

Auf welches Ziel hin erziehen wir?

Autor(en): **Kerstiens, Ludwig**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **65 (1978)**

Heft 17

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532898>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Auf welches Ziel hin erziehen wir?*

Ludwig Kerstiens

Im Jahre 1966 führten Theodor W. Adorno und H. Becker im Hessischen Rundfunk ein Gespräch mit dem Titel: Erziehung – wozu? Es ging nicht um die Frage, «wozu überhaupt noch Erziehung da oder nötig sei, sondern: wohin soll Erziehung führen? Es sollte also die Frage des Erziehungszieles in einem sehr prinzipiellen Sinn gefasst werden» (Adorno 1970, 110). In den 12 Jahren, die seitdem vergangen sind, wurden uns eine Reihe neuer Erziehungsziele angeboten: Emanzipation vor allem, aber auch Konfliktfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Kreativität und viele andere. Es wurden Richtlinien erlassen mit ganzen Reihen neuer Lernziele, und sie wurden wieder zurückgezogen und verändert. Neue Gesetze riefen alte Ziele wieder in Erinnerung und setzten neue Ziele hinzu. Aber dennoch oder gerade deswegen wurde die Frage Adornos immer dringender, sie erfasste immer breitere Kreise der Bevölkerung und drängt nach einer Antwort: Wohin soll Erziehung führen?

Überall wird die Verunsicherung spürbar und den Menschen bewusst. «Die gegenwärtige Situation unserer Gesellschaft... ist gekennzeichnet durch das Fehlen verbindlicher Normen. Normative Unsicherheit und Unstabilität aller Wertvorstellungen sind Ausdruck unserer sozio-kulturellen Gesamtsituation. Dies aber hat die Verunsicherung der Erzieher bezüglich der Erziehungsziele wie der Erziehungsmethoden zur Folge» (Willeke 1976, 18). Die Verunsicherung ist soweit fortgeschritten, dass nicht einmal mehr die Eltern in ihren Familien wissen, was sie tun sollen. In den Veranstaltungen der Elternbildung wird heute nicht zuerst gefragt, wie man richtig erziehen sollte, sondern was denn überhaupt noch gültig sei von den Zielen, Normen und Tugenden, die man einmal angestrebt habe (Kerstiens 1976 a, 29 ff.). In den Schulen, die noch weniger

aus einer unbefragten Erziehungstradition leben können als die Familien, wird das Problem noch dringlicher, die Klagen werden lauter: «Die Erziehungssituation in der Schule ist weithin geprägt durch das Fehlen verbindlicher Normen bzw. durch Verunsicherung der Erziehenden bezüglich der Erziehungsziele» (Brunnhuber/Zöpfl 1975, 11). Zwar hat man die Schulen in diesen Jahren durch eine Fülle von organisatorischen und curricularen Reformen über ihre Krisen hinweg auf die Höhe der Zeit bringen wollen; aber «die Sinnfrage ist gerade an den Schulen, die Reformen durchführen und bildungspolitisch sensible Kollegien haben, ein absoluter Schwerpunkt geworden» (Potthast 1976, 51). Solche Feststellungen und Klagen lassen sich beliebig häufen. Gerade weil die Reformen nicht nur das Hergebrachte weiterentwickeln, wie es zu allen Zeiten geschehen ist, sondern weil sie von Grund aus neue Strukturen, Inhalte und Ziele schaffen wollen, findet man sich in der fundamentalen Krise wieder. Auch diejenigen, die durch neue Curricula helfen wollen, müssen von der Erkenntnis ausgehen, dass «die Verunsicherung gegenüber bisher allgemein geltenden Normen» radikal ist (Deutscher Bildungsrat 1974, A4).

In dieser Situation wird der Ruf nach dem Experten, dem Wissenschaftler laut, der Hilfe geben soll. Symptomatisch heisst es in einem Prospekt, in dem zu Elternbildungsveranstaltungen eingeladen wird: «Haben wir ein Erziehungsziel, das wir vorstellen können, das wir vertreten können? ... Seit einigen Jahren stellen wir auf diesem so wichtigen Gebiet Unsicherheit fest und spüren wir, wie selbst Experten keine wegweisende Richtung mehr geben können. Alle Erfahrungswerte werden von Eltern über Bord geworfen, auch wenn sie noch so positiv waren. Man klammert sich an Experten und Wissenschaftler und ist nicht mehr bereit, selbständig eigene Wege zu gehen» (KAB Rottenburg 1976). Man muss sich natürlich fragen, ob dieser Ruf nach dem Experten gerechtfertigt ist. Spricht sich darin nicht nur die Mentalität unserer Zeit aus, die

* Abdruck des 1. Kapitels («Fragestellung») aus dem lesenswerten Buch «Erziehungsziele neu befragt». Erschienen im Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1978. 213 S., kart. Fr. 19.–.

keine Handlung mehr selbst verantworten will, sondern in der Politik, der Wirtschaft und eben auch in der Erziehung nach dem Wissenschaftler ruft, ohne sich bewusst zu sein, dass der Wissenschaftler damit restlos überfordert ist?

Manche Wissenschaftler könnten vielleicht sogar mit dem gegenwärtigen Zustand zufrieden sein. Sie haben ja darauf hingewiesen, dass die Normen und Ziele von aussen, von den herrschenden Mächten gesetzt worden sind, dass sie den Menschen in seiner freien und selbstverantworteten Entwicklung beschnitten, dass sie den natürlichen Trieben gegenüber repressiv waren und bis zu neurotischen Veränderungen führten. Sie haben die Leitbilder in Frage gestellt, nach denen Menschen geformt werden sollten. Dabei haben sie viel Zustimmung gefunden. Ist der neue Ruf nach Norm und Ziel nicht nur das Zeichen dafür, dass die heutige Generation mit ihrer Freiheit noch nichts anzufangen weiss und Kinder noch nicht frei von repressiven Normen erziehen kann?

In manchen Perioden der Verherrlichung anti-autoritärer Erziehung wären solche Gegenargumente und -fragen akzeptiert worden. Inzwischen hat sich aber wohl allen gezeigt, dass eine normfreie Erziehung nicht möglich ist. Normfreie Erziehung hat sich als Selbsttäuschung erwiesen; denn auch diese Art von Freiheit als Ungebundenheit ist eine ganz eindeutige Zielsetzung. Die Versuche mit normfreier Erziehung haben selbst das Unbehagen hervorgerufen oder verstärkt, aus dem heute der neue Ruf nach «Wegweisung» hervorbricht.

Die Erziehungstheoretiker sehen sich aber dem Weltpluralismus gegenüber; sie ziehen sich in die Erforschung der Mittel zurück und begründen wissenschaftstheoretisch, dass sie nicht sagen können, welche Ziele gelten sollen. Die Analyse des Russen Koroljow ist nicht unbegründet:

«Viele Ideologen des Monopolkapitalismus geben selbst zu, dass sie nicht mehr in der Lage sind, Ziele aufzustellen, die die Volksmassen begeistern könnten und die für die junge Generation attraktiv sind. Wonach soll man streben? Welche Lebensziele soll man verfolgen? Wem soll man nacheifern? Auf diese Fragen, die die Jugend stark bewegen, können bürgerliche Philosophen, Soziolo-

gen und Pädagogen häufig keine klare Antwort geben» (Koroljow/Gmurmans 1973, 119).

Für die Erziehungstheoretiker im allgemeinen aber darf diese These zutreffen, wenn sie sich nicht aus der Verantwortung stellen wollen, die ihnen in der gesellschaftlichen Praxis zukommt. Die Eltern und Lehrer haben einen Anspruch darauf, von denen beraten zu werden, die unsere Gesellschaft freistellt, um über die Probleme der Erziehung gründlicher nachzudenken, als andere es können. Dabei suchen die Eltern nicht nur nach Thesen, Hypothesen oder Ideologien, sondern nach Begründungen, auf die sie eine geklärte, eine auf-geklärte Überzeugung bauen können. Erst recht müssen für die Schule Erziehungsziele und Leitideen für den Unterricht gefunden werden, die sich nicht schon bald wieder als verkürzende Ideologien entpuppen. Jedes Curriculum setzt explicit oder implicit solche allgemeinen Zielvorstellungen voraus. Selbst wenn man auf die Formulierung verzichtet, wird die Auswahl der Feinziele für den Unterricht doch von letzteren, dann eben unaufgeklärten Prinzipien aus geleitet. Darüber Rechenschaft zu fordern, ist ein legitimer Anspruch der Gesellschaft. Man muss daher erwarten, dass sich die Erziehungswissenschaft die Aufgabe stellt, «sich selbst auf das Gespräch bei der Konsensusbildung über die obersten Ziele einzulassen, sich zu engagieren und sich notfalls der weiteren Mitarbeit zu verweigern» (Moser 1971, 64), wenn die Entwicklung nicht mehr mitverantwortet werden kann.

Schon eine solche Formulierung zeigt, dass natürlich nicht daran gedacht ist, für die Wissenschaft die Kompetenz zu beanspruchen, über Normen und Ziele für Erziehung und Schule verbindlich zu entscheiden. Versuche einer dogmatisch-wissenschaftlichen Leitung der Praxis in Zielfragen wären von vornherein zum Scheitern verurteilt. Aber der Theoretiker kann und muss Gesprächspartner sein, er kann mindestens Alternativen entwickeln (Knab 1971, 162), kann gegebene Zielsetzungen kritisch prüfen und kann begründete Vorschläge machen. Man kann zwar der Auffassung sein, dass man Normen nicht «wissenschaftlich» begründen kann (ebda, 163); das kommt darauf an, wie man

«Wissenschaft» definiert. Die Erziehungstheoretiker werden oft durch die Erwartung der Praktiker und der Politiker überfordert (vgl. Brezinka 1976, 18). Darüber wird noch zu sprechen sein. Aber dann müssen eben andere Methoden der Theorie entwickelt werden, um die Suche nach und die Begründung der Normen und Ziele zu ermöglichen. Jedenfalls dürfen sich die Theoretiker nicht grundsätzlich dem Gespräch über die Zielentscheidung entziehen, und zwar weder als Menschen und Bürger, noch als Repräsentanten der Theorie. Sie haben ihre eigenen Gesichtspunkte in das Gespräch einzubringen, die nicht fehlen dürfen, wenn das Gespräch nicht verkürzt und seine Ergebnisse verunsichert werden sollen.

Wenn man aber heute nach den Beiträgen der Theorie zur Zieldiskussion sucht, wird man enttäuscht. Weniger konnte noch schreiben: «Die pädagogische Theorie hatte ihren Höhepunkt erreicht, als sie . . . das Erziehungsziel selbst zum Gegenstand der pädagogischen Fragestellung machen konnte» (Weniger 1964, 351). Heute findet man nur noch vereinzelt einen Pädagogen, der ein Buch über «Erziehungsziele» (Tröger 1977) zu schreiben wagt. Daher ist zunächst die Frage zu stellen, warum die Theorie abgedankt hat. Warum fehlt die Antwort auf die Frage, die Adorno noch diskutieren konnte: Wohin soll Erziehung führen?

Die Gründe dafür sind vielfältig. Sehr unterschiedliche Entwicklungen in der Erziehungstheorie haben dazu geführt, dass kaum noch jemand versucht zu sagen, welche Erziehungsziele gelten sollen und warum sie Anerkennung verdienen.

Nach der «realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung» (Roth 1962) hat sich die Orientierung der Erziehungswissenschaft an den Normen empirischer Wissenschaft immer mehr durchgesetzt, mindestens in den metatheoretischen Programmschriften. «Die Wissenschaft macht überprüfbare Aussagen über das, was ist, sie kann jedoch keine Aussagen machen über das, was sein soll» (v. Cube 1974, 178). Wo dieser Grundsatz anerkannt wird, fällt die Frage nach der Gültigkeit von Zielen aus dem Bereich der Reflexion heraus.

Brezinka, der sich der Dringlichkeit der Zielfrage voll bewusst ist (1975, 154), fordert in

dieser Situation einen eigenen theoretischen Ansatz für die Zielproblematik, eine «normative Ethik» oder eine «Moralphilosophie der Erziehung» (ebda 151 ff.). Deren Methoden werden aber nicht genügend geklärt. Es scheinen sich jedenfalls kaum Erziehungstheoretiker zu finden, die eine von der Erziehungswissenschaft geschiedene Moralphilosophie der Erziehung zu entwickeln wagen.

Das hängt sicher auch damit zusammen, dass eine sich immer mehr ausweitende Ideologiekritik jede Zielformulierung hinterfragt und dadurch zu relativieren sucht. Natürlich lässt sich nachweisen, dass eine Zielsetzung historisch bedingt ist, durch weltanschauliche Voraussetzungen angeregt wurde oder durch eine schicht- oder klassenspezifische Sozialisation des Autors beeinflusst ist. Es sind immer irgendwie geartete «Interessen» im Spiel. Wenn man solche ideologiekritischen Entlarvungen schon als Nachweis für die Ungültigkeit und Sinnlosigkeit eines Zieles ansieht, erübrigt sich jeder Versuch, Ziele zu setzen und zu begründen. Auch die metatheoretischen Thesen des Kritischen Rationalismus haben dazu beigetragen, dass man kaum neue Zielformulierungen wagt. Die bekannten Zielbegriffe werden als «Leerformeln» kritisiert (Brezinka 1975, 155; Rössner 1972 b, 600; Heid 1972, 557); man fordert, allgemeine Ziele durch Nah- und Feinziele zu ersetzen, so dass eindeutig *überprüft* werden kann, ob und wie weit ein Ziel erreicht ist. Wie aber soll das im Hinblick auf Haltungen, Einstellungen und Gesinnungen erreicht werden? (Brezinka 1975, 85). Das abrufbare äussere Verhalten mag für empirische Forschungsmethoden unabdingbar sein; wenn man es als Kriterium für jede Zielformulierung fordert, fallen wesentliche Ziele von vornherein aus.

Zwar halten es die Vertreter des Kritischen Rationalismus für möglich, Ziele logisch zu kritisieren und ihren deskriptiven Gehalt zu präzisieren; aber die eigentliche Entscheidung, ob ein Ziel gelten soll, scheint intersubjektiv überhaupt nicht mehr diskutierbar zu sein (Heid 1970, 383). Schliesslich glaubt man nachweisen zu können, dass es bei der Zielformulierung immer wieder zu «naturalistischen Fehlschlüssen» (Heid 1972, 569) komme, wenn man aus der «Natur» oder

dem «Wesen» des Menschen bestimmte Zielsetzungen ableiten möchte. Normative Aussagen können aber nicht aus Ist-Aussagen abgeleitet werden (Prim/Tilmann 1977, 120). Welche Begründungen für die letzte Zielentscheidung aber zugelassen werden sollen, wird nicht gesagt.

Der Verlust der Zieltheorie hängt jedoch auch mit der Entwicklung in ganz anderen Forschungsrichtungen zusammen. So hat sich etwa die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler immer mehr von den Erziehungsakten weg auf die umfassende «Sozialisation» verlagert. «Wie (...) «Erziehung» sich hauptsächlich mit dem Wert der Ziele und Techniken befasst, so befasst sich «Sozialisation» mit ihrem «Wie», mit ihrer Effektivität. Es geht hier nicht darum, die Richtigkeit erzieherischer Ziele und Methoden zu diskutieren, sondern ihre Verschiedenheit zu beschreiben und die Prozesse zu analysieren, durch die erzieherische Einflüsse ihre Wirkung erlangen» (Ganziger 1974, 12). Andere Sozialisationsforscher definieren: «Sozialisation bezeichnet den Prozess, in welchem das Kind die Normen und Werte derjenigen Gruppen lernt, denen es angehört» (Rückriem 1970, 265). Unter dieser Voraussetzung erübrigt sich die Frage nach der Gültigkeit von Zielen; es kann höchstens empirisch untersucht werden, welche Ziele und Normen faktisch in der jeweiligen Gesellschaft gelten.

Auch die weitverzweigte Lernziel- und Curriculumsdiskussion hat nicht dazu geführt, die obersten, leitenden Erziehungsziele zu klären. Zunächst setzte sich im Anschluss an Mager (1969) die These durch, man müsse alle Lernziele operationalisieren und dadurch den jeweils erreichten Erfolg messbar machen. So wurden alle Ziele, die nicht durch abrufbare Leistungen kontrollierbar sind, ausgeschlossen; man konzentrierte sich auf die Bestimmung von Feinzielen, ohne über die leitenden Erziehungsziele Rechenschaft zu geben. Die formalen Klassifikationsraster, in denen neben Fein- auch Grob- und Richtziele genannt wurden (Möller 1969), führten auch nicht zum Versuch, die Richtziele neu zu formulieren und zu begründen.

Flehsig bemühte sich mit seiner Arbeitsgruppe zwar intensiv um Begründungsver-

fahren für die Lernzielfestsetzung (Flehsig 1971; 1973); aber es blieb bei einer «Verfahrenslegitimation» (Meyer 1975, 432), in der zwar die Auswahl der entscheidenden Experten und die Entscheidungsprozesse kontrolliert wurden, nicht aber die Argumente, die zur Begründung bestimmter Ziele anerkannt wurden. Flehsig verzichtete bei seinen Forschungen sogar bewusst auf Entscheidungen über die allgemeinen Richtziele; sein Mitarbeiter Schmack hat später in eigenen Untersuchungen (1975) die Leitideen mit in die Entscheidungsprozesse einbezogen, aber die Auswahl der Leitideen nicht näher begründet.

Nur der ursprüngliche Ansatz von Robinsohn (1973), der auch heute noch als das umfassendste Konzept der Curriculumentwicklung gilt (Achtenhagen 1975, 181), schien weiterzuführen. Durch die Beschreibung von Lebenssituationen sollten die Qualifikationen des Menschen sichtbar gemacht werden, die er braucht, um die Situationen zu bewältigen. Doch auch dieser Forschungsweg führte bestenfalls zu begrenzten Erfolgen; es ist nur bedingt möglich, künftige Situationen vorwegnehmend präzise zu beschreiben, und vor allem ist ungeklärt, was es heißen soll, eine Situation zu «bewältigen». Die Antwort setzt immer normative Vorentscheidungen voraus. Hemmer und Zimmer, die in gewisser Hinsicht die Konzeption Robinsohns weiterführen, setzen «Autonomie» und «Kompetenz» als letzte Norm für die Bewährung in Lebenssituationen (1975, 200); von Hentig geht es darum, dass die Menschen lernen, ihre Lebenssituationen «in Freiheit» zu bestehen (1971, 14). Doch diese letzten Normen werden selbst nicht mehr diskutiert.

Auch das neuere Konzept, «offene Curricula» zu entwerfen, hat nicht zu einer Zieldiskussion und -klärung geführt (Deutscher Bildungsrat 1974; Seybold 1975; Frey 1975). Die konkrete Zielsetzung will man den Beteiligten, Lehrern und Schülern, überlassen; die Richtziele übernimmt man undiskutiert aus Gesetzen und Rahmenrichtlinien (Deutscher Bildungsrat 1974, A 38; Seybold 1975, 111).

So ist die einzige Forschungsrichtung, in der ausführliche wegweisende Aussagen über Erziehungsziele gemacht werden, die Emanzipationspädagogik, die ihre wichtigsten Im-

pulse durch die Frankfurter Schule der Kritischen Sozialwissenschaft bekam. Einige Zeit konnte man in der Literatur auch den Eindruck gewinnen, als sei durch die Formulierung der Leitidee «Emanzipation» das entscheidende Wort über das Erziehungsziel in unserer Zeit gesagt. Der Begriff erwies sich aber als diffus (Rössner 1972 b; Narr 1973, 196; Kerstiens 1975, 7 f.); er wurde marxistisch-dogmatisch aufgeladen (Oelschlägel 1975, 101 ff.) und ideologisch umgebogen. Durch die mit Herrschaftsmacht erzwungene Durchsetzung der Leitidee «Emanzipation» in den Schulen mancher Länder, die den Protest und den Aufstand der Betroffenen, vor allem der Eltern, hervorrief, wurde die Zielsetzung diskreditiert. Die Verabsolutierung der Emanzipationsidee führte dazu, dass man sich nur auf Ablösungs- und Veränderungsprozesse konzentrierte; die Gesellschaftslehre für hessische Kinder sollte ansetzen an «Erfahrungen darüber, dass einmal erlernte und für richtig gehaltene Verhaltensweisen immer wieder fragwürdig werden können» (Rahmenrichtlinien 1972, 13), nicht aber, dass sie auch trotz gegenteiliger Trends durchgehalten werden müssen, wenn Vernunft und Gewissen es gebieten; sie sollte ansetzen «an der Erfahrung von Angst, Aggression und Frustration», nicht aber an der Erfahrung von Solidarität, Geborgenheit und Liebe. Bei dieser Entwicklung musste der Versuch scheitern. Die Diskussion über die «Emanzipation» als Leitidee ist daher seit 1975 verstummt, wenn auch manche Ideen, die sich zeitweise unter diesem Begriff Geltung zu verschaffen suchten, in Richtlinien und Schulbuchproduktionen weiterwirken.

Das Ergebnis dieser kurzen Übersicht lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Es gibt in der heutigen Erziehungstheorie keine Forschungsrichtung mehr, an die man einfach anknüpfen könnte, um das Gespräch über die leitenden Erziehungsziele weiterzuführen. Man muss sich erst wieder neu besinnen, wie überhaupt im gesellschaftlichen und politischen Leben Erziehungsziele for-

muliert und vor allem wirksam werden. Es ist zu prüfen, welche Methoden der Erziehungstheorie sich auch für das künftige Gespräch als fruchtbar erweisen könnten, selbst wenn man die Forschungswege nicht einfach weitergehen kann. Aufgrund dieser Vorüberlegungen kann erst die Entscheidung gefällt werden, mit welchen Methoden der Analyse und Begründung das Gespräch über die Erziehungsziele wieder aufgenommen werden soll . . .

An den programmatischen Äusserungen in unserer Zeit ausserhalb der Erziehungswissenschaft und an den Entwicklungen im gesellschaftlichen Bewusstsein kann man nicht einfach vorbeisehen, wenn man Ziele für diese Zeit zu formulieren beabsichtigt. Vor allem die *notvollen* Erfahrungen der Gegenwart haben dazu geführt, die *Notwendigkeit* mancher Ziele zu erkennen. Von diesen Voraussetzungen aus ist neu zu fragen, welche Ziele, die früher bereits diskutiert und angestrebt wurden, möglicherweise wieder an Aktualität gewinnen, weil sie eine Hilfe gerade in unserer Situation sein können.

Auf dieser Basis muss schliesslich der Versuch gemacht werden, leitende Erziehungsziele für unsere und für die künftige Generation zu beschreiben. Es hilft nicht mehr weiter, nur metatheoretisch zu sagen, welchen wissenschaftlichen Normen eine Zielformulierung entsprechen muss und welche Methoden der Zielbegründung wissenschaftlich nicht anerkannt werden können. Die Situation verlangt, dass man wieder ganz konkret sagt, welche Ziele man für notwendig hält und warum man sich für diese Ziele entschieden hat. Zumindest wird dadurch ein Ausgangspunkt für den weiteren Diskurs gewonnen, in dem die Gesellschaft und jeder einzelne zu anerkannten und gültigen Zielen finden muss. Ob man diese Aussagen dann noch für «wissenschaftlich» hält, ob man sie einer «Moralphilosophie der Erziehung» zuordnet oder wie immer man das entstehende Aussagensystem bezeichnet, ist nicht so entscheidend.