

Werner Naumann

Allgemeine Erziehungswissenschaft
– ein transdisziplinäres Konzept
als theoretische Grundlage für
pädagogische Handlungswissenschaften

λογος

Allgemeine Erziehungswissenschaft
Werner Naumann

Werner Naumann

Allgemeine Erziehungswissenschaft – ein trans-
disziplinäres Konzept als theoretische Grundlage
für pädagogische Handlungswissenschaften

Logos Verlag Berlin



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.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



Logos Verlag Berlin GmbH 2026

ISBN 978-3-8325-6101-7

DOI: <https://doi.org/10.30819/6101>

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10,
D-12681 Berlin
Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
<https://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Zur aktuellen Ausgangslage.....	7
2. Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Erziehungsbegriff.....	8
2.1 Probleme der Definition des Erziehungsbegriffs.....	8
2.2 Allgemeine Bestandteile der Erziehung und ihre Struktur.....	12
2.3 Probleme des Bildungsbegriffs.....	20
3. Gesellschaft und Erziehung.....	24
3.1 Gesellschaftliche Determinationen der Erziehung.....	24
3.2 Funktionen der Erziehung in der gesellschaftlichen Entwicklung.....	25
4. Zu Wesen und Funktionen der Strukturelemente der Erziehung.....	28
4.1 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen des Erziehers.....	28
4.2 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen des Edukanden.....	31
4.3 Zu den Wesensmerkmalen von Erziehungszielen und ihren Funktionen.....	33
4.4 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen der Wegmomente.....	38
5. Wesensmerkmale der Dynamik von Erziehungsprozessen.....	44
5.1 Historische Bemühungen zur Beschreibung pädagogischer Prozesse.....	44
5.2 Funktionseinheiten als praktikable pädagogische Prozessdarstellung.....	46
6. Pädagogische Prinzipien als fundamentale Handlungsorientierungen.....	52
6.1 Historische Vorbemerkungen.....	52
6.2 Probleme des Prinzipienbegriffs.....	53
6.3 Wirkprinzipien als Grundlagen für Handlungsprinzipien.....	56
6.4 Arten von Handlungsprinzipien und ihre Wirkungsweisen.....	64
6.4.1 Akzeptanzprinzipien.....	64
6.4.2 Erkenntnisprinzipien.....	65
6.4.3 Gestaltungsprinzipien.....	66
6.4.4 Normative Prinzipien.....	71
6.4.5 Konzeptprinzipien.....	75
6.4.6 Strukturprinzipien.....	81

6.4.7 Funktionsprinzipien	92
7. Kritische Bemerkungen zur Prinzipienproblematik	97
Literaturverzeichnis	103
Anlagen	114
Anlage 1	114
Anlage 2	115
Anlage 3	116
Anlage 4	117
Anlage 5	118
Anlage 6	120

Vorwort

Es gehört zu den landesüblichen Gepflogenheiten, dass sich die Menschen am Ende einer Arbeitsperiode Rechenschaft geben über Geleistetes. Wenn es sich gar um das Ende eines Arbeitslebens handelt, stellt sich darüber hinaus die Frage, was davon vielleicht noch über die gelebte Zeitspanne hinaus bedeutsam ist, so dass es sich lohnt, aufgeschrieben zu werden. Die vorliegende Schrift ist eine Bilanz unter diesem Aspekt. Es ist ein Versuch, in möglichst kurzer Form das zu übermitteln, was der Autor für die *Belange der Lehrer- und Erzieherausbildung* für brauchbar hält. Dabei gehört es zur wissenschaftlichen Korrektheit, dass die wissenschaftliche Herkunft und die Quellen angegeben werden, selbst wenn das in Anbetracht politischer Veränderungen problematisch erscheint.

Die vorliegende Darstellung basiert auf einer Konzeption, die mein Hochschul-lehrer Prof. Dr. Herbert Schaller (1899–1966) an der Universität Leipzig in den Jahren 1949–1964 entwickelt und vertreten hat, und zwar trotz heftiger Einwände seiner Kollegen in der damaligen Pädagogischen bzw. Philosophischen Fakultät und der Kritik aus dem ZK der SED, die mit einem Parteidisziplinarverfahren wegen „abstruser Hegelei“ verbunden war. Das Verfahren nahm ein Mitarbeiter Schallers auf sich, weil er dessen Auffassungen in Berlin vertreten hatte. Diese Tatsache erklärt u. a. auch, weshalb Schaller nach 1945 keine *eigene* Publikation herausgebracht hat. Die unter seiner Leitung als Institutsdirektor erschienenen Lehrbriefe für das Fernstudium von Fachschullehrern haben seine Mitarbeiter verfasst.

Was in der hier vorliegenden Schrift zu lesen ist, stellt eine Weiterentwicklung seiner in Vorlesungen vertretenen Lehrmeinung dar, allerdings mit erheblichen Veränderungen. Diese sind begründet durch meine eigene Lehr- und Forschungstätigkeit im Institut für Erwachsenenbildung, wo ich Lehrveranstaltungen zur *Hochschulpädagogik* für junge Mitarbeiter aus Leipziger Hochschulen und aus der Universität durchführte. Im berufsbegleitendem Zusatzstudium von *Fachschullehrern* der Landwirtschaft realisierte ich Lehrveranstaltungen zur Didaktik. Außerdem betreute ich einige Fachschullehrer bei ihrer Abschlussarbeit zu *betriebspädagogischen Problemen der Landwirtschaft*. Diese Arbeiten nutzte ich für meine *Vorlesung* zur Betriebspädagogik an der Landwirtschaftlichen Fakultät. Während der Semesterferien arbeitete ich in der Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft Lützschena, um mein Wissen durch Erfahrungen zu bereichern. Außerdem erteilte

ich nebenberuflich vier Jahre Unterricht in Geschichte und Staatsbürgerkunde in einer Klasse der Abendoberschule, einer Abteilung der Volkshochschule Leipzig.

Von 1969 bis 1990 lehrte und forschte ich an der Pädagogischen Hochschule in Güstrow im Bereich der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik. Nach der Wende 1989/90 kam noch ein interessantes Arbeitsfeld dazu: die *Sozialpädagogik*. Pädagogisch ausgebildete Mitarbeiter aus der Schulverwaltung, aus pädagogisch relevanten Freizeiteinrichtungen und Kindergärten wurden an der Sozialakademie in Güstrow zu Staatlich anerkannten Sozialarbeitern/Sozialpädagogen bzw. Staatlich anerkannten Erzieher:innen ausgebildet und lieferten mit ihren Abschlussarbeiten wertvolles Material für die Monografie „Sozialpädagogik – Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung.“

Nach dem Ende meiner Tätigkeit in der Sozialakademie 2002 hatte ich relativ viel Zeit, pädagogische Literatur aus der Bundesrepublik, aus der Schweiz und Österreich zu lesen, um meinen Überblick zum Entwicklungsstand der Erziehungswissenschaften zu erweitern. Auf dieser Grundlage habe ich versucht, für die vorliegende Schrift jene erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse sowie fundamentalen Handlungs- und Verhaltensorientierungen für Lehrer und Erzieher „herauszufiltern“, die ich zur *Entwicklung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft* für notwendig halte. Zudem nutze ich die Diskussionen in der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zum Prinzip der Einfachheit und vor allem zum *Prinzip der Transdisziplinarität* für meine Arbeit, zumal es bisher in den Erziehungswissenschaften wenig beachtet worden ist. Natürlich kann es sich bei der vorliegenden Publikation nur um eine *Konzeption* als Angebot handeln, denn eine umfassende und detaillierte Ausarbeitung würde nicht nur einen 90-Jährigen überfordern.

Zur Einführung in die Problemlage wird der systematischen Darstellung eine Sammlung von Auffassungen und Wertungen zum Entwicklungsstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft angeboten, die jedem pädagogisch Interessierten eine Vorstellung vom Zustand dieser Disziplin vermittelt und die Notwendigkeit, ihn zu verbessern, erkennen lässt.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Franz Prüß für seine konstruktiven Ratschläge, unseren Enkeln Philipp und Sascha sowie Sohn Frank und Enkelin Katrin mit ihrem Partner Marco für ihre technische Unterstützung.

Halberstadt, im Frühjahr 2026

Werner Naumann

1. Zur aktuellen Ausgangslage

In einem Artikel zum „Stichwort: Allgemeine Pädagogik“ in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* konstatiert Peter Vogel „ein Unbehagen an der Allgemeinen Pädagogik“ (vgl. 1998, S.158). Er erörtert die Gründe für dieses Unbehagen und stellt dabei in Übereinstimmung mit dem von ihm zitierten G. Macke fest, „dass mit dem Wandlungsprozess der Erziehungswissenschaft »eine Auflösung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. Abwanderung des Allgemeinen in die spezialisierten Teildisziplinen verbunden ist«“ (zitiert von Vogel, S. 160). Roland Bast spricht besorgt von „zerfasernder Selbstauflösung“ der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Bast 2013, S.1), und in der Festschrift anlässlich des 80. Geburtstags von Dietrich Hofmann beklagt Karl Neumann die „Unübersichtlichkeit des postmodernen Denkens in der Disziplin [...], in der aus seiner Sicht gemeinsame philosophische und praktische Überzeugungen immer mehr verloren gehen“ (Neumann et al. 2014, S.70). Dieter Hofmann vermerkt in seinem Lebenslauf, „dass die Entwicklung der Wissenschaft nicht so gelaufen ist, wie sich einige, mit denen ich in den 1950er und 1960er Jahren zusammengearbeitet habe, das dachten“ (Neumann et al., S.197). Die kritischen und pessimistischen Reflexionen richten sich dabei besonders auf die *Allgemeine Pädagogik* und ihre Stellung im System der Erziehungswissenschaften.

Diese Zustandsbeschreibung trifft auch gegenwärtig noch zu; ja es wird sogar die Frage gestellt, ob überhaupt etwas Allgemeines in der Erziehung als Gegenstand einer Allgemeinen Pädagogik festgestellt werden könne oder dürfe, weil das Allgemeine den Einzelnen „zurichte“ (vgl. Bast 2013, S. 2). Ein solcher Verdacht oder Vorwurf ist unbegründet, wenn man berücksichtigt, dass wissenschaftliche Verallgemeinerungen Gegenstands gemäße Konkretisierungen zulassen. Die Diskussion zu dieser Frage hält an, denn Katharina Vogel schreibt im Vorwort zum Sammelband „Allgemeine Erziehungswissenschaft – Daten und Positionen“: „Das Problem besteht vielmehr in der schmerzhaften Frage, was AEW eigentlich ist?“ (Vogel, Katharina: 2024, S.7). Die genannten Probleme in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erklären, weshalb einzelne pädagogische Disziplinen selbst nach dem Allgemeinen in der Erziehung suchen; denn sie benötigen *allgemeine* Begriffe und Handlungsorientierungen für ihre wissenschaftlichen Forschungen und praxisrelevanten Darstellungen, vor allem im Interesse der Lehrer- und Erzieherausbildung.

2. Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Erziehungsbegriff

2.1 Probleme der Definition des Erziehungsbegriffs

Um wissenschaftliche Verallgemeinerungen zu gewinnen, ist zunächst der reale *Gegenstandsbereich* zu bestimmen, indem sie gewonnen und genutzt werden sollen. Bei dieser Bestimmung sind u.a. folgende Aspekte zu beachten:

1. Wie ist der *Objektbereich*, für den eine Wissenschaftsdisziplin entwickelt werden soll, von ähnlichen *abzugrenzen*?
2. Welche weiteren *Wissenschaftsdisziplinen* sind für den definierten Objektbereich *bedeutsam*?
3. Was ist der *integrierende Kern* für die Strukturierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft?

Mit der letzten Frage benennt Vogel (2016/4, S.452) in Anlehnung an Fuchs (2007, S. 29) eines der beiden Hauptprobleme der Erziehungswissenschaft: die *Schwierigkeiten* bei ihrer *Abgrenzung* von Nachbardisziplinen und bei ihrer grundlegenden *Strukturierung*.

Eine Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von anderen Wissenschaften erfordert zunächst einmal eine *Bestimmung ihres Gegenstandes*. So wie der Baum, die Blume, der Hund usw. *nicht den ganzen Gegenstand* der Biologie als Wissenschaft darstellen, sondern das System der Lebewesen als Ganzheit gesehen werden muss, so ist auch das Kind, der Jugendliche, der Student usw. nicht Gegenstand der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, sondern die Menschen in Ihrem *erzieherischen Systemzusammenhang*, in dem sie leben, wirken und sich entwickeln. Um zu wissen, was ein erzieherischer Systemzusammenhang ist, muss der Erziehungsbegriff definiert werden.

In dem Bestreben, eine Erziehungswissenschaft zu entwickeln, die alle Erscheinungsformen der Erziehung erfasst, hat Schaller versucht, einen allgemeingültigen und *umfassenden Erziehungsbegriff* zu definieren, indem er formulierte: „*Erziehung ist bewusste und direkte Menschenformung zwecks optimaler Gestaltung von Natur und Gesellschaft*“ (Vorlesung vom 26.11.1953, Privatarchiv des Autors). Diese Realdefinition rief wegen der Verwendung des Begriffs der „*Menschenformung*“ als *genus proximum* viel Widerspruch hervor. Schaller orientierte sich bei

seiner Wortwahl an Goethes Gedicht „Prometheus“ und verwies darauf, dass Formung nicht mechanisch verstanden werden darf.

In der 3. These über Feuerbach von Karl Marx (1818–1863) heißt es: „Das Zusammenfallen des Ändern(s) der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden“ (MEW Bd. 3, S.6). Mit dem Begriff der *Selbstveränderung in der revolutionären Praxis* oder „*umwälzenden Praxis*“ – wie Friedrich Engels (1820–1895) später schrieb (MEW Bd.3, S.534) – meinte Marx die Selbstveränderung des Menschen als *Gattungswesen*; aber darin ist faktisch und logisch auch die *Selbstveränderung des Individuums in der Tätigkeit* mit eingeschlossen (vgl. Rubinstein 1958, S.835), also eine Erkenntnis, die inzwischen – auch empirisch gestützt – von vielen Psychologen vertreten wird.

Mit der oben formulierten Realdefinition wird Erziehung von bewussten, aber *nicht direkten* Formungsprozessen (z.B. dem Fernsehen) *und* von direkten (d.h. in unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen und direkten persönlichen Kommunikationen erfolgenden), aber *nicht absichtsvollen* (also ungewollten und unbewussten) Beeinflussungen abgegrenzt.

Um die leidige Diskussion um den Begriff „Menschenformung“ wegen des Vorwurfs, dass damit mechanische Vorstellungen erzeugt würden, zu vermeiden, präzisiere ich Schallers Definition wie folgt:

Erziehung ist die bewusst geführte, in sozialen Interaktionen erfolgende Persönlichkeitsentwicklung durch Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst entsprechend den Erfordernissen gesellschaftlicher Reproduktions- und Entwicklungsprozesse sowie der Welt- und Wertvorstellungen der den Prozess initierenden, führenden und kontrollierenden Kräfte.

Ein Vorzug dieser Definition besteht darin, dass der Begriff *Persönlichkeitsentwicklung real* die „*Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt und sich selbst*“ bedeutet. Damit ist die Definition kein konstruierter Sollsatz, der vorschreibt, was unter Erziehung verstanden werden soll. Sie verweist vielmehr auf eine *axiomatische Grundlage*, d.h. sie kennzeichnet jenen Prozess, in dem sich durch zunehmende Bewusstheit Erziehung *entwickelt hat*, was nach Tamás (vgl. 1964, S.130) den Erfordernissen einer dialektischen Definition entspricht.

Im Unterschied zur dialektischen Definition, die mit *historisch* und individuell *veränderlichen* Bewusstheitsgraden und personellen Beziehungen auf *fließende*

Grenzen des Erziehungsbegriffs verweist, abstrahiert der Erziehungsbegriff im Sinne der Realdefinition davon und bildet eine logische Durchschnittsklasse:

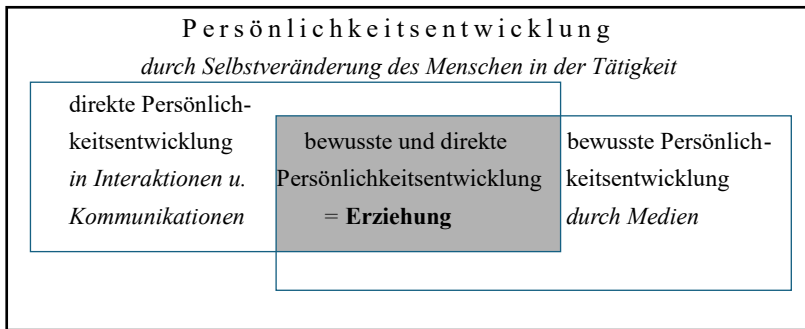


Abb. 1 Klassenlogisches Schema zum Erziehungsbegriff

Die Wahl der artspezifischen Merkmale *Bewusstheit* und *Direktheit* im Rahmen der Realdefinition ist mit Vereinfachungen durch generalisierende und idealisierende Abstraktionen verbunden, wobei zu beachten ist:

(1) Mit dem Begriff der Selbstveränderung (durch Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst) wird der fundamentale Mechanismus charakterisiert, der als Axiom die Veränderung und Entwicklung des Menschen erklärt und der letztendlich auch allen Sozialisations- und Individualisierungsprozessen zu Grunde liegt, denn in seinen zweckmäßigen und sinnvollen physischen und psychischen Aktivitäten übt und entwickelt der Mensch seine Kräfte, Einstellungen und Gewohnheiten, die es ihm ermöglichen, sein Leben mehr oder weniger erfolgreich zu bewältigen. Auseinandersetzung mit sich selbst bedeutet vor allem Selbsterziehung, die Prange auch als „höchsten Punkt der Erziehung“ (2000, S. 75) bezeichnet.

(2) Art und Grad der Bewusstheit sowie der Charakter der zwischenmenschlichen Beziehungen sind in jedem Erziehungsprozess verschieden. Es kann nicht gesagt werden, welcher *Grad an Bewusstheit* vorliegen muss, damit ein Veränderungsprozess als Erziehung bezeichnet werden kann. Aber ein Mindestgrad an *erzieherischer Bewusstheit* in der Handlungsweise der beteiligten Personen muss vorhanden sein, damit diese Bedingung der Definition erfüllt wird. Die Definition ist also mit einer idealisierenden und *abgrenzenden* Abstraktion verbunden. Aber zwischen *unbewussten* Beeinflussungen in zwischenmenschlichen Beziehungen und *zielgerichteten bewussten Kommunikationen* ist ein „Punkt“ anzunehmen, bei dem die

Absicht zur Beeinflussung und ihre bewusste Realisierung im persönlichen Kontakt einen solchen Grad erreicht haben, dass es berechtigt ist, von Erziehung zu sprechen. Es kann auch kein Intensitätsgrad der wechselseitigen Beziehungen oder Grad des Vertrauens angegeben werden, den ein Erziehungsprozess erfüllen muss. Doch es ist unbestritten, dass gute Beziehungen wichtig für erzieherische Prozesse sind, weil wiederholt abreißende Kontakte die Kommunikation beeinträchtigen und Misstrauen Abwehrhaltungen erzeugt. Diese Erfahrungen erklären das Streben nach *Bewusstheit* und begründen sie als spezifisches Merkmal der Erziehung, die damit zugleich in den *umfassenderen Sozialisationsprozess* eingeordnet wird.

(3) Erzieherische Bewusstheit ist niemals total, weil kein Erzieher alle Voraussetzungen und Bedingungen seines Handelns trotz sorgfältiger Analysen und Reflexionen erkennen kann. Außerdem sind in Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung soziale *Einflüsse* mit im Spiel, die das angestrebte Erziehungsresultat positiv befördern oder negativ beeinflussen. Schließlich unterliegen Qualität und Intensität der zwischenmenschlichen Beziehungen vielfältigen Schwankungen, deren Einfluss auf den Prozessverlauf und das Erziehungsresultat schwer einzuschätzen ist.

(4) Die Auseinandersetzung mit sich selbst involviert immer auch eine *Selbsterziehung* sowie eine *Umerziehung* des Individuums, denn erzieherische Aktivitäten stoßen nicht auf eine *tabula rasa*; immer treffen sie auf genetisch bedingte Eigenheiten, angeborene Eigenschaften, vorhandene schädliche Bestrebungen, falsche Vorstellungen, Denkfehler, schlechte Gewohnheiten usw., die im erzieherischen Handeln *beseitigt* bzw. *überwunden* werden müssen, um gesellschaftlich und individuell notwendige Persönlichkeitsqualitäten und Verhaltensweisen zu entwickeln.

(5) Der Entwicklungsbegriff meint im vorliegendem Zusammenhang nicht ausschließlich positive Veränderungen der Persönlichkeit, denn das wäre nicht dialektisch, weil alle Entwicklungsprozesse Phasen oder Momente des Auf- und Abbaus einschließen. Außerdem finden bei der Bewertung sozialer Prozesse vielfach unterschiedliche Maßstäbe Anwendung.

(6) Mit der unvermeidbaren „Einbettung“ der Erziehung in die realen Erfordernisse und Bedingungen der Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung zwecks Art-erhaltung und erweiterter Reproduktion der Gesellschaft wird erzieherisches Handeln *begründet und legitimiert* sowie historisch geprägt und aktuell *orientiert*. Für Erzieher und Lehrer ist es wichtig, möglichst auch die Wirkungen der unabhängig von ihm ablaufenden Sozialisationsprozesse zu beachten, so dass er sie bei seinen erzieherischen Bemühungen so weit wie möglich berücksichtigen kann.

2.2 Allgemeine Bestandteile der Erziehung und ihre Struktur

Schaller hatte sich bei der Erarbeitung seiner Dissertation (s. Literaturverzeichnis) zu Erziehungsauffassungen von Hegel, Schopenhauer und Nietzsche besonders mit *Systemvorstellungen* Hegels auseinandergesetzt und ihren wissenschaftlichen Wert erkannt. Deshalb beschäftigte er sich bis zu seinem Tode mit Hegels Schriften und mit dem Problem der Entwicklung eines *dialektisch-materialistischen Systems pädagogischer Erkenntnisse*. Er skizzierte einen Systemansatz, indem er auf die „*einfachen Momente*“ jeglicher Erziehung zurückgriff, nämlich auf die aktiven personellen Elemente *Erzieher* und *Zögling* und auf die sachlichen Elemente *Ziel*, *Inhalt*, *Methode*, *Organisation* und *Resultat*, die zwar alle seit langem bekannt, aber nicht als fundamentale Elemente eines *Systemzusammenhangs* begriffen und behandelt worden waren. Schaller verwendete traditionsgemäß den *Zöglingsbegriff*, der ja das sprachliche Pendant zum Erzieherbegriff darstellt. Gegenwärtig wird aus verständlichen Gründen der unbelastete Begriff „*Edukand*“ benutzt.

Um zu einer möglichst umfassenden und systemhaften Bestimmung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaften zu gelangen und im Sinne des Prinzips der Vereinfachung einen Einblick in die objektive elementare Struktur der Erziehung zu gewinnen, nutzte Schaller folgendes Tafelbild:

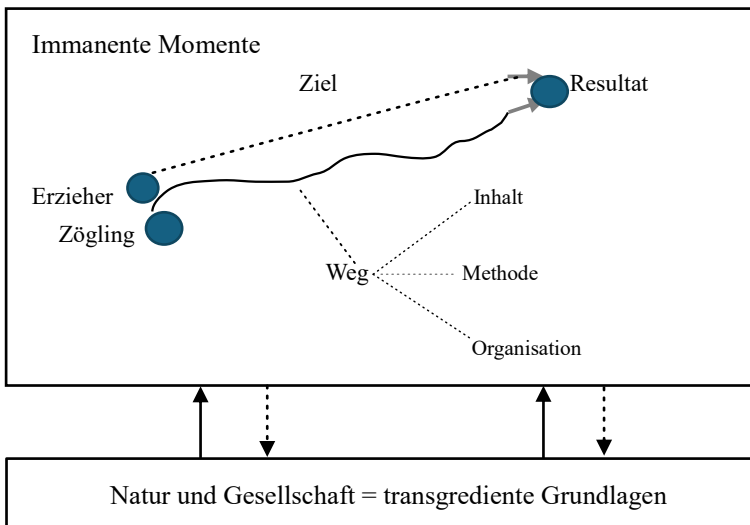


Abb. 2: Strukturmodell der Erziehung nach Schaller

Eine möglichst exakte Definition der Strukturelemente der Erziehung ist eine zentrale Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Doch das ist schwieriger als es erscheint, weil die genannten Wörter auch in der Umgangssprache gebräuchlich sind. Im vorliegenden Beitrag werden die immanenten Momente wie folgt definiert:

- Das Wort *Erzieher* bezeichnet hier nicht eine pädagogisch ausgebildete Person, sondern eine *Funktion*, die Personen und Gemeinschaften als verantwortliche Subjekte im Erziehungsprozess realisieren.
- Weil das Wort *Zögling* mit der Vorstellung von einer moralisch belasteten (devianten) Person verbunden ist, wird in neuerer Zeit durch *Edukand* ersetzt. In fachsprachlichen Texten dient es zur Kennzeichnung der *Funktion* von Personen und Menschengruppen, die als Objekte erzieherischer Einflüsse zugleich Subjekte ihres Lern- und Selbsterziehungsprozesses sind. Das Wort *Zögling* wird hier nur in historischen Kontexten verwendet.
- Ein *Ziel* ist ein ideell vorweggenommenes Resultat und kennzeichnet zugleich die bewusst angestrebten Persönlichkeitsqualitäten des Edukanden. In meinen neueren Darstellungen unterscheide ich zwischen Zielen und Zwecken der Erziehung, weil Ziele ideelle Vorstellungen von künftigen Persönlichkeitsqualitäten sind und Zwecke in realen Leistungen bzw. Verhaltensweisen der Erzogenen ihren Ausdruck finden.
- Ein *Resultat* ist das realisierte Ziel bzw. der erzogene Edukand, dessen Qualitäten sich in realen Leistungen und Verhaltensweisen ausdrücken – vorausgesetzt, er hat die Leistungen oder das sichtbare Ergebnis ohne Nutzung unerlaubter Hilfsmittel erbracht und nicht geheuchelt. Damit wird die praktische Bedeutung der Unterscheidungen von Zielen und Zwecken bzw. Resultaten und Ergebnissen deutlich.
- Der *Inhalt* im Erziehungsprozess ist ein zielgemäß ausgewählter Komplex von Abbildungen und gedanklicher Konstruktionen von Phänomenen, die sich der Edukand unter Anleitung des Erziehers aneignet. Mit dieser Definition wird zwischen Aneignungsgegenständen bzw. Bildungsgütern, die *potentielle* Inhalte sind, und *realen*, d.h. erziehungswirksamen Inhalten im Bewusstsein des Edukanden unterschieden.
- Die *Methode* im Erziehungsprozess ist die *Art und Weise* der Tätigkeit von Erziehern und Edukanden, durch die potentielle Inhalte bewusst ausgewählt und strukturiert, übermittelt und angeeignet sowie Resultate kontrolliert,

nachgewiesen, bewertet und ausgewertet werden. Geschieht das durch den Erzieher, so handelt es sich um Lehrmethoden, geschieht es durch Edukanden, handelt es sich um Lernmethoden, wirken sie gemeinsam, handelt es sich um Unterrichtsmethoden.

Aus der Alltagsbedeutung des Methodenbegriffs lässt sich durch Explikation ein wissenschaftlicher Begriff gewinnen: Die *Art des Umgangs* des Erziehers mit seinen Edukanden im jeweiligen Prozessverlauf kann qualitativ beschrieben (z.B. als freundschaftlich, verständnisvoll, streng usw.) und in sog. Führungsstilen typisiert werden. Die Vorgehensweise äußert sich in der *Art, wie einzelne Operationsfolgen* gestaltet werden und lässt sich in wechselseitig miteinander verknüpften *Operationsfolgen* von Erziehern und Edukanden bzw. Lehrenden und Lernenden darstellen. Mit dieser Bestimmung werden Methoden relativ konkret beschreibbar und empirisch überprüfbar. Die Beachtung *beider* Aspekte des Methodenbegriffs soll einem einseitigen technologischen Verständnis von Erziehungsmethode vorbeugen.

- Die Organisation ist die räumliche und zeitliche Anordnung von Sachen und Personen, die *differenziert* werden kann
 - nach relativ stabilen und dauerhaften Organisationsstrukturen (= institutionelle Organisation) und
 - nach flexiblen organisatorischen Maßnahmen (= Organisationsweise oder instrumentelle Organisation).

Bei den Elementen im Sinne der immanenten Momente handelt es sich um komplizierte und komplexe Phänomene, die wissenschaftlich zunächst in „dünnen Abstraktionen“ erfasst werden. So erfasst die Kategorie „Edukand“ aus der Komplexität menschlicher *Funktionen* durch isolierende Abstraktion nur *das Subjekt des Aneignungsprozesses* in einem erzieherischen Verhältnis. Die Kategorie „Erzieher“ als „dünnem Abstraktum“ meint im vorliegenden Zusammenhang nicht eine Kraft in einer Kindertagesstätte, sondern ein *aktives personelles Element* in jedem realen Erziehungsprozess, das dank seiner – zumindest partiellen – *Kompetenzüberlegenheit* wirksam ist. Der Kompetenzbegriff umfasst in diesem Falle die *Befähigung* und *Befugnis* zum erzieherischen Handeln, die *nicht unbedingt* an die Zugehörigkeit des Erziehers zur jeweils *älteren Generation* gebunden sind.

Schaller hat mit seinen Mitarbeitern auch die Frage geprüft, wie die *Mittel* der Erziehung und des Unterrichts einzuordnen sind. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass

das *Mittel* nicht den immanenten Momenten zugeordnet werden kann, weil es in jedem Falle zu umfassend und komplex ist. Ein beliebiges Mittel des Unterrichts präsentiert stets *mehrere* immanente Momente; ein Lehrbuch beispielsweise nicht nur einen potentiellen Inhalt, sondern durch seine Struktur auch ein Angebot für seine *methodische* Nutzung. Ein *Kollektiv* als Mittel der Erziehung präsentiert viele *Inhalte*, die im Erziehungsprozess eine Rolle spielen, und bietet *methodische* Prinzipien erfolgreicher Gemeinschaftserziehung an, wie Makarenko und Vertreter der Landheimerziehung nicht nur in Deutschland und England nachgewiesen haben. *Mittel* der Erziehung sind also *konkrete Verursacher erzieherischer Wirkungen*.

Das skizzenhafte Strukturmodell lässt einige wesentliche Relationen zwischen den einfachen Momenten der Erziehung erkennen. Die Abstraktionen als methodische Vereinfachungen vielfältiger Elemente in komplizierten und komplexen Strukturen sind für die Konstruktion wissenschaftlicher Systeme und Modelle unverzichtbar. Sie bilden den bewusst genutzten *integrierenden Kern* der Erziehungswissenschaften, der bisher fehlt. Eckhardt Fuchs schreibt dazu: „Es ist eine Krux mit der deutschen Erziehungswissenschaft: Bis heute gibt es weder über die Struktur des Faches noch die Identität der Disziplin einen Konsens. Mit ihrer empirisch-prognostischen und normativen Orientierung scheint sie eine besondere Spezifik aufzuweisen, gleichwohl verfügt sie über keinen integrierenden Kern“ (Fuchs 2007, S.29).

Um diese Krux zu überwinden, ist es erforderlich, die *immanenten Momente als Systemzusammenhang* zu begreifen, der aber auch zugleich von Faktoren determiniert wird, die außerhalb des Zusammenhangs liegen, also die Systemgrenze überschreiten (*transgredi* = überschreiten). Der erzieherische Systemzusammenhang kann nämlich *nicht aus sich selbst heraus* hinreichend *erklärt* werden, sondern ist in seinen Wechselwirkungen mit den äußeren Determinanten zu betrachten. Der Pfeil nach *oben* im Tafelbild kennzeichnet die *übergreifende* Determination der transgredienten Grundlagen und der gestrichelte Pfeil nach *unten* die *Rückwirkungen* der Erziehung auf ihre transgredienten Grundlagen.

Die natürlichen Bedingungen der Erziehung umfassen sowohl die außermenschliche Natur als auch die menschliche. Mit dieser Auffassung opponierte Schaller gegen soziologistische Tendenzen in der Pädagogik und distanzierte sich zugleich von anderen Modellen, z. B. vom *didaktischen* Dreieck, das u.a. sein Doktorand Lothar Klingberg (1926–1999) kritisch erörtert. Der verweist darauf, dass es „einige wesentliche Seiten und Beziehungen des didaktischen Geschehens nicht

abbilden“ kann, kritisiert, dass es wesentliche „Komponenten“ des Unterrichts außer Acht lässt und die *prozessuale* Seite des Unterrichts nicht erfasst (1995, S.38).

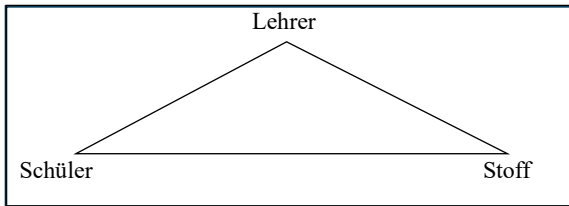


Abb. 3 Didaktisches Dreieck

Badry/Buchka/Knapp (1994, S. 36f) präsentieren ein *pädagogisches* Dreieck, das ähnliche Mängel enthält wie das didaktische.

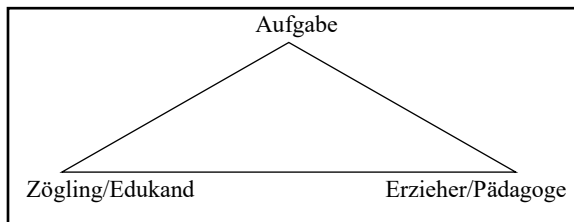


Abb. 4 Pädagogisches Dreieck

Klingberg, hat die Dreiecksmodelle durch ein didaktisches Quadrupel erweitert, um die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen vier Elementen des Unterrichts möglichst differenziert zu erörtern (1995, S.39). Damit bleibt er bei seiner Darstellung jedoch auch im Vorfeld der Prozessverlaufsgestaltungsprobleme.

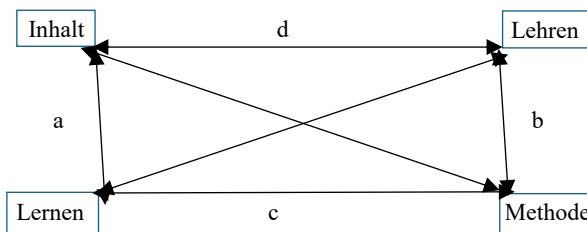


Abb.5 Didaktisches Quadrupel

Josef Derbolav (1912–1987) bietet eine Anreicherung der pädagogischen Dreiecke mit einem pädagogischen Kegel an (vgl. Badry u. a. 1994, S.39).

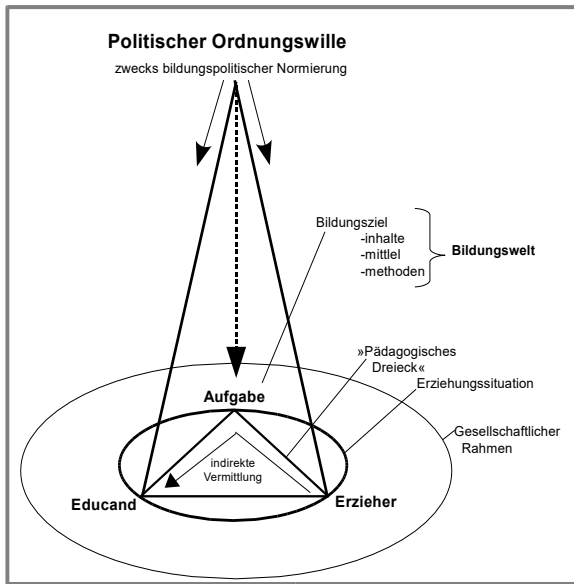


Abb. 6 Pädagogischer Kegel

Im pädagogischen Kegel besteht ein Mangel gegenüber Schallers Strukturmodell: Es wird nur ein *gesellschaftlicher* Rahmen genannt und dazu ein politischer Ordnungswille wegen seiner Bedeutung besonders hervorgehoben. Die *Natur* als *fundamentale* Determinante aller Erziehungsprozesse wird nicht explizit berücksichtigt, wodurch es auch jene soziologistische Tendenz aufweist, die Schaller schon an anderen Modellen kritisiert hat, denn das bedeutet insgesamt eine unzulässige Reduktion der transgredienten Determinanten, auch wenn bei der Betrachtung der Edukanden und Erzieher die biologische Natur des Menschen berücksichtigt wird, was anzunehmen ist.

Die „übergreifende Bedeutung“ der transgredienten Grundlagen äußert sich in der Stärke ihrer Wirksamkeit, die sogar „zerstörerischen“ Charakter haben kann: So fällt z. B. bei *hohen Sommertemperaturen* der Unterricht – als Teilsystem der Erziehung – aus, denn es gibt „hitzefrei“. Im Falle von *Finanzknappheit* gerät das ganze Bildungssystem (Schulwesen, Berufsausbildung, Jugendhilfe usw.) in

Schwierigkeiten. Daraus resultieren nachteilige Rückwirkungen auf die Gesellschaft, z. B. in Form von unzureichend qualifizierten Bewerbern für Lehrstellen oder Studienplätze, was schließlich Fachkräftemangel zur Folge hat.

In Anschluss an Schallers Systemansatz hat Knöchel auf der Grundlage kybernetischer und informationstheoretischer Erkenntnisse den vorliegenden Modellen folgendes *Struktur- und Funktionsmodell* hinzugefügt (vgl. Knöchel 1967, S.69):

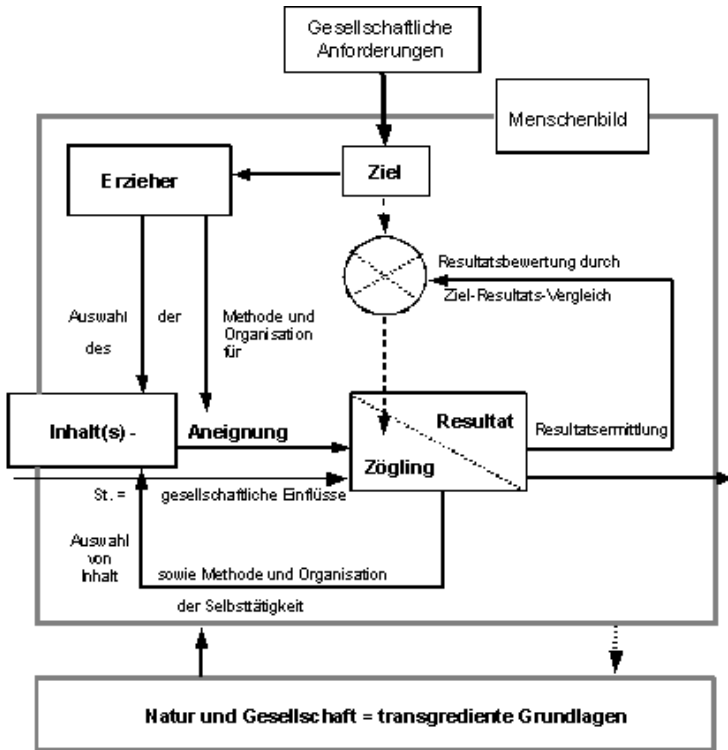


Abb. 7 Struktur- und Funktionsmodell vom Erziehungsprozess

Erläuterung:

Gesellschaftliche Anforderungen determinieren in Verbindung mit dem jeweiligen Menschenbild die *Ziele*, die ihrerseits als Kriterien für die Auswahl von *Erziehungsinhalten* fungieren. Diese bestimmen unter *Berücksichtigung* der anderen immanenten Momente und der transgredienten Grundlagen die *Organisation* und das

methodische Vorgehen bei der Übermittlung und der *eigengesetzlichen Art der Aufnahme und Verarbeitung* der Inhalte durch die Edukanden. Die infolge der Verarbeitung entstandenen *Resultate* werden durch Ziel-Resultat-Vergleiche bewertet, streng genommen durch Vergleiche zwischen *Zielvorstellungen* und *Resultatabbildungen*. Das bedeutet, dass auch in Abhängigkeit von den Kontrollmethoden die Bestandteile der *realen Resultate* mehr oder weniger adäquat erfasst werden. Da sich in der Resultatbewertung der jeweils erreichte Entwicklungsstand des Edukanden annähernd widerspiegelt, kann dies – vermittelt über Zielkonkretisierungen – beim weiteren inhaltlichen und methodisch-organisatorischen Vorgehen berücksichtigt werden (Feedback). Natürliche und gesellschaftliche Einflüsse werden wegen ihrer *Systemfremdheit* als Störgrößen (St.) bezeichnet; sie haben auch Einfluss auf die eigengesetzliche Inhaltsverarbeitung, wirken aber nicht in jedem Falle störend im Sinne von zielwidrig. Die transgradienten Grundlagen determinieren in ihrer Ganzheit das Erziehungssystem; dieses *wirkt über die Resultate verändernd auf Natur und Gesellschaft zurück* (vgl. Knöchel 1967, S.60–72). In der Realität sind – bezogen auf jeden Lebenslauf bzw. lang andauernde Erziehungsprozesse – viele Regelkreise miteinander „vermascht“.

Die immanenten Momente der Erziehung bilden die *reale Grundstruktur für den inneren Kern der Integration* all jener wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen, auf deren Basis die Erziehungswissenschaft als *transdisziplinäre* Disziplin entwickelt werden kann. Dabei ist zu beachten, dass die immanenten Momente als fundamentale erzieherische Elemente in *Kategorien* erfasst und zugleich als *Integrationskerne* zum Ausbau der Wissenschaftsdisziplin genutzt werden. Dadurch bleibt eine spezifisch erziehungswissenschaftlich akzentuierte Grundstruktur erhalten, obgleich sie mit vielen Erkenntnissen anderer Wissenschaften – sog. Hintergrund- oder Bezugswissenschaften – angereichert ist und eben dadurch ihren transdisziplinären Charakter erhält. So werden beispielsweise in jeder Fachdidaktik im Methodenkapitel sowohl spezifische Unterrichtsmethoden als auch Methoden der Erkenntnisgewinnung und Anwendung der Fachwissenschaft – möglichst in didaktisch aufbereiteter Form – angeboten. Im Kapitel „Resultatbewertung“ wird der Lehrer – psychologische Kenntnisse vorausgesetzt – nach Bedarf auf Erkenntnisse und Methoden der Persönlichkeitspsychologie zurückgreifen usw. Es fließen also Erkenntnisse und Methoden der Bezugs- und Hintergrundwissenschaften in die transdisziplinären pädagogischen Handlungswissenschaften ein.

2.3 Probleme des Bildungsbegriffs

Bereits in der Urgesellschaft – und schon keimhaft bei nichtmenschlichen Primaten – sind Frühformen der Erziehung zu finden, weil davon Existenz und Entwicklung der Art abhängen (vgl. Schimpansenstudien von: Rijt-Plovij, Hedwig van de/Frans X. Plovij 1978, S.183f.). Da die Erziehung *zunächst einmal individuelle Veränderungen* von Menschen anstrebt und bewirkt, erfüllt sie auch die Funktion der Menschenbildung im Sinne der Befähigung zum selbständigen Leben. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Bildung in vielen gesellschaftlichen Prozessen erfolgt, etwa bei religiösen Kulthandlungen, mittels Reisen, durch den Besuch von Theater- bzw. Kinodarbietungen und in neuerer Zeit vor allem durch Massenmedien. Charakteristisch und wesentlich für diese Prozesse ist, dass der Bildungsbeflissene sozusagen sein eigener Erzieher ist, denn er *wählt* den Film, *sucht* sich das Reiseziel und *wählt* das damit verbundene Bildungsgut oder lässt sich bei der Wahl der Institutionen, Mittel und Aktivitäten beraten. Dennoch ist in diesen Bildungsprozessen das charakteristische erzieherische Verhältnis bzw. der „pädagogische Bezug (Nohl 1963, S.134ff.) nicht vorhanden oder nicht so ausgeprägt wie bei einem qualifiziert geführten Erziehungsprozess.

Mit der Bindung des Bildungsbegriffs an die Individualentwicklung des Menschen wird der grundlegende Ansatz von Shaftesbury (1671–1713) aufgegriffen, mit dem „besonders im deutschen Sprachraum gegen Ende des 18. Jahrhunderts das Nachdenken über Bildung beginnt, denn er erkennt als Hauptaufgabe für die Vorbereitung einer glücklichen Menschheit die Ausformung des Individuums“ (Gamm 1979, S.74). Diese Auffassung führt zum humanistischen Bildungsbegriff, dem sich offenbar auch Marx verbunden fühlte, wenn er vom „total entwickelten Individuum“ (MEW Bd. 23, S. 512) oder über „menschliche Kraftentwicklung“ sprach, „die sich als Selbstzweck gilt“ (MEW Bd. 25, S. 828). Die Formulierung „*allseitige* Entwicklung“ des Menschen hat Schaller abgelehnt, weil er Wortbildungen mit der Vorsilbe „all“ (etwa allmächtig und allwissend – wie im religiösen Denken gebräuchlich) als untauglich für die Sozialwissenschaften bewertete; *Vielseitigkeit* dagegen hielt er für rational und realistisch.

Im Gegensatz zur Auffassung von Bildung im Sinne *humaner Vervollkommnung* der Persönlichkeit steht die Auffassung von Jansen, Peters und Schreiber, die in ihren Untersuchungen zur Resozialisierung weiblicher Häftlinge in Justizvollzugsanstalten auch jene Lernprozesse der Bildung zugeordnet haben, die *destruktiv* sind,

da sie im asozialen Milieu ablaufen, aber außer moralischer Deformation auch erstaunliche geistige und soziale Fähigkeiten hervorbringen können (Jansen et al. 2006, S.127f. und S.136). Sie schildern, wie geschickt deviante und hochgradig problembelastete Frauen agieren, um Gefahren und Konfliktsituationen rechtzeitig zu erkennen und sich gegen An- und Übergriffe zu wehren, wenn sicher auch nicht immer mit fairen Mitteln. In diesen Prozessen sind *kompetenzüberlegene* Frauen in einem speziellen Bildungsprozess wirksam, der auch auf eine besondere Form der *Souveränität* zielt – eben auf eine unter den Lebensbedingungen einer Justizvollzugsanstalt mögliche.

Der Bildungsbegriff wird unter verschiedenen Aspekten genutzt und umfasst in der deutschen Kulturgeschichte folgende *Arten von Prozessen* mit spezifischen Resultaten:

- *Allgemeinen Menschenbildung* und der *Persönlichkeitsbildung*,
- *Allgemeinbildung* im Sinne der Aneignung von Grundlagen der menschlichen Kultur und der *Spezialbildung auf unterschiedlichen Niveaus* (z. B. Berufsbildung, akademische Bildung),
- *Volksbildung* und der *Elitebildung*,
- *Schulbildung*, Bildung in *Freizeitgruppen* und *Selbstbildung*,
- Bildung *in bestimmten Lebensaltern* (z. B. frühkindliche Bildung, Jugendbildung, Erwachsenenbildung),
- Bildung für bestimmte *Lebens- oder Handlungsbereiche* (z. B. politische Bildung, polytechnische Bildung, musische Bildung, mathematische Bildung usw.),
- Persönlichkeitsbildung oder Charakterbildung,
- formale Bildung und nonformale Bildung,

Außerdem erfolgt Erziehung in *konzentrierter* Form in dem eigens für sie geschaffenen System, dem Bildungssystem, *oder in Verbindung* mit Aktivitäten in anderen Gesellschaftsbereichen, z. B:

- mit dem Familienleben als Familienerziehung – widergespiegelt in der Familienpädagogik,
- mit Wirtschaftsbetrieben als Komponente der Betriebsleitung (widergespiegelt in der Betriebs- oder Wirtschaftspädagogik),
- als Bestandteil der Sozialarbeit (erfasst in der Sozialpädagogik),

- als Bestandteil militärischer Ausbildung (erfasst als Militärpädagogik),
- als Bestandteil der Museumsarbeit (erfasst als Museumspädagogik),
- als Medienpädagogik zur Unterstützung der Medienerziehung usw.

Erzieherische Aktivitäten lassen sich auch noch in weiteren Gesellschaftsbereichen feststellen, ohne dass sie schon gründlich wissenschaftlich untersucht worden sind, z.B. im Bereich der Medizin, der Altenpflege, des Justizwesens, im Tourismus usw. Das alles sind Belege dafür, dass die Erziehung immer stärker alle Gesellschaftsbereiche durchdringt, wobei wegen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und vieler komplizierter sozialer Veränderungen die Anforderungen an die Entwicklung von Persönlichkeiten steigen. Das bedeutet, dass auch die Qualität von Bildung und Erziehung generell verbessert werden muss, damit sie über den Status der Mündigkeit hinausführt.

In mehreren Veröffentlichungen haben sich Karl-Friedrich Wessel und die Mitarbeiter seines Forschungsteams mit Fragen der Humanontogenese und damit verbundener Bildungsprobleme beschäftigt. Die Ergebnisse dieser Forschungen können hier nicht analysiert und bewertet werden. Aber ein wichtiges Ergebnis ist zu berücksichtigen: die Leitziele der *Bildung können auch als Erziehungsziele betrachtet werden*. Besonders bedeutsam ist das Leitziel *Souveränität des Individuums* im Sinne der Beherrschung seiner Angelegenheiten und im Bewusstsein seiner Grenzen mit dem Bestreben zur Ausschöpfung seiner Möglichkeiten (vgl. Wessel 2005 u. Kirchhöfer 2012, S.51–54). Zum Wesenskern dieses weiten Bildungsbegriffs gehört die *Selbsterkenntnis des Ichs, das Fundament der Souveränität*. Die Dimensionen der mit dem Bildungsprozess verbundenen Horizonterweiterungen äußern sich in den oben genannten Arten von Bildung und ihren Resultaten.

Außer der weiten Auffassung von Bildung (als Realisierungsform von Erziehung!) gibt es in der deutschen und russischen Pädagogik auch einen *engeren* Bildungsbegriff, der einem *engeren* Erziehungsbegriff gegenübersteht. Bildung bezieht sich dann „vor allen Dingen auf die *Vermittlung und Aneignung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, auf die Ausbildung von Erkenntnisinteressen und Begabungen, auf die spezielle Vorbereitung für die berufliche Tätigkeit*“ (Neuner/Babanski 1983, S.128). „Erziehung in einem engeren Sinne [...] kann [...] als Einflußnahme auf das Verhalten, auf Weltanschauung und Moral, als Lenkung der moralischen Entwicklung und Selbstvervollkommnung verstanden werden“ (Neuner/Babanski, ebenda). Dieser engere Erziehungsbegriff ist wahrscheinlich auf die

streng religiöse und betont moralische *Erziehungsauffassung* des Juden- und Christentums zurückzuführen, die über Jahrhunderte das pädagogische Denken in Europa bestimmt hat.

Weitere diskutierte Auffassungen und unterschiedliche Arten von Bildung werden hier nicht näher erörtert, denn es genügt für den vorliegenden Zweck, wenn die verschiedenen Bildungsarten als *Erscheinungsformen der Erziehung* und damit auch als Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik bzw. Allgemeinen Erziehungswissenschaft anerkannt werden. Der Erziehungsbegriff im vorn definierten Sinne wird hier also als zentrale *Grundkategorie* genutzt, was auch insofern von Bedeutung ist, als in allen europäischen Sprachen zwar ein sprachliches Äquivalent für Erziehung, nicht aber für Bildung existiert (vgl. Prüß 2022, S. 63).

Mit der Einführung des Begriffs „*Erwachsenenpädagogik*“ erfolgte eine fundamentale Erweiterung der Auffassung von Erziehung bzw. des Gegenstandes der Pädagogik. Sie ist nun nicht mehr nur die Wissenschaft von der Kinder- und Jugend-erziehung, sondern von der Menschenerziehung. Diese Entwicklung ermöglicht es, *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* als identisch zu betrachten, so dass eine *Allgemeine Erziehungswissenschaft* für das *Ganze* der Erziehung zuständig ist. Sie fungiert als theoretische Grundlagenwissenschaft und die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen für die verschiedenen Arbeitsfelder als *transdisziplinäre Handlungswissenschaften*, da sie in spezifischer Weise mit den Erkenntnissen ihrer Bezugs- und Hintergrundwissenschaften verknüpft sind. Jede Fachdidaktik ist zum z. B. mit den Wissenschaften ihres Lehrgebietes oder Unterrichtsfaches sowie mit relevanten psychologischen, philosophischen und ökonomischen Disziplinen verbunden. Hierbei wird berücksichtigt, dass es nicht nur für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen Fachdidaktiken gibt. Sie sind auch für die Lehre an Hoch- und Fachschulen sinnvoll und zweckmäßig, wie das Beispiel der sog. Landwirtschaftspädagogik für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR mit den Arbeiten von Manfred Widmann und seinen Mitarbeitern belegt (s. Literaturverzeichnis). Unter seiner Leitung wurden Fachdidaktiken (bzw. Methodiken – wie sie damals hießen) des Unterrichts in Agrarökonomie, Tier- und Pflanzenproduktion sowie Agrartechnik entwickelt. Mit einer pädagogischen Fachsprache und *akzeptierten Wissenschaftskonzeption* wird die pädagogische Forschung gefördert sowie die Verständigung zwischen Theoretikern und Praktikern erleichtert, was sich letztendlich auch im Qualifikationsniveau der Hoch- und Fachschulabsolventen äußert.

3. Gesellschaft und Erziehung

3.1 Gesellschaftliche Determinationen der Erziehung

Im Rahmen der transgradienten Determination der Erziehung kommt den gesellschaftlichen Verhältnissen besondere Bedeutung zu. Als Bestandteile des sozialen Lebens wirken alle Ereignisse und Prozesse, die das menschliche Leben berühren. Manche verschmelzen sozusagen mit den Erziehungsprozessen in irgendeiner Weise, d.h. soziale Einflüsse wirken sozialisierend und kulturelle Einflüsse kultivierend. Außerdem fungiert die Gesellschaft insgesamt als Wirkungsbedingung erzieherischer Gesetzmäßigkeiten und beeinflusst auf diese Weise die Erziehungsprozesse und ihre Resultate.

Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere der sozialen Praxis, von denen Benner behauptet, dass „kein Bereich menschlicher Praxis ein Primat gegenüber anderen beansprucht“ (Benner in: Roth 1991, S.11). Diese Position kann in dieser allgemeinen Form nicht akzeptiert werden, denn Benner unterscheidet in seiner Betrachtung nicht zwischen *Quelle und Rolle* der Ökonomie in ihrem Verhältnis zu anderen Bereichen menschlicher Praxis. Wie „primär“ beispielsweise die jeweiligen historisch-konkreten ökonomischen (und damit auch finanziellen) Verhältnisse eines Landes als *notwendige Quelle für Bildungsreformen* sind, widerspiegelt sich in den aktuellen Reformdiskussionen und Reformschwierigkeiten. Welch *überragende Bedeutung* die Politik den *ökonomischen* Verhältnissen in der menschlichen Gesellschaft zubilligt, belegen überzeugend die Rettungsmaßnahmen von Regierungen und Parlamenten für die von Insolvenz bedrohten Banken und Konzerne in *Krisensituationen*.

Der Primat der Ökonomie als *Quelle* gesellschaftlicher Einrichtungen bedeutet z. B.: aus den jeweiligen ökonomischen Verhältnissen erwachsen einerseits bestimmte *Anforderungen* an das Niveau der zu Erziehenden und andererseits auch *Anforderungen* an die materiellen und personellen Ressourcen zur Realisierung dieser Erfordernisse. Wesentlich ist, welche *Rolle* die Ökonomie im *System der Triebkräfte* gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse spielt. Darauf kann keine für alle gesellschaftlichen Veränderungen gültige allgemeine Antwort gegeben werden, weil die Wirksamkeit der Ökonomie vom Gesamtsystem der Wechselwirkungen

aller beteiligten Bereiche, vor allem auch von der Qualität jener Erscheinung abhängt, auf die ökonomisch eingewirkt wird. Jedoch darf die Rolle der Ökonomie im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess auch nicht überschätzt werden, denn in seinem Brief an J. Bloch vom 21./22. September 1890 schreibt Engels, „daß von den Jüngeren zuweilen mehr Gewicht auf die ökonomische Seite gelegt wird, als ihr zukommt, haben Marx und ich teilweise selbst verschulden müssen. Wir hatten den Gegnern gegenüber das von diesen geleugnete Hauptprinzip zu betonen, und da war nicht immer Zeit, Ort und Gelegenheit, die übrigen an der Wechselwirkung beteiligten Momente zu ihrem Recht kommen zu lassen“ (MEW Bd.37, S. 465). Diese allgemeine Feststellung von Engels bedeutet, dass gesellschaftliche Veränderungen immer soziologisch und historisch konkret untersucht und im Handeln berücksichtigt werden müssen.

3.2 Funktionen der Erziehung in der gesellschaftlichen Entwicklung

Die eingangs zitierten Situationsbewertungen zum Zustand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft widerspiegeln sich auch in Erörterungen zu grundlegenden Einzelfragen. So heißt es in einem grundlegenden Artikel von Jürgen Oelkers: „Wenn aber immer unklar werden kann oder muß, was Erziehung ist, fällt es auf gleicher Linie schwer, anzugeben, wozu sie dienen soll oder zu was sie gut ist“ (Oelkers 1991, S. 237). In den nachfolgenden Ausführungen wird erklärt, wozu Erziehung gut ist, d. h. welche Funktionen sie hat.

Die *Funktionen* der Erziehung lassen sich unter zwei Aspekten betrachten: dem gesellschaftlichen und dem individuellen. Hinsichtlich des ersten Aspekts – der Existenz und Entwicklung der Gesellschaft – unterscheidet Artur Meier zwei Funktionen der Erziehung: die *Überlieferungs- oder Tradierungsfunktion* und die *Vorlauf- oder Lokomotionsfunktion* (Meier 1974, S. 31 ff.). Die Tradierungsfunktion ist darauf gerichtet, der jeweils nachfolgenden Generation jenes grundlegende Wissen und Können, jene Einstellungen und Verhaltensweisen zu übermitteln, die sie befähigt, die Gesellschaft zu reproduzieren.

Da Natur und Gesellschaft sich ständig wandeln, muss Erziehung stets auch zu *Innovationen* im Interesse des gesellschaftlichen Fortschritts und zur *Prävention* zwecks Abwehr von existenzbedrohenden Gefahren befähigen. Erziehung muss sogar auf die Bewältigung von Ereignissen vorbereiten, die zwar noch nicht überall oder massenhaft erlebt werden, aber doch vorhersehbar sind – z. B. auf Folgen von

Klimaveränderungen und Ressourcenverknappungen, auf Epidemien und Wirtschaftskrisen! Übrigens ist durch die Bestimmung „Auseinandersetzung mit der Umwelt“ in der Erziehungsdefinition für die dialektisch-materialistische Erziehungswissenschaft ein *ökologisches Denken* vom Ansatz her mit angelegt. Demzufolge müssen schon in der Erziehungsplanung aktuelle und möglichst auch sich abzeichnende Umweltprobleme gebührend beachtet werden.

Die gesellschaftlichen Funktionen widerspiegeln sich auch im Bereich der individuellen Wirksamkeit der Erziehung, d. h., die Erziehung muss möglichst jedes Individuum befähigen, in der Gesellschaft zu leben und zu arbeiten, damit es ein selbständiges, kulturvolles und sinnerfülltes Leben führen kann. Was dabei unter einem kulturvollen und sinnerfüllten Leben verstanden wird, hängt von den jeweiligen gesellschaftlich vorherrschenden *Wertvorstellungen*, speziell auch von denen der erzieherischen Kräfte ab. Die Bezugnahme auf die Welt- und Wertvorstellungen der Prozessführenden soll einer unzulässigen Einengung auf die „Erziehung tauglicher Arbeitskräfte“ vorbeugen und zugleich einen allgemeinen Erziehungsbegriff kennzeichnen, der unterschiedliche historisch-konkrete Ausprägungen der artspezifischen Merkmale zulässt. Wenn sich bspw. Baldur Kozdon eine Erziehung ohne jegliche Religion nicht recht vorzustellen vermag (vgl. 1994, S. 716), dann setzt er in unzulässiger Weise Weltanschauung und Religion gleich; er berücksichtigt nicht, dass auch eine areligiöse Weltanschauung ihre *Wertvorstellungen* hat, deren Vermittlung Erziehung erfordert und ermöglicht. Erziehung muss *über ihre ökonomischen, sozialen und ökologischen Funktionen hinaus zur möglichst vielseitigen Bildung* der Persönlichkeit beitragen. Doch schon zwecks Erfüllung existenzieller wirtschaftlicher Aufgaben sind beachtliche Fähigkeiten und soziale Verhaltensweisen notwendig, die erzieherisch vermittelt werden müssen und die von allen Menschen – abgesehen von hochgradig psychisch und physisch Geschädigten – in funktionierenden Bildungssystemen auch auf unterschiedlichem Niveau erlernt werden.

In jedem individuellen Erziehungsprozess muss auch die *Präventionsfunktion* der Erziehung beachtet werden. Je erfolgreicher das geschieht, desto eher werden *sozialpädagogische Interventionen* überflüssig, um Fehlentwicklungen zu korrigieren. Mit der Förderung individueller Begabungen wird zugleich ein Beitrag zur Realisierung der *Innovationsfunktion* der Erziehung geleistet, da die Entwicklung individuellen Schöpferturns Grundlage für gesellschaftlichen Fortschritt ist.

Die gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung widerspiegeln sich in jedem *individuellen* Erziehungsprozess, indem sie auch hier im Sinne von *Tradierung, Innovation und/oder Prävention* wirken oder versagen. Daraus folgt, dass jede Art humanistischer Erziehung (also familiäre, schulische, außerschulische usw.) nicht nur tradierend oder integrierend, sondern auch innovativ (progressiv-mobilisierend) und präventiv (vorbeugend gegenüber möglichen Gefährdungen in der Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung) wirksam sein sollte!

Die vorgestellte Auffassung von den gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung wendet sich *gegen* die Bestrebungen zur *Manipulation* und *Indoktrination* von Menschen zugunsten einzelner Personen oder Interessengruppen. Möglichkeiten dazu existieren in allen Gesellschaftsordnungen und werden vor allem von Wirtschaftsunternehmen, politischen Parteien oder religiösen Gemeinschaften im Interesse ihrer jeweiligen Ziele genutzt. Wie gefährlich diese Aktivitäten sind, lässt sich besonders eindrucksvoll an der Massenwirkung der nationalsozialistischen Propaganda und ihren verheerenden Wirkungen nachweisen. Aus diesen und vielen ähnlichen historischen Erfahrungen resultiert die Verpflichtung zur Erziehung aller Menschen zu historisch gebildeten, weltanschaulich aufgeklärten und kritischen Persönlichkeiten, obwohl es oft schwierig ist, humanistisches Erziehungsstreben von eigennütziger Manipulation abzugrenzen. Im Sinne und Interesse der Transdisziplinarität müssen also auch die neuesten biologischen, psychologischen und soziologischen Erkenntnisse zu diesen Fragen ausgewertet und integriert werden, um den pädagogischen Optimismus zu stützen und rassistische Vorurteile zu überwinden.

Zur Funktionsbestimmung der Erziehung gehören natürlich auch die Fragen nach der Kraft und den Grenzen der Erziehung in Verbindung mit den Auffassungen von der Allmacht, der Ohnmacht und der realen Macht der Erziehung im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Gesellschaftsveränderung. In der Geschichte der Erziehung spielt seit Jahrhunderten die Idee der *Vervollkommnung* des Individuums *und* der Gesellschaft eine Rolle, verbunden mit dem Glauben, dass dies mittels der Erziehung zu erreichen sei. In der bereits erwähnten 3. These über Feuerbach hat sich Marx mit diesem fundamentalen Irrtum der Pädagogen und Sozialreformer auseinandergesetzt und als Problemlösung eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft angeboten, in der die Menschen ihre Umwelt und sich selbst verändern. In der Praxis ist allerdings dieses Problem noch nicht gelöst.

4. Zu Wesen und Funktionen der Strukturelemente der Erziehung

4.1 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen des Erziehers

Betrachten wir die Kategorien *Erzieher* und *Edukand* als *integrierende Kernelemente* im Sinne des Prinzips der Transdisziplinarität, dann sind u. a. für den systematischen Aufbau aller erziehungswissenschaftlichen Disziplinen Erkenntnisse aus sog. *Hintergrundwissenschaften* und *Bezugswissenschaften* bedeutsam, also aus der *Physiologie, Psychologie, Soziologie, den Politikwissenschaften usw.* Das Wort *Erzieher* bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang also nicht den Leiter oder die Leiterin einer Kindergartengruppe, sondern das *kompetenzüberlegene* führende individuelle oder kollektive *Subjekt* des Erziehungsprozesses, das vielfältige und unterschiedliche Beziehungen zu den Edukanden unterhält. Im Interesse einer praktikablen Handlungswissenschaft werden durch begründete Vereinfachungen aus der Merkmalsfülle konkreter Erziehungsprozesse folgende Anforderungen an den Erzieher herausgehoben:

- eine mit der Beherrschung des Aneignungsgegenstandes verbundene *pädagogisch-methodische* Kompetenz;
- eine *persönliche Zuwendung* der Erzieher zu ihren Edukanden, die sich in Wohlwollen und Verständnis für deren Entwicklungsprobleme sowie in einem freundlichen und ermutigenden Umgangston äußert;
- *realistische* Erwartungen an die Anstrengungsbereitschaft und *Leistungsfähigkeit* der Edukanden (auch bei Inklusionen), weil andernfalls die Gefahr des Scheiterns erzieherischer Bemühungen besteht;
- ein angemessenes, für den Edukanden einsichtiges, *berechenbares und zu bewältigendes Anforderungsregime* des Erziehers, das konsequent und flexibel realisiert wird;
- *Geduld des Erziehers* als „Kunst des Warten-Könnens“, weil Erziehungsprozesse mit den darin eingeschlossenen Entwicklungsprozessen *nicht beliebig beschleunigt* werden können;
- *möglichst* auch Humor des Erziehers und *die Fähigkeit zur Entwicklung einer optimistischen Grundstimmung.*

Werden diese im Einzelnen nachweisbaren aktivitäts- und lernfördernden Hinweise beachtet, entsteht ein interdisziplinär begründetes erziehungsförderliches Bedingungsgefüge. Das bedeutet praktisch: Wenn die Erzieher diese Anforderungen er-

füllen, entsteht mit hoher Wahrscheinlichkeit ein positives erzieherisches Verhältnis, das *persönlichkeitsfördernder Beziehungen* der Erzieher zu den Edukanden einschließt. Eine wesentliche Determinante in dem Wechselwirkungsverhältnis zwischen Erziehern und Edukanden ist die pädagogische Autorität, die auf der Kompetenzüberlegenheit des Erziehers beruht und sich darin äußert, dass sie *das Verhalten des Edukanden weitgehend* bestimmt. Für die Wirkungen von Autoritäten trifft zu, was für alle dialektische Determinationen gilt: sie tragen Wahrscheinlichkeitscharakter! So ist z.B. ein Arzt in der Regel für seine Patienten eine Autorität; ob der Patient aber tatsächlich die verordneten Medikamente immer vorschriftsmäßig einnimmt, ist damit noch nicht entschieden. Eine *dialektische* Determination hängt nicht nur von der *Qualität der Determinante* ab (etwa den Vorschriften des Arztes oder Forderungen des Erziehers), sondern auch von den *Eigenheiten des Determinierten* (also des Patienten oder des Edukanden), was sich in der statistischen Verteilung der realen Wirkungen des Autoritätsprinzips äußert.

In Anwendung der statistischen Gesetzeskonzeption können wir zunächst feststellen: eine *notwendige, aber nichtspezifische* Wirkungsbedingung des Autoritätsgesetzes ist die *Existenz von Sozietäten* (Tiergemeinschaften und Menschengruppen), die im Interesse ihres Überlebens u. a. auch *Beziehungen der Über- und Unterordnung und damit des Bestimmens und Befolgens* realisieren. *Ohne Autoritätsbeziehungen* zum Zwecke eines koordinierten und berechenbaren Handelns ist eine Gesellschaft nicht lebensfähig. Der Einzelne kann nicht unabhängig und ohne Rücksichtnahme auf andere existieren. Das durch Autorität begründete Bestimmen und Befolgen ist eine allgemein-notwendige und wesentliche Bedingung im Leben von Gemeinschaften. Allerdings gibt es große Unterschiede in der Fundierung und Ausprägung von Autoritätsverhältnissen, die von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängen, unter denen das Autoritätsprinzip wirkt. Alle realen Herrschaftssysteme schließen *institutionelle oder amtliche Autoritätsverhältnisse* mit jeweils eigener Problematik ein, die ökonomisch, politisch, rechtlich und religiös bzw. ideologisch begründet sind und bis in Familienverhältnisse hineinwirken.

Autorität ist keine bloße *Eigenschaft* einer Person (eines Lehrers, Erziehers usw.), sondern eine *Determinante* in den wechselseitigen *Beziehungen* zwischen den realen erzieherischen Kräften und den Edukanden. In Anlehnung an R. Bellmann (1964) können wir Autorität ihrem Wesen nach auch als ein *Regime von Wechselwirkungen* betrachten, in dem der *reale Erzieher* dominiert. So gesehen, kann und

sollte es zwar eine Erziehung *ohne autoritär agierende Erzieher*, aber keine Erziehung ohne rationale Autorität der zuständigen Erzieher geben.

Die Autoritätsproblematik wurde im vorigen Jahrhundert heftig diskutiert, wobei sich die Meinungen zwischen zwei extremen Auffassungen bewegten, dem autoritären und dem antiautoritären (repressionsfreien) Erziehungsstil. Letzterer wurde mit dem Verzicht auf Strafen verbunden. Eine differenzierte Darstellung dieser langjährigen Auseinandersetzungen ist hier nicht möglich. Es sei lediglich die Hauptidee vorgestellt: Aus der Sicht einer humanistischen Erziehungswissenschaft ist weder eine diktatorische noch eine repressionsfreie Erziehung erstrebenswert.

- Auch die sog. repressionsfreie Erziehung kann auf Strafen (bis hin zur Androhung einer Außenseiterposition) nicht verzichten; es gilt, was Makarenko (1888–1939) in seinem pädagogischen Poem „Der Weg ins Leben“ gegenüber einer Vertreterin der Pädologie wie folgt formuliert hat: „Ohne Strafe kann ich nicht erziehen, diese Kunst muß man mir erst *noch* beibringen“ (Makarenko 1972, Bd. I, S. 388). Das kursiv gesetzte Wort „*noch*“ steht nicht in der Makarenko-Ausgabe des Volk und Wissen Verlags; es wurde von Götz Hillig *quellengemäß* im Band 4 der Marburger Ausgabe von 1982 auf der Seite 143 hinzugefügt.
- Auch ein „herrschaftsfreier Diskurs“ im Sinne von Habermas zur Ermittlung gültiger Normen für menschliches Handeln und Verhalten ist nicht immer möglich, denn in funktionierenden Gemeinschaften wirkt stets eine Herrschaft, auch wenn sie *nicht amtlich* fixiert ist. Diskurse sind möglich und sinnvoll, wenn sich alle daran Beteiligten den als *gültig erkannten* Normen *unterordnen*. Danach ist nicht unbedingt die *deklarierte* Norm wirksam, sondern diejenige, die aktive Personen im realen Prozess konsequent vertreten.
- Eine *bewusste und freiwillige Unterordnung* (wegen der Kompetenz der Erzieher und der eigenen *bewusst gewordenen Hilfebedürftigkeit*) hebt das Autoritätsgesetz nicht auf, sondern optimiert seine Wirksamkeit.
- Die Ablehnung von Autorität resultiert letztendlich aus einer falschen und irrealen Freiheitsauffassung, mit der sich u. a. Erich Fromm auseinandergesetzt hat, wobei er zu dem Schluss kam:

„Unter Freiheit verstehe ich nicht die Freiheit *von* allen Leitprinzipien, sondern Freiheit, der Struktur der menschlichen Existenz entsprechend *zu wachsen* (autonome Restriktionen). Das bedeutet Gehorsam gegenüber den Gesetzen, die die optimale menschliche Entwicklung gewährleisten. Jede Autorität, die dieses Ziel fördert, ist eine »rationale Autorität«, wenn diese Förderung darin besteht, die Aktivität des Kindes zu mobilisieren und seine Fähigkeit zu kritischem Denken und seinen Glauben an das Leben zu stärken“ (Fromm 2000, S.82/83).

4.2 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen des Edukanden

Wenn es um die Bezeichnung der zu Erziehenden in der Pädagogik geht, stoßen wohl alle Pädagogen auf das Problem der zweckmäßigen Wortwahl. Aus der Sicht unserer wissenschaftlichen Vorfahren, z.B. Johann F. Herbart (1776–1841), war das kein Problem, da der zu Erziehende wegen seiner – nach allgemeiner Auffassung – offensichtlichen Hilfebedürftigkeit und mangelnden Reife üblicherweise als *Zögling* bezeichnet wurde, *ohne* dass damit der Gedanke an eine Diskriminierung verbunden war. Das Wort „Zögling“ ist in der deutschen Sprache das sprachlich korrekte Pendant zum Wort „Erzieher“ und wurde demzufolge im 19. Jahrhundert auch *nicht* in einem abwertenden Sinne verstanden, sondern bezeichnete das pädagogisch geführte *Subjekt seiner Selbsterziehung und Selbstbildung*. So schrieb beispielsweise der Direktor des Weißenfelder Lehrerseminars Wilhelm Harnisch (1787–1864) schon 1839: „Der Erzieher helfe dem Zögling in seiner gesamten Selbstbildung und suche durch Erwärmung, Leitung und Förderung alle seine guten Anlagen zur vollen Entwicklung, alle seine bösen Triebe aber hierdurch, so wie durch ernstes Entgegenreten zum Absterben zu bringen“ (Harnisch 1893, S. 22). In der 1. Auflage des Buches hieß es an dieser Stelle noch deutlicher: „Hilf dem Zögling in der eigenen Bildung, aber richte ihn nicht ab“ (Fußnote a. a. O.). In seiner Erläuterung fügte Harnisch hinzu: „Der Erzieher ist nur ein *Helfer* in der *Selbstbildung*, er ist daher fern von Herrschsucht und Selbstsucht, er geht der guten Natur des Zöglings nach, und sein Ziel ist, dem Zögling zur Selbständigkeit zu verhelfen“ (a. a. O., S. 23).

Jeder Mensch hat normalerweise den Wunsch und den Willen zu leben; Anatol Rapoport bezeichnet das als *invariantes Bedürfnis* (Rapoport 1970, S.155f.). Das Bestreben, sich zu erhalten, basiert auf einem bereits vererbten Aktivitätspotenzial,

das entsprechend den jeweils entwickelten Fähigkeiten und angeeigneten Wertvorstellungen genutzt wird, um sich unter den gegebenen Umständen zu behaupten. Ob dies auch *unbedingt* in aggressiver Weise geschehen darf, wird noch diskutiert unter dem Aspekt, ob es wegen der Notwendigkeit zur Selbstbehauptung eine *generell vererbte* Aggressivität gibt. Fakt ist, dass in Situationen der Bedrängnis viele Menschen physisch und/oder verbal aggressiv werden und dass sie deshalb befähigt werden müssen, mit ihren aggressiven Regungen so umzugehen, dass sie nicht durch unverhältnismäßige Aktionen andere oder sich selbst schädigen.

An dieser Notwendigkeit ändert sich auch nicht viel, wenn man den Standpunkt von einer angeborenen Disposition zur Aggressivität vertritt, denn auch deren Äußerungsformen werden erlernt und sind daher durch Lernprozesse zu beeinflussen. Im Übrigen bedarf es bei jeder Aggression nach den Erkenntnissen von Konrad Lorenz (1903–1989) außer der Wirksamkeit eines Triebes auch eines sog. Appetenzverhaltens (d.h. das Aufsuchen auslösender Reize bei steigender Triebstärke) und einer Triebhandlung mit Lustempfindung. Ein geistig gesunder Mensch kann die Fähigkeit erwerben, sein Verhalten zu reflektieren und nötigenfalls auch auslösende Reize vermeiden. Aus dieser Fähigkeit und seiner Einbindung in die Gesellschaft erwächst ihm zugleich die *Verantwortung*, es zu tun. Andernfalls muss er die jeweiligen Konsequenzen ertragen.

Rapoport knüpft bei dieser Problematik an eine Position von Alfred Adler (1870–1937) an, der das Streben der Menschen nach einem gesunden Selbstwertgefühl bzw. die Überwindung von Minderwertigkeitskomplexen als einen zentralen Ansatzpunkt für erzieherisches Handeln betrachtet. Adler schrieb dazu: „Das Gefühl der Minderwertigkeit, der Unsicherheit, der Unzulänglichkeit ist es, das die Zielsetzung im Leben erzwingt und ausgestalten hilft. Bereits in den ersten Tagen der Kindheit macht sich der Zug bemerkbar, sich in den Vordergrund zu drängen, die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich zu lenken, zu erzwingen. Das sind erste Anzeichen für das erwachende Geltungsstreben des Menschen, das sich unter der Einwirkung des Minderwertigkeitsgefühls entwickelt und das Kind dazu führt, sich ein Ziel zu setzen, bei dem es der Umwelt überlegen erscheint“ (Adler 1991, S. 73).

Das fundamentale Bedürfnis nach Wertschätzung und entwickeltem Selbstwertgefühl kann im Zusammenhang mit weiteren Bedürfnissen und Interessen erzieherisch genutzt werden. Zielbezogene Aktivitäten der Edukanden werden mit hoher Sicherheit ausgelöst, wenn man ihre Bedürfnisse und Neigungen als „Anknüpfungspunkte“ nutzt.

Dispositionen	Entwicklungsresultate	Deformationen
Aktivitätspotenziale	Produktives und soziales Handeln	Zerstörungswut, Aggressivität
Erholungsbedürfnis	Entspannung und Wohlbefinden	„Herumhängen“, „Gammeln“
Nahrungsbedürfnis	gesunde Ernährung	Esssucht, Trunksucht
Neugier	Erkenntnisstreben, Forscherdrang	Sensationsgier
Sicherheitsbedürfnis	Vorsicht und Umsicht	Ängstlichkeit
Bedürfnis nach Geborgenheit	Vertrauen	Misstrauen
Bedürfnis nach Abenteuern und auch (kollektiven) Risiken	Selbstvertrauen und Kameradschaftlichkeit	Leichtsinn und Rücksichtslosigkeit
Bedürfnis nach Gemeinschaft	Gemeinschaftsfähigkeit	Cliquenhörigkeit
Autonomiestreben	Souveränität	Überheblichkeit
Streben nach Anerkennung	Gesunder Ehrgeiz	Herrschaftsucht, Machtgier
Natürliches Mitgefühl	Nächstenliebe und Solidarität	prinzipienlose Gutmütigkeit
Streben nach Wohlergehen	Fleiß und Erwerbsstreben	Egoismus und Raffgier

Abb. 8 Anknüpfungspunkte für Erziehung in der Bedürfnisstruktur der Persönlichkeit

Welche realen Resultate der Persönlichkeitsentwicklung dann in der erzieherischen Praxis auftreten, hängt davon ab, wie der Erzieher die individuellen Bedürfnisse der Edukanden und die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Lerngruppen unter Beachtung des Akzeptanzprinzips nutzt und entwickelt.

4.3 Zu den Wesensmerkmalen von Erziehungszielen und ihren Funktionen

In Anlehnung an den Baumeister-Biene-Vergleich von Marx (vgl. MEW 23, S. 193) kann das *Erziehungsziel als ideell vorweggenommenes Resultat definiert* werden. Diese Definition gilt *im System* der immanenten Momente. Als höchstes *Ziel* betrachtete Schaller die *Fähigkeit zur Selbsterziehung*. In der auf Seite 9 dieser Publikation formulierten Erziehungsdefinition taucht der Begriff *Zweck* der Erziehung auf, womit ein Unterschied zwischen *Ziel* und *Zweck* deutlich wird, was nahelegt, auch zwischen *Resultat* und *Ergebnis* der Erziehung zu unterscheiden. Während

das *Resultat* der Erziehung sich als *realisiertes Ziel* in erreichten *Persönlichkeitsqualitäten* äußert, ist das *Ergebnis* der Erziehung ihr *realisierter Zweck*, der in *sozialen* Verhaltensweisen der Edukanden und in ihren messbaren Leistungen bei Leistungskontrollen sowie aktiven Umweltveränderungen *sichtbar* wird.

Erzieher sollten unbedingt zwischen *Resultat* und *Ergebnis* der Erziehung differenzieren, denn ob sich im jeweils wahrnehmbaren *Ergebnis* das *reale* Erziehungsergebnis oder eine *geheuchelte* Verhaltensweise bzw. eine durch Betrug *vorge-täuschte* Leistung widerspiegelt, ist ja wichtig. Wenn nun aber das *Resultat* der Erziehung der *geformte Edukand* ist, weil stets verschiedene Umwelteinflüsse die „reinen“ *Erziehungsergebnisse* mit beeinflussen, dann ist das *Resultat* kein Bestandteil der sachlichen, sondern der personellen Momente. Den „sachlichen Momenten“ können allenfalls *Teile der Ergebnisse* zugeordnet werden, die der „erzogene“ Edukand als Erzeuger sachlicher Güter hervorbringt. Aber die Arbeitsleistungen der Berufe, die es mit Menschen als „Arbeitsgegenständen“ zu tun haben (z.B. Lehrer und Erzieher), arbeiten natürlich an *personellen* Resultaten. Eine *feste* Zuordnung des *Resultats* zu den *sachlichen* Momenten ist also nicht möglich, die Zuordnung ist immer gegenstandsabhängig.

Die Definition des *Resultats* als *erzogener Edukand* ist wichtig, weil damit auf die angestrebten *Persönlichkeitsqualitäten* oder *Kompetenzen* hingewiesen wird, die *Möglichkeiten für Zielformulierungen* anbieten. Entsprechend den Erscheinungen, mit denen die Menschen sich auseinandersetzen, sind die *Persönlichkeitsqualitäten* inhaltlich bestimmt; denn es handelt sich um *Wissen* und *Einstellungen* zu bestimmten Sachverhalten, um *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* in bestimmten Handlungsbereichen, um *Verhaltensweisen* in verschiedenen Lebensbereichen, die wiederum Inhalt verschiedener *Wissenschaften* und *Erfahrungsbereiche* sind.

In Anbetracht der *Vielseitigkeit* des gesellschaftlichen Reproduktions- und Entwicklungsprozesses, auf deren Bewältigung die Menschen vorbereitet werden, lassen sich viele anforderungsbezogene Einzelziele formulieren, was in den speziellen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und deren Praxisbereichen auch geschieht. Dabei muss der Lehrer bzw. Erzieher – unter Umständen auch gemeinsam mit dem Edukanden – das *konkrete situationsbezogene Ziel* bestimmen. Eine Allgemeine Pädagogik kann davon abstrahieren und sich auf die Formulierung *allgemeine Leitziele* konzentrieren, bei denen es sich sozusagen um eine „idealisierte Kurzcharakteristik“ jener *Persönlichkeitsqualitäten* handelt, die unter aktuellen

und absehbar zukünftigen Lebensbedingungen der Menschheit für eine erfolgreiche persönliche Lebensgestaltung und für die Mitwirkung an gesellschaftlichen Reproduktions- und Entwicklungsprozessen erforderlich sind.

Leitziele als idealisierende Abstraktionen sind durch invariante Bedürfnisse und Entwicklungspotenzen der Edukanden sowie durch die Anforderungen der transgradienten Grundlagen begründet; zu ihnen gehören:

- **Souveränität** als Fähigkeit und „*Akt der Beherrschung seiner eigenen Angelegenheiten*“ (Wessel 2005, S.5); sie entspringt und äußert sich in dem invarianten Bedürfnis nach *Selbständigkeit*. Souveränität basiert auf einem Spektrum von *Kompetenzen* und *erfordert bzw. ermöglicht*:
- **Vielseitigkeit** im individuellen *Erkennen und Beherrschen* der natürlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen *mittels Grundqualifikationen*, die zur Bewältigung *aktueller und unvorhersehbarer Anforderungen* befähigen sollen, also der alltäglichen *Lebensbewältigung* und beruflichen *Disponibilität dienen*. Es sind vor allem Erfordernisse und Erschütterungen der Produktions-, Dienstleistungs-, Verkehrs- und Kommunikationsverhältnisse, die vielseitiges Erkennen und kritisches Denken verlangen.
- **Mündigkeit** im Sinne der Aufklärung (Kant 1912, S. 35ff.), um *selbständig denkend* und verantwortungsbewusst handelnd am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt zu partizipieren und es progressiv zu *verändern*.
- **Gemeinschaftsfähigkeit**, die auf den invarianten Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und Geborgenheit sowie nach Kommunikation und Partizipation beruht. Die genetisch bedingten Anlagen dafür benötigen zur Entwicklung soziokulturelle *Beziehungen* in Gemeinschaften sowie erfolgreiche *kooperative Handlungen* und *konfliktlösende Kommunikationen*.
- **Toleranz** in humanistisch definierten Grenzen; sie ist eine Grundlage für die existenzielle Sicherheit des Einzelnen und der Gemeinschaft; aber das ist eine *Einsicht*, die bisher nur ein Teil der Menschheit besitzt. Die feste Überzeugung mancher Personen und Gruppen von „*ihrer wahren Sicht*“ auf Natur und Gesellschaft trübt den Blick auf die traurigen Folgen.

Als Hilfsmittel zur Zielfindung kann folgende Übersicht dienen:

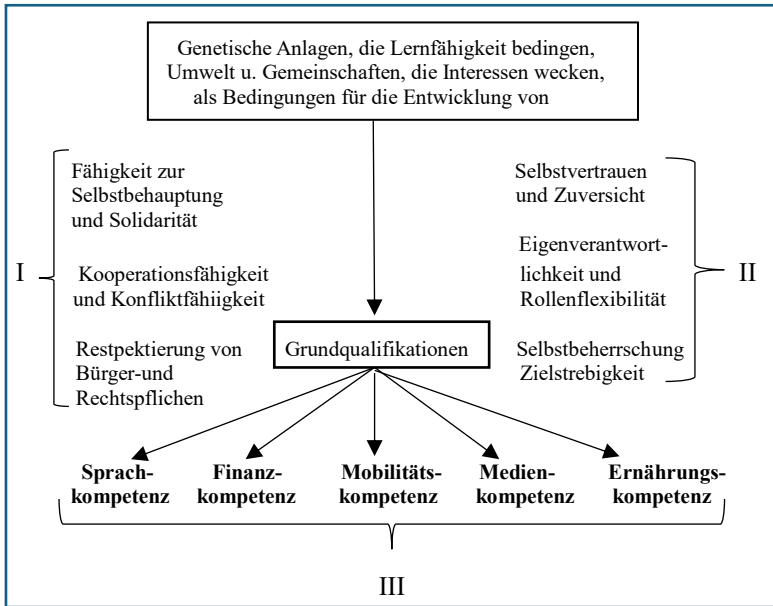


Abb. 9 Lebensnotwendige Kompetenzen

Gruppierung der Ziele:

- I. Ziele im Bereich der Entwicklung von Sozialkompetenz
- II. Ziele im Bereich der Selbstkompetenz
- III. Ziele im Bereich von Sachkompetenzen

Erläuterungen der Kompetenzen:

- **Sprachkompetenz** umfasst für deutsche Staatsbürger die Fähigkeit zur Kommunikation, zum Lesen und Schreiben in der deutschen Landessprache sowie die Beherrschung der jeweiligen nichtdeutschen Muttersprache bei nationalen Minderheiten in der Bundesrepublik (dänisch, sorbisch, türkisch usw.);
- **Finanzkompetenz** umfasst die *Fähigkeiten* zum Rechnen, zum haushälterischen Wirtschaften, zur Kontenführung und Bedienung von Geldautomaten sowie ein elementares *Verständnis* für Kredit- und Steuerangelegenheiten;
- **Mobilitätskompetenz** umfasst die *Fähigkeiten* zum Lesen von Fahrplänen, zur Bedienung von Fahrkartenautomaten sowie zum Radfahren und möglichst auch zum Autofahren usw.;

- **Medienkompetenz** umfasst die *Fähigkeiten* zur Bedienung von Rundfunk- und Fernsehgeräten sowie Recordern, zur Bedienung von Handys und Computern sowie zum *verantwortungsbewussten Umgang* mit Medienangeboten (einschließlich der Medienwahl);
- **Ernährungskompetenz** zielt vor allem auf eine gesunde Ernährung und den vernünftigen Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln – schließt also eine diesbezügliche *Risikokompetenz* mit ein.

Natürlich bedarf es außer diesen *allgemeinen* Kompetenzen zahlreicher *spezieller*, die für besondere Lebenssituationen und für das Berufsleben nötig sind.

Das auf Seite 15 dargestellte Strukturmodell (Abb. 7) verdeutlicht *funktionale Zusammenhänge zwischen den immanenten Momenten*, wobei besonders die Rolle des Ziels als *Führungsgröße und Orientierungshilfe* im Erziehungsprozess erkennbar wird. Daraus folgt: *Erziehungsziele dienen:*

- der *Vermittlung* von Erfordernissen der transgredienten Grundlagen an den pädagogischen Prozess, d. h. die erzieherischen Kräfte müssen Zielvorstellungen entwickeln, die wesentlichen Anforderungen der Lebenspraxis entsprechen und dabei die berechtigten Bedürfnisse und Interessen sowie die *realen Möglichkeiten* ihrer Edukanden berücksichtigen. Es sind also die *Qualitätsmerkmale* der angestrebten Ergebnisse möglichst exakt zu formulieren;
- *als Mittel zur Auswahl* geeigneter Erziehungs- bzw. Bildungsinhalte, Methoden und Organisationsformen sowie Organisationsweisen der Prozessgestaltung;
- als *Motive* für den *angestrebten Lernprozess*, wozu es notwendig ist, dass sie entsprechende *sprachliche Fassungen* erhalten und so in reale Lebenskontexte bzw. Anforderungssituationen eingebettet werden, dass sie dem Lernenden als *erstrebenswert* erscheinen;
- als *Maßstäbe* im Prozess der *Resultatbewertung* (= Ziel-Resultat-Vergleich); deshalb müssen die Leitziele in überschaubare Grob- und Feinziele bzw. Teil- und Etappenziele aufgegliedert und so formuliert werden, dass sie als Maßstäbe praktikabel sind.

4.4 Zu den Wesensmerkmalen und Funktionen der Wegmomente

Die bewusste Gestaltung der Wegmomente im Erziehungsprozess erfordert ihre genaue begriffliche Bestimmung und die Ermittlung ihrer relativ stabilen Beziehungen und Abhängigkeiten voneinander. Betrachten wir zunächst den *Inhaltsbegriff*, dann wird sofort deutlich, dass seine Definition schwieriger ist, als es bei oberflächlicher Betrachtung erscheint, denn häufig wird statt vom *Inhalt* vom Unterrichtsstoff oder vom Aneignungsgegenstand gesprochen, obgleich die damit verbundenen Identifizierungen nicht gerechtfertigt sind.

In der *Vorbereitung* zum Institutsseminar (geplant für den 2. Dezember 1966), an der Schaller noch teilgenommen hatte (er verstarb am 15.11.1966), gerieten wir (Knöchel, ich und weitere Mitarbeiter) in Widerspruch zu seiner Auffassung vom *Inhalt* der Erziehung, indem wir differenziert haben zwischen *realem Stoff* oder sogenanntem Bildungsgut (= potentieller Inhalt) und *Abbildungen* davon, die der Edukand *zusammen mit Konstruktionen im Aneignungsprozess* gewinnt (= wirksamer Inhalt). Wir konnten uns mit Schaller nicht mehr einigen.

Inzwischen lässt sich die Notwendigkeit einer solchen Unterscheidung nicht nur auf der Basis kybernetischer bzw. informationstheoretischer *Betrachtungen* der Erziehung begründen (wie Knöchel es tat), sondern auch durch *praktische Erfahrungen* wie etwa folgende: In seiner Dissertation berichtet Wolfgang Schumann 1993 über einen Schüler der 6. Jahrgangsstufe, der bei der Behandlung von Amphibien im Biologieunterricht deutlich eine Phobie gegenüber einem lebendigen Frosch (dem realen Stoff) zeigte, denn er wandte sich furchtsam ab, als der Lehrer im Unterricht den Frosch von einigen Schülern anfassen ließ. Einige Zeit danach kam der Lehrer mit der Mutter des Schülers ins Gespräch, die ihm berichtete: Während früher ihr Sohn sich schon beim Anblick von Fröschen entsetzt abgewendet hatte, zeigt er jetzt großes Interesse für diese Tiere. Er hat sich Bücher über Amphibien besorgt und sogar ein Terrarium gebaut, um darin Frösche beobachten zu können.

Schumann schreibt zu diesem Vorgang: „Was war geschehen? Die Beschäftigung mit dem Inhalt hatte dazu beigetragen, dass der Schüler seine Abneigung und Angst im Umgang mit diesen Tieren überwunden hatte. Diese Wirkung stellte sich unbeabsichtigt, zufällig [...] ein. Man wußte weder um die Ängste des Schülers, noch hätte man zuvor die ‚therapeutische‘ Wirkung des Inhalts für ihn vermutet“ (vgl. Schumann 1993, S.304). Wenn Schumann hier von *Inhalt* spricht, wird er den realen Gegebenheiten nicht gerecht, weil er den Unterrichtsgegenstand und damit den *potentiellen* Inhalt mit dem *wirksamen* Inhalt gleichsetzt. In Wirklichkeit waren die

Schüler mit dem *Frosch als Unterrichtsgegenstand* konfrontiert. Was sie davon wahrnahmen und an Vorstellungen bzw. Gefühlen entwickelten, war für sie *Unterrichtsinhalt*. Dieser war nicht nur vom realen Frosch, sondern auch von *inneren Voraussetzungen der Schüler* abhängig. Zu diesen gehörten die bis dahin erworbenen Vorstellungen und Gefühle, z.B. des Ekels und der Abneigung. Sie flossen gewissermaßen mit ein in den *spezifisch wirksamen Unterrichtsinhalt*, den die Schüler zunächst *erlebten* und dann rational und emotional zum Resultat verarbeiteten.

Während ein Unterrichtsgegenstand neutral oder objektiv vorhanden ist, *hängt* der *wirksame Inhalt* ab von jenen subjektiven Voraussetzungen, mit denen Lernende den Unterrichtsgegenständen begegnen. Offenbar war es dem Biologielehrer durch die Art seiner Unterrichtsgestaltung gelungen, den für alle Schüler gleichermaßen existierenden Stoff oder Aneignungsgegenstand *Frosch* auch für den ängstlichen Schüler in einen *akzeptierten, erfolgreich zu verarbeitenden Inhalt* und letztendlich in ein Resultat umzuwandeln, das Schumann als therapeutischen Effekt deutete, als die Mutter ihm darüber berichtete. Auch wenn allen Schülern im Unterricht gleicher Unterrichtsstoff angeboten wird, ist in Abhängigkeit von emotionalen und rationalen *Voraussetzungen jedes Lernenden der konkrete Unterrichtsinhalt verschieden*. In Auswertung dieser mit einem Promotionsvorhaben verbundenen und fundierten Erfahrung und auf der Grundlage von Knöchels kybernetischen und informationstheoretischen Analysen der Erziehung (vgl. 1967 u. 1968) lässt sich der Begriff des *Inhalts der Erziehung* wie folgt definieren:

Der *Inhalt* im Erziehungsprozess ist ein *zielgemäß* ausgewählter Komplex mehr oder weniger adäquater *Abbildungen* der Realität *und ideeller Konstrukte* (im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus), die vom Edukanden in Verbindung mit seinen inneren Voraussetzungen angeeignet und zum Resultat verarbeitet werden.

Der Inhaltsbegriff war jedoch nicht der einzige, der einer Präzisierung bedurfte. Auch Schallers Methodenauffassung erforderte noch Bearbeitungen. Im Lehrbrief „Erziehungswissenschaft“ (1963) wird die *Methode* in der Erziehung allgemein charakterisiert als „Art und Weise, wie eine Tätigkeit ausgeführt wird“ (a.a.O.), aber daran ist noch nichts spezifisch Pädagogisches erkennbar.

Auswahl und Nutzung der Methoden können von Erziehern und Edukanden je nach Situation jeweils für sich allein oder gemeinsam unter Führung des Lehrers

erfolgen – z.B. im Unterrichtsgespräch. Die Definition lässt erkennen, dass die Methode das „*bewegende Moment*“ im Prozessgeschehen darstellt, das von den *personellen* Momenten in Gang gesetzt wird. Das erinnert an Hegels These: „die Methode ist das Bewußtsein über die Form der inneren Selbstbewegung ihres Inhalts“ (vgl. Hegel, 1979, S. 32). Materialistisch gwendet heißt das: die Methode ist die *reale Bewegungsform* des Inhalts und nicht nur das Bewusstsein darüber, was sich sowohl in wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen als auch in pädagogisch geführten Aneignungsprozessen in entsprechenden geistigen und/oder manuellen *Operationsfolgen* äußert. In Lernprozessen zur Gewinnung von *Erkenntnissen* werden ähnlich wie in der Forschung wissenschaftlich begründete und drum Erfolg versprechende *geistige* Operationen realisiert. Im Falle des Erwerbs von körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen zu den geistigen Operationen *physische* Handlungen bzw. Operationsfolgen hinzu.

Die Hegelsche Auffassung von Methode als „Bewusstsein über die Form der inneren Selbstbewegung ihres Inhalts“ erinnert an eine Diskussion in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Damals haben Philosophen und Pädagogen in der DDR *Methoden* allgemein für die wissenschaftliche Arbeit *und* speziell auch für den Unterricht als „gedankliche Gebilde“ bestimmt (z.B. Günter Kröber, Rainer Bellmann, Hubert Laitko sowie Elisabeth Fuhrmann und Helmut Weck). Bellmann und Laitko schreiben: „Die konkrete Handlung selbst Methode zu nennen, ist auf jeden Fall unangebracht, denn dadurch [...] verlöre (die Methode) ihre *wesentliche Eigenschaft*, für ganze Klassen von Handlungen gültig, also *von Fall zu Fall übertragbar zu sein* [...] Wir *halten es für angemessener*, die operative Struktur einer Klasse von Handlungen als das objektive Korrelat einer Methode, nicht aber als Methode selbst anzusehen. Auf diese Weise bleibt die in der Umgangssprache gebräuchliche Formulierung »Anwendung einer Methode« sinnvoll“ (vgl. Autorenkollektiv 1972, S. 439).

In einem kritischen Artikel dazu habe ich damals in der „Zeitschrift für Philosophie“ (1974/4) geschrieben, dass hier versucht wird, eine wissenschaftliche Streitfrage als eine Angelegenheit des „Für-angemessen-Haltens“ zu behandeln. Ich verwies darauf, dass von einer „Anwendung einer Methode“ auch dann gesprochen werden kann, wenn jemand ein reales methodisches Vorgehen als Muster – also „die operative Struktur einer Klasse von Handlungen“ – für die Bearbeitung vergleichbarer Aufgaben und Probleme übernimmt, d.h. anwendet. Außerdem kann die Eigenschaft der Methode – für ganze Klassen von Handlungen gültig zu sein –

auch Methodenvorschriften, z.B. Regeln und Prinzipien zugeordnet werden. Ich hatte darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht „»ganze konkrete Handlungen« als Methode zu bezeichnen“ (vgl. a.a.O., S. 456), sondern dass sich der Methodenbegriff auf die Komponenten oder Elemente von Handlungen, d.h. auf Operationen und deren Verknüpfungen in Operationsfolgen bezieht. Übrigens: schon nach Kant (1724–1804) „bedarf [...] Wissenschaft aber einer Methode, d.i. eines Verfahrens nach Prinzipien der Vernunft, wodurch das Mannigfaltige einer Erkenntnis allein ein System werden kann“ (vgl. 1978, S. 179). Auch Operationsfolgen im erzieherischen Handeln bilden Verfahren, für deren Gestaltung Prinzipien gelten, die hier noch behandelt werden.

In der pädagogischen Literatur der Bundesrepublik sind relativ viele unterschiedliche Auffassungen zu Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zu finden. Der „Göttinger Katalog“ von Karl-Heinz Flehsig (1932–2010) vermittelt einen Eindruck von dieser Meinungsvielfalt, die zugleich Ausdruck für die unzureichend entwickelte Fachsprache der Erziehungswissenschaft ist. Es fällt nämlich auf, dass recht verschiedene Wörter verwendet werden, um Methodisches in der Pädagogik zu benennen, z.B. Prinzipien, Lernorte, Phasen, Rollen der Lerner, Rollen der Lernhelfer, Programme und sodann unter dem Aspekt der Lehr-Lern-Formen: Fallmethode, Fernunterricht, Individualisierter Programmierter Unterricht, Lernkabinett, Lernnetzwerk, Lernprojekt; Disputation, Famulatur u.v.m. (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6ttinger_Katalog. letzter Zugriff: 15.03. 2017). Hier wird u. a. ein Mangel erkennbar, der in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen häufig auftritt, nämlich die unzureichende Unterscheidung zwischen Methode und Organisation. Schaller verstand unter Organisation die räumliche und zeitliche Anordnung von Sachen und Personen und nannte dann Bildungseinrichtungen und Beziehungen zwischen Schulen und Betrieben als Beispiele. Das ist zunächst auch richtig, aber bei dieser Auffassung wird nicht zwischen *institutioneller* und *instrumenteller* Organisation unterschieden, was für pädagogische Prozessverläufe und deren Gestaltung wichtig ist, d. h.:

Die <i>instrumentelle</i> Organisation oder <i>Organisationsweise</i> umfasst die <i>flexiblen</i> Maßnahmen und möglichen Operationsfolgen der Handlungen von Erziehern und Edukanden, <i>um den Prozessverlauf zu gestalten</i> .

Die *instrumentelle* Organisation wird in *institutionellen Organisationsformen* realisiert, d. h. also in Schulsystemen, Bildungseinrichtungen, Bildungsvereinen, Gemeinschaften (Schulklassen, Arbeitsgemeinschaften, Seminargruppen, Sport- und Kulturgruppen usw.) sowie in Gebäuden und Sportanlagen mit ihren Einrichtungen, so dass zusammenfassend definiert werden kann:

Die *institutionelle* Organisation oder *Organisationsform* von Bildung und Erziehung umfasst die relativ *stabilen* räumlichen und zeitlichen Organisationsstrukturen, in denen sich Erzieher und Edukanden bewegen und handeln.

Wie in der Gruppe *methodisch* gelernt wird, hängt wesentlich vom anzueignenden Inhalt ab, wobei die Voraussetzungen der Edukanden zu berücksichtigen sind. Bei der vom Inhalt abhängigen und auf den Edukanden bezogenen konkreten methodischen Gestaltung von Erziehungsprozessen werden noch weitere Aspekte des Methodenproblems sichtbar, die aber in *speziellen* erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (z.B. in Fachdidaktiken) zu untersuchen und darzustellen sind.

Im Zusammenhang mit den Wegmomenten (Inhalt, Methode und Organisation) wurde in Schallers Institutsseminaren für Mitarbeiter die Frage erörtert, ob denn nicht auch die *Mittel der Erziehung* zu den immanenten Momenten der Erziehung gehören. In Übereinstimmung mit Schaller haben wir eine solche Zuordnung abgelehnt, weil die realen *Mittel* bereits eine *Bündelung* mehrerer immanenter Momente darstellen, d. h., das Mittel ist kein *einfaches* Moment des Erziehungs- bzw. Unterrichtsprozesses, da es mehrere immanente Momente in komplizierter Verknüpfung repräsentiert. Wird bspw. ein Computer als Mittel genutzt, dann wird damit nicht nur potentieller *Inhalt*, sondern auch eine mit dem Gerät und/oder dem Programm verknüpfte Vorgehensweise – also *Organisationsweise und Methodenkombination* – angeboten, deren Realisierung wesentlich über den Erfolg des Aneignungsprozesses entscheidet.

A.S. Makarenko (1888–1939) hat auch die „kollektive Einwirkung“ als *Mittel* zur Erziehung des Einzelnen betrachtet (vgl. Werke Bd.5, 1969, S.121) und erfolgreich genutzt, was ebenfalls auf eine *Bündelung* von immanenten Momenten hinausläuft (weil die kollektiven erzieherischen Kräfte der „Einwirkung“ stets mit Inhalten, Methoden sowie Organisationsformen und Organisationsweisen verbunden sind). Das bedeutet, dass der Begriff des Mittels *komplexe pädagogisch relevante* Systemteilmomente unterschiedlichen Charakters präsentiert und den konkreten *Verursacher von Erziehungswirkungen* bezeichnet.

Zu den frühesten Bemühungen um eine wissenschaftliche Beschreibung von unterrichtlichen Prozessverläufen zwecks Anleitung zum Handeln gehört Herbarts Versuch, *allgemeine Elemente jedes Unterrichtsprozessverlaufes* herauszuarbeiten, die er mit den Begriffen *Klarheit, Assoziation, System, Methode* zu erfassen suchte. Diese „Stufen des Unterrichts“ sollten als Orientierungsgrundlage für das Handeln der Lehrenden *und* Lernenden dienen und sind auch unter dem Begriff der „Artikulation des Unterrichts“ in die Schulpraxis und Geschichte der Pädagogik eingegangen (vgl. Herbart 1922, Bd. 2, S.189). „Stufentheorien“ waren bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts in der Lehrerbildung und Schulpraxis in Gebrauch. Die Kritik an den Stufentheorien wegen ihrer Tendenz zur Schematisierung von Prozessverläufen begründete Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Entwicklung der Reformpädagogik, die sich grundsätzlich um *flexible* Erziehungs- und Unterrichtskonzepte bemühte.

5. Wesensmerkmale der Dynamik von Erziehungsprozessen

5.1 Historische Bemühungen zur Beschreibung pädagogischer Prozesse

Herbarts Vorstellungen haben beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklung theoretischer Auffassungen vom Unterrichtsprozessverlauf gehabt. Eine differenzierte und Herbarts Verdienste würdigende Darstellung dieser Entwicklung hat Hilbert Meyer in seinem Buch „Unterrichtsmethoden I: Theorieband“ gegeben. Eine ähnliche, wenn auch kürzere Fassung von Herbarts Verdiensten um die wissenschaftliche Darstellung der „Artikulation des Unterrichts“ ist in dem Lehrbuch „Didaktik“ von Heino Liimets (1928–1989) und Werner Naumann nachzulesen. In diesem Buch wird zugleich eine Konzeption zur Betrachtung von Unterrichtsprozessverläufen mit der Absicht vorgestellt, die mit den Begriffen der „Stufen“ oder „Phasen“ verbundenen *schematischen und groben* Reduktionen in der Prozessdarstellung und Prozessgestaltung zu überwinden, und zwar durch eine hierarchische *und* flexible heterarchische Strukturierung des Prozessverlaufs mittels Funktionskomplexen, Funktionseinheiten und Funktionen (vgl. Liimets/ Naumann 1982, S.103 oder 1985, S.104). Heterarchie meint den *flexiblen situationsabhängigen Wechsel von Über- und Unterordnung* der Funktionen, wodurch einer *starr*en Hierarchie in der Struktur und einer *starr*en oder *schematischen Anwendung* der Funktionen vorgebeugt werden soll.

Das Wort „Phase“ ist im Bereich der Physik und Astronomie sehr gebräuchlich und bezeichnet dort den *zeitlich begrenzten Verlauf einer Bewegung*. Es findet in angereicherten Bedeutungen auch in den Wissenschaften von der *belebten* Natur einschließlich der Psychologie Anwendung. So schreibt z. B. Hildegard Rauh in ihren Ausführungen zur frühen Kindheit: „Sehr bald in der Neugeborenenphase reagieren sie (die Säuglinge) mit ihrem Saugen bereits auf Außenreize. Wenn sie aufmerken oder aufhorchen (*Orientierungsreaktion*), sich also dem Stimulus zuwenden, unterbrechen sie das Saugen und eventuell auch das Atmen; es weiten sich die Pupillen, es sinken die Seh- und Hörschwellen, der Herzschlag verlangsamt sich, die elektrische Leitfähigkeit der Haut erhöht sich, und die periphere Durchblutung verringert sich zugunsten der Erhöhung der Gehirndurchblutung. Diese Orientierungsreaktion oder *Orientierungsphase* wird dann von der *Verarbeitungsphase* abgelöst“ (nach: Oerter/Montada 1998, S.188).

In diesem Text wird das Wort Phase sowohl für den *relativ langen Entwicklungsabschnitt* der *Neugeborenenphase* – also für die ersten sechs Monate – als auch für die *Dauer relativ kurzzeitiger Reaktionen* des Säuglings im alltäglichen Lebensablauf verwendet. Obgleich es sich offensichtlich um verschiedene Phasendimensionen handelt, sind als allgemeine Merkmale jeweils folgende erkennbar:

- Es handelt sich um *zeitlich begrenzte Abschnitte* im Lebensverlauf des Säuglings.
- Die den jeweiligen Abschnitt charakterisierende *Gesamtheit der Merkmale* ist in dieser Konstellation typisch und *begründet* relativ deutliche Abgrenzungen.
- Der erfolgreiche *Abschluss* einer Phase ist jeweils eine *Voraussetzung* für den Beginn und Erfolg der nächsten.
- Die Merkmale resultieren aus *natürlichen Vorgängen* und sind ihrem Wesen nach *nicht bewusst gesteuert*.

Es ist in vielen Handlungsbereichen notwendig und üblich, die jeweiligen Prozessabläufe möglichst überschaubar zu gliedern und für die erkannten Glieder geeignete Begriffe zu bilden. Auf diese Weise sind die Begriffe *Vorbereitung, Planung, Durchführung und Kontrolle (einschließlich Auswertung)* entstanden. Auch in den Erziehungswissenschaften finden diese Wörter Verwendung, obgleich sich dahinter unterschiedliche *inhaltlich* gebundene Aktivitäten verbergen, die in den pädagogischen und psychologischen Wissenschaften *unterschiedlich gesehen und benannt werden*. So sprechen bspw. Herbart, Rein, Grell und Roth von *Stufen* des Unterrichts, Galperin aus lernpsychologischer Sicht von *Etappen* (s. Meyer 1987), Schilling in seiner Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik von *Phasen* (s. Schilling 1993, S. 30).

Bereits Klingberg und Drefenstedt (1921–2009) haben Stufen- und Phasenkonzepte in der Didaktik kritisiert und sich auf den Begriff *didaktische Funktion* orientiert (s. Klingberg 1968, S.75ff.; 1982a, S. 86 f.; Drefenstedt 1969, S. 258). Außerdem heißt es im „Lexikon der Psychologie“, Band 3 (2001): „Phasen- bzw. Stufeneinteilungen lassen das Entwicklungsgeschehen innerhalb eines Abschnittes *weitaus einheitlicher* erscheinen, als es tatsächlich ist (die Regel scheint eher die Asynchronie individueller Verläufe zu sein)“ (a.a.O., S.259). Wenn der *Phasenbegriff* auf Prozesssteile angewendet wird, an denen *mehrere Personen* beteiligt sind, wird mit ihm eine Einheitlichkeit des *Prozessverlaufes* vorgetäuscht, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Der Lehrer hat im Allgemeinen zwar die Absicht, alle

Schüler im Rahmen der „Phase“ *Erstvermittlung* zu einer bestimmten Erkenntnis zu führen, aber es ist durchaus möglich, dass – bedingt durch ein hohes Lehrtempo – manche Schüler erst bei der *Wiederholung* im Zusammenhang mit der Hausaufgabenerledigung das entscheidende „Aha-Erlebnis“ haben, d.h. die angestrebte Erkenntnis erst *nach* der dafür vorgesehenen Phase „Erstvermittlung“ gewinnen.

5.2 Funktionseinheiten als praktikable pädagogische Prozessdarstellung

Aus den oben genannten Gründen ist es zweckmäßig zur Beschreibung von Bestandteilen erzieherischer Prozessverläufe den Funktionsbegriff zu verwenden, der natürlich für pädagogische Belange definiert werden muss, denn es handelt sich ja um einen Begriff, der in vielen Wissenschaften und in der Alltagssprache verwendet wird:

- In der politischen Umgangssprache wird unter Funktion eine bestimmte *Aufgabe* in gesellschaftlichen Lebensprozessen verstanden.
- In der Mathematik erklärt man im „Anschluss an eine Festlegung, die Leonhard EULER (1707–1783) bereits im Jahre 1740 gegeben hat, ... eine Funktion als eine *veränderliche Größe, die von einer anderen veränderlichen Größe abhängt*. Für manche Zwecke genügt eine solche Bestimmung des Funktionsbegriffs“ (Kleine Enzyklopädie – Mathematik 1968, S. 125). Nun sind natürlich Erzieher und Edukanden keine Größen im mathematischen Sinne, aber die veränderlichen Operationen der Edukanden sind von den autoritätsbedingten Zuordnungen zu den Operationen der Erzieher abhängig.
- In der Technik meint das Wort „Funktion“ *zweckgebundene Verrichtungen und Wirkungen von Geräten*.
- In der Informationstheorie versteht man unter der Funktion eines Elementes die *Art und Weise der Aufnahme, Verarbeitung und Abgabe von Informationen* (vgl. Klaus 1967, S. 215). Da Erzieher und Edukanden aktive Elemente in pädagogisch geprägten Informationsprozessen sind, ist klar, dass auch sie wechselseitig Informationen abgeben bzw. aufnehmen und verarbeiten.
- Die Lehr- und Lernhandlungen, die das Wesen der *pädagogischen Funktionen* ausmachen, tragen je nach Tätigkeitsbereich primär spielerischen,

erkennenden, forschenden, kommunikativen, praktisch-produktiven, künstlerischen, sportlichen, politischen, medizinischen oder sozial-fürsorglichen usw. Charakter, wodurch sie dann inhaltlich bestimmt sind.

Die Integrationsebene für die Bestimmung des pädagogischen Funktionsbegriffes ist die *wechselseitige Kommunikation*, so dass formuliert werden kann:

Pädagogische Funktionen sind maßgeblich durch pädagogische Autorität bestimmte voneinander abhängige und miteinander in Wechselwirkung stehende *Operationsfolgen* der Informationsabgabe, Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung aller Prozessbeteiligten, die zweckmäßige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Edukanden leisten.

Wichtig für ein richtiges Verständnis des pädagogischen Funktionsbegriffes ist der Zusammenhang zwischen den *unmittelbaren Wirkungen der jeweiligen Funktion* und den *übergeordneten pädagogischen Zielen*, zu deren Realisierung die Nutzung der Funktionen beitragen. So dient bspw. die *Funktion der Motivierung* nicht nur dazu, den Lernenden zu *bewegen*, demnächst eine bestimmte Aufgabe in Angriff zu nehmen, sondern durch ihre erfolgreiche Bewältigung über eine längere Zeitspanne auch *sein Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu stärken*.

Eine Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung der didaktischen Funktionen war der „Kreislauf didaktischer Funktionen“, den Klingberg dargestellt hat (s. Anl. 1) und der von den Didaktikern der DDR weitgehend akzeptiert worden war. Als Mangel an Klingbergs Modell empfand ich vor allem, dass er den „Kern“ des Aneignungsprozesses, die „Arbeit am neuen Stoff“ – wie er ihn nannte – nicht differenziert genug betrachtete, sondern nur darauf verwies, dass er „außerordentlich vielschichtig“ ist (1982a, S. 80), was natürlich stimmt, uns jedoch nicht daran hindern konnte, zumindest einige Schichten zu untersuchen (s. Liimets/Naumann 1985, S. 90). Da in zahlreichen didaktischen Schriften darauf verwiesen wird, dass es bei der Erstaneignung vor allem darum geht, den *Erkenntnisprozess* der Lernenden zu führen, ist es naheliegend, geistige Operationen des Erkenntnisprozesses auf ihre Eignung als didaktische Funktionen zu prüfen, mit deren Hilfe jene psychischen und physischen Dispositionen entwickelt werden können, die dann das Wesen der *Erziehungsergebnisse* ausmachen. Im Ergebnis dieser Prüfungen erfolgte eine Aufgliederung der „Arbeit am neuen Stoff“ in Funktionen. Bei der Klassifizierung der Funktionen ist zu beachten, dass die gewählten Wörter natürlich auch umgangssprachlich und in einem sehr allgemeinen Sinne verwendet werden, denn Informieren, Werten usw. sind ja nicht nur erziehungswissenschaftlich bedeutsame

Kategorien. Durch Spezifizierungen können jedoch allgemeine Begriffe Bestandteil von wissenschaftlichen Fachsprachen werden. Klingbergs Funktionskomplex „Arbeit am neuen Stoff“ lässt sich aufgliedern in:

- *Informieren und Definieren,*
- *Erklären und Voraussagen,*
- *Werten (logisch, moralisch, ökonomisch, ökologisch, politisch, juristisch, ästhetisch, technologisch, medizinisch usw.)*
- *Begründen und Belegen,*
- *Beweisen und Widerlegen,*
- *Zweifeln und Vergewissern.*

Aus Gründen der Übersichtlichkeit habe ich *zusammengehörige* Funktionen zu *Funktionseinheiten* zusammengefasst (s. Liimets/Naumann 1985, S.73), die o.g. Funktionen also zur Funktionseinheit *Erstvermittlung und Verarbeitung*. Da jedoch für die allgemeinbildenden Schulen in der DDR das *polytechnische Prinzip* als Konzeptprinzip galt, habe ich auf der Grundlage der Dissertation von Klaus Voland, der in einer praktisch-produktiven Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm pädagogisch experimentiert hat, dem Modell noch die Funktionen *Konzipieren und Entwerfen* sowie *Ausführen und Vervollkommen* hinzugefügt (s. Abb. 10). Mit der Anreicherung des „Kreislaufs didaktischer Funktionen“ von Klingberg (s. Anlage 1) durch die *moralisch und weltanschaulich relevanten* Funktionen *Werten, Zweifeln und Vergewissern* sowie mit den *praktisch-produktiven Funktionen* erfolgte eine Erweiterung der Funktionseinheiten, was entsprechende Bezeichnungen erforderte. Die Funktionseinheit *Erstvermittlung und Verarbeitung* wurde daher durch *Gestaltung* ergänzt, wobei das *Konzipieren und Entwerfen* den Einstieg in den Gestaltungsprozess markiert. Für den Erfolg entscheidend ist das *Ausführen und Vervollkommen*, bei dem sich die Brauchbarkeit der *Konzepte und Entwürfe* erweist. Wird durch die *Vervollkommnung* (Präzisierung des Entwurfs und/oder Verbesserung des Produkts) das Werk vollendet, kann von *Meisterung* gesprochen werden. Dem *angestregten* Gestalten und Handeln kommt große Bedeutung zu, denn „Erziehung zu sittlich wertvollem Wollen ist in ihrem Kern Erziehung zur Selbstüberwindung.“ (Uhlig 1960, S.88).

Indem Lernende (möglichst) konsequent entsprechend den angeeigneten *Normen und Werten handeln, bewähren* sie sich, daher auch die Wortwahl *Bewährung* zur Bezeichnung der Funktion. Das auf diese Weise weiterentwickelte didaktische

Funktionsmodell rief damals bei einigen Fachkollegen Bedenken hervor. Sie meinten, dass „Didaktik-fremde“ Begriffe nicht in das Modell gehören. Wie bekannt, haben Begriffe wie Wiederholen, Üben, Systematisieren usw. eine Jahrhunderte alte Tradition in der Didaktik. Ich konnte allerdings darauf verweisen, dass schon Herbart sich einiger Kategorien aus der Erkenntnistheorie, Logik und Ethik bedient hat.

Funktionseinheiten	Funktionen
I. Einführen Aktivieren Organisieren	> Sichern normaler Unterrichtsbedingungen > Zielorientierung u. Vermittlung von Orientierungsgrundlagen > Motivieren und Reaktivieren
II. Erstvermittlung Verarbeiten Gestalten	> Informieren und Definieren > Erklären und Voraussagen > Werten (logisch, moralisch, ökonomisch, politisch, juristisch, ästhetisch, technologisch,medizinisch usw.) > Begründen und Belegen > Beweisen und Widerlegen > Zweifeln und Vergewissern > Konzipieren und Entwerfen
III. Festigen Meistern Bewähren	> Wiederholen und Zusammenfassen > Systematisieren und Integrieren > Üben und Anwenden > Ausführen und Vervollkommen
IV. Kontrolle (immanente oder explizite Prüfung/Selbstprüfung) Interaktive Auswertung und Postinteraktive Reflexionen	> Stellen und Lösen von Aufgaben und Problemen > Bewerten bzw. Benoten > Fehleranalyse mit Schlussfolgerungen

Abb. 10 Didaktisches Funktionsmodell

Zur praktischen Bedeutung der didaktischen Funktionen sei noch angemerkt, dass sie in folgender Weise auftreten und wirksam werden:

- Als dominierende Funktion einer längeren Unterrichtsphase
- als prägende Komponente einer dominierenden Funktion (z.B. *systematisierende* Wiederholung, *Übungswiederholung*)

- als dominierende Funktion einer Unterrichtsstunde (z. B. Wiederholungsstunde, Übungsstunde)
- als stundenübergreifende Funktion, z.B. *Wiederholungsstunden* vorm Abitur (vgl. Liimets/Naumann, 1982, S. 80).

Eine Schwäche des erweiterten Funktionsmodells besteht darin, dass es die Besonderheiten *ästhetischer* Aneignungsprozesse nur *ansatzweise* berücksichtigt, etwa beim *Werten* (z.B. bei der Rezeption von Kunstwerken) und im Fall des künstlerischen Schaffens beim *Gestalten*. Dieser Mangel war uns (Liimets und mir) bewusst und deshalb hatten wir eine Versuchsreihe im künstlerisch-ästhetischen Bereich geplant. Als Einstieg in die Problematik haben sich die Untersuchungen von Ulrich Seydel im wahlweise-obligatorischen Unterricht des Faches Musik der Abiturstufe erwiesen. Doch die Weiterführung des Projekts war wegen der Abwicklung der Hochschule und meiner Entlassung nicht möglich. Offen blieb auch die Frage, wie spezifische Funktionen in Prozessen der *moralischen* Erziehung aussehen könnten, wobei ich vermutete, dass Makarenkos Hinweis auf die „eigene Logik“ der Methodik in der Erziehungsarbeit, „die von der Logik der Bildungsarbeit relativ unabhängig ist“ (Makarenko 1969, Bd. 5, S. 117) einen von der Didaktik unabhängigen Ansatz erfordert.

Auf eine Möglichkeit zur Lösung des Problems stieß ich durch Zufall: Auf einer Studienreise an die Universität Hamburg nach der Grenzöffnung 1989 erhielt ich die Möglichkeit, in Lehrveranstaltungen von Prof. Dr. Hans Josef Tymister zu hospitieren. Ich lernte in seinen „offenen Familienberatungen“ mit Eltern und deren devianten Kindern vor jeweils mehr als 100 Studierenden im Hörsaal (!) seine sozialpädagogische Beratungskonzeption kennen und schätzen. Tymister nutzte Erkenntnisse aus den Schriften von Alfred Adler (1870–1937) und seinem Schüler bzw. Mitarbeiter Ferdinand Birnbaum (1892–1947). Birnbaums sozialpädagogisches Handlungskonzept ließ sich ungeachtet seiner geisteswissenschaftlichen Fundierung mit meinen Vorstellungen von der Struktur und Dynamik erzieherischer Prozesse verbinden; in seiner Dissertation formuliert er: „Unser Unternehmen ruht auf dem Prinzip der Funktion“ (vgl. 1950, S. 15). Das von ihm im Ansatz erarbeitete Funktionsmodell zu *sozialpädagogischen* Prozessen wurde vom mir mit Kursteilnehmern der Sozialakademie in Güstrow weiterentwickelt und erprobt.

Historisch betrachtet ist das sozialpädagogische Modell ursprünglich ein schulpädagogisches, denn Birnbaum hat den bereits von Sofie Lazarsfeld (1881–1976) – einer Schülerin von Alfred Adler und zeitweiligen Vizepräsidentin der Individual

Psychology Association – entwickelten *konzeptionellen Ansatz* an einer Wiener „*Brennpunkt-Schule*“ weitergeführt und *erprobt* (s. Birnbaum 1950, S.233). Sein Modell ist in der Abb.11 durch Wörter im kursiven Fett-Druck markiert.

Mit den beiden Funktionsmodellen werden wichtige Operationsfolgen in *unterrichtlichen* und in *sozialpädagogischen* Prozessen wissenschaftlich erfasst sowie als flexible gesetzmäßige Prozessverläufe beschrieben. Sie unterscheiden sich in den jeweiligen Zielschwerpunkten und der dadurch bedingten inhaltlich- methodischen und organisatorischen Gestaltung. Beim didaktischen Modell handelt es sich um die Vermittlung von Wissen, Können und damit verbundenen Normen sowie um die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen mit ihren Normen. Da das sozialpädagogische Modell aus der Schulerziehung mit *devianten* Schülern stammt, konnte es durch Ergänzungen zu einem *allgemeinen sozialpädagogischen* Modell weiterentwickelt werden, das Eingang in die *Sozialarbeit* gefunden hat.

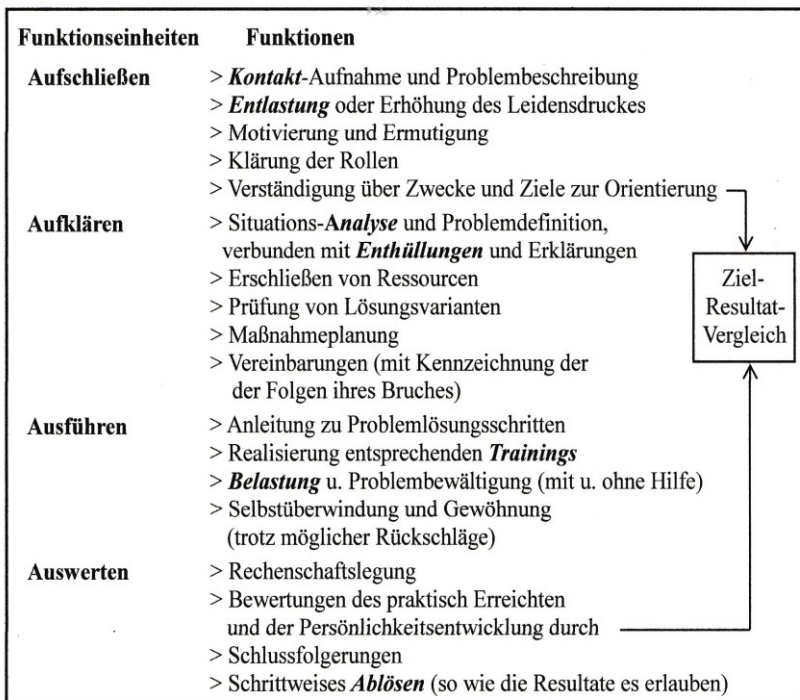


Abb. 11 Sozialpädagogisches Funktionsmodell

6. Pädagogische Prinzipien als fundamentale Handlungsorientierungen

6.1 Historische Vorbemerkungen

Wenn der Mensch das höchste Wesen für den Menschen ist, dann ist *Menschenbildung* eine seiner *höchsten Aufgaben*. Daher ist auch verständlich, dass seit Jahrtausenden Erfahrungen zur Menschenbildung überliefert worden sind, zunächst in Form von Spruchweisheiten, Sprichwörtern oder Regeln und schließlich in wissenschaftlicher Form als Prinzipien. Fundamentale Leistungen zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft unternahm Wolfgang Ratke (1571–1635) und Jan Amos Comenius (1592–1670), indem sie *pädagogische Erfahrungen* in Verbindung mit Zukunftshoffnungen verbanden und in *Prinzipien* „bündelten“. So fällt auf, dass Ratke mit dem 3. *Artikel* seiner Lehrkunst:

„Nicht mehr, denn einerlei auf einmal“ das alte lateinische Sprichwort »non multa, sed multum« aufgegriffen und zwei *Regeln* hinzugefügt hat:

„§ 1 Man soll zu einer jeden Sprache brauchen einen einzigen Autoren, der gut ist, daraus man die Sprach lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen.

§ 2 Nichts soll man Neues fürnehmen, bis man das Vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset hat.“ (Ratke 1957, S.66).

Comenius bietet in seiner „Großen Didaktik“ Vorschläge für die gesamte Lebensgestaltung in Form von *Grundsätzen* an, die mit Erklärungen und *Regeln* unternetzt sind. So formuliert er „Grundsätze zur Verlängerung des Lebens“ (1975, S.126 ff.), „Allgemeine Erfordernisse des Lehrens und Lernens“ mit 10 Grundsätzen (ebenda S. 131ff.), dazu noch 10 „Grundsätze für die Gründlichkeit beim Lehren und Lernen“ – verbunden mit Erörterungen zu Problemen, die bei der Realisierung der Grundsätze auftreten (Comenius ebenda, S.159ff.).

Es fällt auf, dass am *Beginn* der Entwicklung der Pädagogik *Prinzipien* eine große Rolle spielen. Das erinnert an den griechischen Ursprung des Wortes, an das Wort „ἀρχή“, „was bei den sogenannten Vorsokratikern »Ursprung«, »Anfang« heißt (Bloch 1985, S. 256 und Hegel 1964, S. 23).

Seit dem 17. Jahrhundert wurden viele pädagogische Prinzipien formuliert, aber über ihre Wesensmerkmale und ihren wissenschaftlichen Wert gehen die Meinungen auseinander. Das Anliegen der vorliegenden Publikation besteht deshalb darin, eine Diskussion anzuregen, in der geprüft wird:

1. Sind die vorgeschlagenen Begriffsbestimmungen bezüglich „Prinzip“ und „Regel“ akzeptabel?
2. Ist die von Hörz und Schimming vorgeschlagene *Differenzierung* der Prinzipien in Wirk-, Gestaltungs- und Erkenntnisprinzipien auch in den Erziehungswissenschaften verwendbar und nützlich?
3. Ist die vorgeschlagene *weitere Differenzierung* und *Gruppierung* pädagogischer Prinzipien in Verbindung mit den angegebenen *Anwendungsbedingungen* (s. Modelle) akzeptabel und für das Studium der Erziehungswissenschaften und ihre Anwendung hilfreich?

6.2 Probleme des Prinzipienbegriffs

Nach Alfred Kosings (1928–2020) Wörterbuch der Philosophie (Berlin 2015) wird in der Philosophie „unter Prinzip ein allgemeiner Grundsatz verstanden, der aus der Verallgemeinerung von Erfahrungen und Kenntnissen über wesentliche Eigenschaften, Zusammenhänge und Gesetze der objektiven Realität abgeleitet ist und den Menschen in der theoretischen Arbeit wie auch in der praktischen Tätigkeit als Leitfaden dient“ (ebenda, S. 570). Bedeutsam an dieser definitionsähnlichen Bestimmung sind die Feststellungen, dass Prinzipien

1. gedankliche Gebilde sind, die gesetzmäßige Zusammenhänge der Realität widerspiegeln und
2. eine Orientierungsfunktion für wissenschaftliches Forschen und praktisches Handeln besitzen, wenn auch der metaphorische Begriff „Leitfaden“ etliche Deutungen (z.B. bezüglich der Verbindlichkeit von Prinzipien) zulässt, so dass nur von einer definitionsähnlichen Bestimmung gesprochen werden kann.

Kosings Auffassung, Prinzipien als „*gedankliche Gebilde*“ zu verstehen, ist bereits in älteren Schriften marxistischer Philosophen zu finden, z.B. bei Parthey und Wächter (s. Wächter in Parthey, Berlin 1978, S. 99). Darüber hinaus kritisiert Wächter die Auffassung von „Realprinzipien“ als eine Annahme „metaphysischer Systeme“; er schreibt: „Ein Prinzip ist für uns in jedem Fall ein gedankliches Gebilde“ (ebenda). Mit dem Hinweis auf Müllers Meinung von Prinzipien als „begriffliche Gebilde“ verweist er auf *objektiv-reale Zusammenhänge*, die mit Prinzipien *begrifflich* widergespiegelt werden (ebenda, S.101).

Über Begriffsinhalt und Bedeutungen des Wortes *Prinzip* informiert differenziert der Artikel von Dieter Kirchhöfer (1936–2017) in der Deutsche(n) Zeitschrift für Philosophie Nr. 4 von 1974, S. 411–428.

Weitere Differenzierungen des Prinzipienbegriffs in der Philosophie und Physik haben Herbert Hörz (1933–2024) und Rainer Schimming vorgenommen, indem sie die Sichtweise von Kosing, Wächter u. a. bezüglich der *Einteilung* von Prinzipien erweiterten und zwischen *Wirkprinzipien*, *Erkenntnis- und Gestaltungsprinzipien* unterscheiden. Mit der Auffassung von Realprinzipien wenden sich die Autoren gegen Wächters Standpunkt, der „Realprinzipien“ ablehnt und den Prinzipienbegriff *nur* für gedankliche Gebilde verwendet (Wächter 1978, S.99). Hörz und Schimming unterscheiden zunächst *Wirk- und Handlungsprinzipien*, um dann beide Arten weiter zu untergliedern. Als Wirkprinzipien, die – nach Hörz im Gegensatz zu Wächter – objektive Gesetzmäßigkeiten der Realität erfassen, konstatiert Hörz folgende:

- (1) Wirkprinzipien I der natürlichen Welt (ohne den Menschen),
- (2) Wirkprinzipien II im Neuronennetz des Zentralen Nervensystems und
- (3) Wirkprinzipien III in den Artefakten, die die Menschen geschaffen haben (vgl. Hörz 2010, S.16f).

Handlungsprinzipien basieren zwar auch auf gesetzmäßigen Zusammenhängen, aber ihre Wirksamkeit ist *an menschliches Handeln* geknüpft; sie können im Hinblick auf Handlungsarten differenziert werden:

- (1) Akzeptanzprinzipien
- (2) Erkenntnisprinzipien
- (3) Gestaltungsprinzipien
- (4) Normierungsprinzipien (Normprinzipien)
- (5) Konzeptprinzipien

Außer den Prinzipienarten, die in den Schriften der Leibnitz-Sozietät der Wissenschaften e.V. und in Internetveröffentlichungen angeboten werden, ist noch eine Gruppe für erziehungswissenschaftliche Disziplinen besonders bedeutsam, nämlich jene, die auf die Bearbeitungen von *Strukturen* und *Funktionen* dynamischer Prozesse gerichtet ist, d.h. also:

- (1) Strukturprinzipien
- (2) Funktionsprinzipien

Bei der Darstellung der Prinzipien ist zu beachten, dass sie je nach Gebrauch zugleich auch unterschiedlichen Gruppierungen zugeordnet werden können; so kann

z.B. das *Prinzip der Wissenschafts- und Wertorientierung* als Normierungsprinzip *zugleich als Konzeptprinzip und Funktionsprinzip* genutzt werden.

Hegel (1770–1831) schrieb in der *Vorrede* seiner „Phänomenologie des Geistes“ „daß ferner ein sogenannter Grundsatz oder Prinzip der Philosophie, wenn er wahr ist, schon darum auch falsch ist, insofern er nur als Grundsatz oder Prinzip ist. – Es ist deswegen leicht, ihn zu widerlegen. Die Widerlegung besteht darin, daß sein Mangel aufgezeigt wird; mangelhaft aber ist er, weil er nur das Allgemeine oder Prinzip, der Anfang ist. Ist die Widerlegung gründlich, so ist sie aus ihm selbst genommen und entwickelt, – nicht durch entgegengesetzte Versicherungen und Einfälle von außenher bewerkstelligt.“ (Hegel 1964, S.23). Diese Feststellung ist wichtig wegen seiner Aussage: „Die wahre Gestalt, in welcher die Wahrheit existiert, kann allein das wissenschaftliche System derselben sein.“ (ebd. S.12). Ein Prinzip ist *nur ein Element* der Systemkenntnis, und zwar sein *fundierender Anfang*.

Was Hegel zu den philosophischen Prinzipien ausführt, gilt auch für pädagogische, obwohl es sich bei *Gestaltungsprinzipien* wie bei allen Vorschriften *nicht* um Wahrheit oder Falschheit, sondern um *Gültigkeit* oder Ungültigkeit handelt. Wahre Aussagen über gesetzmäßige Zusammenhänge können *Prinzipien* und auch andere Arten von Vorschriften begründen, deren Anwendung es dann gestattet, *wahrscheinliche* Ereignisse bzw. Handlungsergebnisse vorauszusagen. Aus dieser Sicht ist es sehr zu begrüßen, dass Roland Bast schreibt: „Für den Reflexionsprozeß des Erziehers ist ein Allgemeines mithin unverzichtbar. Nur auf der Basis von *prinzipienorientierter Reflexion* (Hervorhebung von W. N.) kann insoweit erst sinnvoll beurteilt werden, inwiefern bestimmte erzieherische Maßnahmen zum Aufbau selbstbestimmender Fähigkeiten beim Edukandus beitragen.“ (Bast, Roland: <http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/syspaed/aufsatz/das-allgemeine/in/der/paedagogik>. Zugriff: 13.08.2013.)

Unter den objektiv-realen Zusammenhängen, die in Prinzipien abgebildet werden, sind gesetzmäßige Wechselwirkungen zwischen den Elementen eines Systems und mit seiner Umwelt wichtig. Der in den Wechselwirkungen *dominierende Faktor* wird manchmal auch für kausale Erklärungen genutzt, obwohl keine lineare Kausalität vorliegt (vgl. Stegmüller 1979, S. 102). Der *dialektische* Charakter der Determination äußert sich darin, dass jeder Determinationseffekt nicht allein von den Qualitäten der Determinanten, sondern auch von den Eigenarten des Determinierten

abhängt, was jeder Erzieher feststellen kann, wenn er die individuellen Reaktionsweisen seiner Edukanden auf erzieherische Maßnahmen beobachtet. Menge und Eigenarten der Wirkfaktoren und ihre Wechselwirkungen miteinander bedingen *statistische Effekte*, so dass es sinnlos ist, „Kausalpläne“ für Erziehungsprozesse zu konstruieren, auf die Thomson (auch mit kritischem Vorbehalt!) in ihrer Allgemeinen Erziehungswissenschaft verweist (2020, S.177 u. 187).

6.3 Wirkprinzipien als Grundlagen für Handlungsprinzipien

Bei den Wirkprinzipien handelt es sich um objektive Gesetzmäßigkeiten, die unabhängig vom menschlichen Bewusstsein wirken, aber natürlich gedanklich widergespiegelt werden können. Die Wirkprinzipien I und III (nach Hörz) können *bewusst* durch Verknüpfung mit Handlungszielen genutzt werden, und zwar in Erkenntnis- bzw. Forschungsprozessen als *Erkenntnisprinzipien* oder als *Gestaltungsprinzipien* in Prozessen der Umwelt- und Selbstveränderung der Menschen.

Pädagogische Handlungsprinzipien sind *verbindliche* Vorschriften im Sinne von *flexibel* zu nutzenden *Orientierungsgrundlagen* für das Handeln und Verhalten der Erzieher und Edukanden, die auf gesellschaftlichen Zielen (Werten) und gesetzmäßigen Wechselwirkungen beruhen.

Erziehung wird allgemein als gesellschaftliche Erscheinung betrachtet, aber sie besitzt Keimformen aus *animalischen* Entwicklungsstufen der Anthropogenese, in denen sich Wirkprinzipien entwickelt und genetisch verfestigt haben. Als Beleg sei auf einen Bericht aus der Primatenforschung verwiesen: Die Primatenforscher Fouts und Mills berichten, dass sie Schimpansen erfolgreich die American Sign Language lehrten, so dass diese eigenständig situationsgerechte Zeichenkombinationen vornehmen konnten, um sich mit Menschen und untereinander zu verständigen. Das Affenweibchen Washoe hat ihrem Adoptivsohn Loulis einige Zeichen der Gebärdensprache so vermittelt, dass er nach acht Wochen regelmäßig Menschen und Schimpansen mit Gebärden ansprach (vgl. Fouts/Mills 2000, S. 296).

In Abhängigkeit von den ökonomischen, politischen und juristischen Bedingungen erscheint das Verhältnis von Über- und Unterordnung zunächst als juristisch begründete institutionelle Autorität oder *Amtsautorität*. Auf diesem Hintergrund wirkt dann auch die *Persönlichkeitsautorität*.

<p>Wesensmerkmale der Persönlichkeitsautorität in der Erziehung als Wirkungsbedingungen 1. Ordnung:</p>	<p>Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Vertrauen, Verständnis, Anteilnahme, Optimismus, Geduld, Humor, persönliche Zuwendung; Gewährleistung eines berechenbaren konsequenten pädagogischen Regimes</p>		
<p>Wesentliche Wirkungsbedingungen zweiter bis n-ter Ordnung:</p>	<p>in der Sozialarbeit</p>		
<p>Erzieher</p>	<p>im Bildungswesen</p>	<p>in Freizeitzentren</p>	<p>Sozialpädagoge/in Helfer und Gemeinschaftsmitglied Pflicht zur Problemlösung und Persönlichkeitsentwicklung Überwindung deviantier Verhaltensweisen</p>
<p>Edukand</p>	<p>Fach- und Klassenlehrer/in Persönlichkeit, Staatsbürger Persönlichkeitsentwicklung durch Bildung Bildung, Wertorientierung und Leistungsförderung</p>	<p>Freizeitpädagoge/in älterer Kamerad Förderung wertvoller Interessen und Neigungen Kultivierung des Freizeitverhaltens</p>	<p>Befreiung von Leidensdruck und Hilflosigkeit Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung und zur Integration Minderwertigkeitsgefühle, Gefühlsschwankungen zwischen Depression und Aggression</p>
<p>Beziehungen</p>	<p>Lernpflichten, Lebenspläne, Bildungsstreben gute Leistungen bzw. Noten Leiden unter Anforderungsdruck und Versagensangst, aber auch Freude an Erfolgen</p>	<p>Freizeitinteressen, Bedürfnis nach Geselligkeit schöne Erlebnisse, vertrauensvoller Gedankenaustausch Sicherheit, Geborgenheit, Freude und Entspannung</p>	<p>angeordnete Beziehung bzw. „notgedrungene“ Freiwilligkeit Übung im Aufbau und in der Pflege normaler Beziehungen Sozialpädagogen, Therapeuten oder auch Gruppenmitglieder nach Problemlösung</p>
<p>Art der Beziehung, zur Institution Rolle der Beziehung Bezugspersonen Lösbarkeit</p>	<p>Gesetzlich geregelte Abhängigkeit Sicherung der Stabilität des Bildungsprozesses Lehrer, Klassen- und Schulkameraden amtlich lösbar</p>	<p>Freiwilligkeit und emotionale Bindung Kontaktbedürfnisbefriedigung Freundschaftspflege Freunde, Peergruppe, Freizeitpädagogen leicht lösbar</p>	<p>Freiwilligkeit und emotionale Bindung Kontaktbedürfnisbefriedigung Freunde, Peergruppe, Freizeitpädagogen leicht lösbar</p>

In erziehungspsychologischen Untersuchungen haben Tausch/Tausch 1970, Kessel/Hentschel 1988 u.a. mit ihren Untersuchungen nachgewiesen, *welche spezifischen personalen Beziehungen* für die Wirkungen des Autoritätsprinzips bedeutsam sind und die sich in der Übersicht widerspiegeln. Obwohl eine exakte Differenzierung der Wirkungsbedingungen bisher nicht möglich ist, weil es in den Erziehungswissenschaften dafür noch keine Ermittlungsmethoden gibt, spielen offenbar Wirkungsbedingungen zweiter Ordnung im Sinne von Hörz (vgl. Hörz 1971, S. 131ff.) eine besondere Rolle.

Die in der Übersicht vorgenommene Einstufung der „*allgemeinen Anforderungen*“ als spezifische Wirkungsbedingungen *zweiter Ordnung* (s. Hervorhebungen) erfolgt auf der Grundlage allgemeiner Erfahrungen *und empirischer* Untersuchungen, in denen festgestellt wurde, dass die *Qualifikation der Erzieher* und die dadurch bedingte Unterrichtsqualität *größeren Einfluss* auf die Qualität von Lernprozessen der Schüler haben als die jeweiligen „Schulformen“, in denen der Unterricht stattfindet. Das zeigte sich sogar noch 2012 bei einem Leistungsvergleich zwischen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in West- und Ostdeutschland in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, in denen die ostdeutschen *bessere Kompetenzen nachgewiesen haben* als die westdeutschen (vgl. IQB-Ländervergleich 2012; Berlin 2013, S. 404f.). Diese Untersuchungsergebnisse sind bedeutsam, weil sie Schülerleistungen aus verschiedenen deutschen Schulformen und Ländern erfassen. In Interpretationen und Erklärungsversuchen zu diesem für die Öffentlichkeit erstaunlichen Befund wird auf die *Betonung* des mathematisch-naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterrichts in der DDR verwiesen, aber der funktionierte ja nur dank der dafür ausgebildeten Lehrer! Und eben auf die *Bedeutung der Lehrerbildung* für das Niveau der *ostdeutschen* Schüler verweist Martin Spiewak mit den Worten: „Bislang bestimmen noch weitgehend von der DDR-Pädagogik geprägte Lehrer das Unterrichtsgeschehen“ (vgl. Spiewak, Martin: Mit dem Osten ist zu rechnen. In: Die Zeit. Nr. 43 vom 17.10.2013, S. 71). Für die guten Unterrichtsergebnisse sind sicher bedeutsam:

- die gute *fachdidaktische Ausbildung* an den Lehrerbildungsstätten,
- die *Vorzüge der Langformschule* von Klasse 1 bis 10 (s. Stähling 2025),
- das schon im Schulgesetz von 1946 geforderte anhaltende Bemühen der Lehrer um die *Förderung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern* („Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern“ hieß es damals).

Die Präsidentin des Wissenschaftszentrums für Sozialforschung in Berlin, Jutta Almendinger, hat festgestellt: „[...] gerade bei den Naturwissenschaften sehen wir, dass ostdeutsche Länder viel niedrigere Unterschiede haben zwischen Schülerinnen und Schülern aus herkunftsstarken, also gutsituierten Elternhäusern und eher ärmeren Elternhäusern. Während in anderen Bundesländern dieser Unterschied sehr hoch ist“ (siehe: http://www.deutschlandfunk.de/weniger-herkunftsbedingte-unterschiede-bei-schuelern-im.694.de.html?dram:article_id=264969; Zugriff: 03.02.2014).

Für eine weitere Differenzierung der Wirkungsbedingungen des Autoritätsprinzips fehlen Kriterien; dass jedoch die *Bedingungen der jeweiligen Erziehungsbereiche* die Über- und Unterordnungsbeziehungen modifizieren, ist teilweise aus der Übersicht ablesbar. Man betrachte nur die Ziele, Motive und dominierenden typischen Gefühle der Edukanden in den verschiedenen Bereichen: sie sind für die *Bereitschaft zur Unterordnung* und damit auch für die Wirksamkeit des Autoritätsprinzips bedeutsam. Die Übersicht auf S. 57 lässt erkennen, dass viele spezifische Wirkungsbedingungen *gesetzmäßige Zusammenhänge* andeuten. So erhöhen bspw. wirksame *Motive* die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden, fördern gut durchdachte und intensive *Übungen* die Behaltenseffekte, steigern Erfolgserlebnisse den Lerneifer usw. Die Übersicht *bündelt viele gesetzmäßige Zusammenhänge* unter dem Aspekt des *Autoritätsprinzips*, was uns berechtigt, es als *Wirkprinzip* zu bezeichnen, das aus einer vereinfachten Betrachtung eines komplexen Systemzusammenhangs resultiert. Eine Auseinandersetzung mit den Auffassungen von „Antiautoritarianern“ (vgl. Engels MEW 18, S.308) und eine Darstellung zur Problematik des Autoritätsprinzips unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Erziehung bzw. Pädagogik habe ich in meiner Monografie „Sozialpädagogik“ (Abschnitt 5.3) vorgenommen. Es sei hier nur angemerkt, dass im Ergebnis der Diskussionen und Bemühungen um eine „antiautoritäre Erziehung“ seit der 68er-Bewegung in der Bundesrepublik sich viele Eltern um die Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen zu ihren Kindern bemühen. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungstendenz untersuchten Michael Winterhoff und Carsten Tergast die Frage: „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ und stellen in ihrem Buch fest, dass es unter den von ihnen analysierten Bedingungen zu einer „Umkehrung der realen Machtverhältnisse“ kommt“ (vgl. Winterhoff 2009, S.118), was sich nachteilig auf den Prozessverlauf und seine Resultate auswirkt. Verhältnisse der Über- und Unterordnung

sind also in Erziehungsprozessen *im Interesse der Reproduktion und Existenzsicherung* der Gesellschaft notwendig. Die Frage ist nur, welchen Charakter sie tragen: sind sie streng-autoritär oder verständnisvoll-konsequent?

Welche Wirkungsbedingungen für ein funktionsförderliches erzieherisches Verhältnis geschaffen werden müssen, ist unter verschiedenen Aspekten von Psychologen und Pädagogen erforscht worden; es sei hier nur an die Untersuchungen zu Führungs- bzw. Erziehungsstilen erinnert (Siehe: <https://qonto.com/de/blog/business/unternehmensfuehrung/fuehrungsstile> und <https://de.wikipedia.org/wiki/Erziehungsstil>. Zugriff am 20.10.2025).

Aber *nicht nur* Prinzipien, die „*Erzieher abhängig*“ wirken können, sind für pädagogische Prinzipienörterungen bedeutsam, *sondern alle*, die *menschliches Verhalten* determinieren, sollten wegen ihrer Bedeutung für die Begründung von Erkenntnis- und Gestaltungsprinzipien beachtet werden. Dies gilt offensichtlich für das Wirkprinzip der *Selbstorganisation*, das aus dem *Streben nach Lebenserhaltung und Fortpflanzung resultiert*, wobei zum Lebenserhalt nicht nur der *individuelle Selbsterhaltungstrieb* gehört, sondern auch das *Mitleid*, das sich in erstaunlichen Hilfeleistungen ausdrückt, die schon Säugetiere sogar artfremden Lebewesen zuteilwerden lassen. Rolf Degen beschreibt das empathische Verhalten zweier Flusspferde gegenüber einer Impala-Antilope wie folgt: „Eines (von zwei Flusspferden, W. N.) rückte aufgebracht einem Krokodil zu Leibe, das gerade eine Impala zwischen seinen Hauern hielt. »Nachdem das Krokodil die Antilope freigelassen hatte, geleitete ihr Retter sie in Sicherheit und leckte sogar ihre Wunden« (Degen 2007, S. 151). Über ein ebenfalls eindrucksvolles Beispiel artenübergreifender Hilfeleistung berichtete Horst Güntheroth im „Stern“ vom 19.05.2011 in seinem Artikel zur Lage der Menschenaffen und zum Umgang der Menschen mit ihnen. Er schreibt: „Was im August 1996 im Brookfield-Zoo bei Chikago passierte, sollte uns ebenfalls beschämen. Ein dreijähriger Junge war über eine Absperrung geklettert und sechs Meter tief ins Gehege der Gorillas gestürzt. Flink eilte das Weibchen Binti Jua – ein eigenes Baby auf dem Rücken – herbei, hob das schwer verletzte Kind auf, klopfte ihm sacht auf den Rücken und trug es zu einer Tür, um es dort den Pflegern zu übergeben. Das Bild ging um die Welt“ (ebenda, S.127).

In Anlehnung an Rapoport (1970, S.156ff.) lassen sich *invariante Bedürfnisse* unterscheiden, die in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinanderstehen, die *Wirkprinzipien begründen* und zugleich „Anknüpfungspunkte“ für erzieherisches Handeln bieten. Außer den o.g. basalen und invarianten Bedürfnissen nach

Lebenserhaltung und Fortpflanzung lassen sich noch einige weitere auflisten, die als Basis für das Auftreten von Wirkprinzipien betrachtet werden können. Es handelt sich um die Bedürfnisse nach:

- Gemeinschaft und Selbstverwirklichung des Individuums,
- Aktivität und Erholung,
- Kommunikation und Selbstbesinnung,
- Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung,
- Sicherheit und Abenteuer mit kalkulierbarem Risiko,
- persönlicher Anerkennung und gerechter Teilhabe,
- ästhetischen Genüssen und künstlerischem Gestalten,
- euphorischen Rauschzuständen.

Das Bedürfnis nach Gemeinschaft ist verbunden mit dem basalen Bedürfnis nach Lebenserhaltung und bedarf hier keiner weiteren Begründung, wengleich es sich in moralisch unterschiedlichen Aktivitäten äußert, nämlich nicht nur in der Bildung und im Zusammenhalt von Familien und Sippen, sondern auch in Bandenbildungen. Die sich einander bedingenden Bedürfnisse nach Aktivität und Erholung haben biotische Grundlagen und drängen – physiologisch begründet – zur Befriedigung. Durch das Streben nach Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung versuchen die Menschen ihre Existenz zu sichern; allerdings sollten sie auch die Grenzen ihres „Herrschaftsstrebens“ erkennen und respektieren, um ihre natürlichen Lebensgrundlagen nicht zu zerstören. Das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit ist mit dem Streben nach Lebenserhaltung verbunden und scheint im Widerspruch zur Abenteuerlust zu stehen, aber menschliches Erkenntnisstreben, der Reiz des Neuen und das Erfolgserleben sowie die wahrscheinliche Anerkennung dafür, die das Selbstwertgefühl stärken, begründen im Zusammenwirken mit den Erfahrungen im Handlungsbereich und der Fähigkeit zu folgenkritischem Denken die Risikobereitschaft. Gerechte Behandlung und Teilhabe am Leben der Gemeinschaft sind eine Grundbedingung für gesundes Selbstvertrauen und ein erfülltes Leben. Aus diesem Grunde rufen als ungerecht empfundene Urteile und Behandlungen Protest und Gegenwehr hervor, so dass sich die Frage stellt, ob nicht auch diese Aktivitäten Ausdruck des *Gerechtigkeitsprinzips als Wirkprinzip* sind. Aber während das Angstprinzip auch in Abhängigkeit von der Natur wirkt (z. B. bei Gewittererscheinungen wie Donner und Blitz), tritt das Reziprozitätsprinzip nur bei menschlichen Handlungsweisen in Abhängigkeit vom ethisch begründeten Ideal Gerechtigkeit auf.

Für das Bedürfnis nach *künstlerischen Gestaltungen* gibt es seit Urzeiten ein- drucksvolle Belege, und zwar nicht nur in Form von alltäglichen Gebrauchsgütern wie verzierten Keramikgefäßen oder schönen Jagdwaffen, sondern auch von Schmuck und Kultgegenständen. Dass künstlerische Gestaltungen ihren Schöpfern und deren Gefährten ästhetischen Genuss bereiten, wird durch die Nachfrage, den Handel und die Pflege ästhetisch ansprechender Gegenstände hinreichend belegt. Das bereits im Tierreich anzutreffende *Bedürfnis nach euphorischen Rauschzuständen* (vgl. <https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article13824940/Auch-Tiere-lieben-einen-gepflegten-Rausch.html>. Zugriff: 16.11.2018) wurde hinsichtlich der psychotropen Substanzen von den Menschen erweitert und schließt *Aktivitäten* ein, die als *psychische Stimulanzen* euphorische Rauschzustände generieren.

Die genannten Bedürfnisse werden aus o.g. Gründen als *invariant* betrachtet, obwohl sie in *unterschiedlichen historischen, geografischen und individuellen* Ausprägungen auftreten und wirken. Es ist ja ein Unterschied, ob sich das Nahrungsbedürfnis auf gesammelte Früchte und rohes Fleisch oder auf ein Menü im Restaurant richtet. Ebenso werden auf *historisch, geografisch und individuell unterschiedliche* Weise die Bedürfnisse nach Sicherheit, Kommunikation und Kunst erlebt und befriedigt; aber sie sind allgemein wirksam. Für den vorliegenden Zweck ist es nicht notwendig, die Beziehungen zwischen den Bedürfnissen zu untersuchen, d. h., es wird von einer hierarchischen oder pyramidalen Struktur menschlicher Bedürfnisse abgesehen, wie sie Abraham H. Maslow (1908–1970) anbietet. Es geht nur um eine Auflistung und *Kennzeichnung* von Bedürfnissen als Grundlage von Wirk- und Gestaltungsprinzipien im pädagogischen Kontext.

Die *Liste* der invarianten Bedürfnisse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn viele damit im Zusammenhang stehende Fragen sind wissenschaftlich noch nicht geklärt. So ist z. B. die Frage nach einem *angeborenen* Destruktions- oder *Aggressionstrieb* (als Wirkprinzip) des Menschen noch umstritten. Erich Fromm (1900–1980) glaubt, „daß es eine andere Lösung des Dilemmas gibt: entweder angeborener Destruktionstrieb oder nur gelernte oder aus der Umgebung erzeugte Destruktivität. Die Lösung besteht in der Annahme, daß in der menschlichen Physiologie eine *Bereitschaft* zur Aggression vorliegt, die aber nicht [...] spontan und ständig wachsend von selbst wirkt wie Sexualität, sondern die erst mobilisiert werden muß durch bestimmte Stimuli; wenn diese Stimuli nicht vorhanden sind, entsteht Aggressivität gar nicht, weil sie immer in Schach gehalten wird von der gleichzeitig wirkenden Hemmungstendenz, die – neurophysiologisch gesehen – ihr

eigenes Hirnzentrum hat. Das heißt also auch, daß es keinen Destruktionstrieb gibt, der ständig kontrolliert werden muß, sondern eine Destruktionsbereitschaft, die ständig bereit ist, auf bestimmte Anlässe zu reagieren“ (Fromm 1990, S. 141/142).

Die meisten der genannten invarianten Bedürfnisse sind Ergebnisse und Bedingungen der Evolution und genetisch verankert. Invariante Bedürfnisse generieren Wirkprinzipien, wobei eine eindeutige Zuordnung von Bedürfnissen zu Wirkprinzipien nicht möglich ist, weil das komplexe *System von invarianten Bedürfnissen* und seine Wechselwirkungen mit einem ebenfalls *komplexen System von Wirkprinzipien* korrespondiert. Zu den Wirkprinzipien gehören:

- Prinzip der Selbstorganisation,
- Entwicklungsprinzip,
- Tätigkeitsprinzip,
- Erkenntnisprinzip,
- Bewertungsprinzip,
- Prinzip der intelligenten Kommunikation,
- Autoritätsprinzip,
- Reziprozitätsprinzip,
- Mitleidsprinzip,
- Angstprinzip,
- Prinzip Hoffnung.

Aus dem Prinzip der Selbstorganisation unterschiedlicher Ausprägung *hat sich vermutlich als Weiterentwicklung* animalischer Vorstufen von Selbstorganisation (von Herden- und Hordenbildungen!) eine relativ bewusste *funktionale Organisation* der menschlichen Gesellschaft und ihrer Teilsysteme entwickelt. Die von Menschen *organisierten* funktionalen Systeme zwecks Existenzsicherung schließen *spontane Selbstorganisationsprozesse* in der Gesellschaft – speziell individuelle Lernprozesse – nicht aus. Weiterentwicklungen erfolgen dank des *Entwicklungsprinzips*. Dieses „erfasst den durch innere Triebkräfte und äußere Faktoren bedingten ständigen Qualitätswandel in und von Systemen durch Strukturbildung und Strukturauflösung“ (Schimming/Hörz 2009, S. 121). Um erzieherisches Geschehen zu verstehen, braucht man Prinzipien zu Strukturbildungen und Entwicklungsmechanismen, d.h. Funktionen, die mit Hilfe von Prinzipien zur Zielrealisierung genutzt werden.

6.4 Arten von Handlungsprinzipien und ihre Wirkungsweisen

6.4.1 Akzeptanzprinzipien

Eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches erzieherisches Handeln ist die Bereitschaft des Edukanden, sich auf einen Erziehungsprozess einzulassen, d.h. den Erzieher mit seinen Absichten und Kompetenzen zu *akzeptieren*. Solange die Pädagogik sich auf die Kindererziehung beschränkte, spielte das Akzeptanzprinzip keine nennenswerte Rolle. Kleine Kinder betrachteten Erwachsene mit Selbstverständlichkeit als diejenigen, denen sie zu gehorchen hatten, und wenn ihnen etwas nicht passte und sie sich ungehorsam verhielten, wurde in der Regel eine äußerliche Akzeptanz mit den allgemein üblichen Strafmethoden erzwungen. Die Bedeutsamkeit von Akzeptanz im Erziehungsprozess ist den Lehrern und Erziehern im Umgang mit devianten Kindern seit langem bewusst und in der Sozialarbeit mit Erwachsenen als Prinzip in ihrer Bedeutung und Tragweite erkannt worden. Daher ist verständlich, wenn es im Bereich der Sozialarbeit genauer untersucht wurde.

Praktiziert wird es natürlich schon seit Jahrtausenden von allen mütterlichen Wesen, die sich ihren Kindern liebevoll, verständnisvoll und fürsorglich zuwenden. Aus deren erfolgreichen Praxis hat wohl auch Peter Lüssi als Sozialarbeiter jene methodischen Hinweise herausgestellt, die in der Sozialarbeit den Umgang mit Klienten erleichtern und den jeweiligen Problemlösungsprozess fördern, was besonders wichtig ist, wenn es sich um leicht erregbare, hochempfindliche oder psychisch geschädigte Personen handelt.

Oft entscheidet schon das erste Zusammentreffen über den künftigen Prozessverlauf, weshalb es gut vorbereitet werden muss. Der Erzieher sollte sich so weit wie möglich über die Problemlage informieren, aber keinesfalls zu voreiligen Bewertungen verleiten lassen. Ein freundlicher Empfang ist selbstverständlich, und dazu gehören außer *freundlicher Anteilnahme* an den jeweiligen Schwierigkeiten in der Lebensgestaltung vor allem das Prinzip der *Präsumption guten Willens*. Dieses kann allerdings durch das Erklärungsprinzip relativiert werden, weil ohne ein ehrliches Aufdecken der Ursachen für die Schwierigkeiten und Belastungen keine Problemlösung möglich ist. Bei der Erörterung der Ursachenproblematik muss der Erzieher aber in vielen Fällen ein sog. *sozialologisches Denken* des Klienten (das heißt, dessen spezifische Sichtweise auf die Ursachenproblematik!) in Rechnung stellen und diese Sichtweise bei der Erörterung des „besten Weges“ zur Problemlösung beachten. Er muss dabei seine Kompetenz beweisen und selbstverständlich immer das Diskretionsprinzip beachten (vgl. Lüssi 1992, S.10–12).

Akzeptanzprinzipien wirken selbstverständlich in den meisten *erwachsenen-bildnerischen* Bereichen und werden in Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung kaum behandelt. Da sie aber überall eine Rolle spielen, wo es die Eigenheiten der Edukanden erfordern, gehören sie in eine Allgemeine Erziehungswissenschaft. So wie Lüssis Prinzip der *Präsumption des guten Willens* die wechselseitige Akzeptanz fördert, ist auch das von Thompson (2020, S. 53) genannte Prinzip der wohlmeinenden Interpretation (principle of charity) hilfreich.

6.4.2 Erkenntnisprinzipien

Erkenntnisprinzipien basieren auf Wirkprinzipien des Neuronennetzes und tragen den Eigenschaften der Realität Rechnung, die erkannt werden soll. Das menschliche Erkenntnisstreben hat Vorstufen in der spontan wirkenden Neugier unserer tierischen Vorfahren. Dabei wirkt der *Selbsterhaltungstrieb* der Lebewesen, die „wissen wollen“, wo sie welche Nahrung finden können oder was lebensbedrohlich ist. Aus animalischer Neugier entwickelte sich im Prozess der Menschwerdung ein spezifisch menschliches und zunehmend methodisches Erkenntnisstreben und schließlich auch Forscherdrang. *Einzelne* Erkenntnisprinzipien widerspiegeln erfolgreiches methodisches Vorgehen in Forschungs- und Erkenntnisprozessen. In der Prinzipienübersicht (s. Anlage 5) wurden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einige wichtige Merkmale der Realität aufgelistet, die durch die Anwendung bekannter Erkenntnismethoden erfolgreich erforscht werden können, wobei spezifische Erkenntnisprinzipien zu beachten sind, von denen nur einige genannt werden, speziell jene zwei, die auch in Lernprozessen eine Rolle spielen, nämlich Analyse und Synthese sowie Abstraktion und Konkretisierung. Die der Realisierung von Handlungs- bzw. *Gestaltungszielen* dienenden Prinzipien sind durch reale menschliche Bedürfnisse und für erstrebenswert gehaltene Ziele begründet.

Das Prinzip der *Einheit von Konkretem und Abstraktem* kennzeichnet einen fundamentalen Zusammenhang im Erkenntnisprozess, der hier nicht differenziert erörtert werden kann. Mit der Einfügung dieses Prinzips in die Didaktik wird beabsichtigt, die beschränkte Reichweite des Prinzips der Anschaulichkeit zu überwinden. Den künftigen Lehrern soll mit Hilfe des Prinzips verdeutlicht werden, dass und wie auch heranwachsende Schüler die durch Analyse der *sinnlich-konkreten*

Erscheinungen gewonnene Abstraktionen (einzelne Merkmale des Untersuchungsgegenstandes) mittels gedanklicher *Synthese* zu einer *Ganzheit vieler Bestimmungen und Beziehungen* verknüpfen können, um zu einer *wissenschaftlich-konkreten Vorstellung* vom Gegenstand der Untersuchung zu gelangen. Da an diesem primär rationalen Prozess das erkennende Subjekt mit all seinen Sinnen beteiligt ist und es die theoretische und praktische Bedeutung des Erkannten erfassen soll, muss auf mögliche moralische Folgen einer Nutzung der Erkenntnis aufmerksam gemacht werden, und zwar entsprechend der prinzipiellen Forderung nach der *Einheit von Wissenschafts- und Wertorientierung* im Verarbeitungsprozess.

6.4.3 Gestaltungsprinzipien

In Anlehnung an Kirchhöfer können wir Handlungsprinzipien definieren „als unbestimmte Aufforderungen [...], d.h. als Aufforderungen, die nicht durch einen einzigen notwendigen Handlungsablauf erfüllbar sind, sondern die in der Beziehung Aufforderung – Handlungsfolge ein-mehrdeutig sind.“ Sie bieten *Kriterien* zur Bestimmung erfolversprechender Handlungen und Verhaltensweisen an, *aber keine konkreten Operationsfolgen* zur Erreichung von Handlungszielen. Pädagogische Prinzipien sind *eindeutig* in dem Sinne, dass sie *verbindliche* Aufforderungen zu Handlungselementen darstellen, die der Zielrealisierung dienen; aber sie sind *mehrdeutig* in dem Sinne, dass zur Zielrealisierung jeweils *vielfältige* und *variable* Handlungsoperationen und Verhaltensweisen beitragen (vgl. Kirchhöfer 1974, S. 417). Sie sind also keine Rezepte für starre Operationsfolgen, so dass durch ihre Anwendung auch keine Normierung von Edukanden im Erziehungsprozess zu befürchten ist. Die Handlungsprinzipien in den von Menschen geschaffenen Handlungssystemen – und damit auch die ihnen zugeordneten Gestaltungsprinzipien – sind zu unterscheiden von den *Wirkprinzipien*, die in objektiven Wirkungs- und Wechselwirkungszusammenhängen im Gegenstandsbereich der Naturwissenschaften, aber auch im Gegenstandsbereich der Sozial- und Sprachwissenschaften wirken und erforscht werden. Auf Erörterungen zu Wirkprinzipien im Bereich der Technikwissenschaften, die einerseits auf Wirkprinzipien der natürlichen Welt beruhen und andererseits als Handlungsprinzipien zur Herstellung und Nutzung menschlicher Artefakte dienen, wird hier verzichtet.

In einer funktionierenden Organisation und der dadurch bedingten Entwicklung menschlicher Gemeinschaften ist das *Tätigkeitsprinzip* als Triebkraft der Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst bedeutsam. Um individuell und gemeinschaftlich zu *überleben*, haben unsere Vorfahren über Jahrtausende hinweg ein beträchtliches Maß physischer Anstrengungen auf sich genommen, so dass auch wir heutigen Menschen ein *Aktivitätspotential* mit auf die Welt bringen, das „abgerufen“ werden muss, damit wir nicht krank werden und überhaupt weiter existieren können. Es ist bekannt, dass Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Adipositas und Diabetes mellitus auf eine bewegungsarme Lebensweise zurückzuführen sind. Geerbtes Aktivitätspotential äußert sich bei Kindern im Spieltrieb und kann bei beschäftigungslosen Jugendlichen zur Ursache devianter Verhaltensweisen werden, nämlich dann, wenn sog. „aggressive Langeweile“ (v. Cube in Roth 1991, S. 126) entsteht, von deren Wirkung nicht nur zerstörte Parkbänke zeugen. Der Tätigkeitsdrang wird natürlich auch durch andere Bedürfnisse gefördert und gelenkt, etwa durch Abenteuerlust und das Bestreben zu künstlerischen Gestaltungen oder durch Neugier und Erkenntnisstreben.

Hondrich (1937–2007) formulierte für die Soziologie u.a. das *Prinzip der ständigen Bewertung* (vgl. Lau 2004, S. 30). M. E. handelt es sich auch hierbei um ein Wirkprinzip, das *bei allen* Lebewesen auftritt, weil keines ohne Bewertung beliebiger Umwelterscheinungen, auf die es trifft, überleben würde. Natürlich unterscheiden sich die Bewertungsmechanismen in Abhängigkeit vom evolutionsbiologischen Entwicklungsniveau des Lebewesens, aber was *schädlich* oder *förderlich* für seine Existenz ist, muss es „ermitteln“, um möglichst unbeschädigt und lebenserhaltend reagieren und agieren zu können.

Während im Tierreich Kommunikationsprozesse an aktuelle Situationen gebunden sind, etwa in Form von Warnsignalen bei Gefahrenerkennungen oder als Nachricht zu gefundenen Nahrungsquellen, sind Menschen darüber hinaus zur *intelligenten Kommunikation* im Sinne von *Gedankenaustausch* fähig, wodurch das aus dem Tierreich stammende Mitteilungsbedürfnis auf höherer Stufe wirksam wird. Dominierendes Verhalten finden wir bereits in Tiersozietäten bei Platzhirschen und Alphatieren bzw. in Rangordnungen. Darüber hinaus machten wahrscheinlich die Angehörigen vom homo erectus die Erfahrung, dass unter der Leitung einer kundigen Sammlerin oder eines erfahrenen Jägers die Nahrungsgewinnung erfolgreicher ist als im Alleingang. Das förderte auch die Gemeinschaftsentwicklung und

die Bereitschaft zur *Unterordnung* des eigenen Willens unter den eines anderen, also die Wirksamkeit des *Autoritätsprinzips*.

Soziale Beziehungen in menschlichen Gemeinschaften werden nicht nur durch Autorität oder Pflege und Erziehung der Nachkommenschaft geregelt, sondern auch durch das *Reziprozitätsprinzip*. Nach Christian Stegbauer lässt sich das Phänomen der Reziprozität in allen Kulturen nachweisen. „Es stellt damit ein Grundprinzip menschlichen Handelns dar“ (Stegbauer 2002, S. 157). Mit der Wortwahl „Grundprinzip“ will Stegbauer wohl die Bedeutung von Reziprozität für die Gesellschaft betonen, und er fundiert diese auch dadurch, dass er H. S. Becker zitiert, der in seinem Buch „Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality“ 1956 geschrieben hat, dass Reziprozität zu einer *Bedingung des Menschwerdens* (Hervorhebung durch W. N.) gehört (ebenda, S. 14). Diese These wird noch dadurch gestützt, dass sich Reziprozität im Handeln und Verhalten nicht nur bei den Menschen findet, sondern schon bei den Primaten, wie von Hemelrijk (1991) nachgewiesen werden konnte (vgl. ebenda, S. 27). Zwar vertritt Hondrich die Meinung, dass reziproke Prozesse *unabhängig* von der *biologischen* Beschaffenheit des Menschen ablaufen, weil sie aus der *sozialen* Eigentümlichkeit des Menschen resultieren. Wir sollten aber nicht übersehen, dass schon in *Tiersozietäten* Verhaltensweisen auftreten, die sich als „Keime“ menschlichen Verhaltens deuten lassen. Herkunft und reale Wirksamkeit von Reziprozität begründen also ihre Einordnung in die Reihe der Wirkprinzipien. Allerdings wird unter dem Einfluss vieler Prinzipien und vor allem dank der relativen Willensfreiheit des Menschen nicht selten dagegen verstoßen. Aber Verstöße gegen das Reziprozitätsprinzip heben seine Wirksamkeit nicht auf, was diejenigen früher oder später merken, die im Sinne der Gegenseitigkeit nicht adäquat reagiert haben.

Das bereits im Tierreich auftretende *Mitleidsprinzip* ist zwar auch in der menschlichen Gesellschaft weiter wirksam, jedoch nicht mehr in gleicher Weise. Einerseits hat es eine Weiterentwicklung im *Solidaritätsprinzip* erfahren und andererseits wird es wegen vieler Widersprüche in der Gesellschaft auf Gröbste verletzt, da es nicht mehr nur ein spontan wirkendes Prinzip ist wie bei den Tieren, sondern ein „sozial und kulturell gewandeltes“. Denken wir nur daran, wie ökonomische Raffgier und/oder politische, ideologische und religiöse Intoleranz viele Menschen in Not und Bedrängnis bringen, so dass sie auf das Mitleid anderer angewiesen sind, wie u. a. Millionen Spendenbitten, die an Mitleid appellieren, belegen.

Das aus dem Streben nach Selbsterhaltung resultierende *Angstprinzip* kann mobilisierend oder lähmend wirken, aber es *wirkt, und zwar* relativ unabhängig vom Willen des Subjekts, d.h. selbst dann, wenn versucht wird, Angstgefühle zu unterdrücken. Die Wirkungsweise des Prinzips *Hoffnung* hängt von mehreren objektiven und *subjektiven* Faktoren ab, z.B. von den Antworten auf die Fragen:

- Wie *ausweglos* ist eine Situation *objektiv* und wie wird sie vom Subjekt *bewertet*?
- Wie groß sind die Erfolgchancen für eine auf Hoffnung gestützte Entscheidung und wie schätzt das Entscheidungssubjekt diese ein?

Von der *enormen Wirksamkeit* des Prinzips *Hoffnung* (oft auf dem Hintergrund des Prinzips *Angst*) kann sich jeder überzeugen, der die gefährlichen Flüchtlingsströme in unserer Zeit beobachtet.

Im Bemühen, als Individuum und Gemeinschaft zu überleben, sammelten die Menschen Erfahrungen bezüglich zweckmäßiger Handlungs- und Verhaltensweisen, die sich in entsprechenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen sowie in damit verbundenen *Werten und Normen* widerspiegeln, etwa im Wert *Ehrlichkeit* für das Zusammenleben (besonders in der Familie) oder im Wert *Vertrauen* gegenüber der Gemeinschaft oder auch im Handel, weil er sonst nicht funktioniert. Werden anerkannte Normen beachtet, steigen die Erfolgsaussichten im persönlichen Handeln und stabilisiert das die Gemeinschaften. Die Normeneinhaltung wird daher oft mit religiösen bzw. ideologischen Begründungen gefordert. Im Rahmen religiöser Gebote werden hoch geschätzte *Normen* zu Handlungsprinzipien, speziell zu normativen ethischen Prinzipien. *Ethische* Untersuchungen können darüber hinaus Wertvorstellungen und Normen wissenschaftlich begründen.

Handlungen und Verhaltensweisen von Menschen *vollziehen* sich immer in sozialen *Systemzusammenhängen* (aktuell in Lebensgemeinschaften, Wirtschaftsbetrieben bzw. Arbeitsgruppen unterschiedlicher Größe, Bildungsinstitutionen bzw. Lerngemeinschaften, Freizeiteinrichtungen bzw. Freizeitgruppen usw.). Demzufolge lassen sich die Prinzipien, die nunmehr als *gedankliche Gebilde das Handeln auf die Erfüllung von Bedürfnissen und Realisierung von Zielen orientieren*, formal unterscheiden hinsichtlich ihrer Gültigkeit bei der Gestaltung der *Hauptfunktionen* gesellschaftlicher Systeme (Produktion, Handel, Gesundheit, Bildung usw.). Damit die gesellschaftlichen Teilsysteme ihre Funktionen erfüllen, bedarf es Prinzipien zur *Gestaltung leistungsfähiger Strukturen* und zur *Regulierung der Dynamik* (Operationsabläufe) in den Handlungssystemen, d.h.:

1. Es gibt Prinzipien, die *normsetzend* auf die *Erfüllung der Hauptfunktion* des Systems gerichtet sind und als *normative Prinzipien* betrachtet werden; ihre Nichtbeachtung durch die Handelnden führt zu defizitären Systemleistungen oder gar Systemauflösungen.
2. Es gibt Gestaltungsprinzipien im Sinne von Strukturprinzipien
 - a) zur Herstellung bzw. Regulierung von *System-Umwelt-Relationen*, also Regulierung der Zusammenhänge von Systemen mit ihrer Umwelt bzw. mit jeweils „*benachbarten*“ und *übergeordneten* Systemen (= *institutionelle Strukturprinzipien*);
 - b) zur Herstellung bzw. Regulierung von *System-Element-Beziehungen*, also der *internen strukturellen Zusammenhänge* des jeweiligen Handlungssystems (= *instrumentelle Strukturprinzipien*).
3. Es gibt Gestaltungsprinzipien im Sinne von *Funktionsprinzipien*
 - a) zur gesellschaftlichen Veränderung bzw. *konzeptionellen Anpassung* eines Systems an neue Erfordernisse (= *Konzeptprinzipien*), wobei das so determinierte *Funktionsprofil* eines Systems durch einzelne institutionelle Funktionsprinzipien ergänzt und akzentuiert werden kann und
 - b) zur Auswahl/Festlegung von *zielführenden Operationsfolgen* zwecks *Regulierung der funktionalen Dynamik* und damit zur Sicherung der zweckmäßigen Funktionsweise des Systems (= *instrumentelle Funktionsprinzipien*).

Die Feststellung unter 3a lässt erkennen, dass *institutionelle Funktionsprinzipien* in der Praxis auch als *Konzeptprinzipien* genutzt werden, wodurch Lüssis *empirisch* begründete *Vorstellung* von Konzeptprinzipien (vgl. 1992, S.10–13) auch eine systemische Fundierung erfährt. *Aus der Verknüpfung von Wirkprinzipien mit den Zielen des jeweiligen Handlungssystems resultieren Gestaltungsprinzipien*, die eine „*Brückenfunktion*“ (vgl. Schimming/Hörz, 2009, S.118) in den Wissenschaften haben. Beide Autoren verweisen damit auf die Tatsache, dass mit der Anwendung pädagogischer Prinzipien zugleich auch Erkenntnisse verschiedener Hintergrundwissenschaften, die im Handlungsbereich eine Rolle spielen, für die Erziehung mit genutzt werden. So werden z.B. Erkenntnisse der Motivationspsychologie mittels des *Prinzips der Einheit von Bewusstheit und Aktivität der Lernenden* in Verbindung mit dem Inhalt des Unterrichtsfaches und Erkenntnissen der Fachdidaktik für eine optimale Unterrichtsgestaltung verwendet. Solche Verknüpfungen zwischen mehreren Wissenschaften sind für transdisziplinäre Handlungswissenschaften charakteristisch und praktisch bedeutsam.

6.4.4 Normative Prinzipien

Normative Prinzipien sind nicht als Wirkprinzipien von vorn herein gegeben, sondern Ergebnis kritischer Reflexionen praktischer Erfahrungen oder wissenschaftlicher Untersuchungen. Nach Meinung von Wolfgang Wächter bestimmen *normative Prinzipien* als methodologische Prinzipien in der wissenschaftlichen Forschung die „Orientierungen und Maßstäbe, die für die wissenschaftliche Forschung überhaupt, für bestimmte Wissenschaftsbereiche (z.B. empirische Wissenschaften) bzw. -disziplinen oder für bestimmte wissenschaftliche Verfahren (Erklärung, Prognose etc.) charakteristisch sind“ (Wächter 1978, S. 108 f.). Damit gesellschaftliche Systeme und Teilsysteme – zumindest für einige Zeit – funktionieren, müssen u.a. folgende normative Prinzipien beachtet werden:

- das *Humanitätsprinzip*; in Geschichte und Gegenwart der Menschheit lassen sich viele Wirkungen des Humanitätsprinzips im Sinne des *Verfolgens humaner Ziele mit humanen Mitteln und Methoden* nachweisen, aber auch brutale Verstöße dagegen. Offenbar genügt eine relativ geringe Beachtung des Prinzips für ein *zeitweiliges* Funktionieren sozialer Systeme; aber genügt das für ein Fortbestehen der Menschheit und die Erhaltung der Würde der Menschen?
- das *Ökonomieprinzip* – es fordert als Gestaltungsprinzip die Sicherung der wirtschaftlichen Grundlagen aller Teilsysteme sowie ihr möglichst rationelles und *effektives* Funktionieren;
- das *Rationalitätsprinzip* – es fordert ein von der Vernunft geleitetes Handeln, wodurch das handelnde Subjekt seine Erfolgchancen verbessert und für seine Mitmenschen berechenbar bleibt (was allerdings massenhaften Irrationalismus nicht ausschließt, weil Manipulationen und Indoktrinationen mit „systemkonformer Rationalität“ auch oder zeitweilig funktionieren, d.h. den betroffenen Menschen „zeitgemäße Lebensbedingungen“ gewähren);
- das *Moralitätsprinzip* – es fordert die Herstellung der Übereinstimmung des persönlichen Handelns und Verhaltens mit den gesellschaftlich gültigen ethischen Normen – gegenwärtig und künftig entsprechend neomodernen *Humankriterien und Humangeböten* (s. Hörz/Hörz 2013, S. 207ff.);
- das *Toleranzprinzip* – es fordert nicht nur die Duldung unterschiedlicher *Weltanschauungen bzw. Religionen*, sondern *aller* individuell *fremdartig*

erscheinenden Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen, wenn sie nicht persönlichkeits- oder gesellschaftsschädigend sind;

- das *Solidaritätsprinzip* – es fordert mitmenschliche Hilfsmaßnahmen;
- das *Bildungsprinzip* – es richtet sich auf eine über die lebensweltliche Individuation und Sozialisation aller Menschen *hinausgehende Bildung für alle* im Sinne mündiger, individuell vielseitig entwickelter und gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten;
- das *Ökologieprinzip* – es fordert die Einhaltung von Kriterien des Umweltschutzes im Interesse der weiteren Existenz und Gesundheit der Menschheit.

Die normativen Prinzipien sind *allgemeingültige idealisierende Abstraktionen*, d.h., sie gelten für das menschliche Zusammenleben generell, auch wenn häufig dagegen verstoßen wird. Dadurch entstehen Konflikte, für deren Bewältigung sie ebenfalls gebraucht werden. Eine wesentliche Ursache für die Nichteinhaltung der normativen Prinzipien im Streben nach Bedürfnisbefriedigung ist wahrscheinlich *nicht nur der persönliche* Egoismus von Individuen, sondern die Tatsache, dass die individuelle Erlangung materieller und geistiger Güter *gebunden ist* an die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, die sich unterscheiden nach Geschlecht, Alter, Weltanschauung bzw. Glaube, Nationalität und – nach historisch-materialistischer Auffassung – auch ganz wesentlich nach ihrem Verhältnis zu den Produktionsmitteln, d.h. nach ihrer Klassen- und Schichtenzugehörigkeit.

Gruppen- und insbesondere Klasseninteressen determinieren die *materiellen und kulturellen Ansprüche* von Gruppen und Individuen vermittels Gewöhnung, Erziehung und Manipulation. Sie nutzen die unterschiedlichen *Möglichkeiten der Befriedigung* von Bedürfnissen aller Systemangehörigen, wobei der Gebrauch ökonomischer, politischer, juristischer und religiöser bzw. ideologischer Machtmittel durch *Vertreter* herrschender Gruppierungen differenzierend wirkt. Die vorgestellten allgemeinen normativen Prinzipien entsprechen dem *neomodernen* Entwicklungsstand der Gesellschaft.

In *früheren* Gesellschaften galten andere normative Prinzipien: im europäischen Mittelalter bspw. *beherrschte* das *Glaubensprinzip* als normatives Prinzip das Denken und Handeln der Menschen, und zwar in einem solchen Maße, dass davon Tod und Leben von Individuen abhängig waren. Andersgläubige und Andersdenkende wurden von der jeweiligen Gesellschaft oder Gemeinschaft als *existenzbedrohend* betrachtet und waren deshalb nicht selten vom Tode bedroht. Wenn es in neuerer

Zeit immer noch ähnliche Verhältnisse und fremdenfeindliche bzw. intolerante Verhaltensweisen gab und gibt, so charakterisiert das den Entwicklungsstand dieser Länder bzw. Menschengruppen. Es war ein Fehler von Vertretern des Marxismus-Leninismus, wenn mit Berufung auf Lenin die *Sittlichkeit ausschließlich als Ausdruck von Klasseninteressen* betrachtet wurde (vgl. Lenins Rede auf dem III. Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes 1920, Werke Band 31, S. 281). In dem Dogmatiker des Marxismus-Leninismus den Gültigkeitsanspruch *allgemeinmenschlicher* Normen in *jeder* Gesellschaft bestritten haben, unterschätzten sie die Bedeutung der basalen menschlichen Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Sicherheit) für die Begründung von Wertvorstellungen und Normen. *Klasseninteressen* fungieren häufig – wie auch andere Interessen sozialer Gruppen (z.B. auch von Religionsgemeinschaften) – unbewusst und bewusst als *Vermittlungsinstanzen* zwischen basalen Bedürfnissen der Menschen und den jeweils wirksamen historisch-konkreten Wertvorstellungen und Normen in der Gesellschaft.

Allgemeinmenschliche Normen, die auch Bestandteil normativer Prinzipien sind, erfahren in erzieherischen Prozessen entsprechend den gesellschaftlichen Bedingungen spezifische Ausprägungen. So ist z.B. das normative Prinzip der *Wissenschafts- und Wertorientierung* in einer *Wissenschaftsgesellschaft* mit ihren Risiken und Problemen für Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung. Um ihm durchgängig Rechnung zu tragen, muss bei der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse das Prinzip der *Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit* (auch bekannt als Prinzip der Fasslichkeit oder Passung) beachtet werden. Um dem normativen *Humanitätsprinzip* und dem Bildungsprinzip zu entsprechen, sind Bildungsprozesse *bewusst* im Sinne des Prinzips der *ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung* zu gestalten. Analog zu Wächters Definition gilt für die Erziehungswissenschaften:

Normative Prinzipien *dienen* in den Erziehungswissenschaften *der Grundorientierung* bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und müssen in *hinreichendem Maße* eingehalten werden, um die Zielrealisierung zu sichern.

Das Merkmal „in hinreichendem Maße“ resultiert aus der Erfahrung, dass jede *unangemessene* (zu geringe oder auch überspitzte und einseitige) Beachtung eines normativen Prinzips den *Verlauf* des jeweiligen Prozesses beeinträchtigt oder gar scheitern lässt. Das gilt nicht nur für *allgemeine* normative Prinzipien – etwa bei unangemessener Beachtung des Ökonomie- oder des Toleranzprinzips, sondern auch für *spezifische* normativen Prinzipien. In der Allgemeinbildung ist das leicht

zu erkennen bei *unzureichender* Berücksichtigung des Prinzips der Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit im pädagogischen Handeln, das dann zum Scheitern des Unterrichts führen kann. In der Sozialpädagogik führt unzureichende Beachtung des Förderungsprinzips bei devianten Kindern und Jugendliche vielfach zu Rückfällen. *Unangemessene Beachtung* bedeutet dabei *nicht* nur *Nichtbeachtung*, sondern auch eine *einseitige* oder *fehlerhafte* Anwendung von Prinzipien, z.B. *Toleranz* gegenüber *nicht* Tolerierbarem. Personell *nicht zu bewältigende Dimensionen* von *Einheitlichkeit* und Differenzierung müssen besonders in Inklusionsklassen im Interesse *aller* Schüler beachtet werden. *Allgemeine* normative Prinzipien des Handelns und Verhaltens sind *Entscheidungskriterien*, wenn es bei Anwendung nachgeordneter Prinzipien zu Kollisionen kommt. Im Zweifelsfalle gilt das jeweils höhere Prinzip, in der Regel ein allgemeines normatives. *Spezifische* nachgeordnete *normative* pädagogischen Prinzipien gibt es in der:

1. *Pädagogik der Allgemeinbildung:*

- 1.1 das Prinzip der *Wissenschafts- und Wertorientierung* im pädagogischen Handeln;
- 1.2 das Prinzip der *Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit* im pädagogischen Handeln;
- 1.3 das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* der Persönlichkeitsförderung;
- 1.4 das Prinzip der Vermeidung von Schulangst und der Förderung von Lernfreude;

2. *Sozialpädagogik:*

- 2.1 das *Rettungsprinzip*;
- 2.2 das *Heilungsprinzip*;
- 2.3 das *Förderungsprinzip*, um das *individuell Mögliche* bei Hilfebedürftigen zu erreichen;

3. *politischen Bildung:*

- 3.1 hier speziell das *Prinzip des Überwältigungsverbots*, das zugleich auch *Indoktrinationsverbot* bedeutet (vgl. Beutelsbacher Konsens von 1976: https://de.wikipedia.org/wiki/Beutelsbacher_Konsens);
- 3.2 für die politisch-weltanschauliche Bildung bedeutet es *Manipulationsverbot*, verbunden mit dem
- 3.3 Prinzip der *Kontroversität* zwecks Austragung von Meinungsverschiedenheiten in fairen Diskussionen.

4. *naturwissenschaftlichen Bildung*: das *Prinzip des Umwelt- und Gesundheitsschutzes* als Konkretisierung des Ökologieprinzips, d.h.: naturwissenschaftliche Bildung *muss* so realisiert werden, dass keine Personen- und Umweltschäden entstehen und zugleich eine nachhaltige Umwelt- und Gesundheitserziehung erfolgt;

5. *Ingenieurpädagogik*: z.B. das *Prinzip des technischen Optimums* (vgl. Lohmann 1953/54, Nr. 4, S. 622). Wenn Hans C. Lohmann (1898–1989) in seinem Artikel auch nicht die Bezeichnung „normatives Prinzip“ verwendet, so geht doch aus seiner Darstellung hervor, dass es in der Ingenieurpädagogik als solches wirkt.

In welchem Maße die verschiedenen pädagogischen Teildisziplinen für ihren jeweiligen Gegenstandsbereich weitere *spezifische* normative Prinzipien ausgearbeitet haben oder ihre Praktiker sie auch intuitiv praktizieren, bedarf weiterer Untersuchungen. Normative Prinzipien fordern die *Einhaltung* der in den Prinzipien angegebenen Normen in allen Phasen der Planung und Durchführung, Kontrolle und Auswertung von Handlungsverläufen. Sie lassen in allen Erziehungs- und Bildungsbereichen alle Mittel und Methoden, Verfahren und Verhaltensweisen zu, die ihnen entsprechen. Aber wie bereits oben angedeutet, erhebt die aufgestellte Prinzipienliste nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

6.4.5 Konzeptprinzipien

Nachdem mit der Darstellung der Funktionen der immanenten Momente wesentliche Voraussetzungen für die Erarbeitung von pädagogischen Konzeptionen vorgestellt worden sind, ist es sinnvoll und möglich, nach entsprechenden Prinzipien zu fragen, die *für das Herangehen* bei der *vorbereitenden* und bei der *prozessimmanenten* Planung im Falle des Auftretens von Schwierigkeiten in der Praxis zu beachten sind. Konzeptprinzipien in den Erziehungswissenschaften bestimmen das *Herangehen* an die *inhaltliche, organisatorische und methodische Gestaltung* erzieherischer Handlungssysteme entsprechend den als gültig anerkannten Zielen *unter Berücksichtigung normativer Prinzipien*.

Peter Lüssi verwendet den Begriff *Konzeptprinzipien* in seiner Monografie „Systemische Sozialarbeit“ nach einer Erörterung der Schwierigkeiten, Prinzipien zu systematisieren. Er *charakterisiert* Konzeptprinzipien entsprechend seinen Erfahrungen wie folgt: „Konzeptprinzipien beziehen sich zur Hauptsache auf die konzeptuelle Strukturierung der sozialen Problemlösung: darauf wie der Sozialarbeiter dieselbe grundsätzlich sieht, auffasst, versteht“ (vgl. Lüssi 1992, S. 213).

Erziehungssysteme sind entstanden, um die Existenz der Gesellschaft und ihre Entwicklung über Generationen hinweg zu sichern. Dafür müssen sie einen Mindestgrad an *Organisiertheit* und *Planmäßigkeit* aufweisen, was die Anwendung differenzierter Konzept- und *Organisationsprinzipien erfordert*, mit deren Hilfe *Strukturen gestaltet* werden, die *ein effizientes Funktionieren von Erziehung* gewährleisten. Entsprechend den Intentionen seiner Schöpfer kann ein Bildungssystem mittels entsprechender Konzeptprinzipien *unterschiedlich* gestaltet werden, und zwar sowohl auf der *institutionellen* als auch *instrumentellen* Ebene. In den Erziehungswissenschaften ist es nicht üblich, von *Konzeptprinzipien* zu sprechen, obgleich sie existieren, nämlich auf der *institutionellen* Ebene z.B. unter der Bezeichnung „bildungspolitische Prinzipien“ (weil *politische* Kräfte sie inhaltlich bestimmen und durch Bildungsgesetzgebung für verbindlich erklären) und auf der *instrumentellen* Ebene unter den Bezeichnungen „didaktische oder erziehungsmethodische Konzepte“, deren Anwendung den *pädagogischen* Kräften obliegt.

So wie es für die verschiedenen Praxisbereiche der Pädagogik spezifische *normative* Prinzipien gibt, so lassen sich auch *bereichsspezifische institutionelle Konzeptprinzipien* finden, die für das pädagogische Profil bzw. die Lernkultur der jeweiligen Einrichtung bedeutsam sind. Bevor das *Konzeptprinzip der Koedukation* Gültigkeit erlangte, gab es in deutschen Schulen *unterschiedliche Unterrichtsinhalte* für Jungen und Mädchen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden bspw. in mecklenburgischen Volksschulen *nur die Jungen* im Fach „Rechnen“ unterrichtet, weil in der Öffentlichkeit die Meinung vorherrschte, dass Mädchen Mathematik nicht verstehen würden. Patriarchalische und herrschaftspolitische Vorstellungen von Begabungs- und vor allem *Funktionsunterschieden* zwischen Männern und Frauen behinderten die Anerkennung des Koedukationsprinzips noch bis ins 20. Jahrhundert hinein, was sich *institutionell* in Knaben- und Mädchenschulen bzw. in Knaben- und Mädchenklassen widerspiegelte. In dem Maße, wie die Frauen sich emanzipierten und das *normative Prinzip der Gleichstellung* bzw. *Gleichberechtigung* von Frauen und Männern in der Gesellschaft durchgesetzt haben, wurde auch das *Prinzip der Koedukation* dominierendes *Konzeptprinzip* im Bildungswesen Deutschlands und anderer vergleichbar fortgeschrittener Länder, wobei *geschlechtsspezifische Unterschiede* zwischen den Lernenden (z.B. im Sportunterricht) *nicht ignoriert* werden sollten.

Zu den *institutionellen Konzeptprinzipien* im Bildungswesen Deutschlands gehören zur Zeit außer dem *Koedukationsprinzip* weiterhin das Prinzip der *Trennung*

von Kirche und Staat bezüglich des *allgemeinbildenden* Schulwesens; das Prinzip der *Staatlichkeit* des Bildungswesens; der *Durchlässigkeit* durch Stufung des Bildungswesens; der *Lebensverbundenheit* des *allgemeinbildenden* Schulwesens; der *Schulpflicht* für alle; der *Unentgeltlichkeit* des Pflichtunterrichts und der *Pflicht zur Teilnahme* am Religionsunterricht oder Ethikunterricht.

Konzeptprinzipien widerspiegeln gesellschaftliche Erfordernisse und Normen in unterschiedlicher Ausprägung und *determinieren* als bildungspolitische Gestaltungsprinzipien die *historische Entwicklung des Bildungswesens im hohen Maße*. Die reale Wirksamkeit von Konzeptprinzipien hängt von ihrer Anwendungsweise ab. So ist z.B. das Prinzip der *Trennung von Kirche und Staat* in der SBZ bzw. DDR konsequent realisiert worden, indem im staatlichen System der allgemeinbildenden Schule *kein* Religionsunterricht erteilt wurde, wenngleich laut Artikel 93 der Verfassungen der Länder in der SBZ von 1946 bzw. 1947 die Kirchen für religiöse Unterweisungen „Schulräume in Anspruch nehmen (können), soweit der Klassenunterricht nicht beeinträchtigt wird.“ (Verfassungen in der DDR, S.120)

Dagegen ist laut Artikel 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland der Religionsunterricht „in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“, wobei es ein staatliches Aufsichtsrecht gibt. Die Diskussionen und Regelungen zur *Realisierung* des Prinzips der *Trennung von Kirche und Staat bezüglich des Schulwesens* haben in Deutschland eine komplizierte Geschichte (s. „Bremer Klausel“ im Grundgesetz) und widerspiegeln sich in unterschiedlichen Varianten der Prinzipienrealisierung, z.B. Konfessionsschule bzw. Simultanschule oder Bekenntnis-, Weltanschauungs- oder Gemeinschaftsschule. In den allgemeinbildenden Schulen der neuen Bundesländer ist Religion ebenfalls ordentliches Unterrichtsfach; aber in Anbetracht des hohen Prozentsatzes von Familien bzw. Schülern, die *keiner christlichen Konfession* angehören, ist das Unterrichtsfach „*Ethik*“ oder in Berlin und Brandenburg der Unterricht in „*Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*“ vorgesehen, wobei Religion und „LER“ gewählt werden können. Das *Konzeptprinzip der Staatlichkeit* des Schulwesens wird in Deutschland ebenfalls in historisch unterschiedlichen Formen realisiert, was sich in der Finanzierung der jeweiligen Einrichtungen und in ihrer inhaltlichen sowie methodisch-organisatorischen Profilierung äußert.

Wesentlich ist, dass laut Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes das *gesamte* Schulwesen der Bundesrepublik unter *Staatsaufsicht* steht. Diese grundgesetzliche Regelung ist

aktuell sehr bedeutsam: wenn nämlich *islamischer Religionsunterricht* an öffentlichen Schulen erteilt wird, besteht auch für diesen das *Kontrollrecht des Staates* im Interesse des Toleranzprinzips bzw. der Ausschaltung radikaler islamistischer Unterrichtsinhalte. Allerdings kann das Prinzip der Staatlichkeit des Bildungswesens nicht alle Wirkungen des *religiösen Glaubensprinzips* ausschließen, wenn es als *normatives Prinzip* von manchen Mitgliedern der multikulturellen Gesellschaft konsequent vertreten wird. Das äußert sich z.B. während des Ramadan im Trinkverbot bei Tageslicht für *islamische Schüler* in deutschen bzw. nicht-islamischen Schulen: es führt dort zu Nachteilen für islamische Schüler in der sommerlichen Prüfungszeit oder auch zu Gesundheitsschäden in Sportveranstaltungen. Im Grunde genommen widerspricht das *strenge normative* religiöse Glaubensprinzip des Islam dem normativen Rationalitätsprinzip der neomodernen Gesellschaft, besonders den Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und der Gesundheitserziehung im Schulsystem. Das Problem der „Vernunft des Glaubens“ (vgl. Kalbe, 2018, S. 1) kann hier nicht erörtert werden.

Eine Realisierung des *Schulpflichtprinzips* (und damit des Bildungsprinzips) forderte schon Ratke, als er schrieb: „Alle Jugend, keine ausgenommen, soll zur Schule angehalten werden“ (Ratke 1957, S. 75). Dabei trifft diese Forderung auf Lernende mit unterschiedlichen natürlichen und sozialen Voraussetzungen für Lernprozesse und mit individuell verschiedenen Lebensplänen, was eine *differenzierte Gestaltung* von Lernprozessen erfordert, wenn sie erfolgreich sein sollen. Auch die Vermittlung der Bildungsgüter, die für alle Mitglieder einer Gesellschaft notwendig sind, um ein selbständiges Leben führen und am gesellschaftlichen Geschehen teilhaben zu können, erfordern *differenziertes Vorgehen*. Aus dieser Problemlage resultiert das normative Prinzip der *Verbindung von Einheitlichkeit und Differenzierung*, das mit dem Konzeptprinzip der *Durchlässigkeit durch Stufung* sowie den Strukturprinzipien der *äußeren* und *inneren Differenzierung* des Schulwesens verbunden ist, denn mit ihrer Hilfe können die *starren Grenzen* der *äußeren Differenzierung* durch Volks- bzw. Haupt-, Mittel- und Oberschulen unterschiedlicher Varianten sowie damit verbundene Bildungssackgassen überwunden werden.

Nachdem Vertreter der Bundesrepublik über Jahrzehnte hinweg das *Einheitsschulprinzip* – vor allem in der Realisierungsform der DDR – kritisiert und mit Nachdruck eine „*Differenzierung des Schulwesens entsprechend den Begabungen der Schüler*“ (also ein *mehrgliedriges* Schulsystem) gefordert haben, erfolgte mit dem Inkrafttreten des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte

von Menschen mit Behinderung“ am 5. Mai 2008 eine erstaunlich „ungebrochene“ Übernahme seines Artikels 24, Absatz 2 mit der Forderung nach *Inklusion*. Die Forderung nach der Inklusion von Behinderten in die bestehenden Klassen von Regelschulen steht im krassen Widerspruch zu dem traditionellen mehrgliedrigen Schulwesen entsprechend den Voraussetzungen der Lernenden – vor allem, wenn sie noch mit einer *Reduzierung von Sonderschulen* einhergeht.

Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptprinzips der *Inklusion* in der Bundesrepublik lassen erkennen, welche Bedeutung den jeweiligen *Realisierungsbedingungen* von Handlungsprinzipien zukommt. Besonders am Beispiel des *Prinzips der Inklusion* lassen sich die *Grenzen der praktischen Anwendung* von Prinzipien verdeutlichen.

Auf eine Art *Grenze* von Prinzipien bei ihrer *praktischen Nutzung* hat Makarenko (1888–1939) aufmerksam gemacht, indem er vor der *überspitzten Anwendung eines einzelnen* Prinzips (ohne Rücksicht auf andere) warnt; gestützt auf negative Erfahrungen mit dem *Konzeptprinzip der Arbeitsschule* und dem *instrumentellen Funktionsprinzip der Zielstrebigkeit der Erziehung* schreibt er: „Nicht jede Logik der Zielstrebigkeit kann uns befriedigen. In der zwanzigjährigen Praxis unserer pädagogischen Wissenschaft hat es viele Fehler gegeben, und fast alle bestanden in einer Verzerrung der Idee der Zielstrebigkeit. Die Haupttypen solcher Verzerrungen sind folgende: der Typ der deduktiven Voraussage, der Typ des ethischen Fetischismus und der Typ des isolierten Mittels.“

Der Typ der deduktiven Voraussage ist dadurch gekennzeichnet, daß hier die Schlußfolgerung aus einer angenommenen Voraussetzung dominiert. Dabei wird die Voraussetzung selbst niemals geprüft und gilt als unfehlbar; als unfehlbar gilt folglich auch die Schlußfolgerung. In einem solchen Falle wird gewöhnlich behauptet, das gegebene Mittel müsse unbedingt zu den und den Ergebnissen führen. Diese Ergebnisse werden zum Beispiel in positiven Termini zum Ausdruck gebracht. Das Positive dieser Termini wird als logische Schlußfolgerung aus den gegebenen Mitteln abgeleitet, gleichzeitig gilt aber auch das positive Ergebnis selbst als Beweis für die Richtigkeit dieses Mittels. Der auf diese Weise sich ergebende Kreis ist einer deduktiven Kritik fast unzugänglich; eine andere Kritik aber, eine Kritik der wirklichen Ergebnisse, gilt in einem solchen Falle überhaupt für prinzipiell fehlerhaft. Der Glaube an das Mittel ist so groß, daß überraschend schlechte Ergebnisse immer auf eine angeblich falsche Anwendung des Mittels oder auf an-

derweitige Gründe, die man nur ausfindig zu machen braucht, zurückgeführt werden. Der Fehler vom *Typ des ethischen Fetischismus* besteht darin, daß sowohl Mittel wie Methode einfach neben einen Begriff gestellt werden, dessen ethischer Gehalt keinen Zweifel hervorruft“ (Makarenko 1969, S. 110/111).

Makarenko kritisierte mit seinem Hinweis auf die Arbeitserziehung sowohl deren *überhöhte Bewertung* in der damaligen Sowjetunion (die er „ethischen Fetischismus“ nannte) als auch ihre Nutzung als „isoliertes Mittel“, d.h. die ungenügende Beachtung des *Systemcharakters* von Prinzipien in Handlungssystemen. Im Falle der *Inklusion* äußert sich der Fehler der deduktiven Aussage und des damit verbundenen ethischen Fetischismus darin, dass behauptet wird, Inklusion führe in jedem Falle zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe von Behinderten. Ethischer Fetischismus hat zur Folge, dass kritische Stimmen zur Inklusion in Gefahr geraten, als menschenrechtsfeindlich abgestempelt zu werden. Der hohe ethische Wert der Begriffe wie „*Bewusstsein der Würde*“ bzw. „*Entfaltung des Selbstwertgefühls*“ von Behinderten und ihre „*volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft*“ rechtfertigen aber nicht die Anwendung *eines Konzeptprinzips* bei gleichzeitiger *Vernachlässigung* anderer Prinzipien, die zur Erreichung von Bildungserfolgen beachtet werden müssen.

In der bisherigen Darstellung wurden die Konzeptprinzipien in ihrer Bedeutung für die konzeptionelle Anlage und das Profil von Bildungseinrichtungen betrachtet, also in ihrer Funktion als *institutionelle* Konzeptprinzipien. Auf diese Weise ist es möglich, zwischen einem Einheitsschulsystem bzw. Gesamtschulsystem und einem gegliederten Schulsystem, zwischen Massenschulen und Eliteschulen, zwischen „Lernschulen“ und „Arbeitsschulen“, Musikschulen und Sportschulen usw. zu unterscheiden. Um im Sinne der dominierenden Ziele in allen Bildungseinrichtungen möglichst *effektive Prozessverläufe* zu erreichen, werden *instrumentelle Konzeptprinzipien* genutzt, im Anfangsunterricht bspw. das *Prinzip der Anschaulichkeit* oder in oberen Klassen der Sekundarstufe das *Prinzip der problemhaften Unterrichtsgestaltung*. Die *methodisch* bedeutsamen Konzeptprinzipien sind in der Erziehungs- und Bildungspraxis mit *inhaltlichen* Konzeptprinzipien verknüpft. So kann eine problemhafte Unterrichtsgestaltung sowohl im *Fachunterricht* (der sich in seiner Struktur an Wissenschaftsdisziplinen orientiert) als auch in *Arbeitsgemeinschaften* oder in *Projektunterrichtsstunden* erfolgen, deren Inhalte der Komplexität der Praxis entsprechen. Es ist gegenwärtig nicht möglich, eine vollständige Übersicht zu den instrumentellen Konzeptprinzipien zu geben. Außerdem können

einzelne *instrumentelle* Konzeptprinzipien in ähnlichen Einrichtungen in unterschiedlichen Varianten realisiert werden. So wurde das *instrumentelle* Konzeptprinzip der *Schülerselbstverwaltung* in den Heimen von Hermann Lietz (1868–1919) und in der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ von Gustav Wyneken (1875–1964) *nicht gleichartig* angewendet, obwohl beide Einrichtungen die gleichen *institutionellen* Konzeptprinzipien nutzten und Wyneken zunächst Mitarbeiter von Lietz gewesen ist (vgl. Saupe 1925, S. 291).

Die pädagogischen Profile oder Lernkulturen in den verschiedenen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen resultieren offenbar aus spezifischen Anwendungen einzelner oder *mehrerer instrumenteller* Konzeptprinzipien, von denen jedes eine bestimmte Gestaltung der *Strukturelemente* des Prozessverlaufes und *ihre Verknüpfung* miteinander fordert. Durch die Anwendung von Konzeptprinzipien wird die *Struktur und Verlaufsqualität pädagogischer Prozesse* akzentuiert und modifiziert. In der Pädagogik gab und gibt es viele Versuche, die strukturellen Zusammenhänge und *Verlaufsqualitäten* unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse darzustellen. Einen aufschlussreichen Überblick dazu bietet Hilbert Meyer in den beiden Bänden „Unterrichtsmethoden I: Theorieband“ und „Unterrichtsmethoden II: Praxisband“, wo er im Anhang auf „Didaktische Landkarte Nr. 2“ *Stufen- und Phasenschemata* zusammengestellt hat. Abschließend sei angemerkt, dass es für alle Erziehungs- und Bildungsbereiche Konzeptprinzipien gibt.

6.4.6 Strukturprinzipien

Fordernde und belehrende Hinweise in Alltagssituationen und damit verbundene dialogische Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen und Kindern bilden ebenso wie das Vormachen und Nachmachen *den Ursprung* von Erziehung, die eingeordnet ist in die Struktur und Lebensweise von Urhorden bzw. frühen Menschengemeinschaften. Erzieherisches Handeln hob sich *organisatorisch* noch nicht aus dem Lebensprozess ab. Vor allem hatten die objektiven Lebensbedingungen, die natürlichen Ansprüche des menschlichen Organismus und die *strukturierten Lebensprozesse* eine *verhaltensprägende Wirkung* auf die Mitglieder der Gemeinschaft. Auch unter den veränderten Lebensbedingungen der Gegenwart haben *Strukturen der Lebensweise* persönlichkeitsformende Wirkungen, wie u.a. kriminalitätspräventive Untersuchungen US-amerikanischer Psychologen belegen. Sie

konnten nachweisen, dass problematische Familienstrukturen und *chaotische Tagesabläufe* in Familien auf die Kinder und Jugendlichen Devianz fördernd wirken, während in sog. ordentlichen Familien die Kinder weitaus weniger gefährdet sind (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 1029 und 1033f.). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse ist es berechtigt und im Interesse der Befriedigung o.g. Bedürfnisse notwendig, zu fragen: welche Effekte sind bei welchen Strukturen zu erwarten?

Die Ursachen für die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung Europas in der Neuzeit sind nicht nur in der Natur und Ökonomie zu suchen, sondern zunehmend seit der Einführung der Schulpflicht im 17. Jahrhundert in Teilen Europas auch in der *Organisiertheit und Planmäßigkeit* von Erziehung und Bildung, selbst wenn Vertreter der Antipädagogik das nicht wahrhaben wollen. Aus der Analyse leistungsfähiger Erziehungs- und Bildungsstrukturen können wirkungsvolle Prinzipien für ihre Gestaltung gewonnen werden. Strukturprinzipien betreffen die *Relationen* eines Systems, und zwar sowohl seine Beziehungen zu *übergeordneten* Systemen bzw. zwischen Teilsystemen als auch die *Relationen* zwischen den Systemelementen des Handlungssystems selbst (interne Struktur). Je nach Art der Relationen, die mittels Strukturprinzipien gestaltet werden, lassen sich *institutionelle* und *instrumentelle* Strukturprinzipien unterscheiden. *Institutionelle Strukturprinzipien* dienen dazu, die Beziehungen zwischen den *Bildungseinrichtungen selbst* und ihren *Partnern* außerhalb des Bildungswesens zu gestalten. *Instrumentelle Strukturprinzipien* betreffen und regeln die spezifische *Organisation von Lernprozessen*, was nicht bedeutet, dass alle Lernprozesse organisiert werden müssen. Es gibt auch eine Fülle nützlicher *unorganisierter* – genauer gesagt: *spontan selbstorganisierter* – Lernprozesse. Unter den Relationen zwischen der *Erziehung* und ihrer *Umwelt* (bzw. *übergeordneten* Systemen) spielt das *Gesetz der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem* als *Wirkprinzip* eine besondere Rolle. In dieser dialektischen Einheit ist die determinierende Wirkung der Gesellschaft von übergreifender Bedeutung, sodass wir auch von einem *Prinzip der gesellschaftlichen Determination der Erziehung* sprechen können. Dabei wirkt Erziehung – bedingt durch ihre Eigengesetzlichkeit – über ihre Resultate auf die Gesellschaft aktiv und verändernd zurück.

Die relativ *spontanen* Wirkungen der gesellschaftlichen Determination des Bildungswesens lassen sich empirisch nachweisen. So widerspiegeln sich bspw. Art und Ausmaß von devianten Verhaltensweisen in einer Gesellschaft in den devianten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen,

was u.a. durch empirische Befunde zur Gewaltbereitschaft an Schulen in West- und Ostdeutschland *unmittelbar vor und nach 1991* belegt wurde. Einer *niedrigeren* Kriminalitätsquote in der DDR (vgl. Northoff 1995) entsprach auch ein *geringeres* „Gewaltausmaß“ an Schulen – z. B. in Thüringen und Sachsen einerseits und im Vergleich dazu in Hessen und Baden-Württemberg andererseits. Zugleich wurde eine sich *verstärkende negative Entwicklung* in den neuen Bundesländern *wenige Jahre nach dem Beitritt der DDR* zur Bundesrepublik festgestellt (vgl. Melzer 2000, S. 90). Dass es sich bei der Zunahme von Gewalt und Brutalität unter Schülern nicht nur um ein spezielles Transformationsproblem in Ostdeutschland handelt, sondern um ein *gesamtgemeinschaftliches Phänomen* in der Bundesrepublik, belegen neuere Umfragen und alarmierende Verlautbarungen von Lehrern und Schulleitern (siehe: <https://www.stern.de/familie/kinder/gewalt-an-jeder-dritten-grundschule-werden-lehrer-koerperlich-angegriffen-7968134.html> und <https://www.stern.de/tv/gewalt-gegen-lehrer-wenn-die-autoritaet-nicht-mehr-zaeht-7983628.html>; Zugriff: 26.05.2018).

In welchem Maße speziell bei Beleidigungen von Frauen und Aggressionen gegen Andersgläubige die zunehmende Immigration von Muslimen eine Rolle spielt, ist nicht bekannt, weil Vorkommnisse dieser Art an den Schulen *statistisch nicht* erfasst werden. Aber auch wenn sie erfasst würden und herauskäme, dass hier Ursachen für zunehmende Gewalt an den Schulen liegen, belegt das nur, dass die *gesamtgemeinschaftlichen Verhältnisse* (zu denen auch die Immigration gehört) das Bildungssystem determinieren, was zu Gegenmaßnahmen zwingt, für die Prinzipien und Konzepte erarbeitet werden müssen. Das Gesellschaftssystem determiniert aber nicht nur *strukturelle Zusammenhänge* und aktuelle Effekte des Bildungssystems, sondern auch gesetzmäßige Tendenzen in seiner *Dynamik*, was sich gegenwärtig deutlich in der Digitalisierung zeigt, die zur *bewussten* technischen Ausstattung von Bildungseinrichtungen zwingt. Da sich negative Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft, z.B. *Verrohungen* im Sprachgebrauch und in den Umgangsformen auch auf Kinder und Jugendliche auswirken (Gewalttätigkeiten auf Schulhöfen, Cybermobbing oder steigende Suchtgefahren), ist es ratsam, Konzeptprinzipien zu formulieren, durch deren Anwendung den negativen Trends erzieherisch entgegengewirkt werden kann. Vor allem sind auch Einrichtungen zu schaffen, die schwerpunktmäßig der Sucht- und Gewalttherapie dienen.

Das Wirkprinzip der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem bedingt nicht nur *institutionelle* Strukturprinzipien (Prinzip der Verbindung von Schule und Elternhaus, von Schule und Hort, von Unterricht und Schulsozialarbeit usw.) und damit entsprechende institutionelle Strukturen, sondern auch *instrumentelle* Strukturprinzipien für die Prozessgestaltung in den Einrichtungen, und zwar in Form von *Prinzipien der Gemeinschaftserziehung*, mit deren Hilfe entwicklungsfördernde Prozesse in den verschiedenen Lerngruppen geschaffen werden können. Anregungen dafür sind in der Praxis der Kollektiverziehung von Makarenko und seinen Prinzipien zu finden, die er aber *nicht alle neu erfunden*, sondern teilweise von der Pädagogik der Landerziehungsheime übernommen hatte. Diese wiederum haben ihre Wurzeln bei Salzmann und GuthsMuts in Schnepfenthal und in der landwirtschaftlichen Armenschule von *Philipp E. v. Fellenberg* (1771–1844) in Hofwyl. Bei Fellenberg, einem zeitweiligen Mitarbeiter von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), wirkte Johann Jakob Wehrli (1790–1855) als Lehrer und Erzieher von Waisen, Verwahrlosten und jugendlichen „Sträflingen“ (vgl. Hirzel 1878, S. 419). Unter seiner Leitung war nach einem Konflikt mit einem schwierigen Zögling ein sog. „*Vereinsrat*“ (vgl. Riecke 1887, S. 283) gebildet worden, der für Ordnung und Disziplin zu sorgen hatte. Hinzu kam noch ein „*Haushaltungsrat*“, der für die wirtschaftlichen Aufgaben bzw. für die Arbeitsorganisation der Edukanden zuständig war. Weitere Hinweise zur Entwicklung von *Prinzipien der Gemeinschaftserziehung* bis zur sozialpädagogischen Arbeit des Vereins Synanon e.V. in der Bundesrepublik sind zu finden in meiner Monografie *Sozialpädagogik* (s. Literaturverzeichnis).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde von Vertretern der Reformpädagogik, die es betont kinderfreundlich meinten, eine „Pädagogik vom Kinde aus“ und *ohne Zwang* gefordert. Die richtige Erkenntnis von der Bedeutung der *intrinsischen Motivation* für die Effizienz von Lernprozessen darf und kann aber nicht dazu dienen, die gesellschaftliche Determination der Erziehung außer Kraft setzen zu wollen, denn Pädagogen sollten nicht übersehen, dass Persönlichkeitsbildung nicht nur dem *Individuum*, sondern auch *der Gesellschaft dienen muss*. Außerdem kann ein Kind wohl kaum ermessen, welchen Anforderungen der Gesellschaft es künftig genügen muss und was dazu gehört, um souverän und lebensfähig zu werden. Das heißt: in der „Pädagogik vom Kinde aus“ verbirgt sich ein ethischer Fetischismus in Gestalt einer *Überbewertung der Bedeutung* kindlicher Wünsche und Neigungen für erzieherisches Handeln, wobei oft nicht berücksichtigt

wird, in welchem Maße die *erkennbaren* kindlichen Wünsche eigentlich schon Manipulationseffekte sind, also gar nicht *ursprünglichen* Bedürfnissen und Strebungen des Kindes entspringen. Aus dem Wirkprinzip der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem folgt als *instrumentelles* Strukturprinzip das *Prinzip der gesellschaftlichen Determination* von Erziehung und Bildung, das in seiner normativen Fassung lautet: *Von gesellschaftlichen Anforderungen ausgehen, auf die Lernenden eingehen, sie dort abholen, wo sie stehen und ihrem Entwicklungsstand entsprechend fördern!* Wenn also mancherorts ein Drittel von Erstklässlern wegen mangelnder Schulreife das Klassenziel nicht erreicht, wurde eklatant gegen das Prinzip verstoßen. Am Beginn eines Bildungsprozesses sollten fundierte Analysen des Entwicklungsstandes der Lernenden stehen, die eine Realisierbarkeit der gesellschaftlich notwendigen Ziele erkennen lassen. Aus den bisherigen Darlegungen wird deutlich, dass unter den pädagogisch relevanten Wirkprinzipien das *Gesetz der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem* eine solche zentrale Stellung einnimmt, dass es als ein *Grundprinzip* der Pädagogik betrachtet werden kann, und zwar aus folgenden Gründen: Auf der Grundlage der Natur *determiniert die Gesellschaft* erzieherische Notwendigkeiten und Möglichkeiten und rückwirkend hängt die Gesellschaft in ihrer Entwicklung zugleich auch von den Leistungen des Bildungssystems ab.

Ein Bildungssystem kann seine Funktionen nur dann erfüllen, wenn es in seiner Funktionsweise *den gültigen normativen Prinzipien* Rechnung trägt. Das – auch spontan – wirksame Grundprinzip der gesellschaftlichen Determination des Bildungssystems bildet eine Basis für pädagogische Gestaltungsprinzipien, die dadurch gewonnen werden, dass die in der gesellschaftlichen Determination eingeschlossenen Wirkprinzipien *mit pädagogischen Absichten bzw. Zielen verknüpft* und angewendet werden. Das Gesellschaftssystem determiniert aber nicht nur strukturelle und funktionale Zusammenhänge des Bildungssystems, sondern auch *gesetzmäßige Tendenzen* seiner *historischen Entwicklung*, da es sich ja selbst historisch wandelt. So widerspiegeln sich bspw. die Dynamik, die Differenzierung und Pluralisierung gesellschaftlicher Strukturen in der historischen Tendenz zur *Pädagogisierung der Gesellschaft*. Diese äußert sich darin, dass Erziehung und Bildung nicht mehr nur in der Familie und in eigens dafür geschaffenen Institutionen (Kindergärten, Schulen, Volkshochschulen, Lehrwerkstätten, Universitäten u.Ä.) erfolgen, sondern alle Bereiche der Gesellschaft *durchdringen* – sei es das

Gesundheitswesen, das Verwaltungswesen, den Freizeitbereich, den Handel und vor allem auch den sozialen Bereich.

Dank der Überwindung des mittelalterlichen Almosenwesens und der frühkapitalistischen Armenpflege durch die moderne Sozialgesetzgebung mit ihren Versorgungssystemen und der Sozialen Arbeit erfolgte sozusagen ein Pädagogisierungsschub im *Sozialsystem*, das auch in neuen Konzeptprinzipien seinen Ausdruck findet, z.B. im *Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe* und im *Subsidiaritätsprinzip*. Durch *soziale Arbeit sollen Hilfebedürftige* nicht mehr nur schlechthin mit dem Lebensnotwendigsten *versorgt* werden, sondern durch *Unterweisungen* und erfolgreiche *Übungen* die erforderlichen Fähigkeiten und das notwendige Selbstvertrauen zur selbständigen Lebensgestaltung erwerben. Doch dadurch ist der Kreis der Lernenden nicht mehr *altersmäßig* auf bestimmte Personengruppen begrenzt (auf Kinder und Jugendliche); vielmehr reicht die Wirksamkeit der Pädagogik von der *frühkindlichen* Bildung bis ins hohe Alter hinein (was zur Entwicklung der Geragogik geführt hat). Diese Überschreitung der traditionellen Grenzen von Bildung und Erziehung wird auch als *Entgrenzung* des Pädagogischen bezeichnet. Da aber ungeachtet der Grenzüberschreitungen und *Vermischungen* des pädagogischen Geschehens mit *nicht-pädagogischen* Prozessen wichtige *Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns Anwendung* finden, muss auch die allgemeine Erziehungswissenschaft so entwickelt werden, dass sie pädagogisches Handeln sowohl in pädagogischen als auch in *nicht-pädagogischen Institutionen* reflektieren und befördern kann. Die Erziehung ist eben eine Komponente des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses zwecks Existenzsicherung der Gesellschaft und Gewährleistung der *Generationsfolge*.

In seinem Vortrag vor Mitgliedern der Leibniz-Sozietät am 13.02.14 hat Elmar Altvater (1938–2018) die „*Forderungspädagogik*“ – wie er sagte – begründet mit den endlichen Ressourcen des Planeten Erde und der Zerstörbarkeit seiner Natur. Damit ist pädagogische Autorität mit ihrem Führungsanspruch *letztendlich* auch kosmisch-ökologisch begründet. Die pädagogische Führung erbringt aber nur dann die angestrebten Erziehungsergebnisse, wenn es ihr gelingt, die Lernenden in zielführende Aktivitäten zu versetzen, d. h. das *Tätigkeitsprinzip* zielgemäß zu nutzen, denn *Persönlichkeiten verändern und entwickeln sich in der Tätigkeit* (= Wirkprinzip). Wenn pädagogische Führung den Lernenden nicht nur Grenzen setzt, sondern *auch Handlungsspielräume gewährt und freudige Erlebnisse ermöglicht*, können – wie psychologische Untersuchungen zu Führungsstilen belegen – eigenständige und *schöpferische* Leistungen

erbracht werden. Die Förderung der Kreativität gehört zu den humanen Erziehungszielen – andernfalls verkommt Erziehung zur Dressur.

Strukturprinzipien ergeben sich auch aus der Verknüpfung von Wirkprinzipien – z.B. resultiert aus der Verknüpfung des *Autoritätsprinzips* und des *Tätigkeitsprinzips mit humanen Zielen* das *instrumentelle Strukturprinzip der dialektischen Einheit von pädagogischer Führung und wachsender Selbsttätigkeit*. Das Prinzip der *Selbstorganisation* der Menschen in Gemeinschaften als Wirkprinzip generiert durch *Verknüpfung mit pädagogischen Zielen* das *Konzeptprinzip der Verbindung von Individual- und Gemeinschaftserziehung* (wobei es in der Geschichte auch *einseitige* Akzentuierungen gegeben hat); das Prinzip der *Verbindung von Lernen und Arbeiten* wirkt in der Anthroposozio-genese in einer solch *engen Verknüpfung* von Lern- und Arbeitsprozessen, dass sie äußerlich kaum zu unterscheiden waren. Indem Menschen im Interesse ihrer Existenzsicherung arbeiten, sammeln sie Erfahrungen, d.h.: *sie lernen*. Indem sie ihre Erfahrungen zur Bewältigung von Alltagsanforderungen nutzen, leisten sie Nützliches für die Gemeinschaft und sich selbst, d.h.: *sie arbeiten*; beide Prozesse sind institutionell nicht getrennt.

Mit der Entstehung von Initiationsriten und *speziell organisierten Vorbereitungen* der Heranwachsenden auf die Prüfungen zur Aufnahme in die Gemeinschaft der Erwachsenen entstand eine *institutionelle* Trennung von Arbeits- und Lernprozessen und damit eine (keimhafte) Institutionalisierung der Erziehung zum Zwecke der Entwicklung jener Persönlichkeitsqualitäten, über die Menschen verfügen mussten, wenn die Gemeinschaft weiterhin Bestand haben wollte (s. Bedürfnis nach Erhaltung des Lebens – sowohl der Gattung als auch des Individuums). In speziell organisierten Vorbereitungen für die Initiationen wurden jene Persönlichkeitsqualitäten bewusst und intensiv „antrainiert“, die für das harte Leben auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung notwendig waren oder doch für notwendig gehalten wurden. Durch die Verknüpfung des *Wirkprinzips* der Einheit von Arbeiten und Lernen mit Erziehungszielen in den *Vorbereitungsveranstaltungen* der Initiationen entstand ein *institutionelles Gestaltungsprinzip*. Zugleich wurde damit auch das Konzeptprinzip der Organisiertheit und Planmäßigkeit der Erziehung „keimhaft“ genutzt. Im Verlaufe der historischen Entwicklung trennten sich die speziell organisierten Lernprozesse von den historisch entstandenen Arbeitsprozessen. Beispiele dafür sind die Elementarschulen, die in Verbindung mit Handwerken betrieben wurden. Mit der Entwicklung sog. höherer Schulen vertiefte sich die Trennung von Arbeiten und Lernen.

Nachdem mit dem Entstehen der Industriegesellschaft die *Nachteile* der Trennung von geistiger und körperlicher Tätigkeit – sowohl für die persönliche Entwicklung der Individuen als auch für die Effektivität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses – erkannt worden ist, wird das *Strukturprinzip der Verbindung von Arbeits- und Lernprozessen* wieder verstärkt beachtet, und zwar als *institutionelles* Strukturprinzip zur Herstellung von Beziehungen zwischen Schulen und Betrieben – sei es durch einen Unterrichtstag in der Produktion, durch unterrichtliche bzw. außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften oder durch Projektwochen und *Schülerpraktika* in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen. Doch so wichtig diese *institutionellen* Verbindungen auch sind, über den *Erfolg* von Bildungsprozessen entscheiden die *instrumentellen Verknüpfungen* von Lern- und Arbeitsprozessen mit ihren *in der Lern- und Arbeitstätigkeit erlebten* Motivierungen und Erfolgen oder auch Misserfolgen, Einsichten und Erfahrungen, Anstrengungen und Bestätigungen bzw. Bekräftigungen des eigenen Selbstwertgefühls usw.

In der Wissensgesellschaft kommt den *tätigkeitsgebundenen Lernprozessen* auf der Basis der *Selbstorganisation* wachsende Bedeutung zu. Als Belege für die aktuelle Bedeutung des institutionellen Strukturprinzips der Verbindung von Unterricht und nützlicher Arbeit können die *Betriebspraktika* von Schülern der Sekundarstufe I (s. „Ausbildungsvorschriften über duales Lernen“ im Literaturverzeichnis) und die *dualen Ausbildungskonzepte* in der Berufsbildung der Bundesrepublik betrachtet werden.

Der Prozess der Entstehung von Gestaltungsprinzipien auf der Grundlage von Wirkprinzipien durch deren Verknüpfung mit pädagogischen Zielen lässt sich auch an weiteren Prinzipien nachweisen. So kann die *Kommunikation als Wirkprinzip* betrachtet werden, denn dass sich die *Teilnehmer an Gesprächen wechselseitig beeinflussen*, ist evident. Wenn sich nun aber die Kommunikationen und Aktivitäten der Gesprächspartner mit recht unterschiedlichen Persönlichkeitsqualitäten *auf gemeinsame Ziele* richten, die schließlich auch erreicht werden, so handelt es sich nicht nur um wechselseitige *Beeinflussung*, sondern um eine *wechselseitige Bereicherung der Lernenden im Sinne von wechselseitiger Persönlichkeitsförderung*, womit ein *instrumentelles* Strukturprinzip für Unterrichtsprozesse gewonnen wird. Dieses Gestaltungsprinzip ist auch nicht an eine bestimmte Institution gebunden, sondern kann in jeder unterrichtsähnlichen Kommunikation von den Lehrenden und Lernenden genutzt werden. In der Theorie der Kollektiv- bzw. Gemeinschaftserziehung finden wir analoge instrumentelle Strukturprinzipien, z.B. das Prinzip

des *parallelen pädagogischen Vorgehens*, mit dem die erzieherischen Kräfte der Gemeinschaft im Sinne des „amtlichen“ Erziehers handeln, und das Prinzip des *Wechsels von Unterordnung und Führung*, mit dessen Hilfe die Edukanden lernen, sich einzuordnen und Verantwortung zu tragen, und schließlich das *Prinzip der Geborgenheit im Kollektiv*, das die Herstellung kameradschaftlicher und solidarischer Beziehungen fordert, um das invariante Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit zu befriedigen. Bei der Anwendung des normativen Bildungsprinzips ist zu berücksichtigen, dass es zwar die Pflicht von Lehrern ist, möglichst *allen alle* Bildungsgüter zu erschließen – wie bereits Comenius gefordert hat –, dass aber die *individuellen* Lernvoraussetzungen und Lebenspläne der Einzelnen unterschiedlich sind, so dass es immer Begrenzungen und Akzentuierungen in der Auswahl der Bildungsgüter geben wird und geben muss.

Um Lernende sowohl auf die Bewältigung allgemeiner Anforderungen der Gesellschaft als auch auf ihre persönlichen Lebens- und Berufsziele vorzubereiten, bedarf es eines Bildungssystems, das die Anforderungen des *Konzeptprinzips* der Verbindung von Einheitlichkeit und Differenzierung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erfüllt. Das Prinzip wird realisiert mittels des *institutionellen Strukturprinzips* der *äußeren Differenzierung* in sog. *Schulformen* (früher in Hauptschulen, Realschulen, Oberschulen bzw. Gymnasien oder jetzt in Lerngruppen mit entsprechenden Schulabschlüssen) und in differenzierten *Unterrichtsformen*, d.h. in *fakultativen und wahlweise-obligatorischen Kursen*.

Da inzwischen die Nachteile der äußeren Differenzierung durch die Schulformen erkannt worden sind und im Interesse des Rechts auf gleiche Bildung für alle nach einer Überwindung des mehrgliedrigen Schulwesens gestrebt wird, ist es verständlich, wenn gegenwärtig in der Bundesrepublik ein erneuter Reformversuch mit der Erprobung der „inkluisiven Langformschule von Klasse 1 bis 10“ unternommen wird. Reinhard Stähling hat als Schulleiter mit seinen Kollegen in Münster die „Grundschule Berg Fidel zu einer Gesamtschule von Jahrgang 1 bis 10 umgebaut. Sein Buch »Entwicklungsschritte einer Schule im Brennpunkt« ist 2025 im Psychosozial-Verlag erschienen, in dem er analysiert, wie die eigene Schule über Jahrzehnte die aussondernden Schulstrukturen Zug um Zug außer Kraft gesetzt hat“ (Stähling 2025, S. 125, Fußnote). Damit hat Stähling noch einmal empirisch überprüft, welche *Vorzüge eine Langformschule* hat. Eigentlich ist das für die durchgehende achtklassige Grundschule der SBZ/DDR von 1946 und ab 1959 mit der Einführung der Zehnklassenschulen (die bis 1989 inhaltlich weiterentwickelt

worden waren), historisch und empirisch hinreichend bestätigt worden, wie Schülerleistungsvergleiche nach der politischen Wende belegen (siehe S. 58).

Auch in Einheitsschulen können *differenzierte* Organisationsformen des Unterrichts über differenzierte Fördermaßnahmen für Lernende einen Beitrag zur Sicherung eines Mindeststandards an *einheitlicher Bildung* leisten. Als *instrumentelles Strukturprinzip* findet es Anwendung in allen Organisationsformen und Arten des Unterrichts. Es äußert sich in Maßnahmen der *inneren Differenzierung*, d.h. in *differenzierten* Problem- und Aufgabenstellungen, Lösungshilfen und Zeitvorgaben für einzelne Schüler und Schülergruppen usw. (s. Anlage 2). Angesichts der wachsenden Schwierigkeiten bei der praktischen Bewältigung der auch unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen wachsenden Differenzierung der Schülerschaft in vielen Bildungsinstitutionen wird meines Erachtens auch in Europa die in den USA entwickelte Ungleichheitsforschung verstärkt werden müssen (vgl. Thompson 2020, S. 198–208).

Für die Realisierung von Erziehungszielen ist auch das *Strukturprinzip der Koordinierung* bedeutsam, das ebenfalls sowohl als *institutionelles* als auch *instrumentelles* Strukturprinzip genutzt wird. Bereits bei W. Ratke (1571–1635) begegnet es uns in der damals *zeitgemäßen* Formulierung: „Die Schulzucht und Hauszucht muß übereinstimmen“ (Ratke 1957, S.76). Damit forderte Ratke eine Koordinierung erzieherischer Handlungen von zwei Institutionen, so dass in dem Fall von einem *institutionellen* Strukturprinzip gesprochen werden kann. Die *aktuelle* Bedeutung des institutionellen Strukturprinzips wird deutlich in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 über die „Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule“ (s. Literaturverzeichnis). Das sozialpädagogische Prinzip *der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse der Klienten* (vgl. Naumann 2011, S. 299) ist eine Erscheinungsform des instrumentellen Strukturprinzips.

Als *instrumentelles* Strukturprinzip wird das *Prinzip der Koordinierung* unterschiedlicher Aktivitäten genutzt, und zwar in Verbindung mit dem *normativen Prinzip der Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit im pädagogischen Handeln* und dem *normativen Prinzip der ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung* durch Koordinierung vielfältiger Lernaktivitäten. Es fordert eine wirkungsvolle *Verknüpfung* von Lernaktivitäten entsprechend dem Entwicklungsstand und den Möglichkeiten der Lernenden, um die notwendigen intellektuellen, moralischen, ästhetischen, physischen, emotionalen und volitiven Persönlichkeitsqualitäten zu entwickeln.

Das normative Prinzip *der Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit in der Persönlichkeitsförderung* ist bereits bei *Prozessplanungen* zu beachten, und zwar sowohl bei der Erarbeitung von Lehrplänen als auch bei konkreten Unterrichtsvorbereitungen, in denen die *Lernhandlungen und der Hilfsmitelesinsatz* „ideell vorweggenommen“ oder „annähernd geistig durchgespielt“ werden sollten. Mit dem zunehmenden Einsatz digitaler Unterrichtsmittel entstehen nicht nur neue Rationalisierungsmöglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch pädagogische Probleme, vor allem durch einen *überhöhten* Medieneinsatz, der den *dialogischen Charakter* des Unterrichts sowie die *personalen Beziehungen* der Erziehung beeinträchtigen kann. Außerdem entsteht durch die aktuelle Verfügbarkeit des Smartphones für die Lernenden in der Schule eine erhöhte Ablenkungsgefahr im Unterrichtsprozess sowie eine erhöhte Betrugsgefahr bei Leistungskontrollen. Um dem zu begegnen, wurde den instrumentellen Strukturprinzipien das *Prinzip der Sicherung der Unterstützungsfunktion der Medien und förderlicher personaler Beziehungen* zugefügt.

Die vorgenommene Unterscheidung zwischen *institutionellen* und *instrumentellen* Strukturprinzipien mag befremden, aber sie ist zweckmäßig. *Institutionelle Strukturprinzipien* sind vor allem für die Leitung des Bildungswesens wichtig, *instrumentelle Strukturprinzipien* dagegen für das erzieherische Handeln von Erziehern und Edukanden bzw. Lehrenden und Lernenden und zwar sowohl hinsichtlich der *Gestaltung der persönlichen Beziehungen und des Umgangs der beteiligten Personen miteinander* als auch hinsichtlich ihrer Beziehungen zu den *sachlichen Mitteln* des Prozesses. Anlage 2 vermittelt einen Überblick zu wichtigen *instrumentellen Strukturprinzipien* im pädagogischen Bereich. Allerdings sollte die *Organisation* der Lernenden und ihre Führung als Kollektiv im Erziehungsprozess nicht überbewertet werden. Erziehung ist wesentlich ein *kommunikativer und dialogischer* Prozess und besitzt *dementsprechend* auch eine *funktionale Dynamik*, um deren Erforschung und Darstellung seit Jahrhunderten gerungen wird. Die Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen und ihrer Gestaltung umfassen ein breites Spektrum: sie reichen von *streng* einzuhaltenden *formalen Unterrichtsstufen* – etwa bei dem Herbartianer Tuiskon Ziller (1817–1882) – bis zum *Verzicht* auf jedwede Phasierung (bewusste Ablaufstrukturierung) des Unterrichts. Beispiele dafür sind das Konzept des Gesamtunterrichts von Berthold Otto (1859–1933) (vgl. H. Meyer 1987, Didaktische Landkarte 3) und die Ablehnung *planbarer* Unterrichtsphasen durch Vertreter der *Antipädagogik*, die zielstrebige Erziehungs- und

Unterrichtsprozesse durch „Unschooling“, also *informelles Lernen*, ersetzen möchten (vergleiche: <https://de.wikipedia.org/wiki/Unschooling>; Zugriff: 20.06.2018).

Die *Ablehnung* des Prinzips der Organisiertheit und Planmäßigkeit von Bildung und Erziehung schadet der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Erziehung, wie die Klagen aus Wirtschaft und Verwaltung über die mangelnde Berufsreife zahlreicher Schulabsolventen belegen. In Auseinandersetzung mit den extremen Auffassungen und im Bemühen, den rationellen Kern im Stufenkonzept von J. F. Herbart (1776–1841) *dialektisch aufzuheben*, entstanden pädagogische Prozessmodelle mit Zuordnungen von Prinzipien zu Anwendungsbedingungen (s. Anlage 3 u. 4). Während für das Bildungssystem relativ viele institutionelle Strukturprinzipien formuliert wurden, ist die Lage in der Sozialpädagogik anders. Franz Hamburger schreibt dazu: „Die Ebene der Organisation wird in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik erst seit wenigen Jahrzehnten beachtet. Auch heute konzentriert sich die Aufmerksamkeit überwiegend auf das Erbringungsverhältnis im engeren Sinne, auf die Interaktion und Dynamik“ (Hamburger 2008, S. 89).

6.4.7 Funktionsprinzipien

Mit den bisherigen Ausführungen ist sicher deutlich geworden, dass die Namen der Handlungsprinzipiengruppen begründet sind durch den jeweiligen Haupteffekt, der mit jedem Prinzip einer bestimmten Gruppe angestrebt wird. Erkenntnisprinzipien dienen der Erkenntnisgewinnung, Konzeptprinzipien der Herstellung von Konzeptionen usw. Funktionsprinzipien orientieren auf angestrebte Effekte bestimmter Handlungen und bestimmen die dafür geeigneten Operationsfolgen. Dieser Sachverhalt ist in der Pädagogik seit langem bekannt. Wenn bspw. die Lernenden eine möglichst klare Vorstellung von einem Lerngegenstand gewinnen sollen, wird das Prinzip der Anschaulichkeit angewendet. Wenn die Entwicklung guter sozialer Beziehungen in der Schulklasse angestrebt werden, wird das Prinzip der gegenseitigen Hilfe und wechselseitigen Bereicherung genutzt usw.

Das *didaktische* Funktionsmodell erfasst die *Vorgehensweise* bei der Übermittlung und Aneignung von zielgemäßem *Wissen und Können*, das *sozialpädagogische* dagegen mit seinen instrumentellen Strukturprinzipien vor allem die *Gestaltung der Art des Umgangs* der Prozessbeteiligten miteinander und zu ihren Helfern im Interesse positiver *Verhaltensänderungen*. Im sozialpädagogischen Prozess ist die

Inhaltsübermittlung und -aneignung *eingeeordnet in den Prozess der Beziehungsgestaltung* zwecks Problemlösung. Damit wird der von Makarenko angesprochene Unterschied zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen deutlich. Außerdem entsprechen die Modelle der Vorstellung von „Methode als *Art und Weise* des Handelns“,

- indem sie bestimmte *Arten des Umgangs* der erzieherischen Kräfte mit den Prozessbeteiligten empfehlen und
- ihnen zugleich *Vorgehensweisen* für die Prozessgestaltung anbieten, die für die Realisierung unterschiedlicher *Ziele* im Bereich des Wissens und Könnens und damit für die Aneignung entsprechender *Inhalte* im jeweiligen Handlungsfeld geeignet sind.

Mit den vorgestellten Funktionsmodellen wird nicht der Anspruch erhoben, die Funktionsabläufe *aller* Unterrichts- und Erziehungsprozesse zu erfassen. Ihre Bedeutung liegt vor allem darin, dass sie *Möglichkeiten zur gezielten Anwendung von instrumentellen Struktur- und Funktionsprinzipien* anbieten, und zwar durch die *Zuordnung von Prinzipien zu bestimmten Funktionseinheiten*. Damit soll die überhöhte Forderung, dass der Lehrer *immer alle Prinzipien beachten muss* (was ja praktisch nicht möglich ist), überwunden oder zumindest reduziert werden. Mein Vorschlag zur *Verknüpfung* von didaktischen Prinzipien mit didaktischen Funktionen und organisatorischen Realisierungsmöglichkeiten des Unterrichts rief bei Fachkollegen Widerspruch hervor, weil die Auffassung vorherrschte, dass die *Allgemeingültigkeit* jedes didaktischen Prinzips einer *Zuordnung* zu einer *bestimmten* Funktionseinheit widersprechen würde.

Der Hinweis auf die *wechselseitige Durchdringung, Überlagerung und situationsabhängigen Vertauschungen von Funktionen* soll erklären, warum der Eindruck einer *durchgängigen* Anwendung jedes Prinzips im Prozessverlauf entsteht. Wenn das Prinzip der *Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten* den Funktionen Zusammenfassen und Wiederholen, Systematisieren und Integrieren, Üben und Anwenden zugeordnet wird (s. Anlage 3), dann ist klar, dass diese Forderungen auch bei *Reaktivierungen* und *immanenten* Wiederholungen (in den Funktionseinheiten I u. II) wirksam werden.

Natürlich erschwert schon die Menge der Prinzipien ihre differenzierte oder gar vollständige Beachtung im Prozessverlauf; doch sowohl bei der *vorbereitenden Planung* als auch bei *prozessimmanenten Plankorrekturen* bzw. situativen Entscheidungen können die angebotenen Zuordnungen hilfreich sein. Ähnlich wie bei

den instrumentellen Strukturprinzipien handelt es sich auch bei den instrumentellen Funktionsprinzipien in der Pädagogik um *Verknüpfungen von Wirkprinzipien mit pädagogischen Zielvorstellungen*. In der Didaktik gibt es einige instrumentelle Funktionsprinzipien, die seit langem bekannt sind und traditionell als didaktische Prinzipien bezeichnet werden (s. Anlage 3).

Konstituierend für Funktionsprinzipien sind *Verknüpfungen von Wirkprinzipien mit pädagogischen Zielvorstellungen*, denn lernpsychologischen Untersuchungen belegen, dass *spontan geordnete Wissensselemente* (etwa Cluster von Tier- und Pflanzennamen) besser behalten werden als *ungeordnete*, was auf ein Wirkprinzip hindeutet. „Die spontane Tendenz, Wissen in sinnvollen Einheiten zu reproduzieren, kann man durch Instruktion noch verstärken“ (Clauß 1984, S. 73), d.h.: wird das Wirkprinzip zielbewusst als instrumentelles Funktionsprinzip genutzt (Siehe Anlage 3, 5. Prinzip), entsteht ein *systematisiertes Wissen* oder Wissenssystem, das in der Regel dauerhafter ist als eine *ungeordnete Menge* von Wissensselementen. Aber auch das *normative pädagogische Prinzip* der Wissenschafts- und Wertorientierung von Bildung kann im Sinne von Wissenschafts- und Wertorientierung als instrumentelles Funktionsprinzip (z.B. als didaktisches Prinzip) genutzt werden.

Als Ordnungsgesichtspunkte für die Inhalte der Unterrichtsfächer gelten für allgemeinbildende Schulen „didaktisch gebrochene“ fachwissenschaftliche Systematisierungen entsprechend der Struktur der Wissenschaftsdisziplinen. Dagegen erfordern unterrichtliche *Projekte* und Tätigkeitskomplexe in Arbeitsgemeinschaften ein *fächerübergreifendes Herangehen*; sie sollen entsprechend der Realität *komplexe Strukturen* im Bewusstsein der Lernenden ausbilden und damit einem Schubfachwissen entgegenwirken. Aus diesem Grunde wurde das traditionelle didaktische Prinzip der Systematik oder des systematischen Charakters des Unterrichts umformuliert zum *Prinzip der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität und ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsinhalts*.

Die Forderung nach „*systematischem und folgerichtigem Vorgehen im Unterricht* (wie es in älteren didaktischen Schriften heißt), ist in der obigen *Prinzipienformulierung* zwar nicht explizit enthalten, aber mit den didaktischen Funktionen „Zielorientieren“ „Systematisieren und Integrieren“ hinreichend präsentiert. Dem *instrumentellen Funktionsprinzip der wissenschaftlichen Systematik, praktischen Komplexität und ästhetischen Ganzheit der Unterrichtsinhalte*, das bei der Prozessgestaltung beachtet werden muss, entspricht auf der *institutionellen Ebene* das Prinzip der *funktionalen Organisation des Bildungssystems*, wofür Politiker in

staatlichen Gremien und deren Verwaltungsorgane (einschließlich der Institute zur Erarbeitung von Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien) zuständig sind. Für die meisten *instrumentellen* Struktur- und Funktionsprinzipien der Didaktik liegen lernpsychologische Untersuchungsergebnisse vor, die auf psychische Wirkprinzipien bzw. Gesetzmäßigkeiten verweisen. Außerdem sind einige der gesetzmäßigen Zusammenhänge in sprichwörtlichen Redewendungen z.T. seit Jahrhunderten bekannt; z.B.: non multa, sed multum (nicht vielerlei, sondern viel, d.h. wenig gründlich oder wie Ratke formulierte: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal.“ Ratke 1957, S. 66), repititio est mater studiorum, nulla dies sine linea oder die Übersetzung bzw. sinngemäße Entsprechung im Deutschen: Wiederholung ist die Mutter der Weisheit bzw. Übung macht den Meister. Zu einigen didaktischen Prinzipien und den mit ihnen verbundenen Funktionen sind empirische bzw. experimentelle Untersuchungen vorgenommen worden, in denen das Wirken *lernpsychologischer Gesetzmäßigkeiten* (Wirkprinzipien) nachgewiesen wurde, die durch ihre *Verknüpfung mit pädagogischen Zielen* in Gestaltungsprinzipien überführt wurden (siehe „Brückenfunktion“ nach Schimming/Hörz 2009, S.118), denen dann auch didaktische Funktionen zugeordnet werden können.

Bei der Untersuchung von Gestaltungsprozessen der Schüler im Bereich der praktisch-produktiven Arbeitsgemeinschaften ging es meinem Doktoranden Klaus Volland vor allem auch darum, die Schüler zu *kreativen* Leistungen zu befähigen, was ihm mit der *Erfindung* einer (damals noch nützlichen) Nachfüllflasche mit destilliertem Wasser für Autobatterien gelang.

Um *schöpferische Persönlichkeiten* zu entwickeln, ging er über den *Nachbau* von Produkten nach Vorschrift – also über eine Imitation – hinaus, wohl wissend, dass viele durch Nachmachen erworbene Fähigkeiten notwendige Voraussetzung sind für schöpferisches Handeln. Dabei ist zu beachten, dass nicht jede *individuelle Kreation* zugleich *gesellschaftlich* neuartig ist bzw. sein muss. Sicherlich gilt das Prinzip in allen Unterrichtsfächern, in denen etwas kreativ zu gestalten ist. Dass dem Nachmachen *und* den schöpferischen Leistungen von Menschen objektive neuronale Wirkprinzipien des ZNS zugrunde liegen, steht außer Zweifel; man denke nur an den sog. Nachahmungstrieb. Aber sicherlich sind angeborene Neugier, Flexibilität und die sog. Kombinationsgabe als *Wirkprinzipien* zu betrachten, die schöpferisches Handeln fördern.

Abschließend sei noch die Frage geprüft, ob mit dem experimentellen Nachweis, dass mit Hilfe des didaktischen Funktionsmodells unter Beachtung der jeweils damit verbundenen Prinzipien eine Entwicklung schöpferischer Persönlichkeiten möglich ist, noch ein spezielles *erziehungstheoretisches* Funktionsmodell notwendig ist. Da mit dem didaktischen Funktionsmodell nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die Könnensentwicklung (einschließlich der Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten!) gesteuert werden kann, *erübrigt* sich m. E. ein spezielles erziehungstheoretisches Modell. Es ist ja in jedem Unterricht möglich – und in der Regel sogar notwendig – die Lernenden zu motivieren, zur Einhaltung moralischer Normen anzuhalten oder sogar handlungsbereichsspezifische *Normen* bewusst zu machen sowie entsprechende *Verhaltensweisen einzuüben* und schließlich in der postinteraktiven Auswertung darüber zu reflektieren. Und wenn wegen devianter Verhaltensweisen der Lernenden der normale Unterricht nicht genügt, kann auf das sozialpädagogische Funktionsmodell zurückgegriffen werden – so wie es seine Erfinder in Wien auch taten.

7. Kritische Bemerkungen zur Prinzipienproblematik in der Pädagogik

Bei der Durchsicht von bundesdeutschen Nachschlagewerken und Lehrbüchern zur *Pädagogik* bzw. *Didaktik* fällt auf, dass zwar von Prinzipien die Rede ist und auch eine beachtliche Fülle von Prinzipien vorgestellt wird, aber über die *Wesensmerkmale von Prinzipien der Pädagogik* bzw. *Didaktik* keine übereinstimmende allgemeine Auffassung besteht. Benjamin Vötterle vermittelt im Rahmen seines Internet-Artikels „Zusammenfassung: Unterrichtsprinzipien – Werner Wiater“ zunächst eine *Übersetzung* des Wortes *Prinzip* in Verbindung mit einer Funktionsbestimmung: „Ein Unterrichtsprinzip ist ein Grundsatz für ein erfolgreiches und qualitätsvolles Unterrichten“ (https://voetterle.de/wp-content/uploads/2008/08/zusammenfassung_u_prinzip.pdf, S.3; Zugriff: 20.11.2018), dem noch 12 Merkmale hinzugefügt werden, die Aspekte des Prinzipienbegriffs und seiner Funktionen kennzeichnen. Nach der Merkmalsliste heißt es dann: „Unterrichtsprinzipien sind nicht Regeln, Konzepte, Muss-Vorschriften für päd.-didaktische Entscheidungen“. Es ist traditionell üblich und sachlich begründet, zwischen Prinzipien und Regeln zu *unterscheiden*. Auch der zweiten Behauptung stimme ich zu, weil ein *einzelnes* Prinzip noch kein *differenziertes* Konzept darstellt. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Prinzipien *zur Konzeptbildung notwendig* sind und diese Position auch von Hilbert Meyer (1987, S. 208 f.) vertreten wird. Fragwürdig jedoch ist die dritte Behauptung, weil dabei die *Spezifik der Muss-Sätze*, die Prinzipien im vollen Wortlaut zum Ausdruck bringen, nicht beachtet wird. Das bedeutet für den Unterricht und die Erziehung: Um die angestrebten Ziele zu erreichen, *müssen* die jeweils geltenden Prinzipien beachtet werden, aber *in welcher Weise* das geschieht, bleibt den schöpferischen Fähigkeiten der Lehrenden und den Bemühungen der Lernenden überlassen. Der Artikel zu *Unterrichtsprinzipien* in Wikipedia bietet die Übersetzung des Wortes „Prinzip“: „allgemeine Grundsätze zur Gestaltung von Erziehung und Unterricht. Als Regelsetzungen beanspruchen sie Gültigkeit für jedes organisierte Lehren und Lernen nach dem Erkenntnisstand der Zeit“ (Siehe: de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsprinzipien; Zugriff: 28.11.25) Es wird im zitierten Artikel relativ viel über ihre Geschichte und Nutzung gesagt, aber wenig darüber, wodurch oder wie die „Regelsetzung“ begründet oder legitimiert ist, wenngleich bei der Erläuterung einzelner Prinzipien auch Begründungen anklingen.

Die Schwierigkeiten, zwischen pädagogischen Prinzipien und Regeln zu unterscheiden, sollen hier nicht übersehen werden, zumal es wahrscheinlich keine *in jeder Hinsicht feste Grenze* gibt, weil der *Verbindlichkeits- und Gültigkeitsgrad* der

jeweiligen Prinzipienforderung in Abhängigkeit vom Anwendungsbereich *schwankt*. So ist die Forderung nach Anschaulichkeit zwar als selbständiges *Konzeptprinzip* speziell für die Primarstufe notwendig, aber zugleich *eine Regel* im Rahmen des Prinzips der Einheit von Konkretem und Abstraktem bei komplexen und komplizierten Zusammenhängen im Unterricht der Sekundarstufe, in denen den Lernenden mit *Beispielen* oder *sinnlich erfassbaren* Darstellungen geholfen wird, theoretisch anspruchsvolle inhaltliche Zusammenhänge zu verstehen. Zur Unterscheidung von Prinzipien und Regeln dient daher folgender Vorschlag: Während *Prinzipien* für *mindestens einen definierten und institutionalisierten Handlungsbereich* (z.B. für die Familienerziehung, für die Schule, für die Freizeitpädagogik, für die Sozialpädagogik usw.) *gelten*, sind *Regeln* für die Bewältigung definierter *Situationen* formuliert. Damit wird an der Unterscheidung zwischen Prinzipien und Regeln festgehalten, auch wenn es wahrscheinlich noch weitere Unterscheidungsmerkmale bzw. Argumente dafür gibt. Das Bemühen bundesdeutscher Pädagogen um die theoretische Durchdringung der komplexen und komplizierten Zusammenhänge in den Prozessverläufen, die Gegenstand der Pädagogik bzw. der Didaktik sind, soll keineswegs geringgeschätzt werden. Es sei nur auf die „*didaktischen Landkarten*“ mit den entsprechenden Erläuterungen von Hilbert Meyer in seinen beiden Bänden „*Unterrichtsmethoden*“ (Scriptor Verlag, Frankfurt a. M. 1987) verwiesen, die an Differenziertheit im Informationsangebot kaum zu übertreffen sind.

Aber gerade die Pluralität der Prinzipienlisten und die zumeist fehlenden Begründungen für die jeweilige Auswahl und Anordnung der Prinzipien ist es wohl, was nicht nur bei Studierenden und Praktikern auf Skepsis stößt. Wozu *theoretische* Unklarheiten bezüglich der pädagogischen Prinzipienproblematik führen können, ist an dem Artikel von Willi J. Grüntgens in der Zeitschrift „*Die neue Sonderschule*“ 2001/1 zu erkennen, in dem er schreibt: „In meinem Beitrag vertrete ich die provokative Auffassung, dass die Sonderschulpädagog(inn)en sich endlich und endgültig von didaktischen Prinzipien verabschieden sollten. Denn die Unterrichtsgrundsätze werden vom Autor nicht als lernförderlich anerkannt, sondern ihnen wird der Status von inhaltlich-methodischen Lernbehinderungen zugewiesen“ (ebenda S. 37).

Dieser Auffassung habe ich in einem Artikel (s. 2002, S. 222–227) widersprochen. Grüntgens hat den oben zitierten Standpunkt mit der *differenzierten Beschreibung des Verlaufs seiner erfolgreichen Unterrichtsstunde* begründet und behauptet,

dass sein nachweisbarer Erfolg *ohne Berücksichtigung didaktischer Prinzipien* erreicht worden sei. In meiner Analyse seines relativ *ausführlichen Unterrichtsverlaufsprotokolls* konnte ich aufzeigen, welchen didaktischen Prinzipien er (offenbar unbewusst) *tatsächlich* Rechnung getragen hat. Sein Erfolg beruhte auf einer wirkungsvollen – wenn auch unbewussten – Berücksichtigung didaktischer Prinzipien! Doch wir finden nicht nur eine solche deutliche Ablehnung pädagogischer Gestaltungsprinzipien in der Literatur, sondern auch eine Art Gegenteil: Es werden Sachverhalte bzw. Prozesse zu *Gestaltungsprinzipien* erklärt, die keine sind. So wird in der Liste von Unterrichtsprinzipien, die unter der nachfolgenden Adresse bei Wikipedia zu finden ist, als letztes ein „*Prinzip der Individuation und Sozialisation*“ genannt, und zwar mit der Begründung, dass es „die beiden fundamentalen Erlebnisweisen des Heranwachsenden berücksichtigt, die beide ausgelebt und ausgebildet werden wollen“ (vgl. <https://de.Wikipedia.org/wiki/Unterrichtsprinzipien>, S. 6; Zugriff: 04.03.18). Jedoch handelt es sich m. E. hierbei aber nicht um ein *Unterrichtsprinzip* im Sinne eines *Gestaltungsprinzips*, sondern um ein *Wirkprinzip* oder – genauer gesagt – um zwei Wirkprinzipien im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung: Jeder Heranwachsende, der nicht schwerstbehindert ist, erwirbt *im realen Prozess seiner Lebenstätigkeit* bewusst und auch unbewusst seine *Individualität* (in irgendeiner Qualität) und *sozialisiert* sich so weit, dass er in der Gesellschaft leben und seine Aufgaben erfüllen kann, zur Not mit Unterstützung.

In diesem Prozess spielen eine große Menge von gesellschaftlichen Einflüssen, inneren individuellen Voraussetzungen und Verarbeitungsmechanismen eine Rolle. Daran *beteiligt* sind verschiedene *Wirkprinzipien* und zufällige Wirkfaktoren. Letztendlich tragen alle auf der Grundlage von *Gestaltungsprinzipien* erfolgende Einflüsse von Presse, Funk und Fernsehen sowie planmäßige Erziehungsprozesse und selbstorganisierte Lernprozesse zur Individuation und Sozialisation bei. Pädagogische Gestaltungsprinzipien sind zweckgebunden und zielbezogen; ihre *Forderungen* können und sollen auf die Entwicklung *spezifischer Persönlichkeitsqualitäten* orientieren, die über bloße Individuations- und Sozialisationseffekte hinausreichen, d.h. die Gestalter einer *künftigen Gesellschaft* heranbilden helfen. Unbeabsichtigte Sozialisationseffekte sind an *wirksame* gesellschaftliche Verhältnisse und Einflüsse gebunden; *zukunftsträchtiges* Schöpferium aber erfordert eine darüberhinausgehende Erziehung und Selbsterziehung. In dem Artikel „[www.fs.tum.de/~danner/tutorium/Unterrichtsprinzipien%20\(1\).doc](http://www.fs.tum.de/~danner/tutorium/Unterrichtsprinzipien%20(1).doc)“ (Zugriff: 05.

08.2018) werden „fundierende“ und „regulierende“ Unterrichtsprinzipien unterschieden – vermutlich in Analogie zu gleichartig benannten Prinzipiengruppen, wie sie Dietrich Benner zur Begründung einer zeitgemäßen Systematischen Pädagogik formuliert hat (s. Benner 1993, S. 1236–1245).

Abgesehen von den problematischen Thesen Benners – mit denen ich mich an anderer Stelle auseinandergesetzt habe (siehe: Sozialpädagogik.[...] 2008 bzw. 2011, S. 40 und Erwachsenenpädagogik [...] 2015, S. 151 f.) – wird aus dem o.g. Artikel *nicht* deutlich, weshalb die drei Prinzipien *Sachgemäßheit*, *Schülergemäßheit* und *Zielgemäßheit* fundierende Unterrichtsprinzipien und einige andere (z.B. das Prinzip der Ökonomie) regulierende Prinzipien sind, denn ein Vorgehen im Sinne von *Zielgemäßheit* erfordert offensichtlich *Regulierungen* von Prozessverläufen. *Ohne Beachtung* des Prinzips der Ökonomie im Sinne der Bereitstellung aller für das Funktionieren notwendigen personellen und materiellen Ressourcen ist Erziehung *nicht fundiert*, auch wenn man es außerdem noch zur Regulierung von Prozessen nutzen kann. Im Bereich der pädagogischen Prinzipienproblematik ist also ein unbefriedigender theoretischer Erkenntnisstand zu erkennen.

Vielleicht ist dieser unbefriedigende Erkenntnisstand in der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* dadurch zu erklären, dass Vertreter der „wertfreien Sozialwissenschaften“ die mit *Handlungsprinzipien verbundenen Muss- und Sollsätze* nicht als ihren legitimen Gegenstand betrachten. Da aber die realen Erziehungsprozesse immer mit Wertvorstellungen verbunden sind, muss auch eine Erziehungswissenschaft diesen Sachverhalt im Interesse der Wahrheitsfindung beachten, kann sie sich nicht auf wertfreie Aussagen und Methoden beschränken. Zudem sei hier noch darauf verwiesen, dass ich bei keinem Vertreter der „wertfreien Erziehungswissenschaft“ eine Kritik an der Position von Pierre Bourdieu gefunden habe, der in seiner Schrift „Über die Verantwortung des Intellektuellen“ meint, dass *es unmöglich ist, eine wertfreie, interessenunabhängige und machtneutrale Erkenntnis mitzuteilen*, schon weil jeder Sprechende und Schreibende in Beziehungen eingebunden ist, die mit Bedürfnissen, Interessen und Machtausübung zusammenhängen (vgl. Bourdieu 1989, S.42 ff.). Ausgehend von der Position Bourdieus kann in Anlehnung an das 1. Axiom des Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick (1921–2007) („Man kann nicht nicht kommunizieren“) im Hinblick auf *sozialwissenschaftliche Erkenntnisse* gesagt werden: „*Man kann nicht nicht werten*“, weil niemand sich und seine Zuhörer bzw. Leser aus dem Macht- und Sozialgefüge, in dem er wirkt, herauslösen kann. Außerdem kann auch eine „Nichtwertung“ als Geringschätzung

betrachtet werden, und schließlich spielt bei allen mündlichen und schriftlichen Äußerungen die Macht des Wortes im Sinne von mehr oder weniger bewussten Wertungen eine Rolle. Daher muss jeder Wissenschaftler die werthaltigen Urteile und die Gültigkeit seiner eigenen Normen *sowie* die seiner Untersuchungsobjekte *kritisch reflektieren* und prüfen, ob sie den Normen des Humanitätsprinzips entsprechen.

Wenn einige fragwürdige traditionelle Vorstellungen vom Studium der Pädagogik mit Hilfe der sich wechselseitig bedingenden und einander ergänzenden Prinzipien *Einfachheit* und *Transdisziplinarität* überwunden werden, ist es wahrscheinlich möglich, theoretisch tragfähige Positionen für eine leistungsfähige *Allgemeine Erziehungswissenschaft* zu formulieren, die auch für spezielle pädagogische Disziplinen und Forschungen bedeutsam sind, und zwar vor allem mit klar definierten Kategorien und Normen sowie Modellen und Prinzipien.

Sicherlich bleiben die historisch entstandenen Wissenschaftsdisziplinen Grundlage wissenschaftlicher Forschungs- und Lehrtätigkeit, denn nur auf disziplinärer Basis ist interdisziplinäres und transdisziplinäres wissenschaftliches Arbeiten möglich. Aber in Anbetracht der *Komplexität* der Wirklichkeit, die von den Disziplinaritäten nur unzureichend erfasst wird (vgl. Mittelstraß 1977, S. 82), gilt: „Interdisziplinarität ist nicht das letzte Wort der Wissenschaft; dieses lautet vielmehr Transdisziplinarität. [...] Transdisziplinarität läßt die disziplinären Dinge nicht einfach wie sie sind, sondern stellt, und sei es auch nur in bestimmten Problemlösungszusammenhängen, die ursprüngliche Einheit der Wissenschaft – hier als Einheit der wissenschaftlichen Rationalität, nicht des wissenschaftlichen Systems verstanden – wieder her.“ (vgl. Mittelstraß 1997, S. 77).

Dem Leser wird sicher aufgefallen sein, dass sich der Autor um ein fundiertes philosophisches, speziell erkenntnistheoretisch begründetes und korrektes logisches Vorgehen bemüht. Die Bedeutung von theoretischen und methodologischen Fragen rechtfertigt zweifellos auch eine gesonderte und differenzierte Darstellung, wie sie Wolfgang Brezinka (1928–2020) in seiner „Metatheorie der Erziehung (...)“ (s. Literaturverzeichnis) gefordert und realisiert hat. Ob in einem *berufsvorbereitenden* Lehrer- und Erzieherstudium dafür gesonderte Lehrveranstaltungen erforderlich und aus Gründen des Ökonomieprinzips zweckmäßig und möglich sind, ist jedoch fraglich. Wollte man aus *allen* mit der Erziehung irgendwie im Zusammenhang stehenden Wissenschaften für alle ihre jeweils pädagogisch relevanten Wissenschaftsteile gesonderte Lehrveranstaltungen anbieten, käme wahrscheinlich

ein „Sammelsurium von Wissensbruchstücken“ heraus, vor dem in den Thesen „Zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“ des 13. DGfE-Kongresses 1992 ausdrücklich gewarnt wird. Jedoch sollte jede und jeder Studierende einen *Einblick* in die für die Erziehungspraxis notwendigen Erkenntnisse aus speziellen Bezugs- und Grundlagenwissenschaften erhalten. Das kann wahrscheinlich *im Rahmen* einer zu studierenden *transdisziplinär* konzipierten Allgemeinen Erziehungswissenschaft geleistet werden.

Diese Vermutung wird unbeabsichtigt bestätigt durch die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ von Christiane Thompson – erschienen 2020. Ohne das Wort transdisziplinär zu erwähnen, hat sie eine hochschuldidaktisch gelungene Einführung in die Probleme der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verfasst, in der sie knapp und verständlich fundamentale Probleme des wissenschaftlichen Arbeitens erläutert und begründet, indem sie wissenschafts-historische, philosophische – insbesondere erkenntnistheoretische und ethische – sowie lernpsychologische Erkenntnisse vorstellt, wobei sie in globaler Sichtweise verschiedene wissenschaftliche Strömungen und Schulen recht instruktiv und kritisch behandelt. Sie erfasst in kurzer und konzentrierter Form neuere theoretisch bedeutsame Entwicklungstendenzen der Erziehungs- und Bildungspraxis, die sich aus der Digitalisierung, der Neoliberalisierung und umweltzerstörerischen Wirtschaftsweisen des Finanzkapitalismus ergeben, allerdings ohne die vielfältigen möglichen Schlussfolgerungen für die Erziehung und Erziehungswissenschaft zu ziehen und untersuchen zu können, weil das von einer Person bzw. einem kleinen Team nicht geleistet werden kann.

Allerdings werden wohl kritische Studienanfänger auch die Frage stellen: Wo erfahre ich in diesem Buch nun etwas über *die praktische Gestaltung* von Erziehung und Bildung?

Die realen Unsicherheiten im Erziehungsprozess, die sich aus dem statistischen Charakter seiner Gesetzmäßigkeiten ergeben, haben die Autorin wohl veranlasst, auf handlungsanleitende Ausführungen zu verzichten, und zwar in einem solchen Maße, dass nicht einmal der Versuch unternommen wird, mögliche Prozessverläufe vorzustellen und damit verbundene Prinzipien und Regeln der Planung, Durchführung und Auswertung (einschließlich Reflexion) anzubieten. Auf S. 53 referiert sie Benners und Brüggeners Bildungsphilosophie mit dem Stichwort „prinzipienwissenschaftliche Letztbegründung.“ Letztbegründung ist gewiss übertrieben, aber zur Begründung pädagogischen Handelns sind Prinzipien sicher nützlich.

Literaturverzeichnis

- Adam, Konrad: Die andere Frankfurter Schule – Zum Tode von Karl Otto Hondrich. In „Die Welt“ vom 20.01.2007. Abgerufen am 20.10.2008 unter: <https://www.welt.de/kultur/article710119>
- Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Karl-Heinz Günther, Helmut König, Rudi Schulz (Hrsg.) Volk und Wissen: Berlin 1975
- Ausführungsvorschriften über Duales Lernen und praxisbezogene Angebote an den Schulen der Sekundarstufe I (AV Duales Lernen) vom 11. Januar 2012 der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Wissenschaft. / www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften
- Autorenkollektiv: Geschichte der Erziehung. Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann et al. Volk und Wissen: Berlin 1976 (12. Auflage)
- Badry, Elisabeth; Buchka, Maximilian; Knapp, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik – Grundlagen und Arbeitsfelder. Hermann Luchterhand, Neuwied 1994
- Banse, Gerhard; Fleischer, Lutz-Günther (Hrsg.): Wissenschaft im Kontext. Inter- und Transdisziplinarität in Theorie und Praxis. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Band 27; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2011
- Banse, Gerhard (2011): Inter- und Transdisziplinarität im Wirken der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin – Exemplarisches. In: Gerhard Banse, Lutz-Günther Fleischer (Hrsg.): Wissenschaft im Kontext. Inter- und Transdisziplinarität in Theorie und Praxis. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Band 27; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2011, S. 52 –72
- Bast, Roland: Zum Stellenwert und zur Begründung des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. Vgl. <http://ifbm.fernunihagen.de/lehrgebiete/syspaed/aufsatz/das-allgemeine-in-der-paedagogik>; Zugriff: 13.08.2013.
- Bellmann, Rainer: Verschiedene Typen von Gesetzen der Wissenschaft. (Dissertation) Berlin 1964 (Maschinenschriftliches Manuskript).
- Benner, Dietrich: „Pädagogik, systematische“. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2 – Jugend bis Zeugnis. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1993, S. 1231–1246
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf (Zugriff:05.06.18)
- Birnbaum, Ferdinand: Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. 1931/ Heft 9, S.171–182
- Birnbaum, Ferdinand: Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. 1932/10, S. 176–183

- Birnbaum, Ferdinand: Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel. Jugend und Volk: Wien 1950
- Bloch, Ernst: Antike Philosophie. Leipziger Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie. Bd. 1; Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1985
- du Bois, Harri: Der Computer in Schule und Unterricht. Eine Befragung baden-württembergischer Lehrer. Tübingen (Dissertation) 2005
- Bolz, Reinhard: Die Bedeutung der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt für die Pädagogik – eine historische Betrachtung. In: Gothaer Museumsheft. Abhandlungen und Berichte zur Regionalgeschichte. Gotha 1984, S. 5–14
- Bourdieu, Pierre: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Paul Wagenbach: Berlin 1989
- Brand, Frank; Schaller, Franz; Völker, Harald (Hrsg.): Tansdisziplinarität: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen. Universitätsverlag: Göttingen 2004
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. Ernst Reinhard: München/ Basel 1978 (4. Auflage)
- Clauß, Günter: Differentielle Lernpsychologie. Volk und Wissen: Berlin 1984
- Comenius, Jan Amos: Große Didaktik. Herausgegeben und eingeleitet von Hans Ahrbeck; Volk und Wissen: Berlin 1957
- Cube, Felix von: Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis. Ehrenwirth: München 1991, S. 122–131
- Degen, Rolf: Das Ende des Bösen – Die Naturwissenschaft entdeckt das Gute im Menschen. Piper: München/Zürich 2007
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Volk und Wissen: Berlin 1962
- Drefenstedt, Edgar; Neuner, Gerhart: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen: Berlin 1969
- Engels, Friedrich: Von der Autorität. MEW Band 18, Dietz: Berlin 1962, S. 305–308
- Engels, Friedrich: Brief an Joseph Bloch vom 21./22.09.1890, MEW Band 37, Dietz: Berlin 1967, S. 462–465
- Ficker, Paul: Didaktik der Neuen Schule. A.W. Zickfeldt Verlag: Osterwieck-Harz und Leipzig 1930
- Fleischer, Lutz-Günther: Relationale Klassifikation elementarer Organisationsmerkmale emergenter dynamischer Systeme. In: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip“, herausgegeben von Herbert Hörz, Werner Krause und Erdmute Sommerfeld. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der

- Wissenschaften zu Berlin. Bd. 125/126/Jahrgang 2016; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2016, S. 209–244
- Friedrich, Walter: Jugend heute. Theoretische Probleme, empirische Daten, pädagogische Konsequenzen. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin 1966
- Fuchs, Eckhardt: Anmerkungen zu Grundbegriffen der Wissenschaftsgeschichtsschreibung. In: Zeitschrift für pädagogische Geschichtsschreibung 13 (2007), S.31-32. <https://www.gei.de/en/institute/people/details/eckhardt-fuchs>. Zugriff:19.02.2026
- Fuhrmann, Elisabeth und Helmut Weck: Forschungsproblem Unterrichtsmethoden. Beiträge zur Pädagogik, Band 4, APW der DDR (Hrsg.) Volk und Wissen: Berlin 1976
- Fouts, Roger / Stephen Tukul Mills: Unsere nächsten Verwandten – Von Schimpansen lernen, was es heißt, ein Mensch zu sein. Droemersche Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf. Taschenbuchausgabe: München 2000
- Fromm, Erich: Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Verlag Ullstein: Frankfurt a.M. 1981 (10. überarb. Auflage)
- Galperin, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Probleme der Lerntheorie. Volk und Wissen: Berlin 1979
- Gamm, Hans-Jochen: Allgemeine Pädagogik – Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1979
- Giesecke, Hermann: Erziehung oder Lernhilfe? Zur Strategie sozialpädagogischen Handelns. In: Friedhelm G. Vahsen, Karin Böllert (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. KT-Verlag: Bielefeld 1992
- Grüntgens, Willi, J.: Didaktische Prinzipien als Lernbehinderungen. In: „Die neue Sonderschule“ 46 (2001)1, S. 25–38
- Hassenstein, Bernhard: „Abbildende Begriffe.“ In: Verhandlungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, 1954, S. 197–214. (Vgl. http://www.bernhard-hassenstein.de/literatur_online/Abbildende-Begriffe; Zugriff: 28.2.2011)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes (nach dem Text der Originalausgabe. Herausgegeben von J. Hoffmeister) Akademie-Verlag: Berlin 1964
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke. Auf der Grundlage der Werke von 1832 – 1845 neu editierte Ausgabe. Redaktion: Eva Moldenhauer, Karl Markus Michel; Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1979
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften (in zwei Bänden). Band 1; Friedr. Bartholomäi und E. v. Sallwürk (Hrsg.); Hermann Beyer & Söhne: Langensalza 1922 (7. Auflage);

- Hirzel, Karl; Fellenberg. In: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 2, Fues's Verlag: Leipzig 1878, S. 418–426
- Hobmair, Hermann (Hrsg.), Altenthan, S.; Dirrigl, W.; Gotthardt, W.; Höhle, R.; Ott, W.; Schneider, K.-H.: Pädagogik. Stam-Verlag: Köln, München 1989
- Hörz, Helga E. und Herbert Hörz: Ist Egoismus unmoralisch? Grundzüge einer neomodernen Ethik. Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2013
- Hörz, Herbert: Der dialektische Determinismus in Natur und Gesellschaft. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin 1971
- Hörz, Herbert (2010): Philosophischer Reduktionismus oder wissenschaftlich berechnete Reduktionen? Zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Prinzips Einfachheit. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät: Trafo Wissenschaftsverlag 2010, S.11–36
- Hörz, Herbert; Wessel, Karl-Friedrich: Philosophische Entwicklungstheorie. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin 1983
- Hörz, Herbert; Krause, Werner; Sommerfeld, Erdmute (2016): Sind komplexe Systeme einfach? Bilanz des Arbeitskreises „Prinzip Einfachheit“ In: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Band 125/126; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2016, S. 7–24
- IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I; H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, Th. Siegle (Hrsg.), Waxmann: Münster/New York/München/Berlin 2013
- Jansen, Irma; Peters, Oliver; Schreiber, Werner: Devianzpädagogische Analysen – Integrative sozialpädagogische Arbeit mit einer psycho-sozial belasteten Klientel. Books on Demand GmbH: Norderstedt 2006
- Judin, Erik Grigor'evič: Systemansatz und Tätigkeitsprinzip – Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. Georg Rückriem (Hrsg.), International Cultural-Historical Human Sciences, Band 28; Lehmanns Media: Berlin 2009
- Kalbe, Felix: Wenn blinder Hass auf Liebe stößt“. In: Glaube + Heimat; Mitteldeutsche Kirchenzeitung, Nr. 13 vom 21.10.2018.
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Philipp Reclam jun.: Leipzig 1978
- Kessel, Wolfgang; Hentschel, Günter: Zur Rolle sozialer Beziehungen und kollektiver Tätigkeiten für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit. In: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess. Leiter des Redaktionskollegiums: Adolf Kossakowski. Volk und Wissen: Berlin 1988

- Kirchhöfer, Dieter: Der Prinzipienbegriff in der Philosophie. In: „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“. 1974/ 4; Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1974, S.411–428
- Kirchhöfer, Dieter: Entwicklung des Individuums. Gegenstand der Pädagogik. In: Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hrsg.): GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG – HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN, Band 10; Peter Lang: Frankfurt a.M./Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien 2012
- Klaus, Georg: Wörterbuch der Kybernetik. Dietz: Berlin 1967
- Kleine Enzyklopädie – Mathematik. Bibliographisches Institut: Leipzig 1968
- Klingberg, Lothar; Paul, Hans-Georg; Wenge, Horst; Winke, Günter: Abriß der Allgemeinen Didaktik. Volk und Wissen Verlag: Berlin 1968
- Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Volk und Wissen: Berlin 1982 a
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik – Vorlesungen. Volk und Wissen: Berlin 1982 b
- Klingberg, Lothar: Lehren und Lernen, Inhalt und Methode – Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Druckzentrum der Carl von Ossietzky Universität: Oldenburg 1995
- Knöchel, Wolfram: Grundlagenprobleme der Pädagogik in kybernetischer Sicht. Volk und Wissen: Berlin 1967
- Knöchel, Wolfram: Zum Gegenstand der Pädagogik – Struktur und Funktion pädagogischer Prozesse als Grundlagenproblem. Habilitationsschrift, Leipzig 1968
- Kossakowski, Adolf et. al.: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Volk und Wissen: Berlin 1988 (5. Auflage)
- Kosing, Alfred: Marxistisches Wörterbuch der Philosophie. Verlag im Park: Berlin 2015
- Kossakowski, Adolf et. al.: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Volk und Wissen: Berlin 1988 (5. Aufl.)
- Kröber, Günter: „Zu Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden aus der Sicht der marxistisch-leninistischen Philosophie und Wissenschaftstheorie. In: Pädagogik. APW der DDR (Hrsg.) 1972/ 3
- Kühn, Horst: Die Ausbildung von Lernmotiven und Lerneinstellungen. In: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Autorenkollektiv unter der Leitung von J. Lompscher. Volk und Wissen: Berlin 1984
- Kühn, Horst: „Zur Bestimmung des Gegenstandes der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters“. In: Pädagogische Forschung. Wissenschaftliche Nachrichten. APW der DDR, 1984/ Nr.1, S. 96–106

- Kuss, Horst; Neumann, Karl; Rheinländer Katrin (Hrsg.): Pädagogik, Politik und Kritische Theorie – Erziehungswissenschaft in Verantwortung für eine emanzipatorische Pädagogik. Verlag Dr. Kovač: Hamburg 2014
- Lau, Jörg: Die Macht der kollektiven Gefühle. In: DIE ZEIT, 2004/Nr. 03, S. 30
- Lauter, Dietrich: Makarenko in der kirchlichen Jugendarbeit – Bericht über einen Versuch. In: Götz Hillig, Siegfried Weitz (Hrsg.): Makarenko-Diskussionen International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1.–4. Mai 1986). Minerva-Publikation: München 1989, S. 225–241
- Lenzen, Dieter (Herausgeber) unter Mitarbeit von Friedrich Rost: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1989
- Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft. 1997/ 15, S. 5–22
- Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg/Berlin 2001
- Liimets, Heino; Werner Naumann: Didaktik – Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Volk und Wissen: Berlin 1982 u.1985 (1. u. 2. Auflage)
- Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Erich Weber (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert: Bad Heilbrunn/ Obb. 1969, S. 122–140.
- Lohmann, Hans: „Die Technik und ihre Lehre – Ein Forschungsprogramm für eine wissenschaftliche Ingenieurpädagogik“. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden 3 (1953/54) 4, S. 597–629
- Lompscher, Joachim (Leiter des Autorenkollektivs): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1984
- Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. Verlag Paul Haupt: Bern/Stuttgart/Wien 1992 (2. Auflage)
- Makarenko, Anton S.: Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses. In: Werke, Band 5, Volk und Wissen: Berlin 1969
- Makarenko, Anton: Ein Pädagogisches Poem, Teil 2. Gesammelte Werke, Marburger Ausgabe, Band 4, Klett-Cotta: Stuttgart 1982
- Marx, Karl: Das Kapital. Band1; MEW 23, Dietz: Berlin 1983
- Marx, Karl: Das Kapital. Band 3; MEW 25, Dietz: Berlin 1972
- Marx, Karl: Die Methode der politischen Ökonomie. MEW 42, Dietz: Berlin 1983
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden I: Theorieband; scriptor: Frankfurt a. M. 1990. (3. Auflage) (Schreibweise wie im Original)
- Melzer, Wolfgang: Gewaltemergenz – Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt in der Schule. In: Siegfried Müller, Heinz Sünker, Thomas Olk, Karin

- Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Hermann Luchterhand: Neuwied/ Kriftel 2000, S. 79–98
- Meumann, Eberhard (Vorsitzender des Redaktionsbeirats): Allgemeine Pädagogik – Zur Geschichte der Erziehung in ihrer Bedeutung für die Lösung aktueller und perspektivischer Aufgaben: Nationales Druckhaus, Berlin 1989
- Mittelstraß, Jürgen: Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1987, S. 152–158
- Mittelstraß, Jürgen: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Suhrkamp Taschenbuch): Frankfurt a. M. 1997
- Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1980 (3. Auflage) 1986 (6. Auflage)
- Naumann, Werner: Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Reihe: GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG – HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN. Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig (Hrsg.); Peter Lang Edition: Frankfurt a. M. 2015
- Naumann, Werner: Konzeptionelle Überlegungen für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Prinzipien Einfachheit und Transdisziplinarität. In: <http://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2017/03/Naumann.pdf>
- Naumann, Werner: Lehrbeiträge für das Unterrichtsfach „Sozialistische Erziehung im Landwirtschaftsbetrieb“. Herausgegeben von der Zentralstelle für die Fachschulausbildung im Bereich der Landwirtschaft, Erfassung und Forstwirtschaft Brieselang, Kreis Nauen: 1962 1. Aufl., 1963 2. Aufl.
- Naumann, Werner (2002): Missverständene didaktische Prinzipien als mögliche Lern-Behinderungen. In: Die neue Sonderschule. 2002/ 3, S. 222-227
- Naumann, Werner: Sozialpädagogik – Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung. Logos Verlag: Berlin 2008 und 2011 (1.–5. Auflage) (2020 6. Auflage als E-book)
- Naumann, Werner: Über die Kategorien Inhalt und Methode in der Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin: 1974/4, S. 443–457
- Northoff, Robert: Ohne Vorurteil und Verlegenheit. Die DDR – ein kriminalpräventives Gesamtkunstwerk? In: Kriminalistik. Unabhängige Zeitschrift für kriminalistische Wissenschaft und Praxis. Kriminalistik Verlag: Heidelberg 1995/ 1, S. 51–54 und 1995/2, S. 129–133
- Neuner, Gerhart (Leiter), Juri K. Babanski (verantwortlich für die sowjetische Ausgabe) et al.: Pädagogik. Volk und Wissen: Berlin 1983 (4. bearb. Aufl.).
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. G. Schultze-Bulmke: Frankfurt a. M. 1963

- Oelkers, Jürgen: Theorien der Erziehung – Erziehung als historisches und aktuelles Problem. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis. Ehrenwirth Verlag: München 1991, S. 230–240
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim 1998 (4. Auflage)
- Prange, Klaus: Plädoyer für Erziehung: Schneider, Hohengehren, 2000
- Prüß, Franz: Individuum und Gemeinschaft – Gegensatz oder Bedingung. In: Siegfried Müller, Heinz Sünker, Thomas Olk, Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Luchterhand: Neuwied/Kriftel 2000, S. 119–135
- Prüß, Franz: Einfachheit in der Pädagogik, insbesondere in der Didaktik. In: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Band 149/Jahrgang 2022; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2022, S. 59–93
- Rasmussen, Harald: Zur Rezeption Makarenkos in Dänemark. Der Praxisversuch im staatlichen Erziehungsheim Bøgholt. In: Siegfried Weitz (Hrsg.): Makarenko Studien International. Makarenko in Ost und West Teil II. td publications: München 1993, S. 100–129
- Ratke, Wolfgang: Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Hsg. Robert Alt, eingeleitet von Gerd Hohendorf; Volk und Wissen: Berlin 1957
- Ratke, Wolfgang: Schuldienersamtslehr. In: Monumenta Paedagogica, Band IX. Herausgegeben von Gerd Hohendorf u. Franz Hofmann. Volk und Wissen: Berlin 1971
- Rijt-Plooi, Hedwig van de/Frans X. Plooi: Schimpansen. In: Stamm, Roger A.; Zeier, Hans (Hrsg.): Lorenz und die Folgen. „Psychologie des 20. Jahrhunderts“ Band VI, Kindler: Zürich 1978, S. 177–188.
- Reyer, Wilhelm: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a. S. 1948
- Riecke: Wehrlianstanalten. In: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 10, Fues's Verlag: Leipzig 1887, S. 277–288
- Salzmann, Christian Gotthilf: Pädagogische Weisheiten. Ausgewählt und eingeleitet von Helmut König. Volk und Wissen: Berlin 1961
- Saupe, Emil: Deutsche Pädagogik der Neuzeit. A. W. Zickfeldt: Osterwiek a. Harz 1925
- Schaller, Herbert et al.: Erziehungswissenschaft 1 – Grundlagen der Erziehung. Lehrbriefe für das Fernstudium. Herausgegeben von der Karl-Marx-Universität Leipzig, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät: Abt. Fernstudium 1963

- Schaller, Herbert: Geschichte und das Wesen des Menschen. Ein Beitrag zu einem großen Problem in Form einer Darstellung der Gedanken Hegels, Schopenhauers, Nietzsches über dasselbe. Dissertation, Maschinenschriftliches Manuskript in der UB Leipzig 1925
- Schier, Carmen; Schwinger, Elke (Hrsg.): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. transcript: Bielefeld 2014
- Schilling, Johannes: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Luchterhand: Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1993
- Schimming, Rainer; Hörz, Herbert (2009): Prinzipien der Physik. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Bd. 101, Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2009, S. 111–133
- Schimming, Rainer (2010): Optimierung von Erkenntnis: Einfachheit, Einheitlichkeit, Anschaulichkeit. In: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin. Band 108; Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2010, S. 67–77
- Schumann, Wolfgang: Therapie und Erziehung. Zum Verständnis beider Begriffe und ihrem Verhältnis zueinander unter schulischen Aspekten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1993
- Seydel, Hans-Ulrich: Untersuchungen zum ästhetischen Rezeptionsprozeß im wahlweise-obligatorischen Unterricht des Faches Musik der Abiturstufe – seine Widerspiegelung im Funktionsmodell des Unterrichtsprozesses. Dissertation: Güstrow 1987
- Sommerfeld, Erdmute (2010): Einfachheit – ein Grundprinzip in den unterschiedlichen Disziplinen? In: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Band 108, Trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2010, S.145–163
- Stähling, Reinhard: Das Einfache, das schwer zu machen ist. Die inklusive Langformschule von Jahrgang 1 bis 10. In: Marxistische Blätter 2025/4, Neue Impulse Verlag Essen, 2025, S.125–130
- Stegbauer, Christian: https://www.researchgate.net/publication/286934184_Reziprozitat_Einfuehrung_in_soziale_Formen_der_Gegenseitigkeit_1_Auflage (Zugriff: 19.10.2018)
- Stegmüller, Wolfgang: Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel. Philipp Reclam jun. Stuttgart 1979
- Tamás, György: Die wissenschaftliche Definition. Akademiai Kiado: Budapest 1964
- Tausch, Anne-Marie; Tausch, Reinhard: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970
- Thompson, Christiane: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. W. Kohlhammer: Stuttgart 2020 (1. Auflage)

Uhlig, Albert: Komponenten der Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen: Berlin 1960

Verfassungen in der DDR. Textsammlung mit einer Einführung von Erich Fischer. Nomos Verlagsgesellschaft: 1990 Baden Baden

Vogel, Katharina: Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen. Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. Zur Einleitung in den Band. In: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Herausgegeben von: Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber, Katharina Vogel. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2024

Vogel, Peter: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Heft 2/1998, S. 157–180. (Vgl. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4503/pdf/ZfE_1998_02_Vogel_Allgemeine_Paedagogik_D_A.pdf) (Zugriff: 01.01. 2017)

Volland, Klaus: Zur effektiven Gestaltung der didaktischen Anwendung beim Lösen von Erfindungsproblemen in der Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm „Kraftfahrzeugtechnik“. Dissertation, Güstrow 1978

Wächter, Wolfgang: Zur methodischen Funktion von Prinzipien in der Forschung. In: Problem und Methode der Forschung. Heinrich Parthey (Hrsg.); Akademie Verlag: Berlin 1978, S. 48–70

Wessel, Karl-Friedrich: Der Souveräne Mensch - Souveränität in der Humanontogenese. [Original in: Wessel, K.-F. (Hrsg.) (2007): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Dieter Kirchhöfer. Kleine Verlag: Bielefeld.] (Vgl. http://www.fachsymposium-empowerment.de/Verschiedenes/Wessel_Der_souveräne_Mensch_14.06.05.pdf) (Zugriff: 16.02. 2017)

Widmann, Manfred (1990): Landwirtschaftslehrer im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Dieter Kirchhöfer/Christa Uhlig (Hrsg.) Reihe: Gesellschaft und Erziehung – Historische und systematische Perspektiven, Bd. 14. Peter Lang EDITION, Frankfurt a. M.; Werner Naumann: Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert: Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2015, S.221–232)

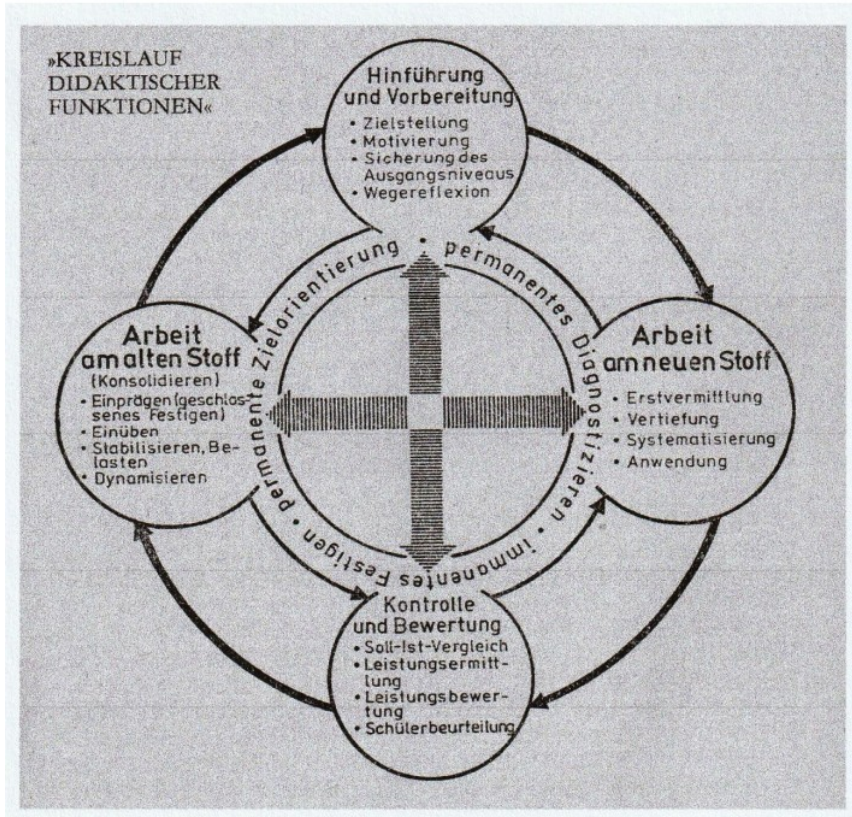
Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden – Oder: Die Abschaffung der Kindheit. (19. Aufl.), Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2009

Wygotski, Lew: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit: Pahl-Rugenstein: Köln 1987

Zittauer, Jörg: Auch Tiere lieben einen gepflegten Rausch. In: <https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article13824940/Auch-Tiere-lieben-einen-gepflegten-Rausch.html> (Zugriff: 16.11.2018)

Anlagen

Anlage 1



Quelle: Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Volk und Wissen: Berlin 1982a,

Übersicht zu Gestaltungsprinzipien für didaktische Strukturen und Organisationsformen

<i>Instrumentelle Strukturprinzipien</i>	<i>Organisatorische Realisierungsmöglichkeiten</i>
1. Prinzip der Einheit von pädagogischer Führung und wachsender Selbsttätigkeit	Didaktische Grundformen <ul style="list-style-type: none"> • Darbietungen • gemeinsame Erarbeitungen • selbständige Lernhandlungen
2. Prinzip der Einheit von Individualisierung und wechselseitiger Bereicherung im Kollektiv	Didaktische Organisationsformen <ul style="list-style-type: none"> • frontales Vorgehen • Gruppenarbeit / Partnerlernen • Einzellernen
3. Prinzip der inneren Differenzierung entsprechend des Entwicklungsstandes der Lernenden	Didaktische Differenzierungsformen <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung individueller Unterschiede im einheitlichen Prozess durch Zuwendung • Variation der Zeitvorgaben für Teilprozesse • zeitweilige <i>inhaltlich</i> und <i>methodisch</i> differenzierte Prozessgestaltung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und gezielte Lernhilfen
4. Prinzip der <i>Sicherung</i> der Unterstützungsfunktion der Medien und förderlicher personaler Beziehungen zwischen den Prozessbeteiligten	Didaktischer Medieneinsatz <ul style="list-style-type: none"> • rationelle Nutzung <i>traditioneller</i> Hilfsmittel (z.B. von Lehrbüchern und Mitschriften) • rationelle und effektive Nutzung <i>digitaler</i> Medien
5. Prinzip der ausgewogenen Koordinierung unterschiedlicher Lernaktivitäten	Didaktisch gestaltete Aktivitäten <ul style="list-style-type: none"> • rationales Erkennen • freudiges Erleben • anstrengendes Handeln
6. Prinzip der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis unter Berücksichtigung Milieu abhängiger Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden	Didaktische Praxisbezüge <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung und Organisation persönlicher Erfahrungen • Einbeziehung von Praxisvertretern • gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten • duales Lernen und Praktika

Didaktisches Funktionsmodell

<i>Funktionen</i>	<i>Funktionseinheiten</i>	<i>Funktionsprinzipien</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sichern normaler Unterrichtsbedingungen ➤ Zielorientieren und Vermitteln von Orientierungsgrundlagen ➤ Motivieren/Reaktivieren 	<p>I.</p> <p>Einführung</p> <p>Aktivierung</p> <p>Organisierung</p>	<p>1. Prinzip der Einheit von Organisation u. Zielstrebigkeit des Unterrichts</p> <p>2. Prinzip der Einheit von Bewusstheit und Aktivität der Lernenden</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informieren/Definieren ➤ Erklären/Voraussagen ➤ Werten (logisch, moralisch, ökonomisch, politisch, juristisch, medizinisch usw.) ➤ Begründen /Belegen ➤ Beweisen /Widerlegen ➤ Zweifeln /Vergewissern ➤ Konzipieren /Entwerfen 	<p>II.</p> <p>Erstvermittlung</p> <p>Verarbeitung</p> <p>Gestaltung</p>	<p>3. Prinzip der Einheit von Konkretem und Abstraktem im Erkenntnisprozess</p> <p>4. Prinzip der Einheit von Imitation und Kreation im Gestaltungsprozess</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wiederholen und Zusammenfassen ➤ Systematisieren und Integrieren ➤ Üben und Anwenden ➤ Ausführen und Vervollkommen 	<p>III.</p> <p>Festigung</p> <p>Meisterung</p> <p>Bewährung</p>	<p>5. Prinzip der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Inhalts</p> <p>6. Prinzip der Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stellen und Lösen von Aufgaben u. Problemen ➤ Bewerten bzw. Benoten ➤ Fehleranalyse mit Schlussfolgerungen 	<p>IV.</p> <p>Kontrolle (immanente und explizite Prüfung/Selbstprüfung)</p> <p>Interaktive Auswertung und</p> <p>Postinteraktive Reflexionen</p>	<p>7. Prinzip der Sicherung von Erfolgserlebnissen auf der Basis steigender Anforderungen</p> <p>8. Prinzip der Einheit von objektiver und persönlichkeitsfördernder Resultatbewertung</p>

Sozialpädagogisches Funktionsmodell

Strukturprinzipien	Funktionseinheiten	Funktionsprinzipien
<p>1. Prinzip hoher fachlicher Kompetenz und Natürlichkeit im Umgang mit Klienten sowie Wahrung der Diskretion</p> <p>2. Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, verständnisvoller Anteilnahme und Echtheit zwecks Öffnung, Ermutigung und Aktivierung der Klienten</p> <p>3. Prinzip der Verbindung von Interposition mit parteilichem Engagement für besonders Bedürftige</p> <p>4. Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse der Klienten</p> <p>5. Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialpädagogen mit Selbstständigkeitsförderung der Klienten</p>	<p style="text-align: center;">I. Aufschließen</p> <p>> Kontakt-Aufnahme > Entlastung oder Erhöhung von Leidensdruck > Motivierung / Ermutigung > Klärung der Rollen > Verständigung über Ziele</p> <p style="text-align: center;">II. Aufklären</p> <p>> Situations-Analyse und Problemdefinition, verbunden mit Enthüllungen/Erklärungen > Erschließen von Ressourcen > Suchen n. Lösungsvarianten > Maßnahmeplanung mit Zielorientierung > Vereinbarungen (einschließlich der Angabe der Folgen bei Nichtbeachtung)</p> <p style="text-align: center;">III. Ausführen</p> <p>> Anleitung zur Problemlösung und Training > Belastung durch Problembewältigung mit/ohne Hilfe > Selbstüberwindung und Gewöhnung trotz Rückfällen</p> <p style="text-align: center;">IV. Auswerten</p> <p>> Rechenschaftslegung > Bewertung prakt. Ergebnisse und erzieherischer Resultate > Schlussfolgerungen > Schrittweises Ablösen sobald die Resultate es erlauben</p>	<p>1. Prinzip der Verbindung von Freiwilligkeitsvorrang, Zeitrichtigkeit, Zielstrebigkeit und Flexibilität</p> <p>2. Prinzip der Verbindung von Tatsachenermittlung und Erklärungs Bemühungen unter Berücksichtigung der Lebenswelt und des soziallogischen Denkens der Problembelasteten</p> <p>3. Prinzip der Nichtbeschuldigung mit der Anknüpfung an persönliche Stärken des Klienten</p> <p>4. Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der Konzentration auf zentrale Problemvariable</p> <p>5. Prinzip der Einheit von steigenden Anforderungen und hinreichenden Kontrollen im Problemlösungsprozess</p>

Anlage 5

Invariante Bedürfnisse
zum Beispiel: nach

Lebenserhaltung und Fortpflanzung

Gemeinschaft und Selbstbesinnung

Gemeinschaft und Selbstverwirklichung

Kommunikation u. Selbstbesinnung

Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung

Sicherheit und Abenteuer mit kalkulierbarem Risiko

Anerkennung und gerechte Teilhabe

ästhetischen Genüssen u. künstler. Gestaltungen

euphorischem Rausch

äußern sich als Wirkprinzipien

Prinzip der Selbstorganisation

Tätigkeitsprinzip

Prinzip d. Erkenntnisstrebens

Pr. d. intellektuellen Kommunikation

Bewertungsprinzip

Reziprozitätsprinzip

Mitleidsprinzip

Prinzip Angst

Prinzip Hoffnung

Gestaltungsprinzipien
entstehen durch Verknüpfung von Wirkprinzipien mit Zielen

spezifische Gestaltungsprinzipien

Ihre Anwendung erfolgt unter Berücksichtigung der Akzeptanzprinzipien und normativen Prinzipien.

Realität
charakterisiert durch:

Dinge, Eigenschaften und Relationen

Struktur, Funktion und Dynamik

Wesen und Erscheinung

Qualität und Quantität

Ganzes und Teile

Inhalt und Form

Wechselwirkungen

erfordert zu ihrer **Erkenntnis**

Erkenntnisprinzipien, zum Beispiel:

Prinzip der dialektischen Einheit von Einzelfem, Besondere u. Allgemeinem

Identitätsprinzip

Widerspruchsprinzip

Prinzip der Einfachheit

Analyse u. Synthese

Konzeptprinzipien	
Konzeptprinzipien der Organisiertheit und Planmäßigkeit	
<i>Institutionelle Konzeptprinzip der</i>	<i>Instrumentelles Konzeptprinzip</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Staatsaufsicht des Bildungswesens ➤ Trennung von Staat und Kirche ➤ Koedukation u. Genderorientierung ➤ Durchlässigkeit durch Stufung ➤ Lebensverbundenheit ➤ Teilnahmepflicht am Religions- oder Ethikunterricht ➤ Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> > der gesellschaftl. Determination der Erziehung > der Verbindung von Individualisierung u. Gemeinschaftserzieh. > Schülerselbstverwaltung > Freiwilligkeit d. Wahlunterrichts
Strukturprinzipien	
<i>Institutionelles Strukturprinzip</i>	<i>Instrumentelles Strukturprinzip</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ der Koordinierung, d.h. <ul style="list-style-type: none"> > der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule > der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb > der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ➤ der relativen Selbständigkeit der Institutionen ➤ der äußeren Differenzierung des Schulsystems 	<ul style="list-style-type: none"> > der Einheit von päd. Führung u. wachsender Selbsttätigkeit > der Einheit von Individualisierung und wechselseitiger Bereicherung > des Wechsels von Unterordnung und Führung des Lernenden > des parallelen pädagogischen Vorgehens > der Sicherheit und Geborgenheit durch kameradschaftliche Beziehung- > der inneren Differenzierung
Funktionsprinzipien	
<i>Institutionelles Prinzip</i>	<i>Instrumentelles Prinzip der</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ der kompensatorischen Funktion der Institution ➤ der Anti-Gewalt-Prävention ➤ der Suchtprävention ➤ des verstärkten Musikunterrichts ➤ des verstärkten Sportunterrichts ➤ des verstärkten Fremdsprachenunter. <p>Weitere Prinzipien der institutionellen Profilierung sind möglich</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Zielstrebigkeit und Konsequenz > Empathie und Ermutigung > Förderung von Bewusstheit und Aktivität > Wissenschafts- und Wertorientierung > Sicherung von Erfolgen auf der Basis steigender Anforderungen > didaktischen Vereinfachung > Einheit v. Abstraktion u. Konkretisierung > Wiss. Systematik, prakt. Komplexität und ästhetischen Ganzheit

Anlage 6

Die nachfolgenden Thesen wurden von Wolfram Köchel und mir in Vorbereitung auf ein Seminar der Mitarbeiter des Instituts für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig für den 2. Dezember 1966 ausgearbeitet. Auf den Abdruck der *Vorbemerkung* zu den Thesen, die sich auf theoretische Diskussionen im Institut vor Schallers Tod und auf damals geplante Arbeiten von Knöchel und Naumann bezogen haben, wird hier verzichtet. Es sei nur eine grundlegende Erklärung aus der Vorbemerkung zitiert: „*Die Thesen sind nicht in jeder Hinsicht Neuschöpfung, es sind vielmehr Konsequenzen aus Erkenntnissen von Schaller. Wir haben versucht, diese Erkenntnisse – einem Prinzip Schallers folgend – zu Ende zu denken.*“

These 1: Wesen des Inhaltsmoments

Unter dem Inhalt verstehen wir jene entsprechend dem Ziel ausgewählten Abbildungen der Wirklichkeit, mit denen sich ein Zögling im Erziehungsprozess auseinandersetzt.

Erläuterungen:

Diese Zielbestimmung des Inhaltsmoments ist wesentlich für eine dialektisch-materialistische Auffassung von Erziehung. Sie bedeutet, dass sich der Mensch letztendlich in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit formt.

Der Abbildbegriff umfasst alle Stufen und Formen der Widerspiegelung: sinnliche Abbildungen (Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen) rationale Abbildungen (Begriffe, Kategorien; Aussagen, Urteile, Gesetze, Normen, Prinzipien)

Dieser umfassende Charakter des Abbildbegriffs – und damit auch des Inhaltsbegriffs – ist praktisch wichtig. Herkömmlich werden fast nur die rationalen Abbildungen (meist als Stoff bezeichnet) als Inhalt aufgefasst, gelegentlich um gewisse Vorstellungen und Wahrnehmungen erweitert. Es können aber alle Empfindungen und Wahrnehmungen zum Inhalt gehören. Beispiele sind Geruchs- oder Farbempfindungen im Chemieunterricht oder bei der Befähigung zu praktisch bedeutsamen Analysetätigkeiten (etwa Silagebewertung), Tast- und Lageempfindungen etwa im Maschineschreibunterricht, Bewegungsempfindungen im Sportunterricht usw.

Wichtig ist auch das Zusammenwirken von sinnlichen und rationalen Abbildungen. Es treten dann komplizierte Abbildungskomplexe als Inhalt auf, die beide Stufen in spezifischer Weise vereinen. Als Beispiele seien Einstellungen und Motive in

der weltanschaulichen Erziehung genannt. Wenn man (wie Weck in einer neueren Arbeit) ein Problem als eine Erkenntnis mit „Leerstelle“ begreift, dann wird deutlich, dass auch Probleme (und die Frage als Kurzfassung eines Problems) zu den inhaltlichen Abbildungen zählen. Die angegebene Bestimmung des Inhaltsbegriffs ist als Realdefinition gebaut. Genus proximum ist „Abbild der Wirklichkeit“ – offensichtlich noch keine nur pädagogische Bestimmung. Als diff. spec. treten zwei nunmehr pädagogische Bestimmungen auf: „entsprechend dem Ziel ausgewählt“ – damit wird der Inhalt von anderen Abbildungen unterschieden, die sich der Zögling zwar aneignet, die aber neben der Erziehung wirkende menschenformende Einflüsse sind und evtl. als Störgrößen auftreten, „mit denen sich der Zögling auseinandersetzt.“ Damit dürfen nur jene Abbildungen als Inhalt betrachtet werden, mit denen sich der Zögling *tatsächlich* auseinandersetzt, auch wenn es dabei (relative) Misserfolge gibt – wir werden also zwischen *potenziellem* Inhalt und (tatsächlichen oder wirksamen) *Inhalt im Prozess* zu unterscheiden haben.

These 2: Die pädagogische Funktion des Inhalts

Streng genommen kommt der Funktionsbegriff (im Sinne der Systemtheorie) nur den personellen Momenten zu. Bei pädagogischen Funktionen der sachlichen Momente handelt es sich um Sachfunktionen, die deutlich von den Funktionen der personellen Momente (vgl. These 4) zu unterscheiden sind. Es ist damit der pädagogische Zweck der sachlichen Momente gemeint, also die spezielle Rolle, die sie im Erziehungsprozess spielen.

Der Inhalt dient im Erziehungsprozess als wichtigstes Mittel der Erziehung: in der Auseinandersetzung des Zöglings mit dem Inhalt erfolgt der Umschlag in das Resultat.

Erläuterungen:

- a) Der Begriff des Mittels ist nicht mit dem eines Moments gleichzusetzen. Der Mittelbegriff bezeichnet den pädagogischen Zweck – hier des Inhaltmoments. Außer dem Inhalt kann unter gewissen Bedingungen nur noch das Methodmoment unmittelbar als Mittel der Erziehung fungieren (vgl. These 4).

Gelegentlich werden auch Gegebenheiten der Organisation als Mittel bezeichnet (z. B. Lehrbücher und Übungsmaterialien, W.N.). Dabei wird jedoch

die Rolle als Mittel der Erziehung nur indirekt (etwa über die Vermittlung von Inhalt durch einen „Informationsträger“) ausgeübt. Dafür scheint eher der Begriff des Hilfsmittels angebracht zu sein.

- b) Die Konsequenz dieser Auffassung vom Inhalt als Mittel der Erziehung ist, dass alle Erziehungsplanung, das Ziel vorausgesetzt, um den Inhalt herum zu erfolgen hat. Auch wenn bei der Planung die Methoden in einigen Fällen im Vordergrund stehen (methodenorientierte Unterrichtsvorbereitung), wird stets im Hinblick auf den dabei zu gewinnenden Inhalt geplant.

These 3: Wesen des Methodenmoments

Die Methode ist die Art und Weise erzieherischer Tätigkeit (Schaller); einzelne Methoden sind also einzelne, bestimmte Tätigkeiten. Das entspricht der Ableitung der Erziehung aus der Menschenformung: menschliche Tätigkeiten werden in der Erziehung als Methoden verwendet.

Erläuterungen:

- a) Tätigkeiten im Erziehungsprozess werden von den personellen Momenten ausgeübt, die Methode ist also stets eine Art und Weise der Tätigkeit von Erzieher und/oder Zögling; das Methodenmoment ist notwendig mit den personellen Momenten verbunden.
- b) Menschliche Tätigkeiten beziehen sich auf materielle oder ideelle Objekte. Man kann danach gegenständliche und geistige Tätigkeiten unterscheiden. Diese Unterscheidung ist in vielen Fällen nützlich. Es ist dabei jedoch zu bedenken, dass jede gegenständliche Tätigkeit von ideeller Tätigkeit begleitet wird und umgekehrt jede ideelle Tätigkeit sowohl ihrer Herkunft als auch ihrer Zwecksetzung nach wieder mit gegenständlicher Tätigkeit verknüpft ist. Das sich auf den ganzen Prozess beziehende Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis erscheint hier als Grundgesetz des Methodenmoments, als Prinzip der Einheit von geistigen und gegenständlichen Methoden.
- c) Menschliche Tätigkeiten verlaufen in bestimmten Zeiten und unter bestimmten räumlichen Bedingungen. In menschlichen Tätigkeitsverläufen bestehen bestimmte Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zwischen den tätigen Menschen und schließlich bezieht sich jede Tätigkeit auf materielle Objekte, die teils als Arbeitsmittel, teils als Arbeitsgegenstände oder auch nur als

materielle Träger von Informationen auftreten. Werden Tätigkeiten als Methoden verwendet, so erscheinen die genannten Gegebenheiten als räumliche und zeitliche Anordnung von Menschen und Sachen im Erziehungsprozess, d. h. als Organisationsmoment: Die Methode ist also ihrem Wesen nach auch mit dem Organisationsmoment verbunden.

These 4: Die pädagogische Funktion des Methodenmoments

Bezüglich des verwendeten Funktionsbegriffs gilt auch hier These 2. Die Tätigkeit von Erzieher und/oder Zögling ist allgemein ein In-Beziehung-Setzen von personellen und sachlichen Momenten. Die Methode tritt als „Form“, besser noch als Bewegungsweise dieser Beziehung auf.

Erläuterungen:

a) Aus dem System der immanenten Momente lassen sich die einzelnen Tätigkeiten der personellen Momente ablesen:

1. Erzieherfunktionen

1.1 Planung als Komplexfunktion aus den Teilfunktionen

- Zöglingsanalyse
- Zielbestimmung (und Aufgliederung)
- Inhaltsauswahl
- Auswahl der Methoden
- Auswahl der Organisation

1.2 Leitung als Komplexfunktion aus den Teilfunktionen

- Übermittlung des Inhalts einschließlich der
- Übermittlung von Methodenvorschriften
- Gestaltung der Organisation
- Resultatermittlung
- Resultatbewertung

2. Zöglingsfunktionen

- Inhaltserzeugung
- Inhaltsaufnahme
- Inhaltseinprägung
- Inhaltsverarbeitung

Der Funktionsbegriff bezieht sich hier auf die personellen Momente, könnte also im Sinne der Systemtheorie als Umwandlung (Verarbeitung) von Informationen interpretiert werden.

Jeder der genannten Funktionen sind bestimmte Methoden zuzuordnen, welche die „Form“ der Funktionen darstellen. Zu jeder Funktion gibt es mehrere mögliche Methoden und eine bestimmte Methode kann bei verschiedenen Funktionen verwendet werden. Eine solche Ordnung der Methoden wäre eine Ordnung nach ihrem Zweck.

- b) Alle als Methoden verwendeten Tätigkeiten haben auch physische Wirkungen. So beeinflussen vorwiegend geistige Methoden das ZNS und vorwiegend gegenständliche Methoden beispielsweise die Muskulatur. Das geschieht in jedem Fall, auch wenn diese Methoden aus zunächst ganz anderen Gründen (etwa der Inhaltserzeugung oder der Inhaltsverarbeitung) angewendet werden. Beziehen wir diese physische Wirkung der Methoden in die bewusste und direkte Menschenformung ein, so erscheinen auch Methoden als Mittel der Erziehung im Hinblick auf die physische Seite der Menschenformung. Stets verlaufen diese Methoden unter Verarbeitung inhaltlicher Abbildungen, welche hier der bewussten Steuerung der Tätigkeiten in Bezug auf ihre physische Wirkung dienen. Methoden können also nur zusammen mit dem Inhalt als Mittel wirken.

Tätigkeiten, die der Mensch nicht mit selbsterzieherischen Absichten ausführt, formen den Menschen selbstverständlich auch in physischer Hinsicht; es handelt sich hierbei jedoch nicht um Erziehungsmethoden. Als Beispiel sei auf die physischen Rückwirkungen der Arbeit am Fließband verwiesen.

These 5: Über den Zusammenhang von Inhalt und Methode

Nur Abbildungen *im* Erziehungsprozess sind Inhalt der Erziehung – außerhalb des Prozesses haben wir es mit potenziellem Inhalt zu tun (es ist dafür der Begriff *Bildungsgut* gebräuchlich). Inhalt tritt im Prozess stets in bestimmten Funktionen der personellen Momente auf, d. h., es gibt keinen Inhalt ohne Methode. Diese Aussage kann nicht umgekehrt werden, weil in den Funktionen der personellen Momente die Methode zwar stets mit einem sachlichen Moment verknüpft ist, aber dabei nicht auf den Inhalt beschränkt bleibt.

Die Zuordnung von Inhalt und Methode ist nicht eindeutig. Es gibt Inhalte, die mit verschiedenen Methoden auftreten können, die also invariant gegenüber einem

Methodenwechsel sind. Es gibt aber auch Inhalte, die nur vermittels bestimmter Methoden erschlossen werden können, also methodenabhängig sind. Wahrscheinlich besteht ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen Verallgemeinerungsgrad und Methodeninvarianz des Inhalts, sodass ein Inhalt mit geringerem Verallgemeinerungsgrad stärker methodenabhängig ist als ein Inhalt auf hoher Abstraktionsebene. So sind beispielsweise Inhalte, die aus Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Erfahrungen gewonnen werden, sehr stark abhängig von den Methoden (d. h. also den Tätigkeiten), die zu Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Erfahrungen führten. Es sei die Frage aufgeworfen, ob damit nicht ein pädagogisches Kriterium zur Unterscheidung von Grundlagen- und Spezialwissen ermöglicht wird.

These 6: Verhältnis von Methode und Methodenvorschrift:

Methoden selbst sind keine Abbilder; damit sie übermittelt und angeeignet werden können bedarf es erst ihrer Abbildung (das ist notwendig, weil sie beim Zögling nicht „von selbst“ entstehen).

Wir bezeichnen Abbildungen von Methode als Methodenvorschriften, damit auch zugleich den Zweck dieser Abbildungen kennzeichnend. (Bei mathematischer Beschreibung des Erziehungsprozesses würde die Methodenvorschrift als Algorithmus und die Methode als algorithmischer Prozess erscheinen.)

Damit ergeben sich Forderungen an Methoden und Methodenvorschriften:

- a) Eine Methode muss eindeutig beschreibbar sein – dazu muss die Methode in Schritte zerlegbar sein;
- b) die Beschreibung (die Methodenvorschrift) muss kommunizierbar sein;
- c) die Methode muss aus der Schrittfolge der Vorschrift eindeutig reproduzierbar sein.

Mit diesen Forderungen ergibt sich, dass auch die Funktionen der personellen Momente in Elementarhandlungen zerlegbar sein müssen. Das zieht wiederum nach sich, dass auch die in den Funktionen „bewegten“ sachlichen Momente den methodischen Schritten entsprechend aufzugliedern sind. Wie weit diese Aufgliederung zu gehen hat und gehen kann, hängt von den Besonderheiten der personellen und der übrigen sachlichen Momente ab.

These 7: Zur Inhaltsauswahl

- a) Grundlage ist die Wirklichkeit: der Inhalt wird von den transredienten Grundlagen bestimmt.
- b) Die Inhaltsauswahl kann als Modellbildung gedeutet werden. Danach ist der Inhalt als Modell M_i eines Wirklichkeitsbereiches O (Objektbereich) aufzufassen. M_i wird aber nicht direkt aus O gewonnen, sondern aus schon vorliegenden Abbildungen der Wirklichkeit ausgewählt. Man kann dabei drei Stufen unterscheiden:

1. Stufe: $O — M_{Ei} — M_i$

Zu einem Objektbereich gibt es ein individuelles Erfahrungsmodell (internes Modell der Außenwelt eines Individuums) M_E . Der Inhalt M_i ist dann Modell von M_{Ei} .

2. Stufe : $O — M_{Eg} — M_i$

Zu einem Objektbereich gibt es ein gesellschaftliches Erfahrungsmodell (also schon Bestandteil des gesellschaftlichen Bewusstseins). Der Inhalt M_i ist Modell von M_{Eg} .

3. Stufe: $O — M_W — M_i$

Der Objektbereich O ist von einer Wissenschaft hinreichend erforscht. Es existiert ein wissenschaftliches Aussagesystem M_W als Modell von O . Der Inhalt M_i ist Modell von M_W . Diese dritte Stufe ist die entfaltete Form der Inhaltsauswahl, sie verdrängt die anderen Stufen nicht, sondern schließt sie ein. Dies ist notwendig, weil M_E notwendige Abbildungen von O liefert, die in M_W möglicherweise nicht enthalten sind, aber zur Beherrschung von O benötigt werden.

Auf den höheren Stufen des Bildungssystems macht sich die Tendenz zur Annäherung von M_i an M_W bemerkbar. Im Forschungsstudium und in Phasen der Weiterbildung können beide Modelle zusammenfallen.

- c) Für die Beziehungen von M_i , M_W und M_E lassen sich einige Bedingungen angeben:
 1. Aus M_i muss M_W (einschließlich seiner Querverbindungen zu anderen Disziplinen) erschließbar sein, was die Widerspruchsfreiheit beider Modelle voraussetzt. Gälte nur diese Bedingung, dann wäre die Inhaltsauswahl eine Sache der Fachwissenschaft und der Logik.

2. Aus M_i muss O (einschließlich seiner Verflechtungen mit anderen Objektbereichen) erschließbar sein. Die Erfüllung dieser Bedingung hängt zunächst vom Grad der Übereinstimmung zwischen M_W und O ab. Darüber hinaus muss M_i aber auch soziale Verhaltensweisen und zwischen menschliche Kontakte abbilden, die in O auftreten, aber von M_W meist nicht erfasst werden. Sie können aus M_E gewonnen werden. Nur dann kann erwartet werden, dass der Zögling durch die Verarbeitung von M_i zum Handeln in O befähigt wird. Diese Bedingung unterliegt offenbar nicht mehr im vollen Umfang der fachwissenschaftlichen Kompetenz, allerdings scheint sie auch nicht von der Erziehungswissenschaft *allein* geschaffen zu werden zu können – vielmehr geht es um die *Koordinierung* verschiedener Aspekte bzw. Erkenntnisse im Hinblick auf den Erziehungsprozess, die allerdings von der Erziehungswissenschaft übernommen werden müsste.
3. M_i muss Ziel und Zögling berücksichtigen. Modellmäßig ausgedrückt heißt das: M_i muss sich an das beim Zögling bereits vorhandene interne Modell der Außenwelt auf eine solche Weise anfügen, dass die im Ziel ausgedrückte Erweiterung und Verbesserung des internen Modells resultieren kann. In Erfüllung dieser 3. Bedingung erweist sich die Inhaltsauswahl als ein primär pädagogischer Vorgang.
4. M_i muss auf einem dem Zögling verfügbaren Repertoire dargestellt werden, was pädagogisch gesehen vor allem das Methoden- und Organisationsmoment betrifft. Diese 4. Bedingung ist ebenfalls pädagogischer Art.

These 8: Zur Methodenwahl

Diese These ist noch nicht mit der gleichen Gründlichkeit durchdacht worden, wie es bei den anderen Thesen schon möglich war. Wir legen sie in dem unfertigen Zustand vor, um die Richtung unserer Überlegungen anzudeuten und zur Diskussion zustellen.

- a) Aus der Auffassung von Methoden als im Erziehungsprozess verwendete menschliche Tätigkeiten folgt, dass auch die Methoden von den transgredienten Grundlagen bestimmt werden.
- b) Es können nur Methoden ausgewählt werden, zu denen eine Vorschrift existiert, die den Bedingungen der These 6 genügt.
- c) Bei der Methodenwahl sind mindestens folgende Bedingungen zu beachten:

1. Die personellen Momente müssen über die Fertigkeit verfügen, eine bestimmte Methode auch anwenden zu können. Allein die Fähigkeit zu einer Tätigkeit (die als Methode verwendet wird) dürfte nicht ausreichen. Es bestünde hier die Möglichkeit, dass der Tätigkeitsablauf selbst noch so viel Aufmerksamkeit erfordert, dass der Zweck der Methode zurückgedrängt wird.
 2. Die Methoden müssen inhaltgemäß ausgewählt werden. So lassen sich beispielsweise abstrakte Inhalte kaum durch Methoden im Bereich des Sinnlich-Konkreten bewältigen. Umgekehrt sind Einstellungen (als Inhalte betrachtet) nicht mit Methoden des logischen Denkens allein beizukommen.
 3. Die Methoden müssen gegebenen Organisationsbedingungen angepasst sein.
 4. Wenn es um die psychische Wirkung von Methoden geht, müssen diese selbstverständlich auch dem Erziehungsziel entsprechen. (Wenn Methoden nicht selbst direktes Mittel der Erziehung sind, ist ihre Zielentsprechung in der Bedingung 2 enthalten.)
- d) Die Methodenwahl muss (möglichst) zu einer optimalen Folge von methodischen Schritten führen, dabei sind wenigstens 3 Gesichtspunkte zu beachten:
- (1) Die optimale Form im Tätigkeitsablauf bei einem personellen Moment,
 - (2) die Koordinierung der Tätigkeitsabläufe bei Erziehern und Zöglingen und
 - (3) die optimale Zuordnung von geistigen und gegenständlichen Methoden.

Während in der gesellschaftlichen Praxis die Anforderungen an das Bildungsniveau der Menschen immer differenzierter und umfangreicher werden, erweisen sich der Entwicklungsstand der Erziehungswissenschaften und ihr Wirkungsgrad als unzureichend.

Im vorliegenden Buch werden die Wesensmerkmale der Erziehung vorgestellt, ihre Strukturelemente klar definiert und die Eigenheiten von Prozessverläufen übersichtlich sowie handlungsanleitend dargestellt. Als methodische Hilfsmittel dienen dazu vor allem die Prinzipien der Vereinfachung und der Transdisziplinarität, denn sie ermöglichen es, die Erkenntnisse erziehungsbedeutsamer Bezugs- und Hintergrundwissenschaften in ein spezifisch pädagogisches Wissenssystem einzuordnen, das überschaubar und anwendbar ist. Es erfolgt eine Aufklärung der Dynamik von Prozessverläufen und ihre Darstellung mit Hilfe von Funktionen, zu deren Realisierung Prinzipien dienen, in denen sich Gesetzmäßigkeiten von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen widerspiegeln.

Werner Naumann war von 1970 bis zur Abberufung 1991 an der PH Güstrow tätig – zunächst als Professor für Allgemeine Didaktik und ab 1978 als Professor für Grundlagen der Pädagogik (= Allgemeine Pädagogik). Danach arbeitete er – zeitweilig als Leiter – bis zu ihrer Auflösung im Jahre 2002 in der Sozialakademie Mecklenburg-Vorpommern e.V. Seit 2010 ist der Autor Mitglied der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-6101-7