Charakterisierung**
  - 3.2 Meine Untersuchung und deren Ergebnisse**
- 4 Diskussion**
- 5 Ausblick**

Aus: HERZOG, Walter (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Nr. 5, S. 673–693.

Tabelle 1: Häufigkeit und Rangpositionen der Stichwörter und Zeichen im Wörterbuch Psychologie und im Wörterbuch Pädagogik nach Kategorien erster Ordnung

Kategorien erster Ordnung	Wörterbuch Psychologie						Wörterbuch Pädagogik					
	Stichwörter			Zeichen (ohne Leerzeichen)			Stichwörter			Zeichen (ohne Leerzeichen)		
	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang	absolut	relativ	Rang
Allgemeines und allgemeine Begriffe	203	6.9	6	56170	3.9	6	31	1.9	9	8894	0.6	13
Struktur der Disziplin und andere Disziplinen	586	19.9	2	262972	18.4	2	176	10.8	3	193201	12.6	2
Methodologie, Messtheorie und Statistik	280	9.5	5	125451	8.8	5	32	2.0	8	31057	2.0	6.5
Beurteilung, Diagnostik und Selektion	64	2.2	8	25908	1.8	12	87	5.3	5	67663	4.4	5
Psychische Funktionen und Kompetenzen	734	24.9	1	425470	29.7	1	109	6.7	4	87598	5.7	4
Biologische Grundlagen des Verhaltens	396	13.4	3	154365	10.8	4	7	0.4	15	2501	0.2	15
Individuum und Persönlichkeit	54	1.8	11	27155	1.9	9.5	13	0.8	14	6813	0.4	14
Entwicklung, Biografie und Generation	43	1.5	12	26751	1.9	9.5	30	1.8	10.5	30426	2.0	6.5
Gesundheit, Krankheit und abweichendes Verhalten	366	12.4	4	215333	15.0	3	27	1.7	12	16810	1.1	11
Prävention, Beratung und Therapie	70	2.4	7	42889	3.0	7	49	3.0	6	28327	1.8	8
Situation und Umwelt	6	0.2	14.5	1091	0.1	15	2	0.1	16	796	0.1	16
Information, Kommunikation und Medien	28	0.9	13	11698	0.8	13	34	2.1	7	24712	1.6	9
Interaktion, Gruppe und Organisation	59	2.0	9	26630	1.9	9.5	26	1.6	13	13466	0.9	12
Gesellschaft, Kultur und Politik	56	1.9	10	27275	1.9	9.5	204	12.5	2	137487	9.0	3
Erziehung, Bildung und Schule	5	0.2	14.5	2659	0.2	14	774	47.5	1	865628	56.4	1
Profession und Berufsfelder	2	0.1	16	635	0.0	16	30	1.8	10.5	18855	1.2	10
Total	2952	100.2		1432452	100.1		1631	100.0		1534234	100.0	

Stichwörter:  $\chi^2(15, 4583) = 2413.04, p \leq .001$ ; Zeichen:  $\chi^2(15, 2966686) = 1631162.15, p \leq .001$

**Tabelle 2: Vergleich der Daten von Herzog zu Schaub/Zenke mit denen der Untersuchung Rost**

Kategorien erster Ordnung	Schaub / Zenke 2002			Böhm 2005		
	absolut	relativ	Rang	Absolut	relativ	Rang
Allgemeines & allgemeine Begriffe	31	1,9	9	43	3,6	5.5
Struktur der Disziplin & andere Disziplinen	176	10,8	3	61+81=	11,8	2
				142		
Methodologie, Messtheorie & Statistik	32	2,0	8	16	1,3	12
Beurteilung, Diagnostik & Selektion	87	5,3	5	43	3,6	5.5
Psychische Funktionen & Kompetenzen	109	6,7	4	49	4,1	4.5
Biologische Grundlagen des Verhaltens	7	0,4	15	12	1	13
Individuum & Persönlichkeit	13	0,8	14	21	1,7	10
Entwicklung, Biografie und Generation	30	1,8	10.5	22	1,8	9
Gesundheit, Krankheit & abweichendes Verhalten	27	1,7	12	37	3,1	7
Prävention, Beratung & Therapie	49	3,0	6	18	1,5	11
Situation & Umwelt	2	0,1	16	7	0,6	14
Information, Kommunikation & Medien	34	2,1	7	49	4,1	4.5
Interaktion, Gruppe & Organisation	26	1,6	13	38	3,1	6
<b>Gesellschaft, Kultur &amp; Politik</b>	204	12,5	2	111	9,2	3
Erziehung, Bildung & Schule	774	47,5	1	568	47,3	1
Profession & Berufsleben	30	1,8	10.5	26	2,2	8
<b>Total</b>	<b>1631</b>	<b>100,0</b>		<b>1202*</b>	<b>100,0</b>	

\* hinzu kommen 191 Verweislemmata und 479 Personenartikel, die hier im Vergleich unberücksichtigt bleiben.

P

**Pädagogik** (Syn. Erziehungswissenschaft; griech. *paiz* Knabe, Kind, *agein* führen, *paidagoge* techne Knabenführerkunst; engl. *pedagogy, educational theory*). 1) Die Wissenschaft der Erziehung bearbeitet im Wesentlichen vier Aufgaben. 1. Beschreibung von Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozessen in Gegenwart und Vergangenheit. 2. Interpretation der Programme für und der Theorien über Erziehung im Feld ihrer weltanschaulichen, wissenschaftlichen, politischen und sozialen Bedingungen. Verständlich gemacht werden sollen die Werte, Normen und Interessen, von denen her die Ziele, Formen, Maßnahmen und Methoden der Erziehung entwickelt und begründet werden bzw. worden sind. 3. Erklärung der organisatorischen und der zwischenmenschlichen Gestaltung von Erziehungsprozessen und der beobachtbaren Wirkungen von Erziehung. Gewonnen werden soll ein Wissen, mit dessen Hilfe die Voraussetzungen für erfolgreiche Erziehung beschreiben und kontrolliert werden können. 4. Klärung der pädagogischen Grundbegriffe und bildungstheoretische Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen, um eine reflektierte, öffentlich kontrollierbare und verantwortungsbewusste Gestaltung der pädagogischen Prozesse zu ermöglichen.

2) Als selbständige Disziplin wird P. seit 1783 betrieben. Damals richtete der preussische Staat an der Universität in Halle/Saale den ersten Pädagogiklehstuhl

ein. Die Entstehung einer selbständigen P. und ihre weitere Entwicklung sind eng verzahnt mit Prozessen in Politik, Wirtschaft, Religion und Wissenschaft sowie deren Reflexion in Philosophie, Gesellschaftstheorie, Literatur und Kunst. So waren die radikale Kritik der Aufklärungsnaturalien an überlieferten Dogmen und ihr Streben nach einer vernunftgeleiteten und freien Gestaltung des Lebens zusammen mit dem Interesse der absolutistischen Staaten, durch eine aufgeklärte, sprich rationale, kalkulier- und steuerbare Politik die Modernisierung von Rechtswesen, Verwaltung, Volkswirtschaft und Militär in die Wege zu

leiten, die geistesgeschichtlichen und politischen Wurzeln für die Selbständigkeit der P. Denn wenn der Mensch von Natur aus vernunftbegabt und gut ist und wenn alles, was der Mensch ist, was er erkennt, was er will und dann auch vernunftgemäß, letztlich das Ergebnis seiner Erziehung ist, so die zentralen Thesen der Aufklärungsp., gewinnen Erziehung und Bildung für die Überwindung geistlicher und geistiger Bevormundung ebenso wie für die Beseitigung rücksichtloser Leibes- und Arbeitsformen hohe Bedeutung. Durch Erziehung und Bildung lassen sich nach Überzeugung der Aufklärungsp. sowohl das Individuum wie die Gesellschaft zum Besseren führen. Gefordert wurde eine von Theologie und dogmatischer Ethik freie P., die zur Verwirklichung des Einzelnen wie des Gemeinwesens beitragen sollte.

Die P. ist damit seit ihrer Entstehung mit dem Problem konfrontiert, wie sich die Verwirklichung der Subjekte mit der gesellschaftlichen Inanspruchnahme von Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsprozessen vereinbaren lässt. Deshalb hat die P. für sich zu klären, auf welche Weise sie auf die Gestaltung dieses Spannungsverhältnisses Einfluss nehmen will und mit den Möglichkeiten wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung überhaaupt kann.

Im Laufe ihrer Geschichte haben sich Teile der pädagogischen Theorie und Praxis an ganz bestimmte weltanschauliche oder pragmatische Programme angelehnt. Daraus sind mehr oder weniger geschlossene pädagogische Schulen im Sinne von Überzeugungsgemeinschaften hervorgegangen, so u. a. *Montessori-P.*, *Freinet-P.* und *Waldorfschulen*.

Eine weitere Differenzierung der P. ergab sich aus der Aneignung an erkenntnistheoretische und forschungsmethodische Positionen in Philosophie und Sozialwissenschaften. Die Konzeptionen bzw. Richtungen der P. unterscheiden sich zum einen in der Gewichtung der unter 1) genannten vier Aufgaben, die P. zu bearbeiten hat, und sie bestimmen zum anderen das Verhältnis der P. zur gesellschaftlichen Erziehungspraxis in sehr spezifischer Weise zwischen den Positionen engagiert und mitverantwortlich bis zu distanzierter und wertungsfrei.

3) Auf der Grundlage der in Theologie, Philosophie und Geschichtswissenschaft entwickelten *Hermeneutik* (*F. D. E. Schleiermacher*, *W. Dilthey*) sucht die *geisteswissenschaftliche P.* über die systematische Interpretation grundlegender pädagogischer Objektivitäten (Erziehungslehren, Bildungsprogramme, Schulpläne, Gesetze usw.) den für die jeweils aktuelle pädagogische Praxis Verantwortlichen ein mög-

lichst genaues Bild von den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen ihres Denkens und Handelns zu vermitteln. Der Erziehungswirklichkeit soll durch die Auslegung zugrunde liegender Ansichten, Theorien, Ziele, Ordnungen, Maßnahmen usw. ein vertieftes Selbstverständnis ermöglicht werden. Auf diese Weise kann die geisteswissenschaftliche P. zwar das Verständnis dafür erweitern, warum sich Erziehung in Theorie und Praxis so darstellt, wie sie es jeweils tut. Zukunftsweisende Orientierungen aber sind im Prinzip nicht möglich.

Im Gegensatz zu dieser historischen Relativierung fragt die transzendentalphilosophische oder *normative P.* unter Bezugnahme auf die Philosophie *I. Kants* nach den aller Erfahrung und Beurteilung von empirischer Erziehung vorausgehenden, rein aus dem Erkenntnisvermögen selbst zu gewinnenden und insofern apriorischen Prinzipien, von denen her Erziehung im Unterschied zu Fürsorge, Pflege, Dressur oder Training ihre Geltung überhaupt erst gewinnen kann. Sie versteht ihre grundsätzlichen Aussagen als Normen, an denen sich die Geltung pädagogischen Denkens und Handelns zu erweisen hat.

Einen sinnweisenden Anspruch erhebt auch die *phänomenologische P.* Sie will das Wesentliche pädagogischer Prozesse und Gegenstände durch Reduktion auf das, was in der geistigen Anschauung von diesen Prozessen und Gegenständen gegeben ist, erkennen. Nicht das zufällige Verständnis der Phänomene in subjektiven und gesellschaftlichen Grenzen interessiert, vielmehr soll hinter den, möglicherweise auch gegen die subjektiven Deutungen erzieherischen Handelns das Wesen der Phänomene freigelegt werden.

Ein viertes Konzept der P. stützt sich auf die materialistische Gesellschaftstheorie (*K. Marx*). Erziehungsprozesse werden

von der *materialistischen P.* im Bedürfnisfeld der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und den damit unmittelbar zusammenhängenden sozialen Strukturen und Herrschaftsverhältnissen analysiert. Durch den Nachweis der Funktionalisierung von Erziehung sollen die Grundlagen für eine systemberrvindende Erneuerung pädagogischer Theorie und Praxis gewonnen werden. Auch die materialistische P. verfolgt also eine aktive Einflussnahme auf den gesellschaftlichen Erziehungsprozess.

4) Den vier skizzierten Konzeptionen der P. ist vorgehalten worden, dass sie der Beschreibung und Analyse sozialer Bedingungen, unter denen Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozesse tatsächlich ablaufen, und der Untersuchung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen in pädagogischen Verhältnissen nicht die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt haben wie der Interpretation oder der Konstruktion bildungstheoretischer Entwürfe, der Begriffskritik und der globalen Formulierung von Erziehungstheorien. Und speziell an die Adresse der geisteswissenschaftlichen P. ergeht der Vorwurf, sie habe die Interessenbindung pädagogischer Theorien nicht aufgeklärt, sich in ihren Interpretationen auf geistesgeschichtliche und psychologische Aspekte beschränkt und die politische Vereinnahmung der Erziehung auf diese Weise verschleierte. So wurde der jeweils faktischen Erziehung die Würde einer gültigen Erziehung zugewiesen. Nach diesem fundamentalen Zweifel an der weiteren Tragfähigkeit des traditionellen geisteswissenschaftlichen Konzepts integrierten eine Reihe von Vertretern der geisteswissenschaftlichen P. (W. Klafki, K. Mollenhauer, H. Blunkert u. a.) ideologiekritische Analysen und sozialgeschichtliche Studien in ihre Arbeit. Als kritisch-konstruktive Erziehungs-wissenschaft (auch emanzipato-

rische Pädagogik genannt) signalisiert diese Konzeption ihr Engagement für eine P., die im Sinne der Aufklärung konsequent für die *Emanzipation* der zu Erziehenden eintritt.

5) Das erfahrungswissenschaftliche Defizit der P. wurde erst dann nachhaltig korrigiert, als das Wissenschaftsverständnis der P. durch die Hinwendung zur empirischen Forschung (*Empirie*) etwa ab Mitte der sechziger Jahre eine weitere Veränderung erfuhr. Neue Kriterien für die Überprüfbarkeit wissenschaftlicher pädagogischer Aussagen wurden aus Psychologie und Soziologie gewonnen. Das erklärende und auch das konstruktive, also handlungsanleitende Potenzial der P. ist dadurch wesentlich verbessert worden. Die neue Bezeichnung Erziehungs-wissenschaft sollte die Erweiterung des pädagogischen Wissenschaftsverständnisses um methodische Grundsätze aus stärker empirisch ausgerichteten Wissenschaften anzeigen. An dem Aufgabenverständnis der P. bis hin zu der Entscheidung, sich auf der Grundlage transzendental-kritischer, phänomenologischer, gesellschaftstheoretischer und sozialisationstheoretischer Erkenntnisse in Mitverantwortung für die Gestaltung der gesellschaftlichen Erziehungsprozesse zu sehen, änderte sich dadurch freilich nichts.

6) Den radikalen Bruch mit dem Konzept der P. als Wissenschaft von und für die Erziehung verfolge dagegen in den siebziger Jahren die *empirisch-analytische Erziehungs-wissenschaft*, die sich als wertfreie Sozialwissenschaft versteht, folglich alle Normen, Orientierungen, Beurteilungen und Empfehlungen für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses aus dem wissenschaftlichen Aussagenzusammenhang der P. eliminiert. In konsequenter Anwendung dieser Entscheidung können dann nur noch solche Aussagen wissenschaftliche Geltung be-

ansprechen, die experimentellen oder zumindest daran orientierten Überprüfungsverfahren standhalten. Dabei will und kann diese P. den Anspruch und das Wesen von Erziehung nicht mehr erkennen. Sie engt sich ein auf die Bereitstellung von Kenntnissen, die in einem technischen Sinne die Kontrolle von Lernprozessen optimieren.

7) In ihrer heutigen Praxis beachtet die P. in Abhängigkeit von den Problemen, um deren Aufklärung und Lösung sie sich bemüht, die Standards der unterschiedlichsten wissenschaftlichen Konzeptionen. Das gelingt keineswegs widerspruchsfrei. P. ist, wie andere Wissenschaften heute auch, kein harmonischer und in sich geschlossener Arbeitszusammenhang, in den hermeneutische, philosophische, phänomenologische, ideologiekritische, materialistische und empirische Erkenntnisprozesse bruchlos integriert werden können. Im Gegenteil, die methodische und fachliche Differenzierung und damit auch die Uneinheitlichkeit der P. nach innen und außen sind inzwischen weit fortgeschritten. Gewachsen ist jedoch zugleich die Klarheit über die jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Konzepte und die Bereitschaft zu wechselseitiger Ergänzung und Korrektur.

8) In den letzten 100 Jahren wurde erzieherische Arbeit mehr und mehr institutionalisiert, was zugleich zur Herausbildung neuer pädagogischer Berufe führte. Richtete P. in Theorie und Praxis ihr Interesse zuerst ausschließlich auf Kinder bzw. Schüler, weswegen die P. auch vornehmlich als Berufswissenschaft der Lehrer verstanden wurde, so sind heute praktisch alle Altersstufen der Bevölkerung Adressaten pädagogischer Programme und Maßnahmen. Entsprechend ist auch die fachliche Differenzierung der P. als Wissenschaft vorange-

schriften. In Orientierung an Altersstufen lassen sich Kleinkindp., Vorschulp., Schulp., Berufsp., Erwachsenenbildung und Altenbildung unterscheiden. Unter dem Gesichtspunkt spezifischer Aufgabenfelder haben sich neben der Schulp. und der Berufsp. die Sozialp. und die *Behindertensp.* (auch Sonderp.) herausgebildet. In diesen Teildisziplinen der P. führe die Konzentration auf bestimmte Problembereiche zu weiteren fachlichen Untergliederungen (*Spielp., Museumsp., Mediap., Umweltlerz., Sexualp., Gesundheitslerz., Pol. Bildung, Sportp.* u. a.).

Literatur: 1.3, 1.5, 2.1, 8.0  
**pädagogische Diagnostik** (engl. *educational diagnostics*). 1) Praktische Ausübung diagnostischer Tätigkeiten zur systematischen und kontrollierten Gewinnung von Informationen über Lern-Lern-Prozesse in pädagogischen Handlungsfeldern, die auf der Grundlage präziser Fragestellungen pädagogische Entscheidungen unterstützen.

2) Teildisziplin der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die durch Forschung und Theoriebildung die Anwendung diagnostischer Methoden in pädagogischen Handlungsfeldern weiterentwickelt.

Der Begriff p.D. wurde von K. Ingenkamp auf dem Grundschulkongress 1969 im Sinne des *Educational measurement* und in Anlehnung an die medizinische und die psychologische *Diagnostik* in die pädagogische Fachsprache eingeführt. Ziel war die Professionalisierung der Pädagogen als Diagnostiker im Handlungsfeld von Erziehung und Unterricht und die Lösung von der Dominanz außerschulischer Psychodiagnostik bzw. psychologischer Betreuung. Zu den Funktionen der p.D. gehören: Förderung individueller Lernprozesse, Verbesserung des Unterrichts, Intensivierung der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern, Pädagogisie-

**Paedagogia perennis**

478

der Industrialisierung in England, der als paternalistischer Philanthrop das Los der Arbeiter und ihrer Kinder durch humanitäre Sozialreformen verbesserte. Durch eine Veränderung der Umwelt wollte O. den Charakter des Menschen lenken; für O. war der Mensch somit »plastisch, und die herrschende Klasse konnte dadurch eine neue Gesellschaft mit mathematischer Genauigkeit aufbauen (vgl. → Skinner). Dabei seien die ersten Lebensjahre von ausschlaggebender Bedeutung. Nach der Veröffentlichung von Owens »New View of Society« (1813–16), der Eröffnung der ersten »infant school« und des Instituts für Charakterbildung in New Lanark (Schotland) wurde O. immer mehr zum sozialistischen bzw. kommunistischen Utopisten. 1825–27 versuchte er vergebens, seine Ideen in der Gemeinschaft New Harmony (USA) in die Praxis umzusetzen, wobei er die Grundtöne der Gesellschaft (für O.: Religionen, unnatürliche Ehen und

Privateigentum) dämmern und die Einwohner zum Glück in der Gemeinschaft hinführen wollte. → Sozialistische Erziehung.

Schr.: A New View of Society, London 1813–16 u. 6.; Päd. Schriften, hg. v. K.-H. Günther, Berlin-Ost 1955; (aus: mit J. Mill), An outline of the system of education at New Lanark and Education from the supplement to the Encyclopaedia Britannica, London u. a. 1993.  
L.: H. Simon, R. O., 1905; H. Silver, The Concept of Popular Education, London 1965, 1977; E. H. Funk, Sein – Erkennen – Handeln, 1981; M. Ekisser, Soziale Intentionen und Reformen des R. O. in der Frühzeit der Industrialisierung, 1984; D.-E. Franz, Saint-Simon, Fourier, O., Sozialutopien des 19. Jahrhunderts, 1988; R. Uke-Brankamp, R. O. – Kommunismus als Weg zu einer gerechteren Gesellschaft, 1989; Ch. Stäubli, Gesellschaft, Menschenbild und Erziehung bei R. O. und Leo N. Tolstoj, (Thos. Zürich) 1989; G. Steinacher, Philanthropie und Revolution, 1997; I. Donnachie, R. O., 2000.

**P**

**Paedagogia perennis** (lat.: innerwährende Pädagogik). Ein der *philosophia perennis* nachgebildeter Begriff zur Bezeichnung einer auf dem Boden der → Neuscholastik aufbauenden christlich normativen Pädagogik.

L.: H. Henz, Leinb der systemat. Päd., 1964, 1971; ders., Bildungstheorie, 1992; B. Schwink, p.p.?, in: D. Hoffmann, u. a. (Hrsg.), Begründungsformen der Päd. in der Moderne, 1992.

**Pädagogie** (unmissverständliche Eindeutung des griech. *paideia* = Knaben führen). Bei → Dilthey auftauchend, von → Gölder (System der Pädagogik, 1915, 1964) als Bezeichnung für die erzieherische Praxis im Gegensatz zur pädagogischen Theorie eingeführt. Obwohl der Begriff von → Petersen, H. Doppvorwald, W. → Flinzer, → Langewald in ähnlichem Sinne gebraucht wurde, hat er sich gegenüber dem umfassenden »Pädagogik« nicht durchsetzen können.

479

keit geschuldet, sondern daran wird deutlich, dass in der P. als praktischer Wissenschaft Theorie und Praxis unlösbar verbunden sind.

Historisch bilden pädagogische Probleme seit dem griechischen → Altertum einen festen Bestandteil der abendländischen Philosophie; bei → Platon und → Aristoteles gehören sie in die Politik, später (z. B. bei → Quintilian) werden sie im Rahmen der → *ars liberalis* der Rhetorik zugezählt. Im christlichen Denken, z. B. in der Patristik, bei → Augustinus, Bonaventura, → Thomas von Aquin, werden pädagogische Fragen in theologische Überlegungen eingebettet.

An deutschen Universitäten wurde P. seit dem 18. Jahrhundert als Anhang der praktischen Philosophie (Ethik), als Teil der praktischen Theologie (→ Katechetik) oder als Didaktik des gelehrten Unterrichts (Gymnasialpädagogik) gelehrt. Eigenständige Wissenschaft konnte die P. erst werden, als sie nicht mehr auf das didaktische und methodische Feld eingengt blieb, sondern den zu Erziehenden im neuzeitlichen Verständnis des Menschen als höchste indische Instanz begriff, der sein eigenes → Gewissen hat, als einzelner (und nicht nur als Glied eines größeren Ganzen) Würde besitzt und deshalb niemals nur als Mittel, sondern immer auch als Selbstzweck (→ Kant, → Person) betrachtet werden muss. Erziehung richtet sich dann nicht mehr (nur) auf die Ab-richtung von brauchbaren Bürgern, sondern (auch) auf die → Bildung mündiger Menschen (→ Rousseau).

Die ersten nachhaltigen Versuche, die P. systematisch-wissenschaftlich auszubilden, knüpfen sich an → Herbart und → Schleiermacher. Herbart wollte die P. auf (einer absoluten und materialen) Ethik und (einer mechanischen) Psychologie aufbauen, wobei jene über die Ziele zu entscheiden und diese die Wege aufzuziehen hätte. Sein dichotomischer Ansatz zurecht die Gefahr einer Auseinanderentwicklung in einerseits eine (bloß) → normative P. und andererseits eine (rein) empiristisch-technologische Erziehungswissenschaft in

Pädagogik

sich. Auch Schleiermacher gründete die P. auf die Ethik, verstand diese aber im Sinne einer Geschichtsphilosophie und wies der P. die Aufgabe zu, in Koordination mit der Politik auf die Verwirklichung des höchsten Gutes hinzuwirken. Schleiermachers historisch-politischer Ansatz hat in Deutschland über → Dilthey und die → Geisteswissenschaftliche P. (→ Spranger, → Nohl, → Weniger, → Flinzer, mit Einschränkung auch → Lütj) eine lebhaft und bis in die 1950er Jahre dominierende Stellung gewonnen. Eine jüngere Generation hat dann durch Rezeption der sog. → Kritischen Theorie der Frankfurter Schule diese Tradition zu einer → kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft weitergeführt (→ Mollenhauer, → Klafki, → Blankertz u. a.). Der Herbartische Ansatz, der weniger wissenschaftstheoretisch als vielmehr in einer praktischen Unterrichtstheorie (Herbartische Formstufen) wirksam geworden war, wurde neuerdings im Zusammenhang mit der wissenschaftstheoretischen Adaption des → Kritischen Rationalismus und der inhaltlichen und methodischen Rezeption der empirischen Sozialforschung wieder lebendig, und zwar in dem Bemühen um eine → empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, die auf Werturteile verzichtet und sich qua Wissenschaft auf die Erforschung der Kausalzusammenhänge von Absicht und Erfolg der Erziehung beschränkt (→ Breznika, → Heid, → Rössner, → Roth). Beiden Richtungen stehen unterschieden normative Ansätze gegenüber, denen es schwerpunktmäßig um Begründungs-, Prinzipien- und Normfragen zu tun ist (vom → Neukantianismus ausgehend: → Petzelt, → Heitger, W. → Fischer u. a.; vom Marxismus her: → Gamm u. a.; von einer betont christlichen Philosophie herkomme: → Pöggeler, → Henz u. a.). In den letzten Jahren hat zu diesen drei Grundrichtungen vor allem die Rezeption von → Analytischer Erziehungswissenschaft (→ Oelkers), französischer → Phänomenologie (→ Meyer-Dravé, → Lippitz), → Systemtheorie (→ Tenorth) und → Personalismus (→ Böhm) hinzu.

Die pädagogische Fragestellung lässt sich heuristisch nach drei Aspekten hin aufschließen: dem anthropologischen (wer ist der Mensch?), dem teleologischen (was soll der Mensch werden?) und dem methodologischen (wie kann Erziehung dem Menschen dabei helfen?). Unter systematischer Rücksicht sind von den drei möglichen Auffassungen des Menschen her – als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft, als Werk seiner selbst – grundsätzlich drei Pädagogiken denkbar. Eine naturalistische Auffassung des Menschen als Individuum versteht Erziehung als Entfaltung und reduziert P. auf das Studium der individuellen → Entwicklung samt ihrer Störungen und möglichen → Therapien. Eine soziologische Auffassung des Menschen als Träger sozialer Rollen identifiziert Erziehung mit → Sozialisation und grenzt P. weitgehend auf das Studium der prägenden sozialen Faktoren und Determinanten ein; sie zielt auf die Ermittlung jener äußeren Faktoren, deren Beherrschung Bildung und Erziehung planbar, kontrollierbar und wissenschaftlich herstellbar machen. Eine personalistische Auffassung des Menschen (→ Personalismus) sieht die zentralen Momente in der autonomen Verantwortung, im Gewissen und in der Freiheit und begreift Erziehung als einen vorwiegend dialogischen Prozess, der auf die mündige Freisetzung des Menschen als einmüßiger, unwiederholbarer und unaustauschbarer → Person in ihrer Verantwortung vor sich selbst, dem anderen und dem Absoluten zielt. Im fortschreitenden Prozess ihrer Differenzierung hat sich die P. in Deutschland in den letzten Jahren in folgende Teilgebiete und z. T. Studienrichtungen aufgliedert: → Allgemein-P., → Schulp., → Sozialp., → Sonderp. → Erwachsenenbildung; → Berufs- und Wirtschaftsp., → Altenbildung; → Vorschulerausbildung; → Vergleichende Erziehungswissenschaft.

L.: Ausführliche Literaturhinweise s. »Literatur zum Studium der Päd.« am Ende dieses Bandes.

**Pädagogik vom Kinde aus.** Der Gedanke einer P.v.K.a. geht der Sache nach auf

→ Rousseau zurück und wurde im 20. Jahrhundert von → Dewey in seinem Konzept einer *child-centered school* entfaltet. Grundelemente sind die Ablehnung der Planung von Erziehung und Unterricht an ihre Stelle tritt die radikale → Individualisierung des Lernens und seine Anknüpfung an die natürlichen → Interessen und Bedürfnisse des Kindes (z.B. Schülers); die Selbstregulierung der Lerngruppe (*liff-class*); die unmittelbare Selbstverprobung der Kinder und ein strikter Antiautoritarismus bis hin zur Abschaffung erzieherischer Autoritäten (→ Key) und der Schule selbst; Gestützt wurde diese Auffassung von Erziehung auf die These eines angeborenen natürlichen Bauplans (→ Montessori) oder auf die Annahme einer instinktiven Sicherheit (→ Otto), mit der das Kind von sich aus die Welt erobert und sein Weltbild aufbaut (→ Gutlit). Die Selbstkritik der P.v.K.a. hat Dewey selbst scharf artikuliert (*Experiences and Education*, New York 1938), indem er auf ihr unbefriedigendes Improvisieren auf den kindlichen Determinismus, auf das Fehlen wirklicher Freiheit, → Autorität und Disziplin und auf die Tatsache hinweist, dass es im Bereich des Geistigen keine »spontane Befreiung« gibt, sondern der Schüler ebenso des Lehrers wie die Schule der Kultur bedarf. Die Gedanken einer P.v.K.a. erleben in vielen sog. → Alternativschulen und in der → Antipädagogik der 1980er Jahre eine boomartige Wiederbelebung. Ein offenes Problem der P.v.K.a. besteht darin, wo welchen Kinde sie eigentlich ausgerechnet vom konkreten Kind oder (nur) von einem bestimmten Bild des Kindes, das im Kopfe dieser Pädagogen herrscht. → Reformpädagogik.

L.: E. Key, *Das Jh. des Kindes* (schwedisch 1909), dt. 1902 u. 6.; J. Dewey, *Schools of To-Morrow*, New York 1915; H. Body, *Progressive education at the crossroads*, New York 1938; H. M. Lafferty, *Sense and Nonsense in Education*, New York 1947; A. E. Benton, *Educational Wastelands*, Urbana (Ill.) 1953; Th. Dietrich (Hrsg.), *Die Päd. Bewegung »Vom Kinde aus«*, 1966, 1982 (in: *Bibl.*); Th. Wilhelm, *Päd. der Gegenwart*, 1967, 1977; G. Acone, *Profilo critico del Marx-Freudismo pedagogico*, Nepal 1978; K. Prange, *Was heißt »P.v.K.a.«?*, 1986; W. Böhme u. a.

Schnee vom vergangenen Jh., 1993, 1994; W. Böhm, J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpäd. konkret*, 1995, 1999; J. Weiser, *Das heilige Kind*, 1996; E. Weiß, »V.K.a.« Ein reformpäd. Slogan und seine Problematik, in: *Archiv für Reformpäd.* 3 (1998) 1/2.

**Pädagogikunterricht.** Bezeichnet den Unterricht im Fach → Pädagogik an Schulen (nicht das Pädagogikstudium an Fachhochschulen oder Universitäten). Pädagogik findet sich als → Fach an berufsbildenden Schulen im Rahmen der Ausbildung für soziale, pädagogische oder pädagogische Berufe (→ Erzieherin). Inhaltlich geht es dabei oft um historische Abrisse (etwa der Vorschulzeit), pädagogische Rechts- und Institutionenkunde und die Sammlung mehr oder weniger erprobter Handlungsanleitungen. Als Fach an allgemeinbildenden, meist höheren Schulen ist Pädagogik nur in einigen Bundesländern (z. B. Nordrhein-Westfalen) vertreten, bei beachtlicher Zahl der Schüler in diesem Fach. Bereich → Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 und dann die Empfehlungen zur Reform der → gymnasialen Oberstufe von 1972 haben einen (wahlfreien) P. angeregt. Der P. wird unterschiedlich begründet: 1. In den berufsbildenden Schulen dient er der Qualifizierung für die jeweiligen Tätigkeiten, 2. in den allgemeinbildenden Schulen wird er als Informationsüber einen immer wichtiger werdenden Teil der gesellschaftlichen Praxis als Vorbereitung für die spätere Vater- bzw. Mutterrolle (in Bayern ist durch die Verfassung Erziehungskunde in der Hauptschule geboten) und als Reflexion der eigenen Erfahrung und des eigenen Handelns (etwa Schüllerrolle) gesehen. Heute beinahe ohne Bedeutung ist das Motiv, durch P. für den Lehrerberuf zu werben. Eine eigene Didaktik des Pädagogikunterrichts ist noch im Entstehen. Die grundsätzliche Frage dabei lautet, ob das Fach wissenschaftspropädeutisch oder im Sinne von Handlungsanweisungen zu konzipieren sei. Nach K. Beyer soll der P. zwischen beiden Extremen vermitteln, d. h. nicht theoretisch und nicht streng rezepthaft sein, die Erziehungs-

wissenschaft aber als Bezugsbene mit Dienstleistungscharakter als »Handlungspropädeutik« unter ausdrücklichem Bezug auf die Gegenwart der Schüler ansehen. Dabei könnte der P. sozialwissenschaftliche und philosophische Erkenntnisse für die Schule integrieren.

Eigene Lehrpläne/Curricula liegen in Bayern (1976), Hamburg (1976) und Nordrhein-Westfalen (1970 bzw. schon 1961) vor. Die Kritik des tatsächlichen Pädagogikunterrichts und der in letzter Zeit zahlreich erschienenen Unterrichtswerke betangte seinen stark seminaristischen Charakter (einer »Lektürebetrieb«) und die zu geringe Beachtung der eigenen Erfahrungen der Schüler.

L.: K. Beyer, *P. Eine Konzeption*, 1976; E. Groß (Hrsg.), *Erziehungswiss. Unterricht*, 1977; *Vjschr. f. wiss. Päd.* (1977) 4 (Themenheft), Zs. f. Päd. 24 (1978) 6 (Themenheft), Adick, Bonne, Alenck, Didaktik des P., 1978; K. Beyer, *Reader zur Didaktik des Unterrichts*, Fach. Päd., 1978; K. Rauscher (Hrsg.), *Erziehungskunde*, 1978; K. Beyer, *Pfennings*, Grundfragen des P., 1979 (in: *Bibl.*); der *Unterrichtswerke*; R. Hiltl, U. v. d. Burg, H. Keris (Hrsg.), *P.*, 1981; U. v. d. Burg, H. Keris (Hrsg.), *Lexikon zur Päd.*, 1982, 1987; J. Langefeld, *Unterrichtspraxis* im Fach Päd., 1982; K. Beyer, *Handlungspädagogischer P.*, 3 Trile, 1997/98; E. Knöppel (Hrsg.), *P.* – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung, 1999.

**Pädagogische Anthropologie** → Anthropologie, Pädagogische.

**Pädagogische Provinz.** Eine von → Goethe in »Wilhelm Meisters Wanderjahren« (1821, 1829) geschilderte ideale Erziehungsstätte in Form einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft, in der alle menschlichen Tätigkeiten im dienstlichen Bestandteil der Erziehung sei die Kunst, oberste Leitidee die Ehrfurcht. Wahrscheinlich ist Goethes Darstellung dem »Erziehungsstaat« → Feilenbergs nachgebildet. Die Idee einer pädagogischen Provinz kehrt oft in Romanen, pädagogischen Darstellungen oder

## Ausschnitt aus dem Projekt Metalex von Friedrich Rost

- Pädagogie → Böhm 1994, → Köck/Ott 1994
- Pädagogik (Syn. Erziehungswissenschaft) → Schröder 1992, → Keller/Novak 1993, → Böhm 1994, → Köck/Ott 1994, → Schaub/Zenke 1995
- Pädagogik vom Kinde aus → Böhm 1994; s.a. Köck/Ott 1994 (Reformpädagogik)
- Pädagogik, Allgemeine → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogik, feministische → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogik, kommunikative → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogik, normative → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogik, personale → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogik, transzendental-kritische → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogikstudium → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogikum → Köck/Ott 1994
- Pädagogikunterricht → Keller/Novak 1993, → Böhm 1994, → Hierdeis/Hug 1996, Bd. 4; → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Pädagogische Anthropologie* s. Böhm 1994 (*Anthropologie, pädagogische*), s. Köck/Ott 1994 (*Anthropologie, pädagogische*)
- Pädagogische Atmosphäre* s. Köck/Ott 1994 (*Atmosphäre, pädagogische*)
- Pädagogische Benotung → Schröder 1992
- Pädagogische Diagnostik → Keller/Novak 1993, → Schaub/Zenke 1995, → Hierdeis/Hug 1996, Bd. 4; s.a. Köck/Ott 1994 (Psychodiagnostik)
- Pädagogische Feldforschung → Köck/Ott 1994
- Pädagogische Freiheit des Lehrers → Schaub/Zenke 1995; s.a. Köck/Ott 1994 (Pädagogischer Freiraum)
- Pädagogische Hochschule (PH) → Schaub/Zenke 1995; s.a. Köck/Ott 1994 (Hochschule)
- Pädagogische Provinz → Böhm 1994, → Köck/Ott 1994
- Pädagogische Psychologie → Schröder 1992, → Keller/Novak 1993, → Böhm 1994, → Köck/Ott 1994, → Schaub/Zenke 1995
- Pädagogische Ratgeber(literatur) → Keller/Novak 1993
- Pädagogische Retentionsstörungen* s. Köck/Ott 1994 (*Retention*)
- Pädagogische Soziologie (Syn. Bildungssoziologie, Erziehungssoziologie) → Keller/Novak 1993, → Köck/Ott 1994, → Schaub/Zenke 1995; s.a. Böhm 1994 (Soziologie der Erziehung)
- Pädagogische Tatsachenforschung → Böhm 1994, → Schaub/Zenke 1995
- Pädagogische Werkstatt* s. Schaub/Zenke 1995 (*Lernwerkstatt*)
- Pädagogischer Assistent → Köck/Ott 1994
- Pädagogischer Austauschdienst (PAD) → Köck/Ott 1994
- Pädagogischer Bezug → Schröder 1992, → Keller/Novak 1993, → Böhm 1994, → Köck/Ott 1994, → Schaub/Zenke 1995
- Pädagogischer Freiraum → Schröder 1992, → Köck/Ott 1994
- Pädagogischer Takt → Köck/Ott 1994, → Schaub/Zenke 1995; s.a. Takt, pädagogischer
- Pädagogisches Feld → Köck/Ott 1994
- Pädagogisches Verhältnis → Schröder 1992
- Pädagogismus → Reinhold/Pollak/Heim 1999
- Päderrastie → Böhm 1994; s.a. Köck/Ott 1994 (Homosexualität)