

Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen?

Heinz-Elmar Tenorth

1. Forschungsstand und eigene Fragestellung

Die Erwartungen der Veranstalter an mein Referat treffen eine Unterscheidung - zwischen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft' -, die meinen eigenen Erwartungen und theoretischen Überzeugungen sehr entgegenkommt (und vielleicht haben sie mich wegen dieser Nähe gefragt, weil sie erwarten durften, nicht irritiert zu werden?); aber sie formulieren zugleich eine Aufgabe - die Frage nach der 'Verbesserung des Argumentierens durch Argumentationsanalysen' -, deren Beantwortung nicht nur meine Fähigkeiten, sondern wohl auch den Forschungsstand übersteigt.

Angesichts der intensiven Beschäftigung mit sich selbst, die für die Geschichte des pädagogischen Wissens (wie auch der Erziehungswissenschaft, die nicht zu meinem Thema gehört) in Deutschland kennzeichnend ist, mag dieses Urteil über den Forschungsstand überraschend sein, es scheint mir dennoch zutreffend. 'Pädagogik'¹ ist hier nämlich bisher nur selten zum Gegenstand strikt argumentationstheoretischer Analysen geworden, legt man den Maßstab sehr hoch, dann vielleicht nur bei HARM PASCHEN selbst (1979, 1986, 1988; aber auch BUROW 1978) und in dem von ihm inspirierten Umfeld (z.B. H. 4/1988 von 'Bildung und Erziehung'). Allein in den hier genannten Arbeiten regiert ein distinkter Begriff von Argument und Argumentation, der die theoretischen und methodischen Operationen der 'Argumentations'-analysen eindeutig organisiert.

Bei einer etwas weniger strikten Auslegung des Begriffs der Argumentationsanalyse ist der Forschungsstand vielleicht nicht mehr ganz so defizitär,

¹ Im folgenden wird der Begriff im Sinne von Paschen (1979) gebraucht, also - etwas vereinfacht - als Sammelname für die Vielfalt von Wissensbeständen, die im Prozeß der Erziehung selbst genutzt und erzeugt werden; 'Erziehungswissenschaft' dagegen ist dasjenige Wissen, in dem 'Pädagogiken' in theoretischer Wendung und aus der Perspektive eines von Erziehung entlasteten Beobachters zum Gegenstand der Analyse werden - wie im vorliegenden Referat, mit dessen Argumenten niemand erzogen werden kann.

aber doch auch erkennbar schmal entwickelt, ausreichend allein, um die Themen zu bezeichnen, die für die Selbstthematization der Pädagogik typisch und weitgehend noch zu bearbeiten sind: Dabei kann man zuerst wohl die basale und umfassende Frage nach dem Charakter des pädagogischen und/oder erziehungswissenschaftlichen Wissens nennen, das 'wissenschaftstheoretische' Thema. In Reflexionen seit dem frühen 19. Jahrhundert bis heute wird immer neu und mit wenig neuen Ergebnissen die Frage behandelt, ob die Pädagogik eine Wissenschaft sei und wenn ja, welche Art von Wissenschaft (NICOLIN 1969) oder Wissensform (VOGEL 1989) hier vorliegt². Sehr viel ertragreicher scheinen mir die viel selteneren, problemspezifischen Studien zu einzelnen Merkmalen des pädagogischen Denkens: über Analogien und Bilder, die pädagogisches Denken organisieren (SCHEUERL 1959)³, über Metaphern, in denen die Pädagogik arbeitet (HERZOG 1983; KÜNZLI 1985; SCHÖFFEL 1987, S. 337 ff.), über transzendente Schemata, die dabei eher unbewußt genutzt als theoretisch explizit artikuliert oder problematisiert werden (BALLAUFF 1975), über die Topik, in der Lehrpläne denken (KÜNZLI 1986), oder über die Muster - vom pädagogischen Bezug (die Tradition) bis zum "Duell" (GEISLER 1988) - in denen Erziehungssituationen geordnet werden, schließlich zu den "Konventionen", in denen berufliche Erzieher ihre Welt gestalten (RADTKE 1983, 1988); schließlich gibt es auch Untersuchungen über die Ressourcen, aus denen sich pädagogisches Wissen speist und begründet, von den Nutzungsformen gegenüber Psychologie oder Soziologie (u.a. LAUTMANN/MEUSER 1986) bis hin zu Analysen über die herausragende Rolle, die okkulten Wissensbeständen gerade in reformpädagogischen Programmen zukommt (PRANGE 1985; ULLRICH 1987).

Die Differenz zu Beschreibungen, die Wissenschaftstheoretiker von der Denkweise einer normalen Wissenschaft geben, und der Unterschied zu Methoden, die sie als Denkweise für die Erziehungswissenschaft fordern, ist in diesen Arbeiten immer eindeutig präsent und im Prinzip auch gar nicht strittig - 'Pädagogik' ist nicht nur als Praxis, sondern auch als Wissenstyp keine Wissenschaft. Sehr viel schwieriger scheint es, in den beschriebenen Elementen neben der breiter akzeptierten und wohl bekannten Differenz von 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft' (BREZINKA 1971) auch Gegenstände zu entdecken, "die .. spezifisch pädagogisch sind" (BALLAUFF 1975, S. 20).

² Auch die Debatte über Wissensformen hat historische Vorläufer, denkt man an die Reflexion über die "Kunde" als Wissenstypik der Pädagogik.

³ In der Neuauflage der "Einführung in pädagogisches Sehen und Denken" von Flitner/Scheuerl - 1984 - leider nicht mehr enthalten.

BALLAUFF diskutiert dann etwa "Schemata"⁴, die sich ohne Schwierigkeiten z.B. auch in politischen Argumentationen finden lassen; Überlegungen zu den Weltvorstellungen der Pädagogen zeigen, daß sie durchaus bekannten kosmologischen (u.a. OELKERS 1987) oder professionellen (MARKOWITZ 1987) Traditionen einzuordnen sind. KÜNZLIS Vermutung ist denn auch zunächst schwer abzuweisen, daß "die Pädagogik keine spezifische, nur ihr eigene thematische Substanz hat" (KÜNZLI 1988, S. 368). Aber wenn auch die 'Substanz' fehlt, heißt das ja nicht, daß der Pädagogik damit auch gegenüber anderen historisch anzutreffenden Wissensbeständen die Besonderheit und Unterscheidbarkeit fehlen müßte; denn die könnte sich ja rein empirisch, in der je kontingenten Verknüpfung und Ordnung bekannter Elemente und beliebig genutzter 'Substanzen' ergeben (und vielleicht müßte man dann auch nicht nur "die Dichter" fragen, "was wir als Erziehung zu traktieren haben", wie es KÜNZLI (1988, S. 375) in einem schönen Bonmot nahelegt, sondern könnte sich auch an Pädagogen wenden).

Meine eigene Absicht ist es deshalb, im folgenden einige historisch auffindbare pädagogische Argumente näher zu betrachten. Dabei will ich mich zugleich dem Schema der Fragen unterwerfen, mit dem die Veranstalter der Tagung die Arbeit der Referenten vorab normiert haben, also meine Darstellung nach Wissenstyp und Kontextsystem organisieren (im Abschnitt 2.) sowie - in dieser Vorbemerkung - nach den Analyseinstrumenten und Repräsentationsformen durchsichtig machen, die ich verwende. Die Hauptfrage, nach den Möglichkeiten der Verbesserung der pädagogischen Argumentation, nehme ich erst abschließend auf (3.).

Zu den methodischen und konzeptionellen Annahmen meiner Überlegungen kann ich nur bescheidene Hinweise geben: Ich untersuche allein historische, also vergangenen 'pädagogischen' Reflexionen entstammende Argumente, weil sie die Erfahrungsbasis darstellen, die ich einigermaßen aus eigener Arbeit kenne; ich halte sie für 'pädagogisch', weil sie historisch so qualifiziert wurden, und für 'Argumente', weil PASCHENS Definitionen (PASCHEN 1988, bes. S. 42 ff.) das erlauben (so daß er dafür die Verantwortung tragen muß). Ich beschränke mich in der Analyse aber auf eher konventionell-beschreibende, allenfalls Toulmin-nahe Formen (TOULMIN 1975), weil mir

⁴ Er nennt insgesamt acht, und ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

1. die monistische Reduktion auf eine absolute Einheit;
2. das Stufen- und Schichtschema - Gradations- und Stratifikationsschema;
3. die Dichotomie-Schematisierung;
4. das Einwirkungskonzept;
5. das Innen-Außen-Schema;
6. die anthropologischen Triaden: Leib-Seele-Geist, Denken-Fühlen-Wollen;
7. die georgomorphen, technomorphen Analogien;
8. die ökonomisch-merkantile Terminologie." (ebd. S. 20 f.)

z.B. das raffinierte Instrumentarium von PASCHEN/ WIGGER einfach zu fremd ist, um es selbst benutzen zu können. Die Repräsentation entspricht denn auch nur dem, was Historiker gemeinhin bieten, wenn sie wissensgeschichtlich arbeiten: Auslegungen vergangener Überlieferungen historischer Semantik, gelegentlich ein Schaubild (oder eine Zahl), durchsetzt mit und begleitet von quasi-theoretischen, systematisierenden Schlußfolgerungen.

2. 'Traditionale' und 'rationale' pädagogische Argumentation

Der Wissenstypus, mit dem sich die folgenden Überlegungen beschäftigen, ist zwar einheitlich 'pädagogisch', aber in sich doch deutlich unterscheidbar, und zwar zunächst schon nach dem "Kontextsystem" (PASCHEN/ WIGGER), dem das Wissen⁵ entstammt. Meine Wissensbestände entstammen einerseits dem Erziehungsalltag, wie er z.B. in Familien oder in peer groups vorliegt, andererseits der Praxis professioneller Erzieher, wie sie in Schulen und Erziehungseinrichtungen aus dem Alltag ausdifferenziert wurde und in eigenen Normen und Rollen seit der Moderne organisierte Dauer gewonnen hat. Different sind auch die von mir genutzten Quellen: Das Professionswissen entstammt Zeitschriften, Handbüchern und Monographien, in denen die Lehrprofession selbst ihre Erfahrungen dokumentiert und überliefert hat, sowohl in der Repräsentation von Erziehungssituationen wie in ihrer planend-antizipierenden und/oder nachgehenden Reflexion⁶; meine Quellen für das Alltagswissen von Erziehung sind einerseits Biographien (die ich hier aber nur erwähnen, nicht auswerten will), andererseits Erziehungsratgeber, vor allem aus dem frühen 20. Jahrhundert⁷. Diese Quelle steht, wie ich einräumen muß, zur Erziehungspraxis und zu alltäglichen pädagogischen Argumenten in einem selbst noch aufklärungsbedürftigen Verhältnis, aber solcher Schwierigkeiten zum Trotz kann sie dennoch als Gegenpart zum professionellen Wissen genutzt werden.

Die Analyse ist schließlich in der Kennzeichnung des Wissens zunächst über das Begriffspaar 'traditional vs. rational' organisiert, gestützt auf die Annahme, daß die Ausdifferenzierung von Organisationen, Normen und Rollen für Erziehung zu den Kennzeichen der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft gehört, und daß die Professionen dabei beanspruchen,

Wissen eigener, nachprüfbarer, 'rationaler', also moderner Qualität zu nutzen und zu erzeugen⁸. Die Leitfrage meiner Überlegungen gilt nicht so sehr einem Leistungsvergleich beider Wissensformen, als dem Versuch, zunächst (2.1.) und etwas ausführlicher Strukturen pädagogischer Argumente zu beschreiben, dann (2.2.) Muster der Variation und Kontinuität professionell-pädagogischen Wissens.

2.1. 'Traditionale' Argumentation - segmentierter Alltag und Struktur pädagogischen Wissens

Erziehung ist zuerst im Alltag der Familie gegeben und hier wird sie vor allem als schwierig erfahren, als ein langwieriger Prozeß, über den Eltern sich aufklären und aufklären lassen, in dem sie streiten und den sie alltäglich erleiden. Differenzstiftende, signifikante Sätze über alltägliche Erziehung ergeben sich deshalb auch besonders an Krisenpunkten des Erziehungsprozesses, z.B. bei Themen, die den Eltern selbst problematisch sind, wie die Sexualität oder das Taschengeld, oder in Situationen, in denen der Adressat ihrer Bemühungen ein Verhalten zeigt, daß der Erzieher so negativ bewertet, daß er meint, intervenieren zu müssen. Auf Wissen aus diesen Situationen - der pädagogischen Intervention - will ich mich konzentrieren.

Über Erziehung sprachen Erziehungsratgeber (aber wohl auch Eltern untereinander, wenn auch weniger elaboriert) dann in Sätzen wie diesen:

"Je früher die Eltern mit Strafen beginnen, desto besser. Die kleinen Unarten lassen sich noch mit kleinen Strafen bekämpfen. Das Gemüt der Eltern und Kinder wird weniger dadurch erregt, vor allem bleibt noch kein Groll im Herzen der Gestraften zurück, was leider in späteren Jahren, zumal bei exemplarischen Strafen nicht selten geschieht. Aber auch für die Strafen im frühesten Kindesalter muß bereits eine Anzahl Grundsätze beachtet werden, damit die Strafen nicht Willkürhandlungen werden, sondern bewußte pädagogische Maßnahmen. ...

Sie sollen zunächst gerecht sein, d.h. im richtigen Verhältnis zur Größe des Vergehens stehen, sie sollen ferner individuell angewendet werden ... ihre Verwendung (muß) maßvoll sein ... vor allem müssen alle Strafen von der Liebe zum Kinde diktiert werden, und diese Liebe soll auch aus den Strafen hervorleuchten ... endlich muß die Strafe *schnell* erfolgen, möglichst sofort nach dem Vergehen." (Prüfer 1913, S. 234 f., Hervorhebung dort)

⁸ Der Begriff 'Erziehungswissenschaft' entsteht so parallel zur Konstitution des neuzeitlichen Erziehungswesens, und er markiert den Anspruch professioneller Erzieher, das Wissen über Erziehung von Aberglaube und Vorurteil der Lebenswelt abgelöst in einem Kreis von Experten zu kultivieren; die Historiker unserer Disziplin belehren ebenso wie die wissenschaftstheoretischen Diskussionen, daß die 'Erziehungswissenschaft' meist Pädagogik geblieben ist.

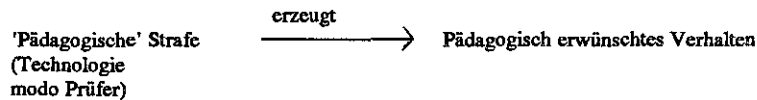
⁵ Der Einfachheit halber verzichte ich darauf, den Begriff des Wissens hier selbst noch zu explizieren; ich verwende ihn im Sinne der 'historischen Semantik', wie er in Untersuchungen u.a. von Koselleck bis Luhmann demonstriert wird.

⁶ In großem Umfang hat z.B. Petrat (1979; 1987) solche Quellen ausgewertet.

⁷ Für die Besonderheiten dieser Gattung im frühen 19. Jahrhundert vgl. Marré 1986.

Der Argument-Typus ist im pädagogischen Milieu relativ bekannt und dank vieler Untersuchungen auch sehr transparent geworden: es ist - wie in der Pädagogik meist - auch beim Strafproblem die empfehlende Beschreibung einer Technologie zur situativen Kontrolle eines zugleich als unerwünscht qualifizierten Verhaltens, und das Argument enthält ebenfalls das implizit/explicite Versprechen, daß die Technologie hält, was sie verspricht.

Schema 1:



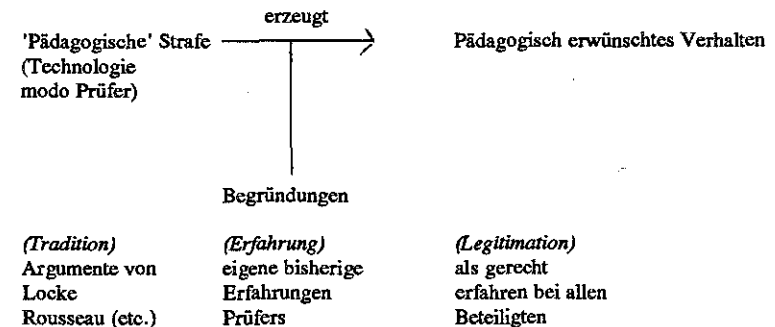
Die "Stützungen" (PASCHENS Frage) - die Begründungen, die PRÜFER für notwendig hält und beibringt - gehen diesen empfehlenden Passagen voraus. Diese Stützungen sind gegenüber dem zeitgenössischen Alltagswissen, das sich durch Kürze auszeichnet ("z.B.: "Erst Hiebe, dann Liebe"), zwar elaboriert, aber ohne jeden Selbstzweifel formuliert. PRÜFER begründet seine Überlegungen im wesentlichen im Rückgriff auf eine Textmenge, die sich - zustimmend - aus der klassischen Überlieferung von LOCKE bis ROUSSEAU und Herbert SPENCER speist, sowie - abwehrend - einige (quellenmäßig zwar wenig gut belegte, aber dennoch immer wieder und bis heute fast genüßlich zitierte) historische Beobachtungen⁹ umfaßt.

Mit deren Hilfe kann er vergangene Strafpraktiken, vor allem in der Schule, als "Barbarei" einstufen, die in "Pflagestätten christlicher Gesinnung und echter Humanitas" (ebd., S. 230), die Erziehungseinrichtungen in seiner Gegenwart nach seinem Verständnis sind, nicht tolerierbar seien. Sein Plädoyer für "die pädagogische Strafe" führt er primär begrifflich ein, vor allem mit der Differenz von dual unterschiedenen Phänomenen: das heißt einerseits durch die Gegenüberstellung von "körperlicher Züchtigung" und "künstlicher Strafe" mit "pädagogischer" und "natürlicher Strafe", sowie andererseits, zur Unterscheidung von Maßnahmen, aus der Gegenüberstellung von "Gewöhnung" und "Strafe", im wesentlichen an Zeithorizonten (langfristig vs. "Augenblickserfolg") erläutert. Neben der begrifflichen Unterscheidung und der technischen Begründung der jeweils zurechenbaren Praxis fehlt auch die ethische Begründung nicht; denn "ein weiterer großer Vorzug der natürlichen Strafen" besteht für PRÜFER darin, "daß sie zweifellos die reinsten Formen der Gerechtigkeit darstellen, die auch schon vom kleinsten Kind

⁹ Die umfassende Bestandsaufnahme seiner Strafpraxis, die Schulmeister Häuberle im 18. Jahrhundert angelegt hat, fehlt auch hier nicht (S. 230; auch Bernfeld 1926 u.a. bis heute).

anerkannt werden." (S. 232). Ich fasse auch die Begründungen zu einem Schema und qualifiziere dabei die Begründungsressourcen:

Schema 2:



Das Verhältnis des Arguments zu seiner eigenen Realität schließlich ist selbst 'pädagogisch', nicht die Strafpraxis einfach abbildend oder sie 'erziehungswissenschaftlich'-beschreibend. Strafe wird vielmehr als Aufgabe begriffen, die man auch verfehlen kann, als Leistung, die Regeln folgt, die von der beabsichtigten Wirkung diktiert werden. PRÜFER verschweigt auch nicht die Schwierigkeiten, die mit seinen Empfehlungen verbunden sein könnten: "Die größte Schwierigkeit liegt .. darin, daß nicht alle unrechten Handlungen sofort natürliche oder schmerzhaft Folgerscheinungen haben." (S. 232) Die in seinem Argument unterstellte Ereignissequenz

'unrechte Handlung'- natürliche Folgen - 'pädagogische Strafe'

ist also eine Fiktion. Für die Standardlösung der Erzieher, "nichts anderes als die notwendigen Rückwirkungen der Dinge und Handlungen" zur Geltung kommen zu lassen (wie PRÜFER 1927, S. 134 erneut empfiehlt), gibt es deshalb häufig überhaupt kein Fundament in der Wirklichkeit, so daß der Erzieher sich in der (für ihn peinlichen) Situation findet, selbst etwas tun zu müssen und das auch noch einzugestehen.

Dann offenbart sich, was schon immer zu ahnen war, daß die "natürliche" Strafe sehr künstlich, nämlich pädagogisch ist:

"Am leichtesten und augenfälligsten lassen sich diese natürlichen Folgen noch inszenieren, wenn die zu bestrafenden Handlungen des Kindes sein Verhältnis zu den Dingen der Umwelt betreffen. Schwieriger wird es dagegen, wenn das Kind sich gegen Personen seiner Umgebung vergangen hat." (Prüfer 1913, S. 232)

Abgesehen davon, wie dann die Lösungen aussehen, in der Inszenierung der Folgen und in der Ritualisierung der Straf-Aktion (bes. PRÜFER 1927) besteht

letztlich der Kern der PRÜFERSchen Empfehlungen. Sie geben nicht eine Auslegung der 'Natur' der Verfehlung und ihrer Folgen, sondern eine 'Pädagogik der Strafe', ihrer Diagnose und Behandlung.

Die faktisch empfohlene Sequenz von Ereignissen stellt sich denn auch anders dar:

'Unrechte' Handlung	Pädagogisch Inszenierte Folgen	Pädagogisch inszenierte Strafe
------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Schließlich: In welchem Verhältnis steht das Argument des Ratgebers zur Erziehungspraxis? Trifft es auch empirisch und historisch das Strafverhalten von Eltern? Entspricht dieser 'Pädagogik' (sensu PASCHEN), die PRÜFER vertritt, eine Erziehungswirklichkeit? Die Frage ist historisch nicht ganz einfach zu beantworten. Eine Umfrage aus den zwanziger Jahren ("Die Kinder ... " 1925) unter österreichischen Kindern läßt aber z.B. keinen Zweifel daran, daß der Alltag familiärer Erziehung auch im frühen 20. Jahrhundert und zu PRÜFERS Zeiten durch autoritäre Strafpraktiken bestimmt ist¹⁰. Die Umfrage reproduziert in der Darstellung der Kinder Befunde, die auch neutrale Beobachter der gesellschaftlichen Wirklichkeit allen Sozialmilieus und auch der proletarischen Erziehungspraxis kontinuierlich noch bis zum Ende Weimarer Republik zuschreiben (vgl. BORCHARDT 1905; RÜHLE 1925/1969, S. 178ff.).

Ein weiteres Zeugnis für die unübersehbar große Rolle der Strafe in der Erziehungspraxis geben Ergebnisse einer Umfrage des Instituts für Sozialforschung aus den späten zwanziger Jahren der Weimarer Republik. Diese Studie war zwar im wesentlichen an politisch-gesellschaftlichen Optionen und Zukunftsbildern von Arbeitern und Angestellten interessiert, aber sie fragte am Rande auch nach Vorstellungen und Praktiken der Erziehung, und dann u.a. nach der Strafpraxis und ihrer jeweiligen Bewertung und Akzeptanz. Das Ergebnis ist relativ eindeutig: Die Befürwortung von körperlicher Strafe variiert statistisch eindeutig mit der Zuordnung der Befragten auf der politischen Links-Rechts-Skala und sie nimmt zu in dem Maße, wie die Befragten auf der 'rechten' Seite einzuordnen sind (FROMM u.a. 1929/1983, u.a. S. 181ff.).

Damit ist einerseits belegt, daß PRÜFER nicht nur Bilder der Wirklichkeit erzeugt oder eine künftige Praxis zu normieren sucht, sondern auch Realitäten abbildet. Die Befunde von FROMM und Mitarbeitern sind für mich aber auch Indiz, daß der hier bisher vorgestellte Diskurs über die Form und Begründung

¹⁰ Strafverhalten von Eltern erhält sich nach de Mause am längsten in Deutschland (de Mause 1977, S. 70), allerdings unter Berufung auf eine nicht ganz unproblematische Studie von W. Havernick.

der Strafe in der Erziehung zwar die Wiedergabe einer lebensweltlich befestigten Anschauung ist, deren Repräsentativität für den Erziehungsalltag sich aber erst behaupten läßt, wenn auch andere alltägliche Erziehungsmilieus vergleichend berücksichtigt werden.

Analoge Quellen, also ebenfalls Erziehungsratgeber, aus einem differenten - nämlich proletarischen - Milieu behandeln das Thema denn auch ganz anders, und in unserem gegenwärtigen Verstande sowohl 'pädagogischer' als auch eher legitimierbar:

"Du sollst nicht prügeln ... Hüte dich vor Stock und Rutel!" (Schulz 1907, 8. Aufl. 1923, S. 11)

Die Differenz zeigt sich nicht nur an der kurzen und apodiktischen Empfehlung, dem Verbot der Strafe, sondern auch an der Tatsache, daß HEINRICH SCHULZ, einer der prominentesten sozialdemokratischen Bildungspolitiker nach 1900, in seinen Erziehungsratschlägen für die Mutter, die er zuerst in der "Gleichheit", CLARA ZETKINS Frauenzeitschrift, veröffentlicht hatte, vollständig auf die Rabulistik der Begründungen verzichtet und verzichten kann, die PRÜFERS Ratschläge und die in seiner Klientel üblichen Rationalisierungen auszeichnen. SCHULZ unterscheidet sich auch dadurch, daß er den gesellschaftlichen Kontext der Erziehung nicht nur normativ, in Erziehungsleitbildern, sondern empirisch als Referenzgröße einführt, von dem aus Strafe und Eltern-Kind-Beziehungen geformt werden.

Das geschieht in relativ genauer Kenntnis familiärer Wirklichkeit, wohl differenziert und informiert. SCHULZ kennt den autoritären Vater, sogar "in seiner trunkenen Gier" (S. 28), und die strafende Mutter, und er beschönigt den proletarischen Alltag keineswegs. Aber er kennt auch Ursachen, die das kritisierte Erziehungsverhalten erklärbar machen, sowohl generell ("Wild zerzt das Leben an den Nerven", S. 47; "Du hast viel Arbeit und wenig freie Zeit"), wie im besonderen und für die Probleme der Strafe:

"Wohl kann ich es begreifen, wenn eine abgehetzte, müde Mutter im Stock das letzte Mittel sieht, um ihre fünf oder sechs Kinder in Zucht zu halten. Sie weiß es nicht besser." (Schulz ebd.)

Seine Pädagogik entspricht solchem Wissen und sie dokumentiert zugleich die anderen Wertorientierungen und Ansichten über das Kind: "Lerne Widerspruch ertragen", denn er sei "Zeichen der erwachenden Persönlichkeit" (S. 30); "Sei freundlich mit deinen Kindern" (S. 49) lautet die Empfehlung, habe "Ruhe und Geduld". Hier regiert nicht die Absicht der "Bekämpfung kindlicher Unverschämtheit", Erziehung wird auch nicht in Begriffen beschrieben, die in der "Weckung des kindlichen Ehrgefühls" (PRÜFER 1927, S. 135 ff.) den kleinen Erwachsenen nach Normen formen, die den bürger-

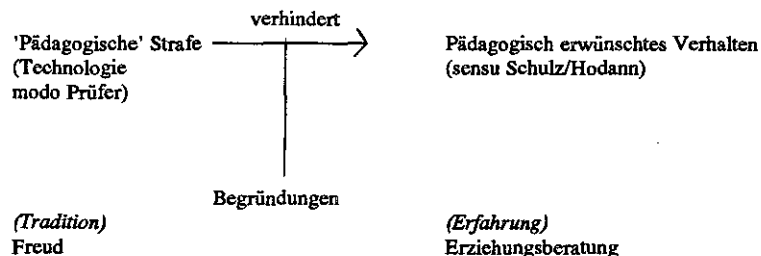
lichen Erwachsenen kontrollieren (FREVERT 1988), sondern als Deutung einer gemeinsam zu erzeugenden Lebensform.

Es ist, ganz manifest, letztlich die Differenz in der gesellschaftlich-politischen Utopie und Konzeption der sozialen Lager selbst, in die auch die Alltagskonzepte der Erziehung eingebunden sind, und von denen her sie ihre Begründung und Stützung gewinnen.

Sucht man jenseits der Ablehnung der Strafe nach Argumenten für diese, im Verstande von SCHULZ und seinem Milieu, selbstverständliche Empfehlung, dann findet man den radikalen Zweifel an der versprochenen Verknüpfung von Absicht und Wirkung. Solcher Zweifel findet sich auch vor 1933 (meines Wissens) nur in Ratgebern, die dem sozialistischen Milieu (und/oder der psychoanalytischen Theorie) entstammen. Strafen sollten verschwinden, so begründet es der Berliner Arzt MAX HODANN: "Denn sie sind nichts weniger als geeignet, wirklich das zu erreichen, was durch die Erziehung erreicht werden soll." (HODANN 1922, S. 11) Sie beförderten eine "Zerrüttung des Selbstbewußtseins", eine "Verbildung der werdenden Geschlechts-individualität"; "aus einem frischen Bengel wird ein duckmäusiger Schuljunge" (HODANN ebd. S. 12) und "durch die Prügelei (werde) ... Knecht-seligkeit" erzeugt (SCHULZ 1923, S. 11).

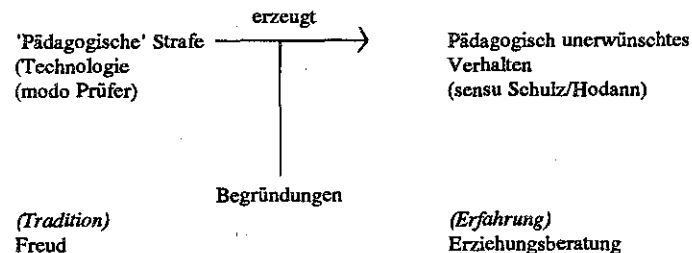
Stellt man auch diese Argumente in einem Schema dar, dann ist zunächst der inhaltliche Dissens ganz offenkundig:

Schema 3:



So sehr zunächst die Qualifizierung der Strafe selbst sich unterscheidet, zwischen Empfehlung und Ablehnung und im Urteil über ihre Folgen, erkennbar gibt es auf dieser Ebene, zum guten oder auch nur zum 'pädagogischen' Ende, auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Argumentationen aus unterschiedlichen Milieus: Zwischen Erziehung und (erwünschtem oder abgelehntem) gesellschaftlichen Verhalten nehmen die Ratgeber übereinstimmend ein Verhältnis der Entsprechung an; denn in der Logik des SCHULZ/HODANNschen Arguments liegt ja auch der andere Schluß:

Schema 4:



Schema 4 wirft deshalb das Geltungsproblem nicht in einem historischen Sinne, in der Repräsentativität der Aussagen für die Sozialmilieus, sondern auch in einem theoretischen Sinne auf. Etwas vereinfacht und zugespitzt: Stimmt (a) die pädagogische Annahme über den eindeutigen Zusammenhang von Strafe und Verhalten eigentlich? und (b) Kann die jeweilige milieuspezifische Tradition - ROUSSEAU und LOCKE bzw. FREUD - als Begründung beansprucht werden?

Frage a) läßt sich leicht beantworten: Auch die Strafpraxis von Erziehern unterliegt dem "Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen" in der Erziehung (SPRANGER), so daß die empirischen Befunde denn auch leicht beizubringen sind, daß Strafe Gegenteileffekte erzeugt: Auflehnung statt Anpassung, Opportunismus statt Verinnerlichung. Weder PRÜFER noch HODANN qualifizieren ihre Bemerkungen in dieser Weise theoretisch, etwa dadurch, daß sie den angenommenen Zusammenhang nach seiner logischen Struktur qualifizieren (als apodiktischen, hypothetischen, funktionalen etc.). Daher erweist sich schon auf diesem Hintergrund basaler Rückfragen der übliche Charakter pädagogischer Empfehlungen und Argumente sowie ihre Differenz zur Theorie: unvollständig, aber emphatisch, in einer unbefragten Praxis eher als in der Forschung abgesichert.

Die interessantere Frage steckt in Teil b), schon deswegen, weil es aus zeitgenössischen Diskussionen eine ebenfalls psychoanalytische, aber auch gegenüber HODANN alternative Interpretation der 'pädagogischen Strafe' gibt (BERNFELD 1931). In Überlegungen "Über die allgemeinste Wirkung der Strafe" schreibt BERNFELD ihr den Effekt der "Entwicklung des sozialen Stolzes und der Identifizierungen" zu (S. 195) und er sieht diesen Effekt nicht nur bei den von Strafe Betroffenen, sondern auch bei den beteiligten Beobachtern (für die weder PRÜFER noch SCHULZ oder HODANN primär oder überhaupt argumentierten). BERNFELD erweitert die Annahmen über die Effekte der Strafe schließlich um den Aspekt, daß sie "die Menschen in zwei Klassen sondert, in eine diffamierte, verachtete und in eine wertvolle und

angesehene Klasse" (ebd.), und so eine "ideologische" Struktur der Gesellschaft erzeugt, eine "moralische Struktur" (ebd.), mit der ein jeder entweder in die "Klasse der Guten eingereiht" oder von der der "Bösen .. abgesondert" wird (S. 196).

Die Pointe für die Pädagogik und die Differenz zu den Selbstbeschreibungen, die Pädagogen - auch progressive - von ihrem Geschäft erzeugen, besteht nun in BERNFELDS Schlußthese:

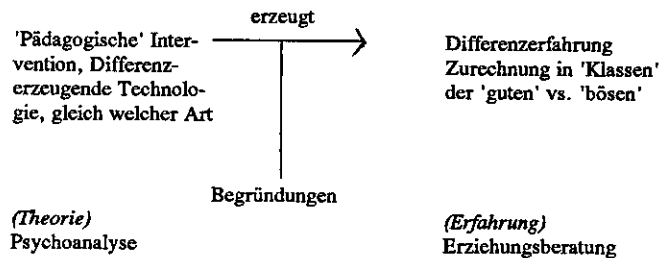
"Welche Form immer der pädagogischen Strafe gegeben wird, mit welchem Erfolg immer, die allgemeinste Wirkung jeder Strafe tritt bei den Kindern ein ... die Gliederung der Menschen in die zwei Klassen der Braven (Nicht-Gestraften) und der Schlimmen (Gestraften) erleben die Kinder unzweifelhaft" (ebd., S. 196).

Nun könnten sich SCHULZ oder HODANN in ihrer Ablehnung der Strafe gerechtfertigt sehen, gäbe es nicht BERNFELDS Schlußdiktum über andere pädagogische Interventionsformen:

"diese Wirkung der Strafe haftet auch an solchen pädagogischen Maßnahmen, die man gewöhnlich nicht Strafen nennt. In der modernen Pädagogik wird vielfach eine Erziehung ohne Strafen gefordert; gemeint ist, ohne die bisher üblichen Formen der Strafe. ... 'Nicht Strafen, sondern Lob und Belohnung!' Wenn dieser Formel Folge geleistet wird, übt das 'Nichtbeloben' dieselbe allgemeinste Wirkung aus, die in anderem pädagogischen Milieu die Strafe hat." (Bernfeld 1931, S. 197)

Faßt man auch BERNFELDS Argumente in ein Schema, bei gleichzeitiger Systematisierung seiner Annahmen, ergibt sich:

Schema 5 (Bernfeld):



In diesem Aufweis struktureller Effekte, der quasi unausweichlichen Folgen pädagogischen Handelns steckt die theoretische Provokation BERNFELDS; denn wenn man erneut die Beobachter ins Kalkül zieht und an Erziehung unter Bedingungen von Lerngruppen denkt, dann ist die positive Zuwendung zu x zugleich die nicht-positive Zuwendung zu y, also die Erzeugung von Differenz-erfahrung, ganz unvermeidlich. Nur selten sehen Pädagogen aber neben den Erzieherhandlungen, die sie bewußt planen, auch strukturelle Aspekte des Erziehungsproblems, die sie notwendig mit erzeugen, und sie

denken auch eher an den direkten Adressaten als den mittelbaren, aber immer anwesenden Beobachter ihrer Aktionen (und wohl mit Recht, weil sie sonst nicht mehr handeln könnten). Und auch darin liegt eine Differenz des Akteurwissens zur Theorie des Beobachters, und deshalb sind auch die in den politischen Konsequenzen so unterschiedlichen Argumente von PRÜFER einerseits, HODANN oder SCHULZ andererseits dennoch gemeinsam "traditional", weil sie sich nicht von Theorie, sondern von den Erwartungen und Normen ihres Milieus leiten lassen.

Historisch findet sich der Sinn für solche theoretisch aufweisbaren Aspekte der pädagogischen Arbeit aber erneut auch eher im sozialistischen Lager. Man darf an BERNFELDS Überlegungen zur 'Instituetik' denken oder an HODANN, wenn er schreibt, daß dem Schüler "der Schulbesuch als solcher oft genug als Strafe" erscheint (HODANN 1922, S. 13).

2.2. 'Rationale' Argumentation - die Unbelehrbarkeit des Professionswissen oder: Über Variation und Kontinuität von Begründungen

Mit dieser Pädagogik hat HODANN schon den Kontext gewechselt; denn er beschäftigt sich mit öffentlich durchgesetzter und als Zwang verordneter Erziehung. Der Duktus seiner Sätze ist 1922 dann auch im pädagogisch-professionellen Milieu nicht ganz unbekannt (anders wohl als in den von PRÜFER vertretenen Erziehungsvereinen bürgerlicher Provenienz, die an der Schule nicht zweifelten). Die - "Reformpädagogik" genannte - soziale Bewegung zur Kritik der überlieferten organisierten Erziehung hatte bereits zur Phrase werden lassen, daß die öffentlichen Pflicht-Schulen als "System ... der Sklaverei" anzusehen seien und die Lehrer als Sklaventreiber der in die Organisation gezwängten Kinder (LIETZ in REIN IX, 1909, S. 605)¹¹.

Die reformpädagogische Semantik wird wegen solch starker Urteile in der Tradition der professionellen Pädagogen denn auch nicht selten als Beleg genutzt, wie fortschrittsfähig das Berufswissen der Pädagogen sei: aus der entschiedenen Kritik des Herbartianismus und nach dem Durchgang durch die experimentelle Pädagogik habe das Erzieherwissen im reformpädagogischen Gedanken schließlich zu seiner modernen und legitimen Gestalt gefunden, das "Eigenrecht" des Kindes als regulatives Prinzip und professionelles Ethos entdeckt und den "pädagogischen Bezug" als sozialen Ort, diesem Eigenrecht zur Wirklichkeit zur verhelfen. Innerhalb des Lehrerwissens, das ja häufig im Ton der Klage daherkommt, findet sich bis heute entsprechend primär die

¹¹ Hermann Lietz schreibt das im übrigen in der Reinschen Enzyklopädie - damit signalisierend, daß in diesem Urteil noch kein Dissens zwischen den Pädagogen besteht?

Klage über die Organisation, die verhindere, daß die Pädagogen ihre guten Absichten verwirklichen. Der Fortschritt, so könnte es scheinen, ist seit der reformpädagogischen Wende um die Jahrhundertwende zumindest auf der Ebene der Interaktion, in der konkreten pädagogischen Arbeit, vollzogen und unaufhaltsam gesichert.

Der Historiker der pädagogischen Semantik kann dieses Einverständnis zumindest problematisieren, und ich will das hier tun, konzentriert auf die Begründungen und Stützungen, die sich im Lehrerwissen seit dem frühen 20. Jahrhundert im Umfeld der Erklärungen von LIETZ finden. Im Schema der pädagogischen Argumentation, das um diese Zeit dominiert, gab es drei Klassen von Stützungen: 'ethische', 'psychologische' und 'pädagogisch-praktische'. Meine Überlegungen beschränken sich allein auf die 'psychologischen', also auf erfahrungswissenschaftliche Sätze im weitesten Sinne, auf die der Lehrer vor allem zur diagnostischen Hilfe in der Beurteilung des Verhaltens und der Lernmöglichkeiten von Kindern verwiesen wird.

Es ist auf dem Hintergrund eines Bildes, das wir von der Epoche der Reformpädagogik haben, dann schon überraschend und unerwartet, daß in der REINSCHEN Enzyklopädie, in der HERMANN LIETZ seine scharfe Kritik der "Sklavenanstalten" schreibt, gleichzeitig eine Reihe von Autoren, besonders intensiv A. SPITZER, GUSTAV SIEGERT und Th. ZIEHEN, eine Psychologie des Schülerverhaltens (und daraus abgeleitet: eine Reihe von Begründungen für Lehrerinterventionen) liefern, die sich heute nur als seltene Sammlung von Vorurteilen theoretisch verstehen lassen. Von "Abhärtung" und "Affekt" über "Angst", "ärgerliches Wesen", "Bettnässen - Schulpissen" und "Begehren" bis zu "Bosheit" reicht der Kanon der einschlägigen Stichworte (in Bd. I, 1903), bis zu "Weibisch", "Weinen, krankhaftes", "Widersetzlich", "Windbeutelig", "Wortkarg" und "Zänkisch" zu "Zappelig", "zartfühlend", "zerknirscht", "zerstört", "zügellos s. unbändig, unverschämt, lümmelhaft" und "Zerstörungstrieb", "Zutraulich" sowie "Zweifelsucht" (in Bd. X, 1910). Wer über die Pädagogen um die Jahrhundertwende in einer Weise denkt, daß sie eine bewahrenswerte Tradition pädagogischen Engagements und der Zuwendung zum Kinde erzeugt haben, der wird hier belehrt, daß sie ihr Handlungswissen auf eine Psychologie stützen, die schaudern macht.

Der Historiker wird selbstverständlich nicht solches Entsetzen zuerst nähren wollen, sondern das darin artikulierte Lehrerwissen und seine Begründung in Psychologien selbst noch historisch verstehen wollen. Dann kommt man nicht umhin, in diesen Stichworten zugleich den Versuch zu erkennen, die "gesunde Dogmatik" (NOHL) der pädagogischen Profession szientifisch zu erneuern, alte Stützungen pädagogischer Argumente gegen neue und 'moderne', 'richtige' und besser 'begründbare' auszutauschen. Die dafür gesuchte Instanz ist um 1900 die empirische Psychologie, die Medizin und die

psychologische Kinder- und Jugendforschung; und das ist eine Instanz, die den Lehrern die Fesseln der herbartianisch geformten, in ihrer eigenen Tradition bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert überlieferten Psychologie nehmen soll. Diese Psychologie hatte den Lehrer dazu verführt - so die zeitgenössische Kritik (UFER in REIN VII, 1908) - , das Kind in seiner wahren Natur zu verkennen, die pädagogischen Anstrengungen auf ein falsches Fundament zu bauen, dem Vorurteil statt der begründeten Aktion das Wort zu reden.

Mit anderen Worten: Die neue Psychologie, vor der wir heute erschrecken, wird um 1900 in die Pädagogik mit den Gründen eingeführt, die heutige Kritiker als Argument nutzen, um die Psychologie von 1900 zu kritisieren (u.a. GSTETTNER 1981). In historischer Perspektive sind deshalb nicht so sehr die jeweiligen Psychologien das Problem, die der Lehrer nutzt, sondern die wiederkehrende Beobachtung und der kritische Befund, daß die pädagogische Profession sich der jeweils neuen Psychologie relativ kritiklos bedient. Ein Problem ist ferner die Beobachtung, daß sich Etikettierungen, die 1900 der Psychologie zuzuschreiben waren, heute - bei einer anderen Psychologie - immer noch auftauchen (PEUCKERT 1985), mit dem Ergebnis, daß die Lehrer immer neu in ihrer Praxis nicht mit der 'wahren Natur' des Kindes umgehen, sondern allenfalls mit einem handlich etikettierten Wesen - dem 'faulen Schüler', dem 'lernbereiten Kind' etc. - zu leben gelernt haben und arbeiten.

In pädagogischer Manier und in der Absicht der Verbesserung pädagogischer Argumente trifft den professionellen Pädagogen auf dem Hintergrund solcher Beobachtungen deshalb immer neu der Tadel des Beobachters (und sei es bis heute wegen des Konservatismus seiner Begabungsvorstellungen); die Analyse pädagogischer Argumente und die Erwartungen an die Methodik historischer Studien zur Semantik der Lehrer legt demgegenüber nahe, in der Kontinuität des Fehlers und in der Iteration der Wissensform das zu erklärende Problem zu sehen.

Die beste Erklärung scheint dann über 'Text' und 'Kontext' der Lehrertätigkeit selbst zu gelingen: professionelle Arbeit ist zwar in wahrheitsfähigen Analysen erklärbar, aber nur in Ritualen der Verkürzung praktikierbar, um den Preis, mit "Verlegenheitslösungen", immer falschen "Kausalplänen", "subjektiven Theorien" und schlechten "Technologien" leben lernen zu müssen (OEVERMANN immer wieder; LUHMANN et.al.). 'Falsch' ist die Erwartung von Pädagogen, es gäbe ohne die eigenen konstruktiven Zuschreibungen in der erzieherischen Arbeit das 'wahre Wesen' des Kindes, dem pädagogische Arbeit nur zu entsprechen habe; 'falsch' ist aber auch die psychologisch genährte Illusion, das diagnostische Wissen des Lehrers und vielleicht auch seine Handlungstheorien ließen sich irgendwann durch 'richtiges' psychologisches Wissen ersetzen. Die Dogmatik ist angesichts der

Kontextbedingungen der professionellen pädagogischen Arbeit unaufhebbar, auch wenn sie nur ein "Dogmatismus auf Zeit und auf Bewährung" ist (KÜNZLI 1988, S. 371). Aber wahrscheinlich ist die Variation dieses Wissens, die sich durch den szientifischen Verschleiß der Psychologien ergibt, ein Moment des Wandels, mit dem die Pädagogen leichter leben können als mit der Zuschreibung wohlmeinender Beobachter, das Kontinuum der Dogmatik endlich zugunsten der 'richtigen Theorie und Praxis der Erziehung' zu unterbrechen und ihr Geschäft zu 'verwissenschaftlichen'.

3. Wandel der Argumentation und 'Verbesserung' durch Analyse

Nach dem Durchgang durch meine beiden Exempel stellt sich die Frage nach dem Nutzen dieser Art historischer Analyse von pädagogischen Argumenten vielleicht etwas konkreter: Dient sie der Verbesserung pädagogischen Argumentierens? Verbessert Analyse vielleicht die Erziehung in ihrer Wirklichkeit, wie Pädagogen erwarten, wenn sie auf Theoriearbeit treffen?

Man muß diese Frage einerseits als historiographisches Problem behandeln und die Lektion erörtern, die sich mit der Geschichte der Erziehung und des pädagogischen Wissens generell verbinden läßt (das kann ich hier nicht tun), andererseits aber auch mit systematischer Referenz auf Pädagogik und dann in der Frage: Was 'Verbesserung pädagogischen Argumentierens' eigentlich bedeuten kann?

Naheliegend wäre es - diskutiert man es nur für die demonstrierten Exempel - z.B. für die Strafproblematik, eine praktische Verbesserung darin zu sehen, daß sich Einsichten über die fehlende Wirksamkeit der Strafe, die MAX HODANN vorträgt, allmählich verallgemeinert haben, oder daß die Empfehlungen zu humanen - und insofern vielleicht 'pädagogisierten' - Umgangsformen, die HEINRICH SCHULZ vorträgt, sich an die Stelle der Straf- und Kontrollrituale setzen bzw. in den Familien gesetzt haben, die man in bürgerlichen Ratgebern findet (aber für den faktischen Wandel der Verhaltensstandards ist die Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit eher verantwortlich als die Überzeugungskraft von Erziehungskritikern). Spart man zudem den Geltungsaspekt der Argumente neben ihrer Kontext- und Milieuzurechnung nicht aus, dann hat man überdies mit den - in pädagogischer Perspektive - ärgerlichen Konsequenzen von BERNFELDS Analyse zu leben: Allenfalls wird 'List' an die Stelle von 'Gewalt' gesetzt (W. BENJAMIN).

Empfehlenswert wäre es ja vielleicht auch, wenn es der Argumentationsanalyse gelänge, die fehlenden bzw. schwachen bzw. von Obsoleszenz

bedrohten theoretischen Stützungen zu erkennen, die den Alltagstheorien der Lehrer zugrundeliegen, die Mechanismen der Typisierung und Schematisierung, mit denen sie ihre Adressaten immer neu zureichten. Aber der analysierende Erziehungswissenschaftler hält hier die schwierige theoretische Lektion bereit, daß mit zunehmender Kenntnis der Mechanismen von Zuschreibung und Abwehr die der Kritik unterliegende Fiktion 'richtiger' Beurteilung oder legitimer Attribuierung zerstört wird. Die 'Vereinfachung' ist so notwendig und anscheinend unvermeidbar wie die Typisierung.

Diese Lektionen der Argumentationsanalyse sehe ich zunächst, und auch als 'Verbesserung', vor allem des Wissens über pädagogische Argumente. Sie sollten den Blick auf andere Erkenntnisse nicht blockieren, die sich mit der Betrachtung historischer Semantik verbinden. Ich sehe diese Leistung vor allem darin, daß die historische Betrachtung Bedingungen der Variation und Stabilisierung zeigen kann, denen Wissensbestände unterliegen, und daß sie damit die eigentümliche Tatsache erklärbar machen kann, daß die Variation des Professionswissens nur Dogmatiken auf neuem Niveau erzeugt und die Variation des Alltagswissens wahrscheinlich nicht primär von Argumenten abhängig ist.

'Verbesserung' läßt sich dann nicht 'qualitativ' denken, etwa im Ersatz der Schemata, sondern nur graduell, in der vergleichenden Prüfung des Wissens und seiner Folgen. Argumentationsanalyse ist insofern notwendige Voraussetzung solcher Arbeit: Die 'Argumente und "Argumente"' (PASCHEN 1988) überhaupt erst zu präparieren, die zu prüfen sind; die Annahmen und Behauptungen zu zeigen, denen Erklärungen zugerechnet oder Belastungen zugesprochen werden; die Flexibilität zu offenbaren, die 'Argumenten innewohnt, und die Stützungen und Kontexte unterscheidbar zu halten, die ihnen Geltung verleihen und verliehen haben. Zu fragen wäre auch, wie die Verbesserung von Argumenten ansetzen kann, ob nur insgesamt oder auch in einzelnen Dimensionen (der Begründungen oder der Qualifizierung des Schlusses), und ob nicht auch die Gefahr droht, daß 'pädagogische' Argumente in dem Maße ihre 'praktische' Qualität verlieren, indem sie 'theoretische' Geltung gewinnen.

Mit dieser Arbeit kann zumindest das Argumentieren der Erziehungswissenschaft über die Struktur pädagogischer Argumente verbessert werden, und vielleicht lernen dann ja auch Pädagogen leichter von Erziehungswissenschaftlern und Eltern von Erziehungstheoretikern, wenn sie sehen, daß Erziehungswissenschaftler Pädagogen und Theoretiker Praktiker zu verstehen suchen, bevor sie sie kritisieren, verurteilen oder ihnen Umlernen zumuten. Von solchen Verhältnissen sind wir noch weit entfernt; schon deshalb ist Argumentationsanalyse notwendig.

Quellen

- BERNFELD, S.: Kinder-Enquete über das Prügeln. (1926) In: Ausgew. Schr. I, Frankfurt a.M. 1969, S. 271-275
- BERNFELD, S.: Über die allgemeinste Wirkung der Strafe. (1931). In: Ausgew. Schr. I, Frankfurt a.M. 1969, S. 192-197
- BORCHARDT, J.: Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen? Berlin (Buchhandlung Vorwärts) 1905
- BORCHARDT, J.: Die Kinder klagen uns an. Wien 1925
- FROMM, E.: Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. (1929) Stuttgart 1980/München 1983
- HODANN, M.: Ärztliches zu den Schulstrafen. (1922) In: A. Reble (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen. Bad Heilbrunn 1968, S. 11-13
- PRÜFER, J.: Kleinkinderpädagogik. Leipzig 1913
- PRÜFER, J.: Wie erziehen wir unsere Kinder ? (1917) Leipzig ³1929
- REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bde und Reg.bd. 2. Aufl. Langensalza 1903-1910
- RÜHLE, O.: Die Seele des proletarischen Kindes (1925). Neudruck als: Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt a.M. 1969
- SCHULZ, H.: Die Mutter als Erzieherin. Ratschläge für die Erziehung im Hause. Berlin ⁸1923

Literaturverzeichnis

- BALLAUFF, TH.: Transzendente Schemata im pädagogischen Denken. In: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975, S. 20-29.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1971.
- BUROW, B.: Legitimationsprobleme in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Argumentation. Diss.phil. Heidelberg 1978.
- FREVERT, U.: Das reinigende Duell. Bürgerliche Ehre und Satisfaktion im 19. Jahrhundert. In: Émile 1 (1988), 2, S. 41-56.
- GEISSLER, K.H.A.: Qualifikation auf Leben und Tod. In: Émile 1 (1988), 2, S. 57-64.
- GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek 1981.
- HERZOG, W.: Plädoyer für Metaphern. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 299-332.
- KÜNZLI, R.: Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: J. Petersen (Hrsg.): Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 355-372.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens.I. Kiel 1986.

- KÜNZLI, R.: Vergewöhnlichung des Neuen. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 365-378.
- LAUTMANN, R./MEUSER, M.: Verwendung der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. In: Kölner Zs.f.Soz. u.Soz.psych. 38 (1986), S. 685-708.
- MARKOWITZ, J.: "Selbst und Welt" im Unterricht - Über Begriff und Funktion des existentiellen Schematismus. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 146-172.
- MARRE, B.: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762-1851). Weinheim/Basel 1986.
- MAUSE, L. DE: Evolution der Kindheit. In: ders. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Frankfurt a.M. 1977, S. 12-111.
- NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 175-201.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, H.: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 165-181.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Wien/Köln 1988.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- PEUCKERT, R.: Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler. In: ZfPäd 31 (1985), S. 221-237.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1985.
- RADTKE, F.O.: Pädagogische Konventionen - Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel 1983.
- RADTKE, F.O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Ms. Habil.Schr. Univ.Bielefeld 1988.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. (1959) In: A. Flitner/H.Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 322-333.
- SCHÖFFEL, G.: Denken in Metaphern. Opladen 1987.
- TOULMIN, ST.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975.
- ULLRICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München ²1987.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: P. Zedler/E. König (Hrsg.): Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte: Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 429-445.