

Dietrich Benner¹ / Dariusz Stepkowski²

Allgemeine Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Forschung

**Suggested citation for this article:**

Benner, D. – Stepkowski, D. (2013), «Allgemeine Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Forschung», in *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 14: 97-114;
URL:http://www.topologik.net/D_Benner_D_Stepkowski_Topologik_Issue_n.14_2013.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Zusammenfassung

Der Artikel behandelt in vier Schritten die Frage, was „Allgemeine Pädagogik“ und „Philosophie der Erziehung“ heute zur Weiterentwicklung pädagogischer Theorien und erziehungswissenschaftlicher Forschung beitragen können.

Im ersten Abschnitt wird gezeigt wird, dass sich eine frühe Thematisierung pädagogischer Forschungsfragen bereits im antiken Bildungsdenken findet, das unter der Paideia jedoch nicht primär die Erziehung von Kindern und Jugendlichen, sondern die Bildung des Menschen in der Spanne von der Geburt bis zum Tod verstand.

Der zweite Abschnitt thematisiert die Entstehung der modernen Erziehungsphilosophie im Kontext der europäischen Aufklärung und der neuhumanistischen Klassik.

Der dritte Teil wendet sich erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenen Forschungsfeldern der „Allgemeinen Pädagogik“ heute zu und entwickelt die These, dass Bildungstheorie und Bildungsforschung, wenn die von der Erziehungstatsache abstrahieren, die an erziehungswissenschaftliche Forschung zu richtenden Anforderungen nicht erfüllen.

Der letzte Abschnitt zeigt an zwei Beispielen aus erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten Studierender an der Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego in Warschau und der Humboldt-Universität zu Berlin, dass Allgemeinen Pädagogik als eine auch forschende Reflexionsdisziplin durchaus möglich ist.

Schlüssel-Worte: Paideia, Aufklärung, Erziehungsphilosophie, Allgemeine Pädagogik

Abstract*General pedagogy and scientific-educational research*

This article examines how „educational theory“ and „philosophy of education“ can contribute to the further development of pedagogical theories and educational research today. The article develops in four stages. In the first section, the authors discuss pedagogical research questions found in the ancient traditions of educational thought. Accordingly, the authors show that *Paideia* did not refer primarily to the education of children and youth. Rather, it referred to the formative education [*Bildung*] of human beings during their entire lifespan. In the second section, the authors address how the European Enlightenment and German Neohumanist thinkers influenced the development of modern educational philosophy. In the third section on the contemporary field of educational theory, the authors problematize theories of and research in formative education [*Bildung*], which do not address questions of pedagogical interaction [*Erziehung*]. They argue that such approaches to theory and research fail to meet the demands of scientific educational research. In the final section, the authors use examples from two qualifying exams of students, one from the University Kardynała Stefana Wyszyńskiego in Warsaw and one from Humboldt University Berlin, to demonstrate the possibility of educational theory as an inquiry-based reflective discipline.

Keywords: Paideia, Enlightenment, Philosophy of Education, Educational Theory

¹Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult. Dietrich Benner (Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Erziehungswissenschaft)

²Prof. Dr. Dariusz Stepkowski (UKSW Warszawa - Department of Pedagogical Sciences)

Im Zentrum der folgenden Überlegungen stehen Beziehungen zwischen philosophischer Pädagogik und pädagogischer Forschung, die weit in die Problemgeschichte zurückreichen und heute vielleicht eine neue Bedeutung für die Zukunft unserer Disziplin gewinnen können. Unsere Ausführungen gliedern sich in vier Abschnitte. Der erste behandelt frühe Forschungsfragen in der Bildungstheorie der antiken Paideia. Der zweite Abschnitt wendet sich veränderten Problemstellungen aus der Zeit der europäischen Aufklärung und der neuhumanistischen Klassik zu, in deren Kontext die moderne Erziehungsphilosophie entstand. Im dritten Abschnitt werden erziehungs- und bildungstheoretische Forschungsfelder der Allgemeinen Pädagogik heute thematisiert. Der letzte Abschnitt erläutert dies an zwei Beispielen aus erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten von Studierenden an der Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego in Warschau und der Humboldt-Universität zu Berlin.

Vorausgeschickt sei ein allgemein-pädagogisch argumentierender Versuch zu einer Abgrenzung und Zuordnung der Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ sowie „Erziehungsphilosophie“, „Erziehungstheorie“ und „Bildungstheorie“.

Der Begriff Erziehungsphilosophie (philosophy of education) wird in der Regel als Oberbegriff einer philosophischen und pädagogischen Reflexionsdisziplin verwendet, welche

- Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns erörtert,
- pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theorien reflektiert und problematisiert
- sowie ganz allgemein Grundlagenfragen der Erziehung, aber auch der Erforschung von Erziehungsprozessen, -kontexten und -verhältnissen erörtert.

Adressaten der so verstandenen Erziehungsphilosophie sind

- zum einen das alltägliche Nachdenken über pädagogische Fragen in pädagogischen oder pädagogisch bedeutsamen Kontexten,
- zum anderen die Theorieentwicklung im Rahmen der theoretischen und wissenschaftlichen Pädagogik

- und schließlich Diskurse, die über Fragen und Sachverhalte individueller und gemeinsamer Erziehung in der diskutierenden Öffentlichkeit ausgetragen werden (vgl. Wigger 2002; Ruhloff 2002).

Im deutschsprachigen Kontext haben sich seit der modernen Epoche der Aufklärung Traditionen einer „Allgemeinen Pädagogik“ entwickelt, welche die angesprochenen Reflexionsaufgaben bearbeitet und zwischen Tatsachen und Begriffen der Erziehung und der Bildung und analog zwischen Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie Erziehungs- und Bildungstheorien unterscheidet (vgl. z. B. Benner 2012). Entgegen der zwar weit verbreiteten, gleichwohl irrigen Meinung, dass es die genannten Unterscheidungen nur im deutschen Sprachraum gebe, vertreten wir die Auffassung, dass analoge Unterscheidungen unter neuzeitlichen und modernen Bedingungen in allen Sprachen und Kulturräumen nachweisbar sind (siehe hierzu auch Reichenbach 2002). Von Erziehung im engeren Sinne wird überall dann gesprochen, wenn nicht-reziproke pädagogische Interaktionen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden thematisiert werden, in denen die Erwachsenen eine pädagogische Verantwortung dafür tragen, dass in der nachwachsenden Generation Lernprozesse durch gegenwirkende und unterstützende Maßnahmen gefördert werden. Von Bildung in einem weiten Sinne sprechen wir dagegen dort, wo nicht pädagogische Interaktionsverhältnisse, sondern Verhältnisse zwischen Mensch und Welt im Zentrum der Betrachtung stehen, die zwar auch für pädagogische Prozesse bedeutsam sind, über die Erziehungstatsache im engeren Sinne jedoch weit hinausgehen und auf Erfahrungen und Entwicklungen bezogen sind, die das menschliche Zusammenleben auch jenseits der Erziehung betreffen (vgl. Humboldt 1793). Ganz allgemein lässt sich sagen: Erziehungsprozesse sind immer in Bildungsprozesse eingebettet; Bildungsprozesse finden hingegen auch jenseits der Erziehung statt. Erziehungstheorien handeln vornehmlich von den Möglichkeiten und Einwirkungsformen pädagogischen Handelns, Bildungstheorien von den Aufgaben und Entwicklungsproblemen eines humanen Zusammenlebens.

I. Die frühe Thematisierung pädagogischer Forschungsfragen in der Bildungstheorie der antiken Paideia

Der Horizont der antiken Paideia war viel weiter als der der neuzeitlichen Pädagogik. Paideia meint Entwicklungsprobleme des Menschen, die das gesamte Leben bis zum Tod umfassen und in denen Kindheit und Jugend noch keine zentrale Rolle spielen. Dies lässt sich bis in die antiken Mythen und die an sie anschließende philosophische und wissenschaftliche Begriffsbildung hinein verdeutlichen.

Von Kindern und Jugendlichen ist weder im griechischen Mythos von der Ausstattung des Menschen noch im jüdischen Mythos von der Erschaffung des Menschen die Rede. Epimetheus, Prometheus und Zeus wirken im griechischen, von Platon im Dialog Protagoras (320 v. d. – 322 v. d.) reflexiv bearbeiteten Mythos bei der Ausstattung des Menschen zusammen. Dem von Epimetheus zunächst unausgestattet belassenen Menschen verschafft Prometheus die Fähigkeit, Technik zu entwickeln, und verleiht Zeus die weitergehenden Fähigkeiten des Rechtsempfindens und der Scham und damit die Möglichkeit, mit Hilfe beider Sitte und Moral hervorzubringen. Die Erziehungstatsache, dass der Mensch nicht als Erwachsener zur Welt kommt, sondern als Kind geboren wird, bleibt im griechischen Mythos von der göttlichen Ausstattung der Menschen ebenso unreflektiert wie in der jüdisch-christlichen Erzählung von der Erschaffung eines ersten Menschenpaares; Adam und Eva sind im Paradies nicht nur kinder-, sondern auch elternlos.

Die im antiken Mythos beschriebenen Phänomene und reflektierten Sachverhalte sind noch in der philosophisch-theoretischen Begriffsbildung wirksam. Kinderlos leben auch noch die Menschen in Platons Kunstmythos von der Höhle als dem Ausgangsort menschlicher Bildung. In der sich im 7. Buch von Platons Staat findenden Höhlenerzählung tauschen sich Erwachsene, auf Sitzen so gefesselt, dass sie den Blick nicht wenden können, über Welt Dinge aus, die sie auf einer Höhlenwand wahrnehmen. Einer von ihnen wird gewaltsam entfesselt und gezwungen, den Blick von den Schatten ins Licht und von der Höhle zur überirdischen Welt zu lenken und nach dem Wahren und Guten zu fragen. Die Umlenkung des Blicks, die Platon mit Verweis auf das Beispiel des Sokrates beschreibt, ist nicht eine solche in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen,

sondern dient der Bildung und Legitimation einer philosophischen Klasse im Staat. Sie zielt auf die Begründung der politischen Funktion eines höchsten Standes gegenüber anderen Ständen der Polis, deren Angehörige die Wendung des Blicks von den Tatsachen zur Frage nach den Ursachen und Gründen nicht vollziehen können und auch nicht dazu bestimmt sind, dies zu tun.

Die bildungstheoretischen Folgerungen, die Platon aus dem von ihm selbst konzipierten Kunstmythos zieht, sind nicht nur theoretisch-diskursiver Art, sondern besitzen eine programmatisch-experimentelle Seite. Sie zeigen ein Gedankenexperiment an, das zur Ausführung praktischer Experimente anregen will, die im Rahmen der moralisch-politischen Ordnung der Polis unternommen werden sollen. Deren Leitung und Führung will Platon nicht in die Hände von Liebhabern der Macht geben und auch nicht Glückseligen überlassen, sondern bei einem Stand philosophisch reflektierender Menschen verorten, die nach dem Wahren und Guten fragen und negative Erfahrungen bei der Entwicklung von Antworten erleiden, reflektieren und bearbeiten können (siehe Platon Politeia 514 a -521 b; vgl. Benner/Stepkowski 2012).

Platons Höhlenerzählung hat nicht nur die angesprochene bildungstheoretische und politische, sondern auch eine erziehungstheoretische und pädagogische Seite, die jedoch in seiner Abhandlung über den Staat auf eigentümliche Weise unausgelegt bleibt. Man könne, so lautet die bildungstheoretische Folgerung, blinden Augen kein Gesicht einsetzen, Bildungsprozesse seien nämlich nicht als Einübung eines bestimmten Blicks, sondern als die Umlenkung des Blicks und die Verarbeitung negativer Erfahrungen angewiesen. Was dies in pädagogischen Kontexten bedeutet, behandelt Platon nicht in der Politeia, sondern lässt er im Dialog Menon Sokrates am Beispiel einer geometrischen Lektion über den Satz des Pythagoras zeigen. In dieser lernt ein Knabe, der sich noch nie mit Sätzen der Geometrie befasst hat, nach dem Doppelten des das $2 \times 2 = 4$ -füßigen Quadrats fragen. Mit Hilfe des Sokrates, der ihn zu einer Lenkung des Blicks von den horizontalen und vertikalen Linien verschiedener Quadrate zur Diagonale auffordert, findet er schließlich das gesuchte 8-füßige Quadrat in dem durch die Diagonale des vierfüßigen Quadrats zu definierenden Quadrat (vgl. Benner/English 2004).

Eine systematische und forschungsbasierte Antwort auf die Frage, was unter der Umlenkung des Blicks zu verstehen ist, findet sich dann in der Metaphysik des Aristoteles und in dessen einzelwissenschaftlichen Abhandlungen, z. B. in der Physik, der Psychologie oder der Politik. Überall interpretiert er den von Sokrates und Platon beschriebenen bildenden Blickwechsel teleologisch als Rückgang von der Erfahrung zur Zweck-Ursache, die der Erfahrung, in dieser noch unerkannt, zugrunde liegt. Zweckursachen erkennt Aristoteles nicht nur im Prinzip der Art, das verschiedene Erscheinungsformen von Lebewesen (z. B. das Huhn und das Ei) als deren Zweckgrund verbindet, sondern auch in physikalischen, moralischen und politischen und nicht zuletzt in für die Kinder- und Jugenderziehung grundlegenden Ordnungen. Die Analyse basaler teleologischer Strukturen baut Aristoteles zu einem Forschungsprogramm aus, das bis zum Beginn der Neuzeit wirkungsmächtig war und heute noch für eine Unterscheidung plurale Wissensformen und Forschungsparadigmata bedeutsam ist (vgl. Benner 2009).

Unter dem Rückgang zum Grund versteht Aristoteles in allen Gebieten des Fragens und Wissens einen Rückgang von der Erfahrung zu deren Material-, Form-, Wirk- und Zweckursachen, von denen er insbesondere den Zweckursachen eine bildende Bedeutung zuerkennt (vgl. Aristoteles: Physik 190 a-b). Physik ist nach Aristoteles die Wissenschaft von den Zweckursachen der Natur, Psychologie die Wissenschaft von den Zweckursachen seelischer Prozesse, Politik die Wissenschaft von den Zweckursachen eines vernünftigen Lebens in der Polis. Die Ordnung der Zweckursachen des Natürlichen, Psychischen und Politischen stellt nach Aristoteles nicht nur die wissenschaftliche Grundlage für alle Bewegungen und Prozesse in der Natur, im richtigen Denken und vernünftigen gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen dar, sondern bestimmt auch die Bildung und Entwicklung des Menschen selbst. Diese deutet er als einen Prozess, in dem aus einem zunächst ungebildeten Menschen, der die verschiedenen Ursachen noch nicht zu unterscheiden vermag und um die Bedeutung der Zweckursachen noch nicht weiß, ein Mensch wird, der im Bereich der Natur, der Psyche, der Moral und der Polis Zweckursachen erkennen und sein Wissen und Handeln nach diesen ausrichten kann.

In seiner Physik verdeutlicht Aristoteles den teleologischen Zusammenhang am Beispiel eines Einkaufs auf dem Marktplatz. Begegnet dort ein ungebildeter Mensch, der nicht um

die Ordnung der handlungsanleitenden Zweckursachen weiß, einem Mitbürger, der ihm Geld schuldet, so wird er die Begegnung als einen willkommenen Anlass zu nutzen suchen, das geliehene Geld einzutreiben. Ein gebildeter, um die Zweckordnung des Markplatzes wissender Mensch wird dagegen in der zufälligen Begegnung auf dem Markplatz anerkennen, dass der Markt ein Ort ist, an dem Leute Einkäufe tätigen, diesen Zweck achten und die Begegnung nicht zum Schuldeneintreiben nutzen. (siehe Aristoteles: Physik 196 a)

Die angedeuteten Zusammenhänge zwischen der Frage nach der Ordnung der Zweckursachen und der Führung eines guten Lebens suchte Aristoteles durch ein umfassendes Forschungsprogramm zu klären, das in allen Bereichen des Wissens und Handelns Material- von Formal und Wirk- und Zweckursachen unterscheidet und Ort und Zeit als teleologisch bedeutsame Kategorien interpretiert. Das aristotelische Programm zur Klärung der Zweckursachen hat nicht nur eine erkenntnistheoretische, sondern zugleich eine bildungs- und eine erziehungstheoretische Seite. Die bildungstheoretische Seite zeigt sich darin, dass Aristoteles den Zweckursachen eine herausragende Bedeutung für den Sinn und die Orientierung menschlichen Handelns zuerkennt, die erziehungstheoretische Seite tritt dort hervor, wo er betont, dass nur Menschen, die um die Kategorien wissen, den Blick von der Erfahrung zu den Zweckursachen wenden und andere unterrichten können. Wer die Welt und die Polis nur aus Erfahrung kennt, kann nicht lehren. Über didaktische Kompetenzen verfügt nur der, der den Rückgang von der Erfahrung zu den Gründen hinter sich hat und daher andere auf diesen Weg zu führen versteht (vgl. Metaphysik 980 a – 981 b).

Das von Aristoteles konzipierte und realisierte Forschungsprogramm war von Anfang an keines für Lehrer im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sondern ein Programm für ausgewiesene und angehende philosophische Wissenschaftler. Zwar forderte er eine gemeinsame Erziehung der nachwachsenden Generationen in öffentlichen Schulen, in denen grundlegende Kenntnisse und gemeinsame Handlungsweisen für das Zusammenleben der Bürger erlernt und eingeübt werden sollen (vgl. Aristoteles: Politik 1337 a21ff.). Kinder- und Jugenderziehung definierte er als Vermittlung der elementaren Techniken des Lesens, Schreibens und Zeichnens und als Einführung in die Sitte. Die theoretisch-philosophisch-forschende Betätigung der Bürger verortete er in einer Zeit

nach dem Ende der Erziehung. Unter ihr verstand er eine theoretische Praxis zwischen älteren und jüngeren Erwachsenen, deren Erziehung längst abgeschlossen ist.

Die in der Erkenntnis von Zweckursachen liegende Seite der vernünftigen Rede über die Bildung des Menschen war somit auch bei Aristoteles weniger erziehungstheoretisch motiviert und nicht primär auf das Verhältnis der Erwachsenen zur nachwachsenden Generation ausgerichtet, sondern primär bildungstheoretisch konzipiert. Das Theorieprogramm der Erkenntnis der grundlegenden Zwecke in der Natur, der Psyche und der Gesellschaft war ein teleologisches Forschungsprogramm, das u. a. auch der Fundierung der Paideia, der Bildung des Menschen in dessen ganzer Lebensspanne, dienen sollte.

II. Die europäischen Aufklärung und die neuhumanistische Klassik als Kontext der Entstehung der modernen Erziehungsphilosophie

Wir lesen heute das Höhlengleichnis Platons als eine auch erziehungstheoretisch zu interpretierende Parabel. Aber das geschieht durch die Brille der neuzeitlichen und modernen Pädagogik, in der das pädagogische Generationenverhältnis auf Seiten der Erwachsenen wie auf Seiten der Heranwachsenden wesentliche Veränderungen erfahren hat und die pädagogische Interaktion zu einer eigenlogischen Praxis geworden ist.

Während Aristoteles das Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation als ein politisches Regierungsverhältnis dachte, in dem nur diejenigen gut regieren können, die zuvor gut regiert worden sind (siehe Aristoteles: Politik 1332 b – 1333 a), gründet Rousseau die politische Praxis in seiner Lehre vom Gesellschaftsvertrag auf eine Selbstregierung der Erwachsenen, die als Untertanen sich Gesetzen unterwerfen, an deren Entwicklung sie als Teilhaber der Souveränität im Staate mitwirken (siehe Rousseau 1762 a, 1. Buch, 6. Kapitel). An die Stelle des politisch definierten Verhältnisses der Erwachsenen zur nachwachsenden Generation und der in es eingebetteten regierenden pädagogischen Praxis als einer Form der politischen Praxis in der Polis tritt bei Rousseau die Konzeption einer „negative Erziehung“, welche nicht durch Gewöhnung in die vorgegebene Sitte und Herrschaftsordnung einführt, sondern in der nachwachsenden Generation die Herausbildung eines Selberdenkens und Selberhandelns zu unterstützen sucht, das nicht

einfach dem Denken und Handeln der Erwachsenen nachfolgt, sondern in einer neuen Intergenerationalität begründet ist (siehe Rousseau: *Émile* 1762 b, Vorwort).

Aus Platons Begriff einer a-kosmischen Natur des Menschen, den schon Schleiermacher in seiner Übersetzung von Platons Dialog Protagoras in den Begriff einer weltoffenen unbestimmten Bildsamkeit transformierte und als „unbegabte“ Natur (siehe seine Übersetzung von Platons Protagoras 321 c) des Menschen auslegte, der seine Fähigkeiten selbst entwickeln muss, wird bei Rousseau der Begriff einer ambivalenten, weltoffenen Perfektibilität. Diese bringt ein erstes bildungstheoretisches Prinzip moderner Erziehung auf den Begriff, das von der pädagogischen Praxis die Anerkennung einer schon dem Neugeborenen innewohnenden Fähigkeit verlangt, der Fähigkeit nämlich, Fähigkeiten zu entwickeln. Parallel hierzu wird aus Platons Begriff der bildenden Umlenkung des Blicks als der Fähigkeit, aus negativen Erfahrungen zu lernen, in denen die Welt fremd und neu begriffen werden kann, ein schon in Rousseaus Konzeption negativer Erziehung angelegtes erziehungstheoretisches Prinzip, das Fichte, Schleiermacher und Humboldt durch den Begriff einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit auszuweisen suchen (siehe Stepkowski 2010).

Nachdem das antike Verständnis der Unausgestattetheit des ersten erwachsenen Menschen in den Begriff der modernen Bildsamkeit des Kindes und die antike Rede von der Kunst der bildenden Wendung des Blicks im Bildungsprozess der Erwachsenen in das moderne Verständnis einer pädagogischen Aufforderung zur Selbsttätigkeit überführt worden waren, konnte auch ein dritter Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns entwickelt und mit diesem die antike Subordination der Erziehung unter die Politik einer wesentlichen Korrektur unterzogen werden. An die Stelle einer politischen Finalisierung der Erziehung tritt in der Moderne die Forderung nach einer didaktischen und gesellschaftspädagogischen Transformation aller außerpädagogischen Anforderungen an die Erziehung, welche einem vierten Grundbegriff, dem einer nicht-hierarchischen Ordnung der ausdifferenzierten Formen der menschlichen Mitgesamttätigkeit (Schleiermacher), verpflichtet ist (vgl. Benner 2012, S. 58-126).

Moderne Erziehung erkennt nicht nur von Geburt an die unbestimmte Bildsamkeit und Lernfähigkeit eines jeden Menschen an, die sie durch Aufforderungen zur Selbsttätigkeit

zu stimulieren sucht, sie gründet sich zugleich auf die erziehungstheoretischen Prinzipien der Transformation außerpädagogischer Anforderungen in pädagogisch legitime und einer bildungstheoretische Nicht-Hierarchizität, welche der Erziehung eine gleichbedeutsame Stellung unter den ausdifferenzierten Formen menschlichen Handelns zuerkennt. Zusammengenommen machen die Prinzipien der unbestimmten Bildsamkeit, der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, der pädagogischen Transformation und der Nicht-Hierarchizität das aus, was man den Experimentcharakter der neuzeitlichen, insbesondere der modernen Erziehung nennen kann.

Von ihm spricht Rousseau, wenn er die Erwachsenen dazu auffordert, die Kindheit zu studieren, und dies damit begründet, sie kennten diese ganz sicher nicht. Unter Kindheit versteht Rousseau keine Ausgangsform des noch nicht sozialisierten Kindes, das seine Bestimmung nach Maßgabe der Vorstellungen der Erwachsenen und der Anforderungen der Gesellschaft erhält, sondern eine unbekante Kindheit, die auf eine unbekante Erwachsenenheit hin ausgerichtet ist. In der gesamten Geschichte der Menschheit war den Neugeborenen ihre künftige Bestimmung unbekannt. Seit der Moderne kennen wir die Sondersituation, dass nicht nur den Kindern ihre eigene Bestimmung, sondern auch den Erwachsenen die künftige Bestimmung der Kinder unbekannt ist. Moderne Kinder werden als Menschen, nicht als Angehörige eines bestimmten, ihnen von Geburt her zugeschriebenen Standes geboren. Ihre Kindheit ist unbekannt, weil auch ihr Status als Erwachsener unbekannt ist. Der unbekanten, weltoffenen Kindheit entspricht somit ein unbekannter, weltoffener Status des Erwachsenen. Beide sind eingebettet in ein neues Generationenverhältnis, in dem Eltern nicht mehr die künftige Bestimmung der Kinder repräsentieren, sondern diesen eine Freiheit zuerkennen, ihre Lebensform, ihren Beruf, ihre Partner und die Formen der Vergemeinschaftung selbst zu wählen. Suchte Platon die menschliche Freiheit darauf zu gründen, dass Erwachsene, ohne jemals Kind gewesen zu sein, ihre künftige Bestimmung in einem vorgeburtlichen Leben unter den ihnen durch Los vom Schicksal zuerkannten Selbstbestimmungsmöglichkeiten immer schon gewählt haben, so zielt der Begriff moderner Freiheit auf eine Wahl der eigenen Lebensform, die nicht Erwachsenen vorbehalten ist, sondern in die Heranwachsende durch eine Erziehung eingeführt werden, die keiner vorgeburtlichen Wahl mehr zum Durchbruch verhilft, sondern die Wahl der Wahl offen hält und nicht entscheidet.

III. Erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesene Forschungsfelder der Allgemeinen Pädagogik heute

Die in der Zeit der europäischen Aufklärung und des an diese anschließenden Neuhumanismus in Europa entwickelten Grundbegriffe moderner Pädagogik und die auf ihrer Grundlage entwickelten Erziehungstheorien, Bildungstheorien und Theorien pädagogischer Institutionen weisen für die moderne Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis einen Experimentalcharakter aus, den die Antike im Rahmen ihres Paradigmas allenfalls der Philosophie, nicht aber der theoretischen Pädagogik und auch nicht der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zuerkannt hatte.

Im folgenden werden allgemeinpädagogisch zu definierenden Forschungsaufgaben genannt, von denen einige in einem letzten Abschnitt exemplarisch erläutert werden.

Zu den allgemeinen und übergreifenden Problemstellungen theoretischer, wissenschaftlicher und praktischer Pädagogik gehört, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse über produktive negative Erfahrungen vermittelt sind, in denen Bekanntes fremd, schon Gelerntes wieder fraglich wird und Brüche in den Wissens- und Könnens-Horizonten Lernender entstehen, an die Neues angelagert werden kann. (vgl. Benner/English 2004; English 2013)

Ohne die Thematisierung der produktiven Negativität bildender Erfahrungen und der ihr Zustandekommen unterstützenden pädagogischen Einwirkungen ist eine pädagogisch ausgewiesene erziehungswissenschaftliche Forschung gar nicht möglich. Soll die Erziehungswissenschaft als eine unter pädagogischen Problemstellungen forschende Disziplin Bestand haben, so muss sie zu den anderen im Bereich der Erziehung forschenden Disziplinen, insbesondere zur Psychologie und Soziologie, in eine Beziehung treten, die es erlaubt, an der Eigenlogik pädagogischer Prozesse ausgerichtete Forschungsvorhaben zu entwickeln und die Theorien, Fragestellungen, Erkenntnisse und Resultate anderer Disziplinen unter pädagogischen Problemstellungen zu reinterpretieren.

Zu den Spezifika, die pädagogische Theorieentwicklung und erziehungswissenschaftliche Forschung hier einbringen muss, gehören nicht nur die genannte grundbegriffliche Basis

und die sich auf sie stützenden Handlungstheorien, sondern auch Grundformen pädagogischen Handelns, die der Eigenlogik moderner pädagogischer Praxis verpflichtet sind und diese konkret umsetzen (vgl. Benner 2012, S. 208-314). Zu diesen Grundformen zählen wir erstens ein disziplinierendes pädagogisches Handeln, das bei den Heranwachsenden eine Konzentration und Aufmerksamkeit erzeugt, welche die Bereitschaft der Lernenden stärkt, den Horizont alltäglicher Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs zu verlassen und in erfahrungserweiternde und umgangsergänzende Lehr-Lernprozesse einzutreten.

Die zweite elementare pädagogische Handlungsform schließt hieran an. Es ist diejenige einer Erziehung durch Unterricht, welcher bildende Blickwechsel inszeniert und erfahrungs- und umgangserweiternde Wissensformen, -bestände und Zusammenhänge erzeugt, die für ein distanzierendes und reflektiertes Welt- und Selbstverhältnis heute unverzichtbar sind. Der gesamte Kanon des erziehenden Unterrichts an öffentlichen Schulen setzt sich aus erfahrungs- und umgangserweiternden Fächern und Fächergruppen zusammen, zu denen im Bereich der Grundschulen die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Zeichnens und Rechnens, aber auch soziale Techniken des gemeinsamen Lernens, des Hin- und Zuhörens und des Übens und auf der Mittelstufe des allgemeinen Schulsystems die nach Kunden ausdifferenzierten Unterrichtsfächer sowie auf der Oberstufe des Schulsystems wissenschaftspropädeutische Fächer gehören. Sie alle vermitteln Kenntnisse, die für ein Verstehen der verwissenschaftlichten, historisch-gesellschaftlich gewordenen modernen Welt unverzichtbar sind.

Hinzukommt eine dritte pädagogische Handlungsform, die an unterrichtlich vermittelte und gestützte Lehr-lernprozesse anschließt und auf den Übergang und Eintritt der nachwachsenden Generation in die ausdifferenzierten Handlungsfelder moderner Gesellschaft vorbereitet. Dies ist die Handlungsform einer beratenden Erziehung, welche die Partizipationsmöglichkeiten der Teilhabe der nachwachsenden Generation am öffentlichen Leben in den Bereichen von Arbeit und Sitte, Erziehung und Politik, Kunst und Religion nutzt und stärkt.

Pädagogische Disziplinierung fordert zum Anhalten der Bedürfnisse und zum Eintritt in

Prozesse des Lernens und Nachdenkens auf. Erziehender Unterricht erweitert Erfahrung und Umgang durch die Einführung in ein Denken und Urteilen, welches zwischen lebensweltlichen, teleologischen, szientifischen, ideologiekritischen und pragmatischen Wissens- und Urteilformen zu unterscheiden versteht. Pädagogische Beratung zeigt auf den Übergang in intergenerationelle Handlungsformen und Anbahnung einer Handlungskompetenz, die es der nachwachsenden Generation erlaubt, am Mit- und Nachdenken am öffentlichen Leben zu partizipieren.

Für den Grundcharakter erziehungswissenschaftlicher Forschung bedeutet dies, dass sie weder als reine Erziehungsforschung, die pädagogische Prozesse und Einwirkungsversuche auf Lernprozesse Heranwachsender nur beobachtet und erklärt, noch als isolierte Bildungsforschung möglich ist, die Outputkompetenzen misst und vergleicht. Von einer primär psychologisch orientierten Bildungsforschung unterscheidet sich eine pädagogische Erziehungs- und Bildungsforschung dadurch, dass sie pädagogische Prozesse unter gleichzeitiger Berücksichtigung erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischer Fragestellungen untersucht und Zusammenhänge zwischen einer vorgegebenen Inputorientierung von Lehr-lernprozessen durch Lehrpläne und Richtlinien, einer disziplinierenden, unterrichtenden und beratenden Erziehung und der Entwicklung von Kompetenzen in den drei Bereichen Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenz erforscht und klärt.

Die Erziehungsphilosophie ist daher zusammen mit der Bildungsphilosophie und der Allgemeinen Pädagogik dazu aufgerufen, an der Konzeptualisierung, Kritik, Verbesserung und Weiterentwicklung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben mitzuwirken und für diese Wege aufzuzeigen, wie Forschungsvorhaben den Experimentalcharakter der pädagogischen Praxis stärker berücksichtigen und an den theoriegeleiteten Wissensformen der Pädagogik Erziehungswissenschaft teilhaben können (vgl. hierzu zuletzt Reinmann/Sesink 2011).

IV. Allgemeine Pädagogik als forschende Reflexionsdisziplin. Zwei Beispiele aus erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten an der Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego in Warschau und der Humboldt-Universität zu Berlin

Wie eine allgemein-pädagogisch ausgewiesene Grundlagenforschung, die erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische Problemstellungen im Zusammenhang verfolgt, für erziehungswissenschaftliche Forschungsvorhaben bedeutsam werden kann, soll abschließend am Beispiel zweier BA-Arbeiten verdeutlicht werden, die von Studierenden an der Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego in Warschau und an der Humboldt-Universität zu Berlin verfasst worden sind. Die beiden Studenten wählten für ihre Abschlussarbeiten Problemstellungen aus, die sie in der einer allgemein-pädagogisch und erziehungs- und bildungshistorisch ausgewiesenen Einführungsphase ihres Studiums kennengelernt hatten, und versuchten diese am fachlichen Themen des von ihnen gewählten Studienschwerpunkts fruchtbar zu machen.

Die erste Arbeit schließt an ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziertes und an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedeltes Forschungsprojekt mit dem Namen ETiK an, das im Bereich der allgemein-pädagogischen Grundlagenforschung und der empirischen Bildungsforschung angesiedelt ist (vgl. Benner/Nikolova/von Heynitz/Ivanov/Tschernjajew 2013). In ihm wird ein Modell und Instrument zur Erfassung moralischer Urteils- und Partizipationskompetenzen von 16-Jährigen entwickelt, die den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen besuchen. In dem genannten Vorhaben wird moralische Kompetenz durch die drei Teilkompetenzen moralisches Grundwissen, moralische Urteils- und moralische Handlungskompetenz definiert, die ihrerseits nach Anspruchsniveaus differenziert werden. Das Berliner Team arbeitet gegenwärtig gemeinsam mit einem von Prof. Dariusz Stepkowski an der UKSW geleiteten Warschauer Team sowie weiteren Teams in China, Dänemark, Österreich und der Schweiz daran, das entwickelte Modell und Instrument international zu erproben und dabei der Frage nachzugehen, inwieweit moralische Kompetenzen von 16-Jährigen heute universalistische Grundstrukturen aufweisen und wo insbesondere kulturelle und nationale Prägungen beobachtbar sind.

Während ihrer fünfjährigen Zusammenarbeit an der Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego haben die Autoren dieses Beitrags u. a. die BA-Arbeit einer Studentin betreut, die Testaufgaben aus dem Berliner Projekt zur Ermittlung moralischer Kompetenzen von polnischen Jugendlichen einsetzte und dabei die Antworten straffällig gewordener Schülerinnen und Schüler mit denjenigen nicht-straffälliger Jugendlicher verglich:

Marta Zochowska: Moralische Urteilsfähigkeit 15jähriger Jugendlicher aus polnischen Erziehungsheimen und Gymnasien. Eine vergleichende Analyse im Anschluss an das Berliner Projekt ETiK

Marta Zochowska studierte an der UKSW in der Studienrichtung Resozialisation. Sie besuchte eine von Dariusz Stepkowski und mir gemeinsam gehaltene Vorlesung über „Bildung - Moral - Demokratie“ und lernte in dieser unterschiedliche Theorien und Modelle moralischer Erziehung und Bildung sowie den Forschungsansatz des Berliner DFG-Projekts ETiK kennen, in dem zwischen der Definition und Erfassung moralischer Grundkenntnisse, moralischer Urteils- und moralischer Handlungskompetenz unterschieden wird.

In ihrer BA-Arbeit vergleicht Frau Zochowska Kompetenzen von straffällig gewordenen polnischen Jugendlichen mit Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Eingangsklasse der polnischen Oberstufe (Lyceum) unter Verwendung des im Berliner Projekt ETiK entwickelten Testinstruments zur Erfassung moralischer Kompetenzen von 15-Jährigen.

Sie begründet in ihrer BA-Arbeit die Auswahl von Aufgaben, die sie für ihre Untersuchung ausgewählt hat, mit Blick auf die Lebenssituation polnischer Jugendlicher, berichtet über die Ergebnisse ihrer Tests mit den von ihr ins Polnische übersetzten Aufgaben und vergleicht die Ergebnisse, die beide Schülergruppen hierbei erzielten.

Zu den Ergebnissen der BA-Arbeit von Frau Zochowska gehören u. a. Erkenntnisse wie die folgenden:

- von den in Berlin entwickelten Testaufgaben lassen sich die ausgewählten Aufgaben auch in Polen einsetzen;
- polnische Oberschüler erreichen nicht generell bessere Kompetenzwerte als polnische Jugendliche, die sich im Jugendstrafvollzug befinden;
- bei Testaufgaben, die sich auf die Bearbeitung von Problemen eines solidarischen Handelns beziehen, ist die Urteils- und Handlungskompetenz von Jugendlichen, die sich in einer sozialpädagogischen Resozialisation befinden, sogar höher.

Die zweite BA-Arbeit wurde von einer Studentin verfasst, die neben den erziehungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten solche im Bereich der Musikpädagogik gesetzt hatte. In ihrer Abschlussarbeit legte sie in Abschnitt III vorgestellte allgemein-pädagogische Differenzierung pädagogischer Handlungsformen in solche einer disziplinierenden, unterrichtenden und beratenden Erziehung auf zwei musikpädagogische Projekte aus. Von diesen bereitete das eine die Aufführung von

Stravinskys Ballett „Le sacre du printemps“ mit den Berliner Philharmonikern vor und entwickelte das andere eine Aufführungskonzeption zu Homers Odysse, die an einer Berliner Grundschule realisiert wurde. Beide Projekte sind umfassend durch Filme dokumentiert, die eine Rekonstruktion ihrer Arbeitsweisen unter Problemstellungen einer disziplinierenden, unterrichtenden und beratenden Erziehung erlauben.

**Maria Ispas: Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischer Handlungsformen
Disziplinierung, Unterricht und Beratung in musikpädagogischen
Konzepten. Eine systematische Analyse anhand zweier musik-
pädagogischer Beispiele.**

Frau Ispas besuchte die allgemein-pädagogische Einführungsveranstaltung in den BA-Studiengang an der Humboldt-Universität zu Berlin, entschied sich nach Absolvierung eines Praktikums an der Komischen Oper Berlin, ihre BA-Arbeit über ein musikpädagogisches Thema zu schreiben, ein Thema, für dessen Betreuung ich von der Sache her gänzlich inkompetent bin, das mich aber auf Grund des Berufs meiner Frau, die Musiklehrerin und Musikerin ist, interessiert.

Wir vereinbarten als Thema die Frage, welche Bedeutung den drei pädagogischen Handlungsformen einer pädagogische Gewalt ausübenden Erziehung, einer Erziehung durch Unterricht und einer den Übergang zu selbstverantwortetem Handeln beratend unterstützenden Erziehung in musikpädagogischen Kontexten zukommt, und Frau Ispas wählte als Exempla zwei Projekte aus:

- das verfilmte Projekt „Rhythm is it“, das die Berliner Philharmoniker unter ihrem Chefdirigent Sir Simon Rattle mit 250 Kindern und Jugendlichen aus 25 Nationen unter Mithilfe und Anleitung des Choreografen und Tanzpädagogen Royston Maldoom durchgeführten und mit der Aufführung von Igor Stravinskys Ballett „Le sacre du printemps“ abschlossen,
- und das ebenfalls im Film festgehaltene Projekt „Odyssee“, das die Tanzpädagogin Nadja Raszewski mit dem Kollegium und den Schülerinnen und Schülern der Schweizerhofgrundschule in Berlin Zehlendorf durchgeführt hat.

Frau Ispas analysierte nicht nur die beiden Filme, sondern auch ein bereits vorliegendes Interviews mit den Hauptakteuren des Projekts zur Aufführung von Stravinskys „Sacre du printemps“ und führte ein nach der Bedeutung regierender, unterrichtlicher und beratender pädagogischer Maßnahmen fragendes Interview mit der das Odyssee-Projekt koordinierenden Tanzpädagogin.

In einem Vergleich der Konzepte und Maßnahmen arbeitete Frau Ispas heraus, dass in beiden Projekten alle drei Formen pädagogischen Handelns, wenn auch in unterschiedlicher Weise, zum Zuge kamen:

- In dem renommierten Projekt „Rhythm is it“ wurden disziplinierende und beratende Maßnahmen insbesondere zum Zwecke der Qualitätssicherung des Vorhabens eingesetzt, auf Erfahrungen und Umgang der Schülerinnen und Schüler erweiternde unterrichtliche Maßnahmen dagegen weitgehend verzichtet,
- in dem Grundschulprojekt „Odyssee“ wurden dagegen disziplinierende Maßnahmen mit Blick auf die geplante Aufführung begründet, unterrichtliche Maßnahmen zum Verständnis der Odyssee herangezogen und beratende Maßnahmen zur Lösung aufführungstechnischer, sozialisatorischer und interaktiver Probleme herangezogen.

Zum wissenschaftlichen Ertrag der Arbeit gehört, dass sie zwei Modelle interpretiert, von denen das eine – durchaus legitim – pädagogische Maßnahmen im Dienste der Kunst und das andere – ebenso legitim – ästhetische Praxis im Dienste der Erziehung einsetzt.

Vergleicht man die Qualifikationsarbeiten und das DFG-Projekt ETiK mit den vorangegangenen Ausführungen über mögliche fruchtbare Zusammenarbeit zwischen philosophischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Forschung, so wird deutlich, dass in den angesprochenen Vorhaben nicht alle Forderungen erfüllt werden, die zuvor in systematischer Absicht für eine anspruchsvolle Verknüpfung von Erziehungstheorie, Bildungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung entwickelt wurden.

Das zeigt, dass wir uns mit unseren Überlegungen mitten in einem aktuellen Forschungsfeld bewegen, für das erziehungs- und bildungsphilosophische Diskurse zentral, aber allein nicht ausreichend sind. Wir arbeiten daran, die Verknüpfungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln und hoffen, damit einen Beitrag zur Entwicklung einer forschenden Erziehungsphilosophie und Allgemeinen Pädagogik werden leisten können.

Literatur

Aristoteles: Metaphysik.

- Physik.
- Politik.

Benner, Dietrich (2009): Wissensformen der Wissensgesellschaft. In: Ders.: Bildung und Kompetenz. Paderborn: Schöningh, S. 31-44.

- (2012): Allgemeine Pädagogik. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Juventa.

Benner, Dietrich/ English, Andrea (2004): Critique and Negativity. In: Journal of Philosophy of Education 38, S. 409-428.

Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana/von Heynitz, Martina/Ivanov, Stanislav/Tschernjajew, Marina (2013): Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: T. Fuchs/M. Jehle/S. Krause: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg 2013, S. 121-137.

Benner, Dietrich/Stepkowski, Dariusz (2012): Die 'Höhle' als Metapher zur Beschreibung von Bildungsprozessen. Eine Studie zur Transformation von Platons Höhlengleichnis in bildungstheoretisch relevanten Diskursen. In: D. Benner: Bildung und Kompetenz. Paderborn: Schöningh, S. 45-65.

English, Andrea R. (2013): Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge University Press.

Humboldt, Wilhelm von (1792): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1. Darmstadt: WBG, S. 234-240.

Platon: Politeia.

- Protagoras.

Reichenbach, Roland (2002): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster usw.: Waxmann.

Reinmann, Gabi/Sesink, Werner: Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf

Rousseau, Jean-Jacques (1762 a): Du contrat social.

- (1762 b): *Émile ou De l'éducation*.

Ruhloff, Jörg (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, hrsg. von L. Wigger/E. Cloer/J. Ruhloff, P. Vogel/Ch. Wulf. Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Leske & Budrich, S. 83-91.

Stepkowski, Dariusz (2010): Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schlei-ermachera. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE. In: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, hrsg. von L. Wigger/E. Cloer/J. Ruhloff, P. Vogel/Ch. Wulf. Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Leske & Budrich, S. 5-8.