

Erster Teil

Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik 13-166

Einleitung 13-19

1. Hintergründe für die anhaltende wissenschaftstheoretische Kontroverse 14
2. Einleitende Charakteristik der logisch-empirischen Position 15
3. Die Herausforderung der Hermeneutik 18

Erstes Kapitel

Zur Geschichte des Problems einer wissenschaftlichen Pädagogik 21-34

1. Vorwissenschaftliche Formen pädagogischen Denkens 21
2. Erste Forderungen nach einer wissenschaftlichen Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert 22
3. Erziehungsreform als Aufgabe der Pädagogik (Kant) 25
4. Zielsetzungen und Realisierungsbedingungen: der Doppelcharakter pädagogischer Theorien (Herbart) 26
5. Der geschichtliche Charakter pädagogischen Denkens (Schleiermacher) 28
6. Der „dritte Typus“ geisteswissenschaftlicher Verfahren (W. Flitner) 30
7. Pädagogik als praktische, situationsanalytische Wissenschaft (M. J. Langeveld) 32
8. Zusammenfassung und Überleitung zur methodologischen Kontroverse im zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Denken 35
 - 8.1. Zentrale Punkte der Kontroverse 36
 - 8.2. Das Problem einer Begründung pädagogischer Zielsetzungen 36
 - 8.3. Die Festlegung methodologischer Anforderungen und Gütekriterien 37
 - 8.4. Das Verhältnis von Theorie und Praxis 39

Zweites Kapitel

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik 41-61

1. Allgemeine Kennzeichnung 41
2. Die zentrale Kategorie des Verstehens 44
 - 2.1. Der Rückgang auf den Lebenszusammenhang 44
 - 2.2. Die Verbindung von individualisierender und verallgemeinernder Tendenz: der hermeneutische Zirkel 46
 - 2.3. Grenzen der Methodisierbarkeit des Verstehens: die Hermeneutik als Kunstlehre 47
 - 2.4. Zur Frage der Objektivität und Voraussetzungslosigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis 48
3. Der Streit über Wertgebundenheit und Werturteilsfreiheit der Wissenschaft 50
 - 3.1. Der logische Hintergrund des Problems 51
 - 3.2. Das Problem einer Verbindung von Seins- und Sollensaussagen 52
4. Konsequenzen für die pädagogische Theorie und Praxis 55
 - 4.1. Die Ablehnung normativer pädagogischer Systeme 55
 - 4.2. Pädagogik als Handlungsorientierung und Entscheidungshilfe 56
 - 4.3. Konsequenzen für die Lehrerbildung 56
5. Die kategoriale Strukturanalyse als zentrale Aufgabe pädagogischer Theoriebildung 58
 - 5.1. Das Erfordernis einer kategorialen Differenzierung 58
 - 5.2. Die Mehrdimensionalität des pädagogischen Bezugs 59
 - 5.3. Die Verbindung von Strukturanalysen mit historisch-systematischen Verfahren 59
 - 5.4. Das Defizit an empirisch-pädagogischer Forschung 60

Drittes Kapitel

Pädagogik als empirische Wissenschaft 63-90

1. Ansätze zu einer empirischen pädagogischen Forschung 63
 - 1.1. Der empiristische Einschlag der Aufklärungspädagogik 63
 - 1.2. Die Programme einer experimentellen und einer rein beschreibenden Pädagogik 64
 - 1.3. Pädagogik als strenge Wissenschaft (R. Lochner) 66
 - 1.4. Die realistische Wende in der Pädagogik (H. Roth) 70

- 1.5. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (W. Brezinka) 73
2. Zur methodologischen Verbindlichkeit logischer Kriterien für eine wissenschaftliche Theoriebildung 75
 - 2.1. Motive für die Auszeichnung logisch strukturierter Aussagenzusammenhänge 75
 - 2.2. Grenzen der Anwendung logischer Kriterien auf pädagogische Sachverhalte 76
 - 2.3. Das hypothetisch-deduktive Theoriemodell 79
 - 2.4. Logische Deduktion und begriffliche Explikation 80
 - 2.5. Der hermeneutische Charakter wissenschaftlicher Begriffsbildung 82
3. Probleme der Anwendung empirischer Verfahren im pädagogischen Bereich 83
 - 3.1. Definitionen und Operationalisierungen 83
 - 3.2. Statistische Methoden 86
 - 3.3. Das Dilemma des Empiriker 87
 - 3.4. Die Gegenläufigkeit von Formalisierung und Wahrheitsannäherung 89

Viertes Kapitel

Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und logisch-empirischen Methodologien 91-104

1. Die Annäherung der Positionen 91
2. Die innere Ausschließlichkeit der Verfahrensprinzipien beider Methodologien und ihre praktische Verbindbarkeit auf hermeneutischer Grundlage 92
3. Die Berechtigung beider Methodologien in den Wissenschaften vom Menschen 95
4. Gründe für die Wahl eines geisteswissenschaftlichen Bezugsrahmens 98
5. Das Problem der Rückübertragung erfahrungswissenschaftlicher Fragestellungen und Befunde in die Praxis 100
6. Das Beispiel der Erziehungsmittel und ihrer Anwendungsbedingungen 102

Fünftes Kapitel

Die anthropologische Dimension der Pädagogik 105-121

1. Zum Problem einer pädagogischen Anthropologie 105
2. Die methodische Zirkelbewegung im Zusammenhang von empirischer Einzelheit und allgemeiner Wesenserhellung des Menschen 107
3. Das Prinzip der „offenen Frage“ (Helmuth Plessner) 109
4. Der neue Typus eines „empirischen Philosophen“ bzw. eines „philosophierenden Einzelwissenschaftlers“ 110
5. Methodologische Konsequenzen 112
6. Das Problem einer integralen Anthropologie 114
7. Anthropologie als Pädagogische Anthropologie 116
8. Pädagogische Anthropologie und Anthropologische Pädagogik 117
9. Abschließende Würdigung 118

Sechstes Kapitel

Die hermeneutische Position im Positivismusstreit 123-166

1. Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik 124
2. Die zunehmende Öffnung und Annäherung der Positionen 128
3. Der Positivismus als Aufklärungsbewegung 133
4. Die Kritik am Positivismus als Weltanschauung 136
5. Die Kritik an der Über- oder Unterbewertung von Wissenschaft 140
6. Das Dilemma der Einzelwissenschaft 142
7. Reflexion und Wirklichkeitserfahrung als Grundlagen des Wissens 144
8. Tatsachen als ineins theoretisches und praktisches Problem 146
9. Die Kritik am Tatsachenpositivismus 149
10. Das Problem der Werturteile 151
11. Die Kritik am Primat der Methode 158
12. Die Frage nach dem Stellenwert der Logik 159

Zweiter Teil

Zum Bruch im Verhältnis von Theorie und Praxis und zur Frage der inneren Schulentwicklung und Erziehungsreform 167-366
Einleitung 167-181

1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Ausgangspunkt für weitergehende Überlegungen zur Schulreform 167
2. Vorzeichnung von nicht zu beseitigenden Brüchen im Verhältnis von Theorie und Praxis 172
3. Das Erfordernis eines „Durchbruchs durch die natürliche Einstellung“ (Georg Misch) 176

Erstes Kapitel

Zum Unterschied von theoretischem und praktischem Problemlöseverhalten 183-195

1. Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ 183
2. Der geisteswissenschaftliche Bezugsrahmen der Theorie-Praxis-Diskussion 186
3. Zum Verhältnis von Praxis und Technik 188
4. Die hermeneutisch-dialektische Struktur des praxisbezogenen pädagogischen Denkens 191
5. Konsequenzen für die Lehrerbildung 192

Zweites Kapitel

Zum Bruch im Verhältnis von Theorie und Praxis 197-219

1. Das Theorie-Praxis-Problem als Übertragungsproblem von Wissen und Können in unterschiedlich ausgelegten Institutionen 197
2. Zum Verhältnis von theoretischer und praktischer Problemreduktion 200
3. System- und institutionentheoretische Anforderungen an das Theorie-Praxis-Verhältnis 204
4. Befunde einer Untersuchung zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Blockpraktikum 207
5. Folgerungen für die Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis 213

Drittes Kapitel

Praktikanten gehen in die Schule. Die „Grenzstelle“ Schulpraktikum in organisationssoziologischer Sicht 221-294

Einleitung 221

1. Ziele und Aufgaben der Schulpraktika 223
2. Das Schulpraktikum als „Grenzstelle“ 227
3. Funktionen und Folgen der Formalisierung von Systemgrenzen 229
4. Das Dilemma der Grenzstelle 235
5. Typische Rollenschwierigkeiten der Grenzstelle Schulpraktikum 238
 - 5.1. Verantwortung übernehmen 240
 - 5.2. Initiative ergreifen 254
 - 5.3. Rollenverpflichtungen eingehen 256
6. Hilfestellungen für das Schulpraktikum 265
 - 6.1. Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus 267
 - 6.2. Elastische Entscheidungsprogrammierung 269
 - 6.3. Kommunikationswegregelungen 279
 - 6.4. Der formale Status der Grenzstelle 284
7. Abschluß 289

Viertes Kapitel

Wie lernt die Schule? Innere Schulentwicklung als permanente Schulreform 295-322

A. Vorüberlegungen 295

1. Zur Ausarbeitung der Fragestellung 295
2. Ernüchternder Vorblick auf den Schlüsselfaktor „Zeit“ 297
3. Notwendige Unterscheidungen 299
4. Schulreformen brechen sich am strukturellen Kern der Schule 305
5. Der Schlüsselfaktor „Zeit“ 306

B. Befunde und Analysen 309

1. Die curriculare Reform der 60er Jahre 310
2. Der radikalreformerische Ansatz der frühen 70er Jahre 313
3. Der Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis in den späten 70er Jahren 317
4. Die Lernschritte der 80er und 90er Jahre 320

Fünftes Kapitel

Das strukturelle Grundproblem der Veränderung und die Ansätze zu seiner Lösung 323-365

1. Das Paradox der Veränderung 323
 - 1.1. Die beiden Versionen des Paradoxes der Veränderung 324
 - 1.2. Die Frage nach dem Verhältnis der beiden Versionen 325
2. Zum Verhältnis von Positiv und Negativ 328
3. Der entscheidende Faktor „Freiheit“ 332
4. Die Zeit als Realisierungsfeld von Freiheit 334
5. Ontologische Folgerungen 336
6. Anthropologische Folgerungen 338
7. Folgerungen für das Thema „Reform“ 340
8. Das Erfordernis eines Übergangs auf eine andere Ebene 346
9. Reformen sind keine Sache gewaltsamer Veränderung 350
10. Distanz und Nähe fordern sich und schließen sich nicht aus 352
11. Das Ganze bündelt sich im Phänomen des Kontakts 355
12. Die Frage nach den Bedingungen und Chancen personaler Veränderung 357
13. Das Finden einer neuen Form von Erwachsenenheit 360
14. Der Ausgang vom Prinzip des Selber-Handelns 362
15. Die Neubestimmung der Aufgabe einer „Schule des Lebens“ 364

Anhang

Zum aufklärerischen Hintergrund des Reformdenkens 367-388

1. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive 367
2. Das doppelte Gesicht der Aufklärung und die Frage nach den Möglichkeiten einer Auflösung der damit gegebenen Dilemmata 369
3. Kants Ausgang vom „Paradox“ der gegebenen Lage 372
4. Die Ambivalenz der Entwicklung spiegelt sich wider in der pädagogischen Theoriebildung und Praxis 377
5. Der Umgang mit Widersprüchlichkeit als Aufgabe einer zeitgemäßen Erziehung 381