

GEORGIOS KOUMAKIS

GRUNDPROBLEME EINER ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE*

I ABGRENZUNGSFRAGEN

1. Erziehungsphilosophie und Erziehungstheorie.

Man könnte die Gesamtpädagogik als vorwissenschaftlichen noch undefinierten Begriff in Erziehungsphilosophie, Erziehungstheorie, Erziehungsempirie und Erziehungspraxis unterteilen, wobei Erziehung noch ein Generalbegriff für Erziehung und Bildung ist.

Da ich mich in der besonderen Situation befinde, einige Probleme der Erziehungsphilosophie zu stellen und von der Erziehungstheorie abzusetzen, die von den Pädagogen verwaltet wird, möchte ich einmal echt aristotelisch sagen, *Erziehungsphilosophie habe grundsätzlich mit den Voraussetzungen und Prinzipien des pädagogischen Gesamtbereichs* zu tun, Erziehungstheorie analysiert, von diesen Voraussetzungen ausgehend, das Gesamtfeld von Erziehung und Bildung und entwickelt daher auf diesem Boden eine Art pädagogische Strukturtheorie, die alle der Pädagogik konstitutiven Begriffe systematisch abklärt. Auf diesem Boden betreibt dann die Erziehungsempirie ihre Untersuchungen über das empirische Vorkommen, das erfahrungsgemäße Auftreten dieser pädagogischen Strukturbegriffe.

Wenn etwa eine Untersuchung empirischer Art den Wandel des Autoritätsverhältnisses in den letzten 50 Jahren verfolgt, dann muß hier erst der *Begriff der Autorität* vorausgegeben werden, ihn kann die Empirie nicht selber entwickeln. Auch die psychologischen Formen von Erziehungsautorität setzen den Begriff der Erziehungsautorität voraus.

* Ich danke herzlichst meinem Lehrer Josef Derbolav, der während seines Aufenthalts auf Kreta (Iraklion) Ostern 1977 kurz vor seinem Tode meine alte Konvention an Erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen gelesen und mir wertvolle Ratschläge gegeben hat.

Empirie untersucht also das historisch - faktische Vorkommen bestimmter theoretisch geklärter Begriffe, und die Erziehungspraxis könnte man vorweg als Anwendung dieser Erkenntnisse auf die pädagogische Wirklichkeit definieren.

Aber das ist nur die halbe Wahrheit, denn lediglich die technologischen, d.h. die Mittel und Wege betreffenden Einsichten der Pädagogik können *angewandt* werden; bei Ziel und normativen Maßstäben würde man lieber von einer Art *Übersetzung oder Integration* aus der Theorie in die Praxis sprechen¹.

2. Erziehung und Bildung

Erziehung und Bildung kann verschieden bestimmt werden, z. B. als Tätigkeit und Ergebnis, als zwei aufeinanderfolgende Schichten oder Tätigkeitsweisen im Prozeß der Jugendbetreuung, als Verhältnis von Vorausgesetztem und Abgeleitetem. Alle diese Möglichkeiten treffen etwas Richtiges, aber können grundsätzlich geteilt werden.

Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung kann auf die aristotelisch - platonische Differenz von *Einübung* und *Einsicht* zurückgeführt werden. Zur Erziehung gehört dann der aristotelische Problemkreis der *Handlungstheorie*, bestehend aus: Zielwahl, Mittel- und Wegfindung und Situationskenntnis, die überhaupt erst ein motiviertes Handeln in Gestalt des praktischen Syllogismus ermöglicht.

Ich kann dafür das Beispiel von dem Autofahrer auf der Autobahn geben, der, wenn er einen am Wegrand stehenden Wagen sieht, zunächst erkennen muß, um was es sich handelt (um eine Autopanne), dann sich entschließen muß, helfend einzugreifen und seine eigenen Ziele hintanzusetzen und schließlich, falls er sich entscheidet zu helfen, auch technisch in der Lage sein muß, diese Hilfe zu leisten.

Danach zeigt die Handlung drei Dimensionen: das eigentliche *Zielelement*, das *Wahlelement* und die *Situationsanalyse*, bzw. Situationsvertrautheit. Erziehung, so könnte man allgemein sagen, hat also mit dem *Handlungsumgang* zu tun und sucht beim Educanden bestimmte Haltungen, *Hexeis* (ἕξεις) oder *Habitus*, zu vermitteln, die technischer bzw. praktischer Art sein können. Für die erste Art könnte man *Geschicklichkeit* nennen, die zweite Art sind *wert- oder normbezogene Tugenden*.

1. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας Α*. Αθήνα 1993, 68 ff.

Tugend- bzw. Moralerziehung ist also schon immer der Inbegriff von Erziehung. Die Moderne hat dann den sittlichen Orientierungen noch die technischen Geschicklichkeiten beigelegt, die auch eingeübt werden müssen, z. B. die Gewohnheit, ein Gewehr immer mit dem Lauf nach unten zu halten, um nicht Menschen zu gefährden. Aber im Grunde hat schon Aristoteles zwischen *Praxis*, *Poiesis* und *Situationstheorie* unterschieden², so daß die Moderne hier nichts wirklich Neues erbracht hat.

Bildung gründet demgegenüber auf Einsicht in die Welt der sog. Sachzusammenhänge, wie sie sich einerseits aus den Wissenschaften, andererseits aus den Kulturzusammenhängen ergeben. Erziehung und Bildung lassen sich freilich nicht scharf voneinander trennen, sondern *gehen gleichsam wechselseitig durcheinander hindurch*, denn auch Einsicht kann nur durch Einübung festgehalten werden, und Einübung setzt immer Sinnorientierung voraus. So liegt etwa in der Vermittlung des Sinns von Dankbarkeit auch ein Element der *Einsicht*, wenn es auch nicht so komplex ist, daß man daraus eine Theorie machen könnte.

Wie nun Erziehung (Tugend- oder Moralerziehung) auf die Einübung bloßer Gewohnheiten und Bräuche absinken kann, so kann auch das Einsichtgewinnen der Bildung in bloßen Wissenserwerb, der gedächtnismäßig abgefragt werden kann, absinken. Der Schule wird z.B. seit dem Mittelalter, ja seit der Antike vorgehalten, daß sie nur *totes Wissen vermitteln*, das man nur für Prüfungszwecke benötigt und dann sofort vergißt. Deshalb hat ein durchaus kluger Mann gesagt: 'Bildung ist das was zurückbleibt, wenn man all das, was in der Schule gelernt worden ist, vergessen hat'.

In diesem Sinn herrschte vor einigen Jahren die zentrale Fragestellung, wie *Wissen* gemäß dem von Kant dekretierten Primat der *Praxis praktisch werden*, d. h. mit ins Handeln eingehen kann. Heute würde man vielleicht ein wenig vorsichtiger sein und die Bildung nicht einfach auf Erziehung reduzieren, sondern *Sachbildung*, als Vermittlung von *Sachkompetenz* in irgendeinem wissenschaftlichen Feld, *Geschmacksbildung* oder *religiöse Bildung* unabhängig von der *Praxis anerkennen*³.

2. ARISTOTELES, *Metaph*, E, 1025 b 25-26.

3. J. DERBOLAV, *Grundriß einer Gesamtpädagogik*, Verlag M. Diesterweg, Frankfurt 1987 26ff. und F. KOYMAKHIS, *Φιλοσοφία της παιδείας* A. a. O. 28-30.

3. Das «pädagogische Dreieck» innerhalb des «pädagogischen Kegels».

Steigt man etwas tiefer in die Materie ein, so stößt man auf das *pädagogische Dreieck*, bzw. den *pädagogischen Kegel* und berührt damit das Problem der disziplinären Differenzierung der Gesamtpädagogik, die natürlich auch eine rein philosophische Frage ist. Unter *pädagogischen Kegel* versteht man den untrennbaren Strukturzusammenhang zwischen *Educandus*, *Educator* und *Erziehungswelt*, die in einem besonderen Verhältnis zueinander stehen. Der Educator wirkt nicht mit Hilfe der Bildungsmittel, d.h. der Wissens- oder Kulturgüter auf den Educandus ein, sondern führt ihn bloß dazu, daß er sich methodisch mit dem Kultur-oder Bildungsgut auseinandersetzt.

Wenn also der Begriff des Erziehers geklärt werden muß, was auch eine *philosophische* Frage ist, dann darf nicht seine technische Seite, die Art, wie er den Educandus trainiert oder manipuliert, in die Definition hineingenommen werden, sondern vielmehr die Art, wie er beim Zögling Aktivitäten reaktiv auslöst. Die Erziehungsaufgaben und Bildungsgüter gehören nun der *Erziehungs- und Bildungswelt* als drittem selbständigen Faktor des pädagogischen Dreiecks an, der durch nichts anderes ersetzbar ist.

Aus dem pädagogischen Dreieck wird der pädagogische Kegel, wenn man hinzudenkt, daß das im pädagogischen Dreieck erfaßte Geschehen aus sozialer Natur (als einem Gegenstand der Soziologie) und die Spitze des Kegels von der Bildungspolitik als der nach ihren eigenen Maßstäben erforderlichen Gestaltung des pädagogischen Geschehens zusammengenommen wird. Damit ist schon einiges über die disziplinäre Ausgliederung der Gesamtpädagogik gesagt, nämlich über das *Verhältnis von Bildungs-oder Erziehungspolitik zur Bildungs- oder Erziehungssoziologie*.

Das pädagogische Dreieck erweist sich darüber hinaus als Modell dreier disziplinärer pädagogischer Stammbegriffe: der *pädagogischen Anthropologie* (Educand), der *pädagogischen Handlungslehre und Ethik* (Educator) und der *Theorie der Bildungs- und Erziehungswelt* als der dritte Stammbegriff (oder die «Sache» im pädagogischen Strukturzusammenhang). Ihr wird als Disziplin die Lehre von den *Erziehungsaufgaben* und die *Allgemeine Didaktik* zugeordnet.

Eine wichtige Einsicht in das Wesen der *Erziehungsphilosophie* ist nun die, daß sie selber keine eigene Disziplin neben den genannten anderen, die man natürlich noch erweitern könnte, darstellt, sondern daß sie als *Grundlagen- und Voraussetzungsproblematik* in allen diesen Disziplinen mitenthalten ist und deshalb auch nicht aufgekündigt werden kann. Es gibt also keine Erziehungswissenschaft oder -theorie, die nicht auch zugleich eine erziehungsphilosophische Grundlage hätte, und es ist deshalb auch falsch und nicht statthaft, die Erziehungsphilosophie von den anderen Bereichen oder Disziplinen abzutrennen⁴.

Ergänzend zur Abgrenzung kann noch gesagt werden, daß es in der Praxis *schwierig* ist, zwischen *Erziehungsphilosophie* und *Erziehungstheorie* überhaupt zu unterscheiden, weil die Grundlagenfragen beider Disziplinen irgendwie zugleich zu den Sachfragen weiterführen. Die Sachfragen gehören zum Bereich der Erziehungstheorie.

II KLÄRUNG DER PÄDAGOGISCHEN STAMMBEGRIFFE SOWIE DISZIPLINÄRE AUSGLIEDERUNG DER PÄDAGOGIK

4. *Die Grundlagen einer pädagogischen Anthropologie.*

Unter pädagogischer Anthropologie versteht man die Anwendung des anthropologischen Aspekts auf die Erziehung, d.h. auf den Educandus. Vom Standpunkt der Erziehung betrachtet ist der Mensch ein ens educabile und educandum, d.h. er unterscheidet sich grundsätzlich dadurch von allen anderen Lebewesen, daß er unfertig zur Welt kommt und *durch Erziehung und Bildung erst zum Menschen erhoben wird.*

Zwar gehören die *Erziehungsbedürftigkeit* und *Erziehungsfähigkeit* untrennbar zusammen, doch heißt das nicht, daß die Erziehung und Bildung quasi immer in ein positives Ziel, etwa dem vollendeten Menschentum, ausmünden, sondern auch fehlgreifen und den heranwachsenden Menschen verziehen und verbilden können.

Wie groß die menschliche *Formierbarkeit* ist, zeigt das von zwei indischen Patres überlieferte Lehrstück von den Wolfskindern, die unmittelbar nach der Geburt von einer Familie von Wölfen geraubt, in ihre Höhle gebracht und wie kleine Wölfe behandelt wurden, so daß sie sich bald auch so benahmen; d.h. sie krochen mit allen Vie-

4. J. DERBOLAV a. a. O. 16-18 und F. KOYMAKHE, a. a. O. 30-33.

ren und ergriffen die meist aus Fleisch bestehende Nahrung mit den Zähnen genau wie ihre wölfischen Pseudoeltern. Das Tragische an der Geschichte ist, daß die beiden Wolfskinder bei dem Versuch, sie wieder in die menschliche Gesellschaft einzugliedern, verstorben sind, da ihre Festlegung auf eine animalische Daseinsorientierung schon zu ausgeprägt war. Diese, auch nach manchen anderen Richtungen zu entwickelnde, Natur der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des jungen Menschen ist meines Erachtens der *philosophische Kern einer pädagogischen Anthropologie*⁵.

5. Pädagogische Ethik und Handlungstheorie.

Die pädagogische Ethik ist ihrer Konstruktion nach eine Ziel- und Weglehre der Erziehung und Bildung und verrät darin ihre Verflochtenheit mit den anderen Disziplinen, da sie nicht nur das *Handeln des Erziehers*, sondern auch das *zukünftige Handeln des Educandus* zum Gegenstand hat. Von der Handlungstheorie und ihren drei Momenten: der Zielsetzung, der Weg- und Mittelfindung und der Situationsanalyse, war bereits die Rede. Es gilt ebenso für das Handeln der Erzieher wie für das des Züglings. Um das Leitziel, wie wir mit Kant sagen, die *regulative Idee* des pädagogischen Handelns zu ermitteln, müssen wir einen kurzen *praxeologischen Rundblick* unternehmen.

Die Pädagogik ist wie alle Praktiken oder praktischen Wissenschaften des praxeologischen Systems, als da sind: Technik, Ökonomik, Medizin, Recht, Politik, Medien- und Wissenschaftspraxis, bzw. Kunst- und Religionspraxis, *auf ein Leitziel* hin orientiert, das sich aus dem Sinn ihrer Entstehung, ihres allgemeinen Bedürfnisses ergibt. Das allgemeine Bedürfnis der Medizin z. B. ist die Heilung des Kranken, bzw. die Gesundheit des Patienten. Das allgemeine Leitziel der Ökonomik ist der Wohlstand. Genauso ist das allgemeine Leitziel der Pädagogik die Reife und Mündigkeit, bzw. Selbständigkeit des Educandus.

Diese Leitziele sind letztlich weitgehend *formaler* Natur, d. h. sie können und werden auch von der jeweiligen Kultur- und Lebensauffassung der erziehenden Generation *verschieden ausgefüllt*. So kann unter der Mündigkeit einmal die Autonomie im kantischen Sinn, zum anderen die *abgerundete Persönlichkeit* und Selbstvervollkom-

5. J. DERBOLAV, a. a. O., 33 ff.

mung, wie sie der Humanismus empfiehlt, zum dritten etwa die *soziale Kompetenz und Verantwortung*, verstanden werden. Denkbar aber ist auch, daß das menschliche *Glück* diese Lücke ausfüllt, ganz im Sinne der aristotelischen *Eudaimonie*, die nicht nur den Besitz von Gütern, sondern auch das tugendhafte Verhalten miteinschließt.

Wenn *Mündigkeit* oder *Selbständigkeit* - wie immer man diese formalen Begriffe bestimmen mag- das höchste Ziel allen pädagogischen Tuns im Hinblick auf den Educandus ist, dann ist der korrespondierende Begriff für den Erzieher die *pädagogische Verantwortung*. Diese Verantwortung schließt ein, daß alle pädagogischen Akte diesem Letztziel der Mündigkeit direkt oder indirekt dienen und nicht etwa auf Fehlziele ausgerichtet sind. Alle solchen Fehlziele unterbinden die Selbständigkeit, indem sie etwa wie ein Nationalsozialismus einen unbedingten Führergehorsam oder wie eine pietistische Pädagogik die bedingungslose Ergebenheit in den Willen Gottes zum Ziel setzen. In beiden Fällen kommt es nicht zu einer selbständigen Entfaltung der Kräfte und Möglichkeiten, nicht zu der Reife und Freiheit, das zu tun, was man eigentlich will.

Die pädagogische Verantwortung hat also, ganz formal gesprochen, die Aufgabe, *Verantwortung im Educandus hervorzubringen*, und ist in diesem Sinne *potenzierte Verantwortung*. Wenn man diese Verantwortung zu konkretisieren sucht, dann kommt man ganz im antiken Sinn zu sog. *pädagogischen Tugenden*, anhand derer sich das Ethos des Lehrertums vermittelt. Man unterscheidet hier die sachegebundene Autorität, den pädagogischen Eros, den *pädagogischen Takt*, die *Gerechtigkeit* und den *pädagogischen Humor* als das Grenzbewußtsein des Erziehertums.

Aber der erzieherische Wille ist nicht nur an Tugenden orientiert. er hat auch zum Ziel, *Tugenden im Educandus hervorzubringen*, freilich nicht mehr im Sinn der traditionellen Tugenden, wie der Erziehung zur Mäßigkeit, zur Tapferkeit, zur Frömmigkeit und Gerechtigkeit oder auch zur Dankbarkeit, die heute mehr oder weniger auf die Stufe der Familienerziehung herabgesunken sind⁶.

6. Theorie der Erziehungs- und Bildungswelt (Allgemeine Didaktik).

Faßt man Erziehung und Bildung qua Schulbildung zusammen, dann gliedert sich die moderne Welt in *Aufgabenbereiche* auf, für

6. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας* Α', 48.

welche die Praxeologie eine mögliche Form der Gliederung bietet. Die Sachgebiete haben ihre bestimmte Gegenstandsstruktur, die zugleich durch ihre regulative Idee gekrönt wird; sie stellen im Ganzen gesehen Modelle von *Regionalethiken* dar, die heute in der Jugend- und Erwachsenenbildung an die Stelle der alten Tugenden getreten sind. Damit finden wir zugleich den erziehungsphilosophischen Übergang zur *Theorie der Erziehungs- und Bildungswelt*, die als erstes das problem der Regionalgliederung zu klären hat. Dieses problem fällt in den Bereich der *allgemeinen Didaktik*, die bereits Erziehungstheorie ist und nur in ihren Grundlagen von der Erziehungsphilosophie durchleuchtet werden kann.

Der praxeologische Zugang eignet sich *nur bedingt* für die Lehrplangestaltung der Schulbildung; er ist bereits *professioneller* orientiert und gehört in die *berufliche Erwachsenenbildung*. Zum Jugendbildungslehrplan hat man früher den Zugang von einer Kulturtheorie zu finden gesucht, indem man etwa zwischen Sprach- und Sachbereichen unterschied und diese auch in bestimmte Kulturbereiche differenzierte.

Es gibt sehr unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze, etwa den von *Theodor Litt*, von *Jürgen Habermas*, von *Franz Fischer*. *Josef Derbolav* hat auch eine Art Stufenordnung der Wissenschaftsaspekte entwickelt, die von den Formalwissenschaften (Semantik, Syntax) und den Sachwissenschaften (Physik, Biologie, Psychologie, Soziologie), bis zu den Gebildewissenschaften (wie Sprache oder Kunst) emporführen. Von hier aus kann man Fächergruppen bilden, wie etwa die der *Naturwissenschaften*, der *Sozialwissenschaften*, der *Kultur - und Geisteswissenschaften* und der *Sprachen*.

Die Differenzierung dieser Fächergruppen in Einzelfächer ist dann nicht mehr Aufgabe der Erziehungsphilosophie, sondern die der *allgemeinen Didaktik*, zu der auch die methodischen Überlegungen und ihren spezifischen Vermittlungsweisen dieser Bildungsinhalte gehören.

Man kann sagen, daß das praxeologische Modell sich weniger für die allgemeine Schulbildung als für die spätere Berufs- und professionelle Bildung eignet. Trotzdem ist es auch für die *Allgemeinbildung* in gewissem Sinn *Vermittlungsglied*, da es die rein theoretischen Strukturen dieser Wissenschaftsebenen in *praktische Sinnhorizonte* zu stellen vermag.

So werden die Naturwissenschaften z. B. über die regulative Idee der Technik und der Medizin *praktisch*, d.h. sie erhalten für die

Erziehung *Orientierungssinn*. Ähnliches gilt für die Sozialwissenschaften, die sich über die *ökonomische* und *politische* Praxis und ihre regulativen Ideen vermitteln. Die Geildewissenschaften und die Sprachen gewinnen ihren praktischen Sinn in der Kunstpraxis, was sich umso leichter verstehen läßt, denn die Sprache wird ja nicht nur als bloße Vermittlungs- oder Kommunikationsstruktur gelehrt, sondern trägt das gesamte dichterische und darstellerische Moment mit sich. Alle die hier entwickelten Strukturgedanken gehören primär zur *Erziehungs-* und, wie wir ergänzend sagen dürfen, *Bildungsphilosophie*, und nur ihre theoretische Implementation ist dann nicht mehr Philosophie, sondern Wissenschaft.

Wir haben bisher philosophische Grundlagen der drei Basisdisziplinen der Pädagogik, der pädagogischen Anthropologie, der pädagogischen Ethik und Handlungstheorie und der Theorie der Erziehungs- und Bildungswelt, abzuklären versucht und dabei gesehen, wie sich diese drei Disziplinen *systematisch durchdringen*. So ist die pädagogische Ziellehre der Ethik natürlich auch in die pädagogische Anthropologie integriert, da die Erziehungsbedürftigkeit berechenbar ist und auf den mündigen Menschen bezogen wird, von dem sich alle weiteren Zielsetzungen der Konkretisierung der Mündigkeit mehr oder weniger ableiten lassen.

Die Bildungswelt liefert andererseits zugleich die Aufgaben, durch deren Bewältigung sich die pädagogischen Zielsetzungen verwirklichen, wobei man hier zwischen zwei grundsätzlichen Zielsetzungen unterscheiden kann: der Vermittlung von *Sachkompetenzen* über die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fächergruppen and der Vermittlung von *Orientierungshilfen* in Gestalt der regulativen Ideen, die im Rückgang von den Wissenschaftsgruppen mit ihren praxeologischen Bezügen der Jugend aufgeschlossen werden können. Hier liegt zugleich ein Beitrag zu dem früher formulierten **Problem**, *wie Schulwissen praktisch werden kann*.

Aber in der Vermittlungsstruktur des Unterrichtes ist noch ein zusätzliches educatives Element wirksam, nämlich der sogenannte *Unterrichtsstil*. Er muß, wenn er richtig angewandt wird, die praktischen Zielsetzungen des Unterrichtes unterstützen, das heißt zum Beispiel, daß er nicht *autoritär* sein darf, wenn es etwa im Politikunterricht um die Vermittlung und *Struktur des Anspruchs der Demokratie* geht?

7. Pädagogische Soziologie und Bildungspolitik.

Von den beiden *letzten* Disziplinen einer Gesamtpädagogik fällt die *Bildungssoziologie* als Vermittlung des faktischen Tatbestandes eines Bildungs- und Erziehungssystems nicht der Philosophie anheim, sondern sie ist *empirischer Natur*. Dagegen hat die im pädagogischen Kegel ihr gegenüber plazierte *Bildungspolitik* erziehungsphilosophische Grundlagen.

Wir müssen dabei vom praxeologischen System ausgehen, wo die Politik gleichsam als die Techne im antiken Sinn den Platz im Zentrum des Systems hat und auch darin den anderen Praktiken überlegen ist, da sie sich *nach zwei Zielen oder regulativen Ideen orientiert*. Sie fördert zuerst das *Gemeinwohl* und sorgt zum andern für eine *gerechte Güterverteilung*. Das, was man so gemeinhin Gerechtigkeit nennt, ist überhaupt letztlich ein Verteilungsproblem.

Wenn man die Rolle der Bildungspolitik der Pädagogik gegenüber bestimmen will, dann muß man sich klar machen, daß sie von der Spitze des pädagogischen Kegels aus die *gesamte Bildungswelt*, vornehmlich aber die *Schule*, nach ihren Prinzipien gestaltet. Wenn sie die *Wohlfahrt* des Bildungswesens im Auge hat, übt sie zugleich eine Zielgebungsfunktion aus. In dieser *Zielgebungsfunktion* ist sie freilich primär an die Maßstäbe der Pädagogik gebunden, d. h. sie hat eine zentral pädagogische Orientierung und bleibt damit dem *Letztziel der Mündigkeit* des Educandi verpflichtet.

Als daher z.B. ein Diktator seinen Erziehungsminister beauftragte, in den Schulen den Führergehorsam zum Leitziel zu erheben und diese Ideen besonders in Jugendverbänden zu praktizieren, so war diese bildungspolitische Maßnahme *ein direkter Verstoß* gegen die der Bildungspolitik *implizite pädagogische Verantwortung*. Wenn die pädagogische Verantwortung eine zentrale pädagogische Aufgabe ist, so ist ihre spezifische Auslegung aus den bestehenden Voraussetzungen einer Zeit heraus, durchaus politischer Natur, so daß man sagen kann, daß *die Pädagogik eben gleichsam eine politische Kappe trägt*, was durch ihre Spitzenposition im pädagogischen Kegel zum Ausdruck gebracht worden ist.

Die Erstellung von *Lernzielkatalogen*, wie sie seit der *Curriculumforschung* fast übevall üblich geworden ist, wird zwar von Fachpädagogen vollzogen, die ihren Sachverstand hier mit einbringen, aber in die Wirklichkeit übertragen kann sie nur zu einer *politischen Instanz* werden, die ein *Curriculum* für verbindlich erklärt und ande-

re dafür von der Praxis ausschließt. Neben der *pädagogischen* Kompetenz, wie wir sagen können, verfügt die Bildungspolitik über zwei weitere Kompetenzen: eine *ökonomische* und eine im eigentlichen Sinn des Wortes *politische*, die mit Verteilungsfragen im Bildungswesen zusammenhängt.

Die ökonomische Aufgabe der Bildungspolitik besteht in der Beschaffung der entsprechenden Mittel zur Durchführung der pädagogischen Aufgabe, die sehr vielfältig sein kann. Sie betrifft zunächst die *Finanzzuteilung*, d.h. die Frage, wieviel Prozent vom Bruttosozialprodukt des Staates dem Erziehungswesen zugestanden wird, sie betrifft die *Errichtung von Schulen*, die *Ausstattung von Räumen*, die *Versorgung der Kinder mit Lehrbüchern*, die Vorsorge dafür, daß auch genügend Lehrer vorhanden sind.

Die ökonomische Kompetenz der Bildungspolitik ist letztlich aber nicht völlig unabhängig von der *politischen*, die gemäß dem praxeologischen Modell auch in der Bildungspolitik im wesentlichen Verteilungsfragen zu klären hat. (Eine solche wäre z.B. die Höhe der Mittelzuteilung an das Erziehungs- und Bildungswesen, die ja mit den anderen Mittelzuwendungen an die Gesellschaftsbereiche nach dem *Maßstab der Gerechtigkeit* abgestimmt werden muß).

Eine weitere, gerade heute wichtige, Frage ist die *Verteilung der Bildungschancen*, die besonders in einem demokratischen Zeitalter auf rechtem Wege erfolgen muß. Aber was heißt *Gerechtigkeit*? Es läge nahe, Gerechtigkeit mit *Gleichheit* zu identifizieren. Und das ist auch richtig, nur darf man gemäß Platon und Aristoteles nicht vergessen, daß es *verschiedene Arten von Gleichheit* gibt: die sogenannte *egalitäre* und eine nach *proportionalem* Maßstab bestimmte Gleichheit⁸.

Was man so mathematisch als Gleichheit versteht, ist die *egalitäre* Gleichheit, wonach etwa jedes Kind in der Gesellschaft ein gleiches Maß gleichartiger Bildung erhalten müßte. Damit aber würde die Verschiedenartigkeit der Natur des Züglings mißachtet und aus der Gleichheit der Bildungschancen eine große Ungerechtigkeit erwachsen.

Die *proportionale* Gleichheit, die im wesentlichen alle politischen Verhältnisse bestimmt (im politischen Bereich ist die egalitäre

8. PLATON, Nomoi, VI, 757a-b ARISTOTELES, Eth. Nik. V5, 1132b32-33. Vgl. dazu: J. DERBOLAV, Das Problem der Verteilungsgerechtigkeit bei Aristoteles und in unserer Zeit in: Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, Hrsg. von J. Derbolav, Piper Verlag, München 1977, 223-243.

Gleichheit eine Ausnahme), setzt einen *Maßstab* voraus, der das Maß angibt, das sich je eine bestimmte Gesellschaftsgruppe zu eigen gemacht hat; wenn sie z.B. *liberalistisch* eingestellt ist, wird sie im Bildungswesen möglichst die *Freiheit* zur Geltung bringen wollen und damit zugleich die Leistung zum Wertprinzip erheben. Eine Schule, in der Auswahl und Fortschritt im Klassensystem nach der Leistung bewertet wird, nennt man Leistungsschule.

Wenn sich das soziale Element stärker in die Politik einmischt, oder sogar eine Art von *Sozialismus* vertreten wird, dann wird das *Leistungsprinzip* durch das *Bedürftigkeitsprinzip* ersetzt, und die Gleichheit zugleich wörtlicher verstanden. Die unterschiedlich begabten und aus unterschiedlichem Milieu stammenden Schüler sollten durch einen *leistungsmäßig differenzierten Unterricht gefördert* und wenn möglich zum *gleichen Bildungsniveau* emporgehoben werden. Neben den Wertprinzipien (Axiái) gibt es auch noch andere, die etwa einer hierarchisch geordneten Gesellschaft entsprechen, nämlich die *ständische* Herkunft oder die *Ancienität*, die hauptsächlich Wertprinzipien konservativer Positionen darstellen.

Die Frage der Unter- oder Mittelschichtzugehörigkeit von Schülern auf Grund bevorzugter Bildungschancenverteilung wurde von den Sozialisten immer wieder als Ausdruck der Ungleichheit und Ungerechtigkeit im Bildungssystem angegriffen, während die Ancienität neben der Leistung z. B. bei der Gehaltsbemessung in der liberalen oder sozialistischen Gesellschaft eine Sonderrolle spielt. Diesen Prinzipien gemäß werden *Qualifiziertere*, d.h. Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen, besser bezahlt und erhalten mit *vorrückendem Alter* (eben als Ausdruck ihrer Ancienität) entsprechende Zuschüsse.

Diese Lehre von *den Wertprinzipien*, die viele politische Ideologien konstituieren, hat meines Erachtens mit dem Lehrstück von den drei Kompetenzen (der pädagogischen, ökonomischen und politischen) sowie den *philosophischen Grundlagen* jeder Theorie der Bildungspolitik zu tun. Prinzipiell gesehen fixiert sie gleichsam ihre Vorstellung von der *Idealstruktur der Gesellschaft* (als die verwendeten Gerechtigkeitsstrukturen) auf das Bildungswesen und regelt damit seine *Verteilungsprobleme*, während sie in ihrer Zielsetzungsfunktion, wenn man so will, für das *Gemeinwohl* des Bildungswesens sorgt.

Während also die pädagogische Verantwortung zentral auf die *regulative Idee der Pädagogik*, die Mündigkeit und Selbständigkeit des Educanden, konzentriert ist, zielt die Bildungspolitik auf die *optimale Funktionsform des Bildungswesens* und die Bildungsgerech-

tigkeit ab. Objekt politischen Handelns ist also immer das betroffene Individuum⁹.

Wie ersichtlich ist, ist also die *Erziehungsphilosophie grundlegend an allen pädagogischen Disziplinen beteiligt*: als pädagogische Begriffslehre (Erziehung und Bildung, pädagogische Verantwortung usw.), als Strukturlehre (pädagogisches Dreieck und pädagogischer Kegel), als Handlungslehre (pädagogisches und politisches Handeln), als Ziellehre (regulative Idee der einzelnen Praktiken, vor allem der Pädagogik mit der Politik), als Orientierungslehre (pädagogische Tugenden und bildungspolitische Ideologien) und schließlich als Wissensethiktheorie (Stufenordnung der Wissenschaftsaspekte, als Strukturprinzip der allgemeinen Didaktik).

III. GRUNDZÜGE EINER WISSENSCHAFTSTHEORIE IM RAHMEN DER ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE

8. Umriß einer Wissenschaftstheorie.

Die erste Bedeutung wissenschaftstheoretischer Überlegungen in der Erziehungsphilosophie ergibt sich aus dem Rahmen der *didaktischen Fragestellung*, wie wir soeben gezeigt haben. Aus einer gewissen Ordnung der Wissenschaften, wie immer sie aussehen mag, lassen sich systematische Einsichten über den Zusammenhang der Lehrgüter und Lehrfächer gewinnen. Der zweite Aspekt wissenschaftstheoretischer Art sind Einsichten in die *wissenschaftliche Methodenlehre*, d.h. in die Art wie wissenschaftliche Erkenntnis und damit auch philosophische Erkenntnis gewonnen wird. Da die Erziehungsphilosophie ja auch für die Erziehungstheorie und Erziehungsempirie — wie wir anfangs zeigten — eine rahmengebende Funktion hat, muß zunächst das allgemeine Modell für Erkenntnisgewinnung überhaupt dargestellt werden.

Früher hat man gemeint, Erkenntnis sei Verallgemeinerung von Einzelbeobachtungen oder einzelnen Einfällen auf dem Wege der *Induktion*. Seit Karl Popper wissen wir, daß der eigentliche wissenschaftliche Denkprozeß genau umgekehrt, nämlich deduktiv verläuft und vom *Allgemeinen zum Besonderen hinuntersteigt*. Man nennt die wissenschaftliche Vermittlungsmethode daher heute *deduktiv-hypothetisch*, weil sie sich dem Begriff von Hypothesen verschiedener Allgemeinstufen bedient, diese Hypothesen dann an den auf

9. J. DERBOLAV, a.a. O. 158ff.

sie bezogenen Phänomenen prüft und anhand dieser Prüfung verifiziert oder falsifiziert. Diesselbe Methode hat auch Platon gebraucht.

Die Beschreibung dieses Verfahrens ist so allgemein, daß sie keineswegs nur für *naturwissenschaftliche*, sondern auch für *geisteswissenschaftliche* Erkenntnisse, ja sogar für die *Philosophie* zutrifft. Wenn ich Platon interpretiere, kann ich, ebenso wie der Naturwissenschaftler, Interpretationshypothesen entwickeln, die ich dann an dem konkreten Zusammenhang seiner Texte prüfen kann. Auch die *Philosophie* hat eine Art Empirie, an der sie auf ihre systematische Leistungskraft geprüft werden kann, nämlich, in der *Philosophiegeschichte* oder wie wir heute modern sagen können: in ihrem Problemstand. Der Problemstand ist nämlich eine *Art indirekte Systematik*, die sich zugleich insofern geschichtlich vermittelt, als sie die Fragestellung der Tradition und ihre Lösungen gleichsam weiterträgt.

Was nun die empirischen Wissenschaften betrifft, so wird die Prüfung ihrer Ergebnisse erklärender Hypothesenbildung besonders wichtig, weil von ihnen auch die Anwendungsfragen abhängig sind. Popper, der im wesentlichen die empirische Erkenntnis vor Augen hat, hat die alte *Verifikationslehre* deshalb beiseite geschoben, weil sie nicht in der Lage sei, eine Hypothese an allen Phänomenen zu überprüfen, weshalb er der *Falsifikation* den Vorzug gibt¹⁰. Denn eine einmal falsifizierte Hypothese, so meint er, sei mit absoluter Sicherheit ungültig. Ein solcher Absolutheitsanspruch sei aber im Rahmen der Verifikationsmethode nicht erreichbar.

Heute weiß man, daß die Falsifikation auch nur aufgrund einer Hypothese möglich ist, die zur Anwendung ihre *Verifikation* voraussetzt. Auch praktisch setzt sich die Falsifikationsmethode nicht durch, weil von den Wissenschaftlern gutbewährte Hypothesen, auch wenn sie partiell falsifiziert worden, festgehalten werden, sofern sie sich gegenseitig abstützen.

9. Hermeneutik

Die *Hermeneutik* hat der empirischen Forschungslogik gegenüber den Vorrang, weil empirische Forschungsergebnisse, vor allem wenn sie datenmäßig dargeboten werden, erst eine *Interpretation* nötig haben. Die bevorzugten Gebiete der Interpretation sind dem-

10. K. POPPER, *Logik der Forschung*, Tübingen 1971, 47 ff.

nach die schriftliche oder mündliche Sprache und alle überhaupt gestalteten Sinngebilde¹¹.

Die Tradition der Hermeneutik hat *mehrere Aporien* hervorgebracht, von denen die modernste die Frage formuliert, 'ob man einen Autor besser verstehen könne, als er sich selber verstanden hat'. Die Auflösung dieser Aporie erfolgt durch die schärfere Bestimmung des Wortes 'besser'. Man kann einen Autor besser verstehen, als er sich selber verstanden hat, doch versteht man ihn immer anders. Wichtiger noch als die Aporien sind die *Postulate* der Hermeneutik. Sie setzen dabei die Tatsache voraus, daß man das Interpretationsobjekt -z.B. einen Text - von *verschiedenen Perspektiven* aus interpretieren kann.

Die naheliegendste ist dabei die, die den *Sachgehalt* des Textes betrifft. Ein solcher Sachgehalt kann ein Brief, eine Inschrift, ein juristisches Dokument, ein Protokoll oder ein dichterisch-philosophischer Text sein, und er muß auch so verstanden und interpretiert werden, daß sein spezifisch Gemeintes herausgearbeitet wird. Man kann denselben Text aber auch *grammatisch* interpretieren, *psychologisch* oder *historisch*. So ist etwa die Platonische Anamnese-Lehre der Sachgehalt des *Menon* und *Phaidon*.

Die Frage nach den Vorläufern dieser Lehre ist historisch; die Frage, was sich Platon bei einzelnen Formulierungen gedacht haben mag, psychologisch; die Probleme der speziellen Formulierung sind grammatisch. Das erste Postulat verlangt nun, daß eine Interpretation möglichst *sinnadäquat* sein soll, d. h. den Sachgehalt begreifen und vermitteln muß. Das zweite Postulat verlangt die *möglichste Ausschöpfung (Exhaustion)* aller interessierenden Perspektiven; das dritte Postulat muß noch ergänzt werden. Die Beschränkung der hermeneutischen Theorie auf Aporien und Postulate zeigt, daß Hermeneutik noch nicht als eine Disziplin, sondern bestenfalls als eine *Methode* angesehen werden muß. Und ob sich dies in absehbarer Zeit ändern wird, bleibt dahingestellt.

Hermeneutik ist überhaupt nur möglich und denkbar, weil der *Mensch Sprache* hat, wobei unter Sprache nicht nur die Wortsprache

11. Zur Hermeneutik siehe: P. Ricoeur, *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Seuil, Paris 1969, 7; J. GRONDIN, *Introduction to Philosophical Hermeneutics*, New Haven 1994, 1; 4. G. GADAMER, *Gesammelte Werke*, Bd. 10. *Hermeneutik*, Tübingen 1995, 62; H. ALBERT, *Kritik der reinen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1994, 6.

che, sondern auch die Verständnismöglichkeit durch Gesten gemeint ist. Sobald man in den Raum der Kommunikation tritt, besteht immer die Möglichkeit, daß man sich versteht aber auch die, daß man sich nur *halb versteht*, mißversteht oder überhaupt nicht versteht. So kommen wir zu einer Dialektik des Verstehens.

Bei allen diesen Mängeln der Vorständigung -dem Halb- und Mißverstehen - hilft die hermeneutische Aufklärung. Sie schließt die Verständnislücken und sucht Verständnisschwierigkeiten zu beheben bzw. wegzuräumen. Neben den häufigsten Fällen dieser Art aus Alltagsleben trifft das eben Gesagte auch auf Texte, Poesie oder auch die Philosophie zu, wobei hier eine neue Lehre, nämlich die vom Vorverständnis, das ins Verständnis erhoben werden muß, hinzutritt. Damit wird überhaupt die Dialektik der Sprache berührt. Nur weil ich immer schon in der Sprache stehe, kann ich Sprache verstehen und auch Sprache weiterentwickeln. Alles was ich höre und sehe, was ich lese, was mir mitgeteilt wird, verstehe ich zunächst im alltagssprachlich gewöhnlichen Sinn, und das heißt in ganz *vorläufiger* Weise.

Für den Alltag und seine Verständigung genügt dieser erste Zugriff, aber wo kritisches Verständnis erforderlich ist, muß dieses Vorverständnis zum wirklichen Verstehen weiterentwickelt werden, weil es zu vorläufig, lückenhaft und mißverständlich ist und es ihm an Klarheit mangelt.

10. Ideologiekritik.

In der Regel gibt es in den üblichen Wissenschaftstheorien zur Pädagogik einen Teilabschnitt, der sich *Ideologiekritik* nennt. Der Grund dafür liegt darin, daß manche Wissenschaftler die Anwendung der ideologiekritischen Methode auf wissenschaftliche Erkenntnisse für unbedingt erforderlich halten.

Darunter ist gologendes gemeint. Für Marx gibt es nicht nur den *Funktionsbegriff der Ideologie*, den wir im Rahmen der Bildungspolitik angewandt haben, nämlich Ideologie als *Weltanschauung oder Gerechtigkeitstheorie*, sondern auch den Begriff des *falschen Bewußtseins*, das bei der Hinterfragung von wissenschaftlichen Theorien zutage tritt. Ideologiekritiker wittern immer bestimmte Interessen in den Forschungsintentionen der Wissenschaftler, die den Wahrheitsanspruch einer Theorie verzerren oder in Frage stellen.

Nun gibt es in der Tat eine *Pluralität von miteinander konkurrierenden Theorien*. Und auch *dieser erziehungsphilosophische Ent-*

wurf kann *keine Absolutheit* beanspruchen, sondern er ist einer neben vielen anderen durchaus möglichen, der sich, wie ich hoffe, nur durch seine *hohe Problemlösungskapazität* von den anderen unterscheidet. Grundsätzlich aber kann man auch anders wissenschaftlich denken. Diese Vielfalt dieser wissenschaftlichen Erkenntnisweisen und Überzeugungen bleibt trotzdem zentral der *Wahrheit* verschrieben und ist nicht einfach willkürliche *Interessensbekundung*.

Eine besondere Form von Ideologieverdacht in der Wissenschaft liegt darin, daß man ihre *Affirmativität* hervorhebt. Gemeint ist damit, daß sie es an Kritik gegenüber der vorhandenen Zeitlage, die sie darstellt, fehlen läßt, d.h. das Bestehende, so wie es ist, in *ihren theoretischen Ausführungen einfach bejaht*. Gerade darin aber zeigt sich bereits die Grenze dieser Methode. Wenn man sie in dem hier gemeinten Sinn akzeptiert, dann spricht man der Wissenschaft *jede Chance ab, theoretische Wahrheiten zu erforschen*, reduziert jedoch sie einfach auf systematisch vermittelte Interessensbekundung.

Doch das Problem der Ideologiekritik löst sich für mich durch die Einsicht, daß die *Frage nach der Wahrheit und die nach dem Ideolog Gehalt einer Theorie* zwei unterschiedlichen Ordnungen angehören, die durchaus zu Recht nebeneinander bestehen können. Mit anderen Worten: man kann bei einer Theorie durchaus ein *bestimmtes Interesse* vertreten, oder an der Erhaltung der behandelten Gegenstände echt interessiert sein; die Frage ob das, was ich darüber sage, auch *wahr* ist, unterliegt anderen Kriterien als denen der Ideologie¹².

Mit anderen Worten: der ideologiekritische Aspekt ist eine *zusätzliche Dimension*, mit der man hermeneutisch an Texte herangehen kann und sie entspricht in etwa am ehesten dem, was wir soeben die psychologische Perspektive genannt haben.

Damit habe ich den *Umkreis einer Erziehungsphilosophie einigermaßen abgeschritten*, ohne auf Einzelnes einzugehen und Vollständigkeit zu beanspruchen, und komme nun zu der Frage, ob es zweckmäßig ist, dieser Systematik der Erziehungsphilosophie noch eine *Analyse historisch vertretener erziehungsphilosophischen Positionen hinzuzufügen*, etwa im Sinne eines pädagogischen Realismus Idealismus, Existentialismus, Marxismus, Empirismus, Positivismus und Pragmatismus.

12. K. LENK, *Ideologie, Ideologiekritik, Wissenssoziologie*, Neuwied 1967.

IV. PHILOSOPHISCHE STRÖMUNGEN UND ERZIEHUNG

11. *Idealismus*

In diesem Sinn könnte man z.B. bei der didaktischen Problematik auf *Platon* und seinen *Anamnesis-Gedanken* eingehen, wobei die geistige Aneignung in einem Prozeß immer schon aus *Vorurteilen* zu Urteilen emporsteigt, was sich auch in der Lehre vom *Vorverständnis* in der Hermeneutik niederschlägt, die ich hier freilich nicht behandelt habe. Ergänzend könnte man also hier sagen, daß alles *Verstehen auf ein Vorverständnis zurückgeht* und keine Erkenntnis und Einsicht aus dem Nichts entspringt¹³.

12. *Realismus*

Die pädagogische Ethik wieder zeigt in ihrer Pragmatienlehre Aristotelischen Einfluß; denn die Nikomachische Ethik enthält nicht nur eine Theorie der Moral, sondern auch eine solche des Rechts, der Ökonomie und, wenn man die Politik hinzunimmt, auch der Pädagogik - un trägt so bereits das praxeologische Element in sich, das übrigens schon Platon im *Euthydem* und *Charmides* als ein Modell entwickelt, das er freilich philosophisch überwinden will.

Aristoteles hat darüber hinaus nicht nur in seiner Handlungstheorie, die wir wiederholt in ihrer Dreifalt dargestellt haben, sondern auch in seiner Tugendlehre wenn auch kein System der pädagogischen Tugenden entwickelt, aber doch die traditionelle Tugendlehre dargestellt, die in ursprungsnahen Verhältnissen die Erziehungswelt, d.h. alle Situationen, denen die jungen Menschen auf ihrem Weg begegnen können, abdeckt.

13. *Existentialismus*

Der *Existentialismus* verfehlt in seiner Selbstverwirklichungstheorie das Grundprinzip der pädagogischen Anthropologie, daß der Mensch eine erziehungsfähige und -bedürftige Natur hat, denn für Sartre hat der Mensch überhaupt keine Natur und macht alles, was aus ihm wird, aus sich selber.

13. Zum Problem «Philosophische Strömungen und Erziehung» siehe: Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας*. Β, Ιωάννινα 1993, 95 ff.

14. *Marxismus*

Der *Marxismus* hat das bei Hegel schon genannte Prinzip der *Arbeit absolut* gesetzt, allerdings nicht der geistigen Arbeit, wie Hegel meinte, sondern der *industriellen Arbeit* als Ausbildungsmedium für spätere berufliche Tätigkeit. Andererseits hat er freilich die sozialökonomische Situation des Frühkapitalismus insofern anders eingeschätzt, als er meinte, daß die individuelle Bildung und Ausbildung aller Menschen, die der klassische Humanismus der bürgerlichen Welt eben nur dem Individuum vorbehielt, dann realisiert werden könnte, wenn das Proletariat im Besitz aller Produktionsmittel gelangte.

15. *Empirismus*

Der pädagogische *Empirismus* leugnet, daß es so etwas wie ein pädagogisches Wertbewußtsein oder von anderen Instanzen her entwickelte pädagogische Ziele gibt, kurz, er leugnet jede *Art von pädagogischer Normativität*. Er setzt vielmehr als verbindlich und erhebt zu Normen, was empirisch am häufigsten eintritt, so nach dem Prinzip: so ist es, und so soll es daher auch sein. Man nennt diese Art der Ableitung von Normen aus empirischen Tatbeständen den *naturalistischen Fehlschluß*.

16. *Positivismus*

Der frühere Empirismus, etwa im Sinne Lockes, hat sich dann im 20. Jd. zum *Positivismus* verschärft, der die Pädagogik als empirisch-technologische Wissenschaft aufbaut, das pädagogische Vermittlungsproblem überhaupt ganz fallenläßt und Erziehung in etwa als einen Vorgang versteht, den der *Handwerker seinem Gegenstande gegenüber* formierend ausübt. Der provokative Charakter der pädagogischen Vermittlung geht dabei völlig verloren, wenn die Erziehung auf diese Weise im Zögling bessere Qualitäten hervorbringt, d.h. solche, die den Maßstäben des gegenwärtigen Zeitalters entsprechen, also empirisch-historisch orientiert sind.

17. *Pragmatismus*

Eine andere Position ist der *Pragmatismus*. Er geht von der These aus, daß nur das was «fruchtbar» sei, auch wahr sei. Erkenntnisse

müßten also Wirkungen ausüben können, aber diese Wirkungen seien beim Pragmatismus nicht praktischer, sondern ähnlich wie beim Empirismus *technischer Art*. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht dagegen verhält sich die Sache anders, weil er Erkenntnis als ein Hypothesenbilden bzw. Problemstellen versteht, die dann bewährt und gelöst werden müssen.

Nach Dewey ist - ähnlich wie beim Empirismus - das schöpferische Element der Erkenntnis die *Erfahrung*. Im Erfahrungsmachen liegt das fruchtbare Element des Fortschritts für den Menschen. Der Pragmatismus würde wahrscheinlich eine pädagogische Theorie, sofern sie nicht angewandt werden kann, für fruchtlos und uninteressant halten.

18. Analytische Philosophie

Schließlich gelangen wir zur *analytischen Philosophie*, die natürlich auch auf Pädagogik angewandt worden ist, wie die Bücher des Amerikaners I. Scheffler zeigen. Da sie an der theoretischen Leistungsfähigkeit und Konstruktivität des pädagogischen Denkens zweifelt und philosophische Theorie als Metaphysik ablehnt, hat sie sich der *Sprachkritik pädagogischer Begriffe* verschrieben, die ja im Hinblick auf die Begriffsklärung durchaus erwünscht und auch fruchtbar sein kann, die aber, da sie im Sinne von Schlick und anderen nur verifizierbare bzw. im Sinne Poppers falsifizierbare Sätze meint, der Pädagogik *jeden philosophisch-metaphysischen Grund* entzieht.

Ich würde als Empirie und Empirismus im *Erfahrungsbereich* einer Gesamtpädagogik ansiedeln, den Pragmatismus in der *Wissenschaftstheorie* beheimaten und die analytische Philosophie als ein *Instrument zur Selbstkontrolle* der pädagogischen Aussage durchaus akzeptieren.

So etwa habe ich die unterschiedlichen erziehungsphilosophischen Positionen nicht getrennt vom systematischen Gedankengang, sondern integriert in diesen freilich nur in partieller Weise zu vermitteln versucht. So habe ich eine Konzeption von Erziehungsphilosophie entwickelt, wie sie meiner Auffassung entspricht¹⁴.

14. Zum Thema Philosophie und Erziehung siehe u.a.: K. BOUDOURIS (Ed.). *The Philosophy of Greek Education*, Athens 1991, H. METOXIANAKH, *Παιδαγωγικές θεωρίες, Φιλοσοφική προσέγγιση*, Ηράκλειο 1994, Π. ΠΟΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα 1985.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΒΑΣΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται μια συνολική θεώρηση των κύριων προβλημάτων της φιλοσοφίας της παιδείας, τα οποία εκτείνονται σε όλο το φάσμα της διαδικασίας για τη μόρφωση και την αγωγή. Έτσι αναζητούνται οι βάσεις της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας και ηθικής και τίθεται το πρόβλημα του τρόπου μετάδοσης των μορφωτικών αγαθών καθώς και της ακολουθητέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής ως επιστήμης θεωρούνται επίσης η ερμηνευτική και η κριτική της ιδεολογίας. Στο τέλος εξετάζεται ο ρόλος των κύριων φιλοσοφικών ρευμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, που είναι: ιδεαλισμός, ρεαλισμός, μαρξισμός, εμπειρισμός, θετικισμός, πραγματισμός και αναλυτική φιλοσοφία.

Γ. Κουμάκης

INHALTSVERZEICHNIS

<i>I. Abgrenzungsfragen</i>	
1	Erziehungsphilosophie und Erziehungstheorie 81
2	Erziehung und Bildung 82
3	Das «pädagogische Dreieck» innerhalb des «pädagogischen Kegels» 84
<i>II. Klärung der pädagogischen Stammbegriffe sowie disziplinäre Ausgliederung der Pädagogik</i>	
4	Die philosophischen Grundlagen einer pädagogischen Anthropologie 85
5	Pädagogische Ethik und Handlungstheorie 86
6	Theorie der Erziehungs- und Bildungswelt (Allgemeine Didaktik) 87
7	Pädagogische Soziologie und Bildungspolitik 90
<i>III. Grundzüge einer Wissenschaftstheorie im Rahmen der Erziehungsphilosophie</i>	
8	Umriss einer Wissenschaftstheorie 93
9	Hermeneutik 94
10	Ideologiekritik 96
<i>IV. Philosophische Strömungen und Erziehung</i>	
11	Idealismus 98
12	Realismus 98
13	Existentialismus 98
14	Marxismus 98
15	Empirismus 99
16	Positivismus 99
17	Pragmatismus 99
18	Analytische Philosophie 100
	Περίληψη 101