Leibniz Online, Nr. 36 (2019)
Zeitschrift der Leibniz-Sozietät e. V.
ISSN 1863-3285

Werner Naumann (MLS)

Prinzipien in der Pädagogik – eine Problemsicht

Veröffentlicht: 09. März 2019

„Wer auf irgend einem Gebiete Fachmann ist, für den ziehmt es sich, dass er die am meisten grundlegenden Prinzipien des Verfahrens für sein Gebiet aufzeigen könne …“
Aristoteles[1]

Vorbemerkung

Wenn der Mensch das höchste Wesen für den Menschen ist, dann ist Menschenbildung eine seiner *höchsten Aufgaben* – und wenn er als Ebenbild eines höheren Wesens betrachtet wird, gilt das gleichermaßen. Daher ist verständlich, dass seit Jahrtausenden Erfahrungen zur Menschenbildung überliefert werden, zunächst in Form von Spruchweisheiten, Sprichwörtern oder Regeln und schließlich in verallgemeinerter Form als Prinzipien. Wichtige Schritte zur Entwicklung der Pädagogik unternahmen Wolfgang Ratke und Jan Amos Komenský, indem sie vorliegende *pädagogische Erfahrungen* in Verbindung mit Zukunftshoffnungen verbanden und in *Prinzipien* bündelten. So fällt auf, dass Ratke mit dem 3. *Artikel* seiner Lehrkunst *„Nicht mehr, denn einerlei auf einmal“* das alte lateinische Sprichwort „non multa, sed multum“ aufgreift und zwei *Regeln* hinzufügt:

„§ 1 Man soll zu einer jeden Sprache brauchen einen einzigen Autoren, der gut ist, daraus man die Sprach lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen.

§ 2 Nichts soll man Neues fürnehmen, bis man das Vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset hat.“ (Ratke 1957, S. 66).

Comenius bietet in seiner „Großen Didaktik“ Vorschläge für die gesamte Lebensgestaltung in Form von *Grundsätzen* an, die mit Erklärungen und *Regeln* untersetzt sind. So formuliert er „Grundsätze zur Verlängerung des Lebens“, „Allgemeine Erfordernisse des Lehrens und Lernens“ mit 10 Grundsätzen, dazu noch 10 „Grundsätze für die Gründlichkeit beim Lehren und Lernen“ – verbunden mit Erörterungen zu Problemen, die bei der Realisierung der Grundsätze auftreten.

Es ist bemerkenswert, dass am *Beginn* der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft *Prinzipien* eine solche Rolle spielen. Sie erinnern an den griechischen Ursprung des Wortes, an das Wort „ἀρχή“, „was bei den sogenannten Vorsokratikern »Ursprung«, »Anfang«„ heißt (vgl. Bloch 1985, S. 256).

Seit dem 17. Jahrhundert wurden viele pädagogische Prinzipien formuliert, aber über ihre Wesensmerkmale und ihren wissenschaftlichen Wert, ihre Systematisierungsmöglichkeiten und Anwendungsbedingungen gehen die Meinungen weit auseinander. Das Anliegen des vorliegenden Artikels besteht deshalb darin, eine Diskussion anzuregen, in der geprüft wird:

1. Sind die vorgeschlagenen Begriffsbestimmungen bezüglich *„Prinzip“* und *„Regel“* akzeptabel?
2. Ist die von Hörz und Schimming vorgeschlagene Differenzierung der Prinzipien (Wirk-, Gestaltungs- und Erkenntnisprinzipien) auch in den Erziehungswissenschaften verwendbar?
3. Ist die vorgeschlagene *weitere Differenzierung* und *Gruppierung* pädagogischer Prinzipien in Verbindung mit den angegebenen *Anwendungsbedingungen* (Modellen) akzeptabel und für das Studium der Erziehungswissenschaften und ihre Anwendung hilfreich?

[1] Zitiert nach Schimming / Hörz 2009, S. 116.

1. Zu Problemen des Prinzipienbegriffs

Nach Alfred Kosings Wörterbuch der Philosophie (Berlin 2015) wird in der Philosophie „unter Prinzip ein allgemeiner Grundsatz verstanden, der aus der Verallgemeinerung von Erfahrungen und Kenntnissen über wesentliche Eigenschaften, Zusammenhänge und Gesetze der objektiven Realität abgeleitet ist und den Menschen in der theoretischen Arbeit wie auch in der praktischen Tätigkeit als Leitfaden dient“ (ebenda, S. 570). Bedeutsam an dieser definitionsähnlichen Bestimmung sind die Feststellungen, dass Prinzipien

- *gedankliche Gebilde* sind, die wesentliche Zusammenhänge *der Realität widerspiegeln* und
- *eine Orientierungsfunktion für wissenschaftliches Forschen und praktisches Handeln besitzen, wenn auch der metaphorische Begriff „Leitfaden“ etliche Deutungen (z.B. bezüglich der Verbindlichkeit von Prinzipien) zulässt, so dass nur von einer definitionsähnlichen Bestimmung gesprochen werden kann.*

Die in Kosings Darstellung enthaltene Position, Prinzipien als *„gedankliche Gebilde“* zu verstehen, ist bereits in älteren Schriften marxistischer Philosophen zu finden, z.B. bei Parthey und Wächter (s. Wächter in Parthey, Berlin 1978, S. 99). Darüber hinaus kritisiert Wächter die Auffassung von „Realprinzipien“ als eine Annahme „metaphysischer Systeme“ (ebenda), d.h., er schreibt: „Ein Prinzip ist für uns in jedem Fall ein gedankliches Gebilde“ (ebenda). Sein Hinweis auf Müllers Auffassung von Prinzipien als „begriffliche Gebilde“ verweist jedoch auf *objektiv-reale Zusammenhänge*, die in Prinzipien *begrifflich* widergespiegelt werden (vgl. ebenda, S. 101).

Unter den objektiv-realen Zusammenhängen, die in Prinzipien abgebildet werden, sind für die Erziehungswissenschaft *dialektische Determinationen* von besonderem Interesse. *G*emeint sind damit *gesetzmäßige Wechselwirkungen* zwischen den Elementen eines Systems bzw. des Systems mit seiner Umwelt. Der in den Wechselwirkungen *dominierende Faktor* wird häufig für kausale Erklärungen genutzt, obwohl keine lineare Kausalität vorliegt (vgl. Stegmüller1979, S. 102). Mit der Betonung des *dialektischen* Charakters der Determination wird der Tatsache Rechnung getragen, dass jeder Determinationseffekt nicht nur von den Qualitäten der *Determinanten*, sondern auch von den Eigenarten des *Determinierten* abhängt, im Grunde genommen also eine Wechselwirkung vorliegt. *Menge* und *Eigenarten* der Wirkfaktoren und ihre Wechselwirkungen miteinander bedingen *statistische Effekte.*

Hörz und Schimming haben in ihrem Beitrag „Prinzipien der Physik“ eine bemerkenswerte Differenzierung von Prinzipien vorgenommen, die hier vorgestellt wird, weil sie die Sichtweise von Kosing, Wächter u. a. bezüglich der *Differenzierung* von Prinzipien erweitert. Sie unterscheiden zwischen **Wirk-, Erkenntnis-** und **Gestaltungsprinzipien**. Bei den Wirkprinzipien handelt es sich um objektive Gesetzmäßigkeiten, die *unabhängig* vom menschlichen Bewusstsein wirken, aber natürlich gedanklich widergespiegelt werden können. Bedeutsam ist ferner die von Herbert Hörz vorgenommene *Differenzierung der Wirkprinzipien* in

- *Wirkprinzipien I der natürlichen Welt (ohne den Menschen),*
- *Wirkprinzipien II im Neuronennetz des Zentralen Nervensystems und*
- *Wirkprinzipien III in den Artefakten, die die Menschen geschaffen haben (vgl. Hörz 2010*, S.16 f.).

Die Wirkprinzipien I und III können *bewusst* durch *Verknüpfung mit Handlungszielen* genutzt werden, und zwar

- *in Erkenntnis- bzw. Forschungsprozessen, in denen sie als Erkenntnisprinzipien dienen, oder*
- *in Prozessen der zielbewussten Umwelt- und Selbstveränderung der Menschen, in denen sie dann als Gestaltungsprinzipien fungieren.*

Beide Arten von Prinzipien sind für die Erziehungswissenschaften bedeutsam, denn es handelt sich bei Erziehungsprozessen (die in den weiteren Ausführungen immer Bildungsprozesse[2] mit einschließen) sowohl um *Prozessgestaltung* durch erzieherische Kräfte (wozu auch Lernende zählen) als

[2] Zum Verhältnis der Begriffe *Bildung* und *Erziehung* siehe: Leibniz Online, Nr. 27 (2017) unter: http://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2017/03/ Naumann.pdf oder Naumann 2015, S. 93–110.

auch um *Erkenntnisgewinnung* (vorrangig der Educanden im Lernprozess selbst). Die Wirkprinzipien im Neuronennetz sind selbstverständlich in allen menschlichen Aktivitäten mit wirksam.

Bei der Nutzung der Wirkprinzipiengruppierung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist die Tatsache bedeutsam, dass die Wirkprinzipien I zwar der „natürlichen Welt (*ohne* den Menschen)“ zugeordnet wurden, aber ein Teil von ihnen auch in der *gesellschaftlich modifizierten Natur des Menschen* wirksam ist. Die Erziehung wird allgemein als gesellschaftliche Erscheinung bestimmt und betrachtet, aber sie besitzt Keimformen aus animalischen Entwicklungsstufen der Anthropogenese, in denen sich Wirkprinzipien entwickelt und schließlich genetisch verfestigt haben, die pädagogisch bedeutsam sind. Als Beispiel und Beleg für diesen Sachverhalt sei auf folgenden Bericht aus der Primatenforschung verwiesen:

Die Primatenforscher Fouts und Mills berichten, *dass und wie* sie Schimpansen so erfolgreich die American Sign Language lehrten, dass diese *eigenständig situationsgerechte Zeichenkombinationen* vornehmen konnten, um sich mit Menschen und untereinander zu verständigen. Das Affenweibchen Washoe, das von Fouts unterrichtet worden war, hat ihrem Adoptivsohn Loulis einige Zeichen der Gebärdensprache in einem solchen Maße vermittelt, dass dieser nach acht Wochen ihres Zusammenseins regelmäßig Menschen und Schimpansen mit Gebärden ansprach (vgl. Fouts/Mills 2000, S. 296). Zugleich machte Fouts die Beobachtung, „dass ein Schimpanse, der keine Zuwendung erfährt und in einer gefängnisähnlichen Umgebung gehalten wird, die Gebärdensprache *nicht* lernt“ (ebenda, S. 330). Wie ein System funktioniert, hängt also nicht vom bloßen Vorhandensein einer *Relation* (Lehrender – Lernender) ab, sondern von ihrer Qualität. Dieser Sachverhalt war schon Ratke bekannt, als er schrieb: „Du sollst keinen Lehrmeister haben, er sei denn auch dein Freund“ (Ratke 1971, S. 283). Gravierende Mängel in der Qualität einer Erzieher-Zöglings-Beziehung – etwa völliger Vertrauensverlust in Verbindung mit Hassgefühlen der Prozessbeteiligten – führen zur Auflösung des Systems, d.h. zum Abbruch der Erziehung. An dem Beispiel wird auch deutlich, dass es prinzipiell notwendig ist, *ein funktionsförderliches pädagogisches Verhältnis zu gestalten.* Welche Wirkungsbedingungen dafür geschaffen werden müssen, ist unter verschiedenen Aspekten von Psychologen und Pädagogen erforscht worden; es sei nur an die Untersuchungen zu Führungs- bzw. Erziehungsstilen erinnert.

Aber nicht nur Prinzipien, die unmittelbar in Unterrichtsprozessen wirken, sind für pädagogische Prinzipienerörterungen bedeutsam, sondern alle, die menschliches Verhalten determinieren sollten wegen ihrer Bedeutung für die Begründung von Erkenntnis- und Gestaltungsprinzipien beachtet werden. Dies gilt offensichtlich für das Wirkprinzip der Selbstorganisation, das aus dem Streben nach Lebenserhaltung und Fortpflanzung resultiert, wobei zur *Lebenserhaltung* nicht nur der individuelle „Selbsterhaltungstrieb“ gehört, sondern auch das Mitleid, das sich in erstaunlichen Hilfeleistungen ausdrückt, die Säugetiere sogar artfremden Lebewesen zuteilwerden lassen. Rolf Degen beschreibt das fürsorgerische Verhalten zweier Flusspferde gegenüber einer Impala-Antilope wie folgt: „Eines (von zwei Flusspferden, W. N.) rückte aufgebracht einem Krokodil zu Leibe, das gerade eine Impala zwischen seinen Hauern hielt. »Nachdem das Krokodil die Antilope freigelassen hatte, geleitete ihr Retter sie in Sicherheit und leckte sogar ihre Wunden«„ (Degen 2007, S. 151). Über ein ebenfalls eindrucksvolles Beispiel *artenübergreifender* Hilfeleistung berichtete Horst Güntheroth im „Stern“ vom 19.05.2011 in seinem *kritischen Artikel* zur Lage der Menschenaffen und zum Umgang der Menschen mit ihnen. Er schreibt: „Was im August 1996 im Brookfield-Zoo bei Chicago passierte, sollte uns ebenfalls beschämen. Ein dreijähriger Junge war über eine Absperrung geklettert und sechs Meter tief ins Gehege der Gorillas gestürzt. Flink eilte das Weibchen Binti Jua – ein eigenes Baby auf dem Rücken – herbei, hob das schwer verletzte Kind auf, klopfte ihm sacht auf den Rücken und trug es zu einer Tür, um es dort den Pflegern zu übergeben. Das Bild ging um die Welt“ (Güntheroth 2011, S. 127).

In Anlehnung an Kirchhöfer können wir **Gestaltungsprinzipien** in *Handlungssystemen* als *fundamentale Aufforderungen* definieren, die „in ihrer kognitiven Komponente gesetzmäßige Bedingungen-Operatoren-Resultat-Zusammenhänge“ abbilden und damit Kriterien zur Bestimmung von Erfolg versprechenden Handlungen und Verhaltensweisen, *aber keine konkreten Operationsfolgen* zur Erreichung von Handlungszielen anbieten. Pädagogische Prinzipien sind *eindeutig* in dem Sinne, dass

sie *verbindliche* Aufforderungen zu Handlungselementen darstellen, die der Zielrealisierung dienen; aber sie sind *mehrdeutig* in dem Sinne, dass zur Zielrealisierung jeweils *vielfältige* und *variable* Handlungs- und Verhaltensweisen beitragen (vgl. Kirchhöfer 1974, S. 417). Sie sind also keine Rezepte für starre Operationsfolgen, so dass durch ihre Anwendung auch *keine Normierung* von Educanden im Erziehungsprozess zu befürchten ist. Die *Gestaltungsprinzipien* in den von Menschen geschaffenen Handlungssystemen, die von Handlungswissenschaften erforscht und formuliert werden, sind zu unterscheiden von den *Wirkprinzipien*, die als objektive Wirkungs- und Wechselwirkungszusammenhänge von den Naturwissenschaften, aber auch von den Sozial- und Sprachwissenschaften erforscht werden. Auf Erörterungen zu Wirkprinzipien in den Technikwissenschaften, die einerseits auf Wirkprinzipien der natürlichen Welt beruhen und andererseits als Gestaltungsprinzipien für menschliche Artefakte dienen, muss und kann hier verzichtet werden.

Erkenntnisprinzipien basieren auf Wirkprinzipien des Neuronennetzes und tragen den Eigenschaften der Realität Rechnung, die erkannt werden soll. Das menschliche Erkenntnisstreben hat Vorstufen in der spontan wirkenden Neugier seiner tierischen Vorfahren und wird möglicherweise verstärkt durch den *Selbsterhaltungstrieb* der Lebewesen, die „wissen wollen“, wo sie welche Nahrung finden können oder was lebensbedrohlich ist und was nicht. Aus animalischer Neugier entwickelte sich im Prozess der Menschwerdung ein spezifisch menschliches und zunehmend methodisches Erkenntnisstreben mit Forscherdrang. *Einzelne* Erkenntnisprinzipien widerspiegeln erfolgreiches methodisches Vorgehen in Forschungs- und Erkenntnisprozessen. In der Prinzipienübersicht (s. Anlage 5) wurden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einige wichtige Merkmale der Realität aufgelistet, die durch die Anwendung bekannter Erkenntnismethoden (z.B. Analyse und Synthese, Induktion und Deduktion) erfolgreich erforscht werden können, wobei spezifische Erkenntnisprinzipien zu beachten sind, von denen hier nur einzelne genannt werden, speziell jene zwei, die in Unterrichtsprozessen eine Rolle spielen.

Die der Realisierung von Handlungs- bzw. *Gestaltungszielen* dienenden Prinzipien sind durch reale menschliche *Bedürfnisse und für erstrebenswert gehaltene Ziele begründet.* Sie stellen daher auch *keine willkürlichen* Aufforderungen dar. In Anlehnung an Anatol Rapoport (1970, S. 156 ff.) lassen sich **invariante Bedürfnisse** unterscheiden, die teilweise in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen, *Wirkprinzipien begründen* und zugleich „Anknüpfungspunkte“ für erzieherisches Handeln bieten.

Außer den o.g. basalen und invarianten Bedürfnissen nach Lebenserhaltung und Fortpflanzung lassen sich noch einige weitere auflisten, die hier zwar nicht differenziert begründet und erörtert werden können, aber als eine Basis für das Auftreten von Wirkprinzipien genannt werden sollen. Es handelt sich um die Bedürfnisse nach:

- Gemeinschaft und Selbstverwirklichung des Individuums,
- Aktivität und Erholung,
- Kommunikation und Selbstbesinnung,
- Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung,
- Sicherheit und Abenteuern mit kalkulierbarem Risiko,
- persönlicher Anerkennung und gerechter Teilhabe,
- ästhetischen Genüssen und künstlerischem Gestalten,
- persönlichem Wohlergehen
- euphorischen Rauschzuständen.

Das Bedürfnis nach Gemeinschaft ist verbunden mit dem basalen Bedürfnis nach Lebenserhaltung und bedarf hier keiner weiteren Begründung, wenngleich es sich in ethisch unterschiedlichen Aktivitäten äußert, nämlich nicht nur in der Bildung und im Zusammenhalt von Familien und Sippen, sondern auch in Bandenbildungen. Die sich *einander bedingenden* Bedürfnisse nach Aktivität und Erholung haben biologische Grundlagen und drängen – physiologisch begründet – zur Befriedigung. Durch das Streben nach Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung versuchen die Menschen ihre Existenz zu sichern, allerdings müssen sie auch die Grenzen ihres Herrschaftsstrebens erkennen und respektieren, um ihre natürlichen Lebensgrundlagen nicht zu zerstören.

Das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit ist gleichfalls mit dem Streben nach Lebenserhaltung verbunden und scheint im Widerspruch zur Abenteuerlust zu stehen, aber menschliches Erkenntnisstreben, der Reiz des Neuen, das Erleben des Andersartigen und eigener Tüchtigkeit sowie mögliche Anerkennungen dafür stärken das Selbstwertgefühl und begründen im Zusammenwirken mit den Erfahrungen im Handlungsbereich und der Fähigkeit zu folgenkritischem Denken die Risikobereitschaft. Gerechte Behandlung und Teilhabe am Leben der Gemeinschaft sind wesentliche Bedingungen für gesundes Selbstvertrauen und Selbstverwirklichung. Aus diesem Grunde rufen als ungerecht empfundene Urteile und Behandlungen Protest und Gegenwehr hervor, so dass sich die Frage stellt, ob diese Aktivitäten ein *Gerechtigkeitsprinzip als Wirkprinzip* begründen. Aber während das Angstprinzip unabhängig vom Willen des Menschen wirkt und das Reziprozitätsprinzip nur unter Inkaufnahme von Nachteilen missachtet werden kann, werden durch ungerechte Handlungsweisen vielfach *Vorteile* zu Lasten von dadurch Benachteiligten erlangt, so dass *Gerechtigkeit* nur als ein ethisch begründetes *Ideal* betrachtet werden kann, das Inhalt moralischer und politischer Erziehung ist.

Für das Bedürfnis nach *künstlerischen Gestaltungen* gibt es seit Urzeiten eindrucksvolle Belege, und zwar nicht nur in Form von alltäglichen Gebrauchsgütern wie verzierten Keramikgefäßen oder Jagdwaffen, sondern auch von Schmuck und Kultgegenständen. Dass künstlerische Gestaltungen ihren Schöpfern und deren Gefährten ästhetischen Genuss bereiten, wird durch die Nachfrage, den Handel und die Pflege ästhetisch ansprechender Gegenstände hinreichend belegt. Das *Bedürfnis nach persönlichem Wohlergehen* variiert in Abhängigkeit davon, was individuell unter *Wohl verstanden* wird, denn es umfasst mehr als Nahrung, Kleidung, Wohnung und Gesundheit, weil es mit dem praktizierten Konzept der Selbstverwirklichung verknüpft ist. Mit dem bereits im Tierreich anzutreffenden *Bedürfnis nach euphorischen Rauschzuständen* (https://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article 13824940/ Auch-Tiere-lieben-einen-gepflegten-Rausch.html. Zugriff: 16.11.2018) versuchen die Menschen ihr Wohlbefinden zu steigern oder ihr Unwohlsein zu kompensieren, was natürlich auf Grenzen stößt oder gar die persönliche Lebenssituation verschlechtert.

Die genannten Bedürfnisse werden aus o.g. Gründen als *invariant* betrachtet, obwohl sie in *unterschiedlichen historischen, geografischen und individuellen* Ausprägungen auftreten und wirken, denn es ist natürlich ein Unterschied, ob sich das Nahrungsbedürfnis auf gesammelte Früchte und rohes Fleisch oder auf ein Menü im Restaurant richtet. Ebenso werden auf *historisch, geografisch und individuell unterschiedliche* Weise die Bedürfnisse nach Sicherheit, Kommunikation und Kunst erlebt und befriedigt; aber sie sind allgemein wirksam. Für den vorliegenden Zweck ist es nicht notwendig, die Beziehungen zwischen den Bedürfnissen zu untersuchen, d.h., es wird von einer hierarchischen oder pyramidalen Struktur menschlicher Bedürfnisse abgesehen, wie sie Abraham H. Maslow (1908–1970) anbietet. Es geht hier nur um eine Auflistung und Kennzeichnung von Bedürfnissen als Grundlage von Wirk- und Gestaltungsprinzipien im pädagogischen Kontext.

Die *Liste* o. g. Bedürfnisse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn viele damit im Zusammenhang stehende Fragen sind wissenschaftlich noch nicht geklärt. So ist z.B. die Frage nach einem *angeborenen* Destruktions- oder *Aggressionstrieb* (als Wirkprinzip) des Menschen noch umstritten. Erich Fromm (1900–1980) glaubt, „daß es eine andere Lösung des Dilemmas gibt: entweder angeborener Destruktionstrieb oder nur gelernte oder aus der Umgebung erzeugte Destruktivität. Diese Lösung besteht in der Annahme, daß in der menschlichen Physiologie eine *Bereitschaft* zur Aggression vorliegt, die aber nicht […] spontan und ständig wachsend von selbst wirkt wie Sexualität, sondern die erst mobilisiert werden muß durch bestimmte Stimuli; wenn diese Stimuli nicht vorhanden sind, entsteht Aggressivität gar nicht, weil sie immer in Schach gehalten wird von der gleichzeitig wirkenden Hemmungstendenz, die – neurophysiologisch gesehen – ihr eigenes Hirnzentrum hat. Das heißt also auch, daß es keinen Destruktionstrieb gibt, der ständig kontrolliert werden muß, sondern eine Destruktionsbereitschaft, die ständig bereit ist, auf bestimmte Anlässe zu reagieren“ (Fromm 1990, S. 141/142).

Die meisten der o.g. invarianten Bedürfnisse sind Ergebnisse und Bedingungen der Evolution und genetisch verankert. Invariante Bedürfnisse generieren Wirkprinzipien, wobei eine eindeutige Zuordnung von Bedürfnissen zu Wirkprinzipien nicht möglich ist, weil das komplexe *System von invarianten Bedürfnissen* mit seinen Wechselwirkungen mit einem ebenfalls *komplexen System von Wirkprinzipien* korrespondiert. Zu den Wirkprinzipien gehören:

- Prinzip der Selbstorganisation,
- Entwicklungsprinzip,
- Tätigkeitsprinzip,
- Erkenntnisprinzip,
- Bewertungsprinzip,
- Prinzip der intelligenten Kommunikation,
- Autoritätsprinzip,
- Reziprozitätsprinzip,
- Mitleidsprinzip,
- Angstprinzip,
- Prinzip Hoffnung.

Auf der Grundlage animalischer Vorstufen von Selbstorganisation hat sich im Verlaufe der Anthroposoziogenese eine relativ *bewusste funktionale Organisation* der menschlichen Gesellschaft und ihrer Teilsysteme entwickelt. Die von Menschen *organisierten* sozialen Systeme zwecks Sicherung (zumindest) der eigenen Existenz schließen *spontane Selbstorganisationsprozesse* in der Gesellschaft – speziell individuelle Lernprozesse – nicht aus. Weiterentwicklungen erfolgen dank des *Entwicklungsprinzips.* Dieses „erfasst den durch innere Triebkräfte und äußere Faktoren bedingten ständigen Qualitätswandel in und von Systemen durch Strukturbildung und Strukturauflösung“ (Schimming / Hörz 2009, S. 121). In diesem Qualitätswandel äußert sich die Funktionalität der Struktur des jeweiligen Systems bzw. Teilsystems der menschlichen Gesellschaft.

In der funktionalen Organisation und Entwicklung menschlicher Gemeinschaften ist das *Tätigkeitsprinzip* als innere Triebkraft der Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt und sich selbst bedeutsam. Um individuell und gemeinschaftlich zu *überleben*, haben unsere Vorfahren über Jahrtausende große physische Anstrengungen auf sich nehmen müssen, so dass auch wir heutigen Menschen ein *Aktivitätspotential* mit auf die Welt bringen, welches „abgerufen“ werden muss, damit wir nicht krank werden. Es ist bekannt, dass Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Adipositas und Diabetes mellitus auf eine bewegungsarme Lebensweise zurückzuführen sind. Geerbtes Aktivitätspotential äußert sich bei Kindern im Spieltrieb und kann bei beschäftigungslosen Jugendlichen auch zur Ursache devianter Verhaltensweisen werden, wenn nämlich sog. „aggressive Langeweile“ (v. Cube in Roth 1991, S. 126) entsteht, von deren Wirkung nicht nur zerstörte Parkbänke zeugen. Der Tätigkeitsdrang wird auch durch andere Bedürfnisse gefördert und gelenkt, etwa durch Abenteuerlust und das Bestreben zu künstlerischen Gestaltungen oder durch Neugier und Erkenntnisstreben, wovon schon weiter oben die Rede war.

Hondrich (1937–2007) formulierte für die Soziologie u.a. das *Prinzip der ständigen Bewertung* (vgl. Lau 2004, S. 30). M. E. handelt es sich auch hierbei um ein Wirkprinzip, das *bei allen* Lebewesen auftritt, weil keines ohne Bewertung beliebiger Umwelterscheinungen, auf die es trifft, überleben würde. Natürlich unterscheiden sich die Bewertungsmechanismen in Abhängigkeit vom evolutionsbiologischen Entwicklungsniveau des Lebewesens, aber was *schädlich* oder *förderlich* für seine Existenz ist, muss es „ermitteln“, um möglichst unbeschädigt und lebenserhaltend agieren bzw. reagieren zu können.

Während im Tierreich Kommunikationsprozesse an aktuelle Situationen gebunden sind, etwa in Form von Warnsignalen bei Gefahrenerkennung oder als Nachricht zu gefundenen Nahrungsquellen, sind Menschen darüber hinaus zur *intelligenten Kommunikation* im Sinne von *Gedankenaustausch* fähig, wodurch das aus dem Tierreich stammende Mitteilungsbedürfnis auf höherer Stufe wirksam wird. Dominierendes Verhalten finden wir bereits in Tiersozietäten bei Alphatieren bzw. in Rangordnungen. Darüber hinaus machten wahrscheinlich schon die Angehörigen vom homo erectus die Er-

fahrung, dass unter der Leitung einer kundigen Sammlerin und eines erfahrenen Jägers die Nahrungsgewinnung erfolgreicher ist als im Alleingang. Das förderte die Bereitschaft zur *Unterordnung* des eigenen Willens unter den eines anderen, d.h. die Wirksamkeit des *Autoritätsprinzips*.

Soziale Beziehungen in menschlichen Gemeinschaften werden nicht nur durch Autorität oder Pflege und Erziehung der Nachkommenschaft geregelt, sondern auch durch das *Reziprozitätsprinzip*. Nach Christian Stegbauer lässt sich das Phänomen der Reziprozität in allen Kulturen nachweisen. „Es stellt damit ein Grundprinzip menschlichen Handelns dar“ (Stegbauer 2002, S. 157). Mit der Wortwahl „Grundprinzip“ will Stegbauer wohl die Bedeutung von Reziprozität für die Gesellschaft betonen, und er fundiert diese auch dadurch, dass er H. S. Becker zitiert, der in seinem Buch „Man in Reciprocity. Introductiory Lectures on Culture, Society and Personality“ 1956 geschrieben hat, dass Reziprozität zu einer *Bedingung des Menschwerdens* (Hervorhebung durch W. N.) gehört (Becker 1956, S. 94). Diese These wird noch dadurch gestützt, dass sich Reziprozität nicht nur bei den Menschen findet, sondern schon bei den Primaten, wie von Hemelrijk (1991) nachgewiesen werden konnte (vgl. Stegbauer, S. 27). Zwar vertritt Hondrich die Meinung, dass reziproke Prozesse *unabhängig* von der *biologischen* Beschaffenheit des Menschen ablaufen, weil sie aus der *sozialen* Eigentümlichkeit des Menschen resultieren. Wir sollten aber nicht übersehen, dass schon in *Tiersozietäten* Verhaltensweisen auftreten, die sich als „Keime“ menschlichen Verhaltens deuten lassen. Herkunft und reale Wirksamkeit von Reziprozität begründen also ihre Einordnung in die Reihe der Wirkprinzipien, wenn auch unter dem Einfluss vieler Prinzipien und dank der relativen Willensfreiheit des Menschen nicht selten dagegen verstoßen wird. Doch Verstöße gegen das Reziprozitätsprinzip heben seine Wirksamkeit nicht auf, was diejenigen früher oder später merken, die im Sinne der Gegenseitigkeit nicht adäquat reagiert haben.

Das bereits im Tierreich auftretende *Mitleidsprinzip* (s. o.) ist zwar auch in der menschlichen Gesellschaft weiter wirksam, jedoch nicht mehr in gleicher Weise. Einerseits hat es eine Weiterentwicklung im *Solidarprinzip* erfahren und andererseits wird es wegen vieler Widersprüche in der Gesellschaft auf Gröbste verletzt, da es nicht mehr nur ein spontan wirkendes Prinzip ist wie bei den Tieren, sondern ein „sozial und kulturell modifiziertes“. Denken wir nur daran, wie ökonomische Raffgier und/oder politische, ideologische und religiöse Intoleranz viele Menschen erst einmal in Not und Bedrängnis bringen, so dass sie auf das Mitleid anderer angewiesen sind, wie nicht nur Millionen Spendenbitten belegen, die das Mitleidsprinzip zu nutzen versuchen.

Das aus dem Streben nach Selbsterhaltung resultierende *Angstprinzip* kann mobilisierend oder lähmend wirken, aber es *wirkt, und zwar* relativ unabhängig vom Willen des Subjekts, d.h. selbst dann, wenn es versucht, Angstgefühle zu unterdrücken. Wo vom *Angstprinzip* die Rede ist, taucht die Frage nach der Einordnung und Wirksamkeit des *Lustprinzips* auf, das seit der Antike eine zentrale Stellung in Diskussionen um den Hedonismus einnimmt. Es ist im Rahmen dieses Artikels nicht möglich, diese Diskussionen zu referieren oder zu bewerten. Aus pädagogischer Sicht wird darum auch nur eine Stellungnahme dazu formuliert, die zugleich begründet, weshalb das Lustprinzip hier *nicht* in die Liste der Wirk- oder Gestaltungsprinzipien mit aufgenommen wurde: In der Realität sind Lust und Leid gemischt beieinander (vgl. Spaemann 1999, S. 31) und auf einen möglichst souveränen Umgang mit dieser Realität muss eine lebensverbundene Erziehung vorbereiten, d.h., die Pädagogik kann das *Lustprinzip* nicht einseitig zum Konzept- oder Gestaltungsprinzip erklären; sie sollte es vielmehr als *Inhalts- und Methodenproblem* in der moralischen Erziehung hinreichend beachten mit dem Ziel, die Educanden zur Bewältigung der Wechselfälle des Lebens und damit auch von Lust und Leid im Interesse von Lebenserhaltung und Lebenserfüllung zu befähigen.

Von der *enormen Wirksamkeit* des Prinzips Hoffnung (oft auf dem Hintergrund des Angstprinzips) kann sich jeder überzeugen, der die gefahrvollen Flüchtlingsströme in unserer Zeit beobachtet. Seine Wirkungsweise hängt von mehreren objektiven und vor allem *subjektiven* Faktoren ab, z.B. von den Antworten auf die Fragen:

- Wie ausweglos ist eine Situation objektiv und wie wird sie vom Subjekt bewertet?
- Wie groß sind die Erfolgschancen für eine auf Hoffnung gestützte Entscheidung und wie schätzt das Entscheidungssubjekt diese ein?

Im Bemühen, als Individuum und Gemeinschaft zu überleben, sammelten die Menschen Erfahrungen bezüglich zweckmäßiger Handlungs- und Verhaltensweisen, die sich in entsprechenden Fähigkeiten und Überzeugungen sowie in den damit verbundenen **Werten und Normen** widerspiegeln, etwa in den Werten *Ehrlichkeit* und *Vertrauen* für das Zusammenleben in der Gemeinschaft oder auch im Handel, weil sie sonst nicht funktionieren. Werden die allgemein anerkannten und geltenden Normen im menschlichen Zusammenleben beachtet, steigen die Erfolgsaussichten im persönlichen Handeln und *stabilisiert* das die Gemeinschaften. Darum wird die Einhaltung von Normen oft mit religiösen bzw. ideologischen Motiven begründet, was dazu führt, dass normative Prinzipien in Form religiöser Gebote auftreten. Die *Ethik* kann darüber hinaus Wertvorstellungen und Normen wissenschaftlich begründen.

Handlungen und Verhaltensweisen von Menschen *vollziehen* sich immer in sozialen *Systemzusammenhängen* (aktuell in Lebensgemeinschaften, Wirtschaftsbetrieben bzw. Arbeitsgruppen unterschiedlicher Größe, Bildungsinstitutionen bzw. Lerngemeinschaften, Freizeiteinrichtungen bzw. Freizeitgruppen usw.). Demzufolge lassen sich die Prinzipien, die nunmehr als *gedankliche Gebilde das Handeln auf die Erfüllung von Bedürfnissen orientieren*, formal unterscheiden hinsichtlich ihrer Gültigkeit bei der Gestaltung der *Hauptfunktionen* gesellschaftlicher Systeme (Produktion, Handel, Gesundheit, Bildung usw.). Damit die gesellschaftlichen Teilsysteme ihre Funktionen erfüllen, bedarf es Prinzipien zur *Gestaltung* leistungsfähiger *Strukturen* und zur *Regulierung* der *Dynamik* (Operationsabläufe) in den jeweiligen Handlungsbereichen, d. h.:

1. Es gibt Prinzipien, die *normsetzend* auf die *Erfüllung der Hauptfunktion* des Systems gerichtet sind und als *normative Prinzipien* betrachtet werden können; ihre Nichtbeachtung durch die Handelnden führt zu defizitären Systemleistungen oder gar Systemauflösungen.
2. Es gibt Gestaltungsprinzipien im Sinne von Strukturprinzipien
   a) zur Herstellung bzw. Regulierung von System-Umwelt-Relationen, also der Beziehungen von Systemen mit ihrer Umwelt bzw. mit jeweils „benachbarten“ und übergeordneten Systemen (=institutionelle Strukturprinzipien, die in der Praxis als *Organisationsprinzipien* dienen);
   b) zur Herstellung bzw. Regulierung von System-Element-Beziehungen, also der internen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Handlungssystems (=instrumentelle Strukturprinzipien).
3. Es gibt Gestaltungsprinzipien im Sinne von Funktionsprinzipien
   a) zur gesellschaftlichen Veränderung bzw. konzeptionellen Anpassung des Handlungssystems an veränderte Umweltbedingungen und neue Erfordernisse (=Konzeptprinzipien), wobei das so determinierte Funktionsprofil eines Systems durch einzelne institutionelle Funktionsprinzipien ergänzt und akzentuiert werden kann, und
   b) zur Auswahl und Festlegung von zielführenden Operationsfolgen zwecks Regulierung der funktionalen Dynamik und damit zur Sicherung der zweckgerichteten Funktionsweise des Systems (=instrumentelle Funktionsprinzipien).

Die Feststellung unter 3a) lässt erkennen, dass institutionelle Funktionsprinzipien auch als *Konzeptprinzipien* genutzt werden können, wodurch die von Lüssi *empirisch* begründete *Vorstellung* von Konzeptprinzipien eine systemische Fundierung erfährt. *Aus der Verknüpfung von Wirkprinzipien mit den Zielen des jeweiligen Handlungssystems resultieren Gestaltungsprinzipien,* die eine *„Brückenfunktion“* (vgl. Schimming/ Hörz, 2009, S.118) in den Wissenschaften haben, was für transdisziplinäre Handlungswissenschaften besonders bedeutsam ist.

2. Normative Prinzipien

Den Begriff des *„normativen Prinzips"* habe ich von Wolfgang Wächter übernommen (s. Naumann 2008 bzw. 2011, S. 66), der ihn allerdings im Rahmen seiner Betrachtung zu methodologischen Prinzipien der wissenschaftlichen Forschung erörtert und definiert:
„Normative Prinzipien der Forschung bringen keine konkreten individuellen Erkenntnisziele zum Ausdruck, wie z.B. die Zielstellung, einen ganz bestimmten Sachverhalt zu klären, sondern Ziele, Orientierungen und Maßstäbe, die für die wissenschaftliche Forschung überhaupt, für bestimmte Wissenschaftsbereiche (z.B. empirische Wissenschaften) bzw. -disziplinen oder für bestimmte wissenschaftliche Verfahren (Erklärung, Prognose etc.) charakteristisch sind" (Wächter 1978, S. 108 f.).

Damit gesellschaftliche Systeme und Teilsysteme – zumindest für einige Zeit – funktionieren, müssen u.a. folgende normative Prinzipien beachtet werden:

1. das *Ökonomieprinzip* – es fordert als Gestaltungsprinzip die Sicherung der wirtschaftlichen Grundlagen aller Teilsysteme sowie ihr möglichst rationelles und *effektives* Funktionieren;
2. das *Rationalitätsprinzip* – es fordert Vernunft geleitetes Handeln, wodurch das handelnde Subjekt seine Erfolgschancen verbessert und für seine Mitmenschen berechenbar bleibt (was allerdings massenhaften Irrationalismus nicht ausschließt, weil Manipulationen und Indoktrinationen mit „systemkonformer Rationalität" auch oder zeitweilig funktionieren, d.h. den betroffenen Menschen systemgemäße Lebensbedingungen gewähren);
3. das *Moralitätsprinzip* – es fordert die Herstellung der Übereinstimmung des persönlichen Handelns und Verhaltens mit den gesellschaftlich gültigen ethischen Normen – gegenwärtig und künftig entsprechend neomodernen *Humankriterien und Humangeboten* (s. dazu Hörz/ Hörz 2013, S. 207ff.);
4. das *Toleranzprinzip* – es fordert nicht nur die Duldung unterschiedlicher Weltanschauungen bzw. Religionen, sondern *aller* individuell *fremdartig* erscheinenden, jedoch *nicht* gesellschafts- und persönlichkeitsschädigenden Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen;
5. das *Solidarprinzip* – es fordert mitmenschliche Hilfemaßnahmen;
6. das *Bildungsprinzip* – es richtet sich auf eine über die lebensweltliche Individuation und Sozialisation aller Menschen *hinausgehende Bildung für alle* im Sinne mündiger, individuell vielseitig entwickelter und gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten;
7. das Ö*kologieprinzip* – es fordert die Einhaltung von Kriterien des Umweltschutzes im Interesse der weiteren Existenz und Gesundheit der Menschheit;

Eine Sonderstellung unter den normativen Prinzipien nimmt das *Humanitätsprinzip* ein, weshalb es zunächst nicht in der obigen Liste erscheint, obwohl es an *erster Stelle* stehen müsste. In Geschichte und Gegenwart der Menschheit lassen sich zwar Wirkungen des Humanitätsprinzips im Sinne des Verfolgens humaner Ziele mit humanen Mitteln und Methoden nachweisen, aber auch viele brutale Verstöße dagegen. Offenbar genügt eine relativ geringe Beachtung des Prinzips für ein *zeitweiliges* Funktionieren sozialer Systeme; aber genügt das für ein Fortbestehen der Menschheit und die Würde der Menschen? Gefährlich sind jedoch auch *Verstöße* gegen andere normative Prinzipien, etwa gegen das *Rationalitätsprinzip* beim *Bau* von Atomkraftwerken ohne die *Entwicklung realisierbarer* Konzepte und Maßnahmen für die Atommüllentsorgung.

Die normativen Prinzipien sind *allgemeingültige idealisierende Abstraktionen*, d.h., sie gelten für das menschliche Zusammenleben generell, auch wenn häufig dagegen verstoßen wird. Dadurch entstehen Konflikte, für deren Bewältigung sie ebenfalls gebraucht werden. Eine wesentliche Ursache für die Nichteinhaltung der normativen Prinzipien im Streben nach Bedürfnisbefriedigung ist wahrscheinlich *nicht nur der persönliche* Egoismus von Individuen, sondern die Tatsache, dass die individuelle Erlangung materieller und geistiger Güter *gebunden ist* an die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, die sich unterscheiden nach Geschlecht, Alter, Weltanschauung bzw. Glaube, Nationalität und – nach historisch-materialistischer Auffassung – nach ihrer Klassen- und Schichtenzugehörigkeit. *Gruppen- und insbesondere Klasseninteressen* determinieren:

- die *materiellen und kulturellen Ansprüche* von Gruppen und Individuen vermittels Gewöhnung, Erziehung und Manipulation;

- die unterschiedlichen *Möglichkeiten der Befriedigung* und *Nichtbefriedigung* von Bedürfnissen der Systemangehörigen, wobei der Gebrauch ökonomischer, politischer, juristischer und religiöser bzw. ideologischer Machtmittel durch *führende Vertreter* der real herrschenden Gruppierung differenzierend wirkt;

Die oben vorgestellten allgemeinen normativen Prinzipien entsprechen dem neomodernen Entwicklungsstand der Gesellschaft. In früheren Gesellschaften galten andere normative Prinzipien: im europäischen Mittelalter bspw. beherrschte das *Glaubensprinzip* als normatives Prinzip das Denken und Handeln der Menschen, und zwar in einem solchen Maße, dass davon Tod und Leben von Individuen abhängig waren. Andersgläubige und Andersdenkende wurden von der jeweiligen Gesellschaft oder Gemeinschaft als *existenzbedrohend* betrachtet und waren deshalb nicht selten vom Tode bedroht. Wenn es in neuerer Zeit immer noch ähnliche Verhältnisse und fremdenfeindliche bzw. intolerante Verhaltensweisen gab und gibt, so charakterisiert das den Entwicklungsstand dieser Länder bzw. Menschengruppen, vor allem die Rücksichtslosigkeit der Herrschenden und die Duldsamkeit der Unterdrückten aus welchen Gründen auch immer.

Es war ein Fehler von Vertretern des Marxismus-Leninismus, wenn mit Berufung auf Lenin die *„Sittlichkeit" ausschließlich als Ausdruck von Klasseninteressen* betrachtet wurde (vgl. Lenins Rede auf dem III. Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes 1920, Werke Band 31, S. 81). Indem Dogmatiker des Marxismus-Leninismus den *Gültigkeitsanspruch allgemeinmenschlicher Normen* in *jeder* Gesellschaft bestritten, wurde die Bedeutung der basalen menschlichen Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Sicherheit) für die Begründung von Wertvorstellungen und Normen unterschätzt. *Klasseninteressen* fungieren häufig – *wie die Interessen vieler sozialer Gruppen* (z.B. auch von Religionsgemeinschaften) – unbewusst und bewusst als *Vermittlungsinstanzen* zwischen den basalen Bedürfnissen der Menschen und den jeweils wirksamen historisch-konkreten Wertvorstellungen bzw. Normen in der Gesellschaft.

Die allgemeinmenschlichen Normen, die sich in allgemeinen normativen Prinzipien widerspiegeln, erfahren im Bildungsbereich Spezifizierungen und Ergänzungen, d.h.: entsprechend den Anforderungen einer *Wissenschaftsgesellschaft* mit ihren Risiken und Problemen ist für Bildungsprozesse das normative Prinzip der **Wissenschafts- und Wertorientierung** von zentraler Bedeutung. Um ihm durchgängig Rechnung zu tragen, muss bei der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse das Prinzip der **Alters- und Entwicklungsgemäßheit** beachtet werden, und um dem normativen Humanitätsprinzip und dem Bildungsprinzip zu entsprechen, sind Bildungsprozesse möglichst *bewusst* im Sinne des Prinzips der **ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung** zu gestalten, wozu auch **Lernfreude** gehört. Analog zu Wächters Definition gilt für das Bildungswesen: Normative Prinzipien in der Pädagogik sind *Forderungen*, die bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in *hinreichendem Maße* eingehalten werden *müssen*, um die jeweilige Zielrealisierung zu gewährleisten, und zwar unabhängig davon, ob sie selbst Bestandteile der jeweiligen aktuellen pädagogischen Zielvorstellungen sind.

Das Merkmal „im hinreichenden Maße" resultiert aus der Erfahrung, dass jede *unangemessene* (zu geringe oder auch überspitzte und einseitige) Beachtung eines normativen Prinzips den *Verlauf* des jeweiligen Prozesses beeinträchtigt oder gar scheitern lässt. Das gilt nicht nur für *allgemeine* normative Prinzipien – etwa bei unangemessener Beachtung des Ökonomie- oder Toleranzprinzips, sondern auch bei *spezifischen* normativen Prinzipien. In der Allgemeinbildung ist das leicht zu erkennen bei *unzureichender* Berücksichtigung des Prinzips der Alters- und Entwicklungsgemäßheit im pädagogischen Handeln, das dann zum Scheitern des Unterrichts führen kann. In der Sozialpädagogik führt unzureichende Beachtung des Förderungsprinzips bei devianten Kindern und Jugendliche vielfach zu Rückfällen usw. *Unangemessene Beachtung* bedeutet dabei *nicht* nur *Nichtbeachtung*, sondern auch die *einseitige* oder *fehlerhafte* Anwendung von Prinzipien, z.B. *Toleranz* gegenüber *nicht* Tolerierbarem oder die ökonomisch bzw. personell noch *nicht zu bewältigende Forderung* nach jenem *Maß* an *Einheitlichkeit und Differenzierung*, wie es in Inklusionsklassen im *Interesse aller Schüler* notwendig wäre.

Die allgemeinen normativen Prinzipien des Handelns und Verhaltens im gesellschaftlichen Zusammenleben fungieren als *Entscheidungskriterien* bei Anwendungen *und* Kollisionen nachgeordneter Prinzipien in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen, also auch bei der Nutzung *spezifischer normativer Prinzipien* in pädagogischen Bereichen, nämlich:

1. in der **Pädagogik der Allgemeinbildung:**
   1.1. das Prinzip der Wissenschafts- und Wertorientierung im pädagogischen Handeln
   1.2. das Prinzip der Alters- und Entwicklungsgemäßheit im pädagogischen Handeln
   1.3. das Prinzip der Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsförderung
   1.4. das Prinzip der *Vermeidung* von Schulangst und der *Förderung* von Lernfreude;
2. in der **Sozialpädagogik:**
   2.1. das Rettungsprinzip
   2.2. das Heilungsprinzip
   2.3. das Förderungsprinzip, um das Mögliche bei Hilfebedürftigen zu erreichen;
3. in der **politischen Bildung** das Prinzip des Überwältigungsverbots, das zugleich auch *Indoktrinationsverbot* bedeutet (vgl. Beutelsbacher Konsens von 1976: https://de.wikipedia.org/wiki/Beutelsbacher Konsens), und das für die politisch-weltanschauliche Bildung *generell* gilt sowie durch das Prinzip des *Manipulationsverbots* und das Prinzip der *Kontroversität* zwecks Austragung von Meinungsverschiedenheiten in fairen Diskussionen ergänzt werden sollte;
4. in der **naturwissenschaftlichen Bildung** das Prinzip des Umwelt- und Gesundheitsschutzes als Konkretisierung des Ökologieprinzips, d.h.: naturwissenschaftliche Bildung *muss* selbst so realisiert werden, dass keine Personen- und Umweltschäden entstehen und zugleich eine *nachhaltige* Umwelt- und Gesundheitserziehung erfolgt;
5. im Gegenstandsbereich der **Ingenieurpädagogik** das Prinzip des technischen Optimums (vgl. Lohmann 1953/54, S. 622). Wenn Hans C. Lohmann (1898–1989) in seinem Artikel auch nicht die Bezeichnung „normatives Prinzip“ verwendet, so geht doch aus seiner Darstellung hervor, dass es in der Ingenieurpädagogik einen solchen Stellenwert hat.

In welchem Maße die verschiedenen pädagogischen Teildisziplinen für ihren jeweiligen Gegenstandsbereich spezifische normative Prinzipien ausgearbeitet haben oder ihre Praktiker sie auch intuitiv praktizieren, bedarf weiterer Untersuchung.

Normative Prinzipien fordern die Einhaltung der in den Prinzipien angegebenen Normen in allen Phasen der Planung und Durchführung, Kontrolle und Auswertung von Handlungsverläufen. Sie lassen in allen Erziehungs- und Bildungsbereichen Mittel, Methoden, Verfahren und Verhaltensweisen zu, die den Prinzipien entsprechen.

3. Konzeptprinzipien

Konzeptprinzipien in den Erziehungswissenschaften bestimmen das *Herangehen* an die *inhaltliche, organisatorische und methodische Gestaltung* pädagogischer Handlungssysteme entsprechend den als gültig anerkannten Zielen und *unter Berücksichtigung normativer Prinzipien*. Peter Lüssi verwendet den Begriff *Konzeptprinzipien* in seiner Monografie „Systemische Sozialarbeit“ nach einer Erörterung der Schwierigkeiten bei den Versuchen, Prinzipien zu systematisieren. Er *charakterisiert* Konzeptprinzipien entsprechend seinen Erfahrungen wie folgt: „Konzeptprinzipien beziehen sich zur Hauptsache auf die konzeptuelle Strukturierung der sozialen Problemlösung: darauf wie der Sozialarbeiter dieselbe grundsätzlich sieht, auffasst, versteht“ (vgl. Lüssi 1992, S. 213).

Erziehungssysteme sind entstanden, um die Existenz der Gesellschaft und ihre Entwicklung über Generationen hinweg zu sichern. Dafür müssen sie einen Mindestgrad an **Organisiertheit** und **Planmäßigkeit** aufweisen, was die Anwendung eines differenzierten Prinzipiensystems *erfordert,* mit dessen Hilfe *Strukturen gestaltet* werden, die *ein effizientes Funktionieren von Erziehung* gewährleisten. Entsprechend den Intentionen seiner Schöpfer kann ein Bildungssystem mittels entsprechender Konzeptprinzipien *unterschiedlich* gestaltet werden, und zwar auf der *institutionellen* und *instrumentellen* Ebene. In den Erziehungswissenschaften ist es nicht üblich, von *Konzeptprinzipien* zu sprechen,

obgleich sie existieren, nämlich auf der *institutionellen* Ebene z.B. unter der Bezeichnung „bildungspolitische Prinzipien“ (weil *politische* Kräfte sie inhaltlich bestimmen und durch Bildungsgesetzgebung für verbindlich erklären) und auf der *instrumentellen* Ebene unter den Bezeichnungen „didaktische oder erziehungsmethodische Konzepte“, deren Anwendung den *pädagogischen* Kräften obliegt.

So wie es für die verschiedenen Praxisbereiche der Pädagogik spezifische *normative* Prinzipien gibt, so lassen sich auch *institutionelle Konzeptprinzipien* finden, die für das pädagogische Profil bzw. die Lernkultur der jeweiligen Einrichtung bedeutsam sind. Bevor z.B. das *Konzeptprinzip der Koedukation* Gültigkeit erlangte, gab es in deutschen Schulen *unterschiedliche Unterrichtsinhalte* für Jungen und Mädchen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden bspw. in mecklenburgischen Volksschulen *nur die Jungen* im Fach *„Rechnen“* unterrichtet, weil in der Öffentlichkeit die Meinung vorherrschte, dass Mädchen Mathematik nicht verstehen würden. Patriarchalische Vorurteile und/oder herrschaftspolitische Vorstellungen von Begabungs- und vor allem *Funktionsunterschieden* zwischen Männern und Frauen behinderten die Anerkennung des Koedukationsprinzips noch bis ins 20. Jahrhundert hinein, was sich *institutionell* in Knaben- und Mädchenschulen bzw. in Knaben- und Mädchenklassen widerspiegelte. In dem Maße, wie die Frauen sich emanzipierten und das *normative Prinzip der Gleichstellung* bzw. *Gleichberechtigung* von Frauen und Männern in der Gesellschaft durchsetzten, wurde auch das *Prinzip der Koedukation* bestimmendes *Konzeptprinzip* in der Geschlechterfrage im Bildungswesen Deutschlands und anderer vergleichbar fortgeschrittener Länder, wobei *geschlechtsspezifische Unterschiede* zwischen den Lernenden *nicht ignoriert* werden sollten.

Zu den *institutionellen Konzeptprinzipien* im Bildungswesen Deutschlands gehören zurzeit außer dem *Koedukationsprinzip* weiterhin die Prinzipien:

- *Trennung von Kirche und Staat* bezüglich der *allgemeinbildenden* Schulen;
- *Staatlichkeit* des Bildungswesens;
- *Durchlässigkeit* durch Stufung des Bildungswesens;
- *Lebensverbundenheit* des *allgemeinbildenden* Schulwesens;
- *Schulpflicht* für alle;
- *Unentgeltlichkeit* des Pflichtunterrichts;
- *Pflicht zur Teilnahme* am Religionsunterricht *oder* Ethikunterricht.

Konzeptprinzipien widerspiegeln gesellschaftliche Erfordernisse und Normen in unterschiedlicher Ausprägung und *determinieren* als bildungspolitische Gestaltungsprinzipien die *historische Entwicklung des Bildungswesens im hohen Maße* (natürlich erfolgen historische Veränderungen des Bildungswesens auch durch seine Eigengesetzlichkeit). Die reale Wirksamkeit von Konzeptprinzipien hängt von ihrer Anwendungsweise ab. So ist z.B. das Prinzip der *Trennung von Kirche und Staat* in der SBZ bzw. DDR konsequent realisiert worden, indem im staatlichen System der allgemeinbildenden Schule *kein* Religionsunterricht erteilt wurde. Allerdings konnten laut Artikel 93 der Landesverfassungen in der SBZ von 1946 bzw. 1947 die Kirchen für religiöse Unterweisungen „Schulräume in Anspruch nehmen, soweit der Klassenunterricht nicht beeinträchtigt wird.“ Dagegen ist laut Artikel 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland der Religionsunterricht „in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“, wobei es ein staatliches Aufsichtsrecht gibt. Die Diskussionen und Regelungen zur *Realisierung* des Prinzips der *Trennung von Kirche und Staat bezüglich des allgemeinbildenden Schulwesens* haben in Deutschland eine komplizierte Geschichte (s. z.B. „Bremer Klausel“ im Grundgesetz) und widerspiegeln sich in unterschiedlichen Varianten der Prinzipienrealisierung, z.B. Konfessionsschule bzw. Simultanschule oder Bekenntnis-, Weltanschauungs- oder Gemeinschaftsschule. In den allgemeinbildenden Schulen der neuen Bundesländer ist Religion ebenfalls ordentliches Unterrichtsfach; aber in Anbetracht des hohen Prozentsatzes von Familien bzw. Schülern, die *keiner christlichen Konfession* angehören, ist das Unterrichtsfach *„Ethik“* oder in Berlin und Brandenburg der Unterricht in *„**L**ebensgestaltung – **E**thik – **R**eligionskunde“* vorgesehen, wobei Religion *und* „LER“ besucht werden können.

Das *Konzeptprinzip der Staatlichkeit* des Schulwesens wird in Deutschland ebenfalls in historisch unterschiedlichen Formen realisiert, was sich in der Finanzierung der jeweiligen Einrichtungen und in ihrer inhaltlichen sowie methodisch-organisatorischen Profilierung äußert. Auf problematische Fol-

gen der fortschreitenden Privatisierungen im Bildungssystem macht Engartner (2016, S. 38 ff.) aufmerksam. Wesentlich ist, dass laut Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes das Schulwesen der Bundesrepublik unter *Staatsaufsicht* steht. Diese Regelung ist *aktuell* sehr bedeutsam: w*enn* nämlich *islamischer Religionsunterricht* an öffentlichen Schulen erteilt wird, besteht auch für diesen das *Kontrollrecht des Staates* im Interesse des Toleranzprinzips bzw. der Ausschaltung radikaler islamistischer Unterrichtsinhalte. Allerdings kann das Prinzip der Staatlichkeit des Bildungswesens nicht alle Wirkungen des *religiösen Glaubensprinzips* ausschließen, wenn es als *normatives Prinzip* von Teilen in der multikulturellen Gesellschaft konsequent vertreten wird. Das zeigt sich z.B. während des Ramadan im Trinkverbot bei Tageslicht für *islamische Schüler* in deutschen bzw. nicht-islamischen Schulen: es führt zu Nachteilen für islamische Schüler in der sommerlichen Prüfungszeit oder auch zu Gesundheitsschäden in Sportveranstaltungen. Im Grunde genommen widerspricht das *strenge normative* religiöse Glaubensprinzip des Islam dem normativen Rationalitätsprinzip der neomodernen Gesellschaft, besonders den Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und der Gesundheitserziehung im Schulsystem. Das Problem der „Vernunft des Glaubens“ (vgl. Kalbe, 2018, S. 1) kann hier nicht erörtert werden.

Eine Realisierung des *Schulpflichtprinzips* (und damit des Bildungsprinzips) forderte schon Ratke, als er schrieb: „Alle Jugend, keine ausgenommen, soll zur Schule angehalten werden“ (Ratke 1957, S. 75). Dabei trifft diese Forderung auf Lernende mit unterschiedlichen natürlichen und sozialen *Voraussetzungen* für Lernprozesse und mit individuell verschiedenen *Lebensplänen*, was eine *differenzierte Gestaltung* von Lernprozessen erfordert, wenn sie erfolgreich sein sollen. Auch die Vermittlung der Bildungsgüter, die für *alle Mitglieder* einer Gesellschaft notwendig sind, um ein selbständiges Leben führen und am gesellschaftlichen Geschehen teilhaben zu können, erfordern *differenziertes Vorgehen*. Aus dieser Problemlage resultiert das normative Prinzip der ***Verbindung* von Einheitlichkeit und Differenzierung,** das mit dem Konzeptprinzip der *Durchlässigkeit durch Stufung* sowie den Strukturprinzipien der *äußeren* und *inneren Differenzierung* des Schulwesens insofern verbunden ist, als mit ihrer Hilfe die Möglichkeiten bestehen, die *starren Grenzen* der *äußeren Differenzierung* durch Volks- bzw. Haupt-, Mittel- und Oberschulen unterschiedlicher Varianten sowie damit verbundene Bildungssackgassen zu überwinden.

Nachdem Vertreter der Bundesrepublik über Jahrzehnte hinweg das *Einheitsschulprinzip* – vor allem in der Realisierungsform der DDR – kritisiert und mit Nachdruck eine *„Differenzierung des Schulwesens entsprechend den Begabungen der Schüler“* (also ein *mehrgliedriges* Schulsystem) gefordert haben, erfolgte mit dem Inkrafttreten des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ am 5. Mai 2008 eine erstaunlich „ungebrochene“ Übernahme seines Artikels 24, Absatz 2 mit der Forderung nach *Inklusion.* Die Forderung nach Inklusion von Behinderten in die bestehenden Klassen von Regelschulen steht im Widerspruch zu der konservativen schulpolitischen Forderung nach einem mehrgliedrigen Schulwesen entsprechend den Voraussetzungen der Lernenden – vor allem wenn sie mit einer *Reduzierung von Sonderschulen* einhergeht. Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptprinzips der Inklusion in der Bundesrepublik lassen erkennen, welche Bedeutung den jeweiligen *Realisierungsbedingungen* von Konzeptprinzipien zukommt. Besonders am Beispiel des *Prinzips der Inklusion* lassen sich die Grenzen jeweils *einzelner formulierter* Prinzipien und die *Grenzen ihrer praktischen Anwendung* verdeutlichen bzw. erkennen.

Hegel (1770–1831) beschäftigte sich in seiner „Phänomenologie des Geistes“ mit dem wissenschaftlichen Wert von Prinzipien und schrieb dazu in der *Vorrede* seines Werkes, „dass ferner ein sogenannter Grundsatz oder Prinzip der Philosophie, wenn er wahr ist, schon darum auch falsch ist, insofern er nur als Grundsatz oder Prinzip ist. – Es ist deswegen leicht, ihn zu widerlegen. Die Widerlegung besteht darin, dass sein Mangel aufgezeigt wird; mangelhaft aber ist er, weil er nur das Allgemeine oder Prinzip, der Anfang ist“ (Hegel 1964, S. 23).

Diese Feststellung ist im Zusammenhang zu sehen mit Hegels Aussage: „Die wahre Gestalt, in welcher die Wahrheit existiert, kann allein das wissenschaftliche System derselben sein“ (ebenda, S. 12). Ein Prinzip ist *nur ein Element* der Systemerkenntnis, bestenfalls sein fundierender „Anfang“. Was Hegel zu den Prinzipien der Philosophie ausführt, gilt auch für pädagogische Prinzipien, obwohl es

sich bei *Gestaltungsprinzipien* nicht um Wahrheit oder Falschheit, sondern um *Gültigkeit* oder *Ungültigkeit* des jeweiligen Prinzips handelt. *Gültig* ist ein Gestaltungsprinzip dann, wenn es auf wahren Erkenntnissen beruht. Wahre Aussagen über gesetzmäßige Zusammenhänge können Prinzipien begründen, weil Gesetze es gestatten, auch *mögliche* Ereignisse vorauszusagen, nämlich dann, wenn die dazugehörigen und bekannten Wirkungsbedingungen auftreten bzw. *gestaltet* werden. Die Funktion von *Gestaltungsprinzipien* besteht nach Kirchhöfer darin, auf „gesetzmäßige Bedingungen-Operatoren-Resultat-Zusammenhänge" zu orientieren (vgl. vorn S. 4), d.h., sie fordern eine solche Herstellung von Wirkungsbedingungen für Gesetze, dass sie *zielgemäß* wirken. Das verpflichtet Wissenschaftler, ein System *wissenschaftlicher Erkenntnisse* von ihren Gegenständen zu erarbeiten, das sich darstellt in „einer reichen *Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen"* (MEW, Bd. 42, S. 35).

Auf eine *Grenze* von Prinzipien bei ihrer *praktischen Nutzung* hat Makarenko (1888–1939) aufmerksam gemacht, indem er vor der *überspitzten Anwendung eines einzelnen* Prinzips (ohne Rücksicht auf andere) warnt; gestützt auf negative Erfahrungen mit dem *Konzeptprinzip der Arbeitsschule* und dem *instrumentellen Funktionsprinzip der Zielstrebigkeit der Erziehung* schreibt er:

„Nicht jede Logik der Zielstrebigkeit kann uns befriedigen. In der zwanzigjährigen Praxis unserer pädagogischen Wissenschaft hat es viele Fehler gegeben, und fast alle bestanden in einer Verzerrung der Idee der Zielstrebigkeit. Die Haupttypen solcher Verzerrungen sind folgende: a) der Typ der deduktiven Voraussage, b) der Typ des ethischen Fetischismus und c) der Typ des isolierten Mittels. *Der Typ der deduktiven Voraussage* ist dadurch gekennzeichnet, dass hier die Schlussfolgerung aus einer angenommenen Voraussetzung dominiert. Dabei wird die Voraussetzung selbst niemals geprüft und gilt als unfehlbar; als unfehlbar gilt folglich auch die Schlussfolgerung. In einem solchen Falle wird gewöhnlich behauptet, das gegebene Mittel müsse unbedingt zu den und den Ergebnissen führen. Diese Ergebnisse werden zum Beispiel in positiven Termini zum Ausdruck gebracht. Das Positive dieser Termini wird als logische Schlussfolgerung aus den gegebenen Mitteln abgeleitet, gleichzeitig gilt aber auch das positive Ergebnis selbst als Beweis für die Richtigkeit dieses Mittels. Der auf diese Weise sich ergebende Kreis ist einer deduktiven Kritik fast unzugänglich; eine andere Kritik aber, eine Kritik der wirklichen Ergebnisse, gilt in einem solchen Falle überhaupt für prinzipiell fehlerhaft. Der Glaube an das Mittel ist so groß, dass überraschend schlechte Ergebnisse immer auf eine angeblich falsche Anwendung des Mittels oder auf anderweitige Gründe, die man nur ausfindig zu machen braucht, zurückgeführt werden.

Der Fehler vom *Typ des ethischen Fetischismus* besteht darin, dass sowohl Mittel wie Methode einfach neben einen Begriff gestellt werden, dessen ethischer Gehalt keinen Zweifel hervorruft" (Makarenko 1969, S. 110/111).

Makarenko kritisierte mit seinem Verweis auf die Arbeitserziehung sowohl deren arg *überhöhte Bewertung* in der damaligen Sowjetunion (die er „ethischen Fetischismus" nennt) als auch ihre Nutzung als „isoliertes Mittel", d.h. die Missachtung des *Systemcharakters* von Prinzipien in Handlungssystemen. Im Falle der *Inklusion* äußert sich der Fehler der deduktiven Aussage sowie des damit verbundenen ethischen Fetischismus darin, dass behauptet wird, Inklusion führe in jedem Falle zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe von Behinderten. Ethischer Fetischismus hat zur Folge, dass kritische Stimmen zur Inklusion in Gefahr geraten, als menschenrechtsfeindlich abgestempelt zu werden. Der hohe ethische Wert der Begriffe wie *„Bewusstsein der Würde" bzw. „Entfaltung des Selbstwertgefühls" von Behinderten* und ihre *„volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft"* rechtfertigen aber nicht die Anwendung *eines Konzeptprinzips* bei gleichzeitiger *Vernachlässigung* anderer Prinzipien, die zwecks Erreichung von Bildungserfolgen unbedingt beachtet werden müssen.

In der bisherigen Darstellung wurden die Konzeptprinzipien in ihrer Bedeutung für die konzeptionelle Anlage und das Profil von Bildungseinrichtungen betrachtet, also in ihrer Funktion als *institutionelle* Konzeptprinzipien. Auf diese Weise ist es möglich, zwischen einem Einheitsschulsystem bzw. Gesamtschulsystem und einem gegliederten Schulsystem, zwischen Massenschulen und Eliteschulen, zwischen „Lernschulen" und „Arbeitsschulen", Musikschulen und Sportschulen usw. zu unterschei-

den. Um in Bildungseinrichtungen aber möglichst *effektive Prozessverläufe* im Sinne der dominierenden Ziele zu erreichen, werden auch *instrumentelle Konzeptprinzipien* genutzt, im Anfangsunterricht bspw. das *Prinzip der Anschaulichkeit* oder in oberen Klassen der Sekundarstufe das *Prinzip der problemhaften Unterrichtsgestaltung.* Die *methodisch* bedeutsamen Konzeptprinzipien sind in der Erziehungs- und Bildungspraxis oft mit *inhaltlichen* Konzeptprinzipien verknüpft. So kann eine problemhafte Unterrichtsgestaltung sowohl im *Fachunterricht* (der sich in seiner Struktur an Wissenschaftsdisziplinen orientiert) als auch in *Arbeitsgemeinschaften* oder in *Projekten e*rfolgen, deren transdisziplinären Inhalte der Komplexität der Praxis entsprechen.

Es ist beim jetzigen Erkenntnisstand nicht möglich, eine differenzierte und vollständige Übersicht zu den instrumentellen Konzeptprinzipien zu geben. Außerdem können einzelne *instrumentelle* Konzeptprinzipien in ähnlichen Einrichtungen in unterschiedlichen Varianten realisiert werden. So wurde bspw. das *instrumentelle* Konzeptprinzip der *Schülerselbstverwaltung* in den Landerziehungsheimen von Hermann Lietz (1868–1919) und in der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ von Gustav Wyneken (1875–1964) *nicht gleichartig* angewendet, obwohl beide Einrichtungen auf gleichen *institutionellen* Konzeptprinzipien beruhten und Wyneken ja zunächst Mitarbeiter von Lietz gewesen ist (vgl. Saupe 1925, S. 291). Die pädagogischen Profile oder Lernkulturen in den verschiedenen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen resultieren aus spezifischen Anwendungen einzelner oder *mehrerer instrumenteller* Konzeptprinzipien, von denen jedes eine bestimmte Gestaltung der *Strukturelemente* des Prozessverlaufes und *ihre Verknüpfung* miteinander fordert. Durch die Anwendung von Konzeptprinzipien werden *Struktur und Verlaufsqualität pädagogischer Prozesse* akzentuiert und modifiziert.

In der Pädagogik gibt es viele Versuche, die strukturellen Zusammenhänge und *Verlaufsqualitäten* unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse darzustellen. Einen aufschlussreichen Überblick dazu bietet Hilbert Meyer in den beiden Bänden „Unterrichtsmethoden I: Theorieband“ und „Unterrichtsmethoden II: Praxisband“, wo er im Anhang auf „Didaktische Landkarte Nr. 2“ *Stufen- und Phasenschemata* zusammengestellt hat, die er in seinen Büchern erläutert. Abschließend sei vermerkt, dass es für alle Bereiche der Erziehung und Bildung Konzeptprinzipien gibt; für das Hochschulwesen z.B. das *Prinzip der Verbindung von Lehre und Forschung.*

4. Strukturprinzipien

Fordernde und belehrende Hinweise in Alltagssituationen und damit verbundene dialogische Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen und Kindern bilden ebenso wie das Vormachen und Nachmachen *den Ursprung* von Erziehung, der eingeordnet ist in die Struktur und Lebensweise von Hominiden. Das erzieherische Handeln hob sich *organisatorisch* noch nicht aus dem Lebensprozess ab. Vor allem hatte der durch die Ansprüche des menschlichen Organismus und die natürlichen Lebensbedingungen *strukturierte Lebensprozess* eine *verhaltensprägende Wirkung* auf die Mitglieder der Horde oder Gemeinschaft. Auch unter den veränderten Lebensbedingungen der Gegenwart haben *Strukturen der Lebensweise* persönlichkeitsformende Wirkungen, wie u.a. kriminalitätspräventive Untersuchungen US-amerikanischer Psychologen belegen. Sie konnten nachweisen, dass problematische Familienstrukturen und *chaotische Tagesabläufe* in Familien auf die Kinder und Jugendlichen Devianz fördernd wirken, während in sog. ordentlichen Familien die Kinder weitaus weniger gefährdet sind (vgl. Oerter/ Montada 1998, S. 1029 und 1033 f.). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse ist es berechtigt und im Interesse der Befriedigung o.g. Bedürfnisse notwendig, zu fragen: welche Effekte sind bei welchen Strukturen zu erwarten?

Die Ursachen für die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung Europas in der Neuzeit sind nicht nur in der Natur und Ökonomie zu suchen, sondern zunehmend seit der Einführung der Schulpflicht im 17. Jahrhundert in Teilen Europas auch in der *Organisiertheit und Planmäßigkeit* von Erziehung und Bildung, d.h. im Niveau von Schulabsolventen – auch wenn Vertreter der Antipädagogik das nicht wahrhaben wollen. Eine *Ablehnung* des Prinzips der Organisiertheit und Planmäßigkeit von Bildung und Erziehung ist abwegig, wie aktuelle Klagen aus der Wirtschaft über eine *fehlende Berufsreife* mancher Schulabsolventen belegen. Die Klagenden verweisen dabei sowohl auf unzureichende Fähigkeiten in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen als auch auf eine mangelnde phy-

sische und psychische Belastbarkeit ihrer Bewerber und deren Ausweichverhalten. 2017 blieben laut Spiegel Online vom 08.01.2018 48.900 Lehrstellen unbesetzt, die Zahl ist so hoch wie seit 20 Jahren nicht mehr (vgl. http://www.spiegel.de/karriere/ausbildung-warum-viele-lehr-stellen-unbesetzt-bleiben-a-1184346.html (Zugriff: 18.12.2018).

Aus der Analyse leistungsfähiger Erziehungs- und Bildungsstrukturen können Prinzipien für ihre Gestaltung gewonnen werden. Strukturprinzipien betreffen die *Relationen* eines Systems, und zwar sowohl seine Beziehungen zu *übergeordneten* Systemen und zwischen Teilsystemen als auch die *Relationen* zwischen den Systemelementen des Handlungssystems (interne Struktur). Je nach Art der Relationen, die mittels Strukturprinzipien gestaltet werden, lassen sich *institutionelle* und *instrumentelle* Strukturprinzipien unterscheiden. **Institutionelle Strukturprinzipen** (die als Organisationsprinzipien fungieren) dienen dazu, die Beziehungen zwischen den *Bildungseinrichtungen* selbst und ihren *Partnern* zu gestalten. **Instrumentelle Strukturprinzipien** betreffen *die unmittelbare Organisation von Lernprozessen*, was nicht bedeutet, dass alle Lernprozesse organisiert werden müssen. Es gibt eine Fülle nützlicher *unorganisierter* – genauer gesagt: *spontaner und zufälliger* – Lernprozesse.

Unter den Relationen zwischen der *Erziehung* und ihrer *Umwelt* (bzw. den *übergeordneten* Systemen) spielt das **Gesetz der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem** als *Wirkprinzip* eine besondere Rolle. In dieser dialektischen Einheit ist die determinierende Wirkung der Gesellschaft von übergreifender Bedeutung, so dass wir auch von einem *Prinzip der gesellschaftlichen Determination der Erziehung* sprechen können. Dabei wirkt Erziehung – bedingt durch ihre Eigengesetzlichkeit – über ihre Resultate auf die Gesellschaft aktiv und verändernd zurück. Die relativ *spontanen* Wirkungen der gesellschaftlichen Determination des Bildungswesens lassen sich empirisch nachweisen. So widerspiegeln sich bspw. Art und Ausmaß devianter Verhaltensweisen in einer Gesellschaft auch in den devianten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen, was u.a. durch empirische Befunde zur Gewaltbereitschaft an Schulen in West- und Ostdeutschland *unmittelbar vor und nach 1991* belegt wurde. Einer *niedrigeren* Kriminalitätsquote in der DDR (vgl. Northoff 1995) entsprach auch ein *geringeres* „Gewaltausmaß“ an Schulen – z.B. in Thüringen und Sachsen einerseits und im Vergleich dazu in Hessen und Baden-Württemberg andererseits. Zugleich wurde eine sich *verstärkende negative Entwicklung* in den neuen Bundesländern *wenige Jahre nach dem Beitritt der DDR* zur Bundesrepublik festgestellt (vgl. Melzer 2000, S. 90). Dass es sich bei der Zunahme von Gewalt und Brutalität unter Schülern nicht nur um ein spezielles Transformationsproblem in Ostdeutschland handelt, sondern um ein *gesamtgesellschaftliches Phänomen* in der Bundesrepublik, belegen neuere Umfragen und alarmierende Verlautbarungen von Lehrern und Schulleitern (siehe: https://www.stern.de/familie/kinder/gewalt--an-jeder-dritten-grundschule-werden-lehrer-koerperlich-angegriffen-7968134.html *und https://www.stern.de/tv/gewalt-gegen-lehrer--wenn-die-autoritaet-nicht-mehr-zaehlt- 7983628.html*; Zugriff: 26.05. 2018). In welchem Maße speziell bei Beleidigungen von Frauen und Aggressionen gegen Andersgläubige die zunehmende Immigration von Muslimen eine Rolle spielt, ist nicht bekannt, da Vorkommnisse dieser Art an den Schulen *statistisch nich*t erfasst werden. Aber auch wenn sie registriert würden und herauskäme, dass hier Ursachen für die zunehmende Gewalt an den Schulen liegen, belegt das nur, dass die *gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse* (zu denen auch die Immigration gehört) das Bildungssystem determinieren, was zu Gegenmaßnahmen zwingt, für die Prinzipien und Konzepte erarbeitet werden müssen.

Das Gesellschaftssystem determiniert aber nicht nur *strukturelle Zusammenhänge* und aktuelle Effekte des Bildungssystems, sondern auch gesetzmäßige Tendenzen seiner *historischen Dynamik*, was sich gegenwärtig deutlich in der Digitalisierung zeigt, die zur *bewussten* technischen Ausstattung von Bildungseinrichtungen zwingt. Da sich aber auch negative Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft, z.B. die Verrohung der Sprache und der Umgangsformen auf Kinder und Jugendliche auswirken (Gewalttätigkeiten auf Schulhöfen, Cybermobbing oder steigende Suchtgefahren), ist es ratsam, Konzeptprinzipien zu formulieren, durch deren Anwendung den negativen Trends erzieherisch entgegengewirkt werden kann. Außerdem sind spezielle Einrichtungen zu schaffen, die schwerpunktmäßig der Sucht- und Gewalttherapie dienen.

Das Wirkprinzip der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem bedingt nicht nur institutionelle Strukturprinzipien (Prinzip der Verbindung von Schule und Elternhaus, von Schule und Hort, von Unterricht und Schulsozialarbeit usw.) und damit entsprechende institutionelle Strukturen, sondern auch *instrumentelle* Strukturprinzipien für die Prozessgestaltung in den Einrichtungen, und zwar in Form von *Prinzipien der Gemeinschaftserziehung,* mit deren Hilfe entwicklungsfördernde Prozesse in den verschiedenen Lerngruppen geschaffen werden können. Anregungen dafür sind in der Praxis der Kollektiverziehung von Makarenko und seinen Prinzipien zu finden, die er aber *nicht alle neu erfunden*, sondern teilweise von der Pädagogik der Landerziehungsheime übernommen hatte. Diese wiederum haben ihre Wurzeln bei Salzmann und GutsMuths im Schnepfenthaler Philanthropin und in der landwirtschaftlichen Armenschule des Philipp Emanuel v. Fellenberg (1771–1844) in Hofwyl. Bei Fellenberg, einem zeitweiligen Mitarbeiter von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), wirkte Johann Jakob Wehrli (1790–1855) als Lehrer und Erzieher von Waisen, Verwahrlosten und jugendlichen „Sträflingen" (vgl. Hirzel 1878, S. 419). Unter seiner Leitung war nach einem Konflikt mit einem schwierigen Zögling ein sog. *„Vereinsrat"* (vgl. Riecke 1887, S. 283) gebildet worden, der für Ordnung und Disziplin zu sorgen hatte. Hinzu kam noch ein *„Haushaltungsrat"*, der für wirtschaftliche Aufgaben und die Arbeitsorganisation der Zöglinge zuständig war. Weitere Hinweise zur Entwicklung von *Prinzipien der Gemeinschaftserziehung* bis hin zur sozialpädagogischen Arbeit des Vereins Synanon e.V. in der Bundesrepublik sind zu finden in meiner Monografie *Sozialpädagogik* […] *(*2011, S. 271–294).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde von Vertretern der Reformpädagogik, die betont kinderfreundlich auftraten, eine „Pädagogik vom Kinde aus" und *ohne Zwang* gefordert. Die richtige Erkenntnis von der Bedeutung der *intrinsischen Motivation* für die Effizienz von Lernprozessen darf und kann aber nicht dazu dienen, die gesellschaftliche Determination der Erziehung außer Kraft setzen wollen, denn Pädagogen sollten nicht übersehen, dass Persönlichkeitsbildung nicht allein dem *Individuum*, sondern auch *der Gesellschaft dienen muss.* Außerdem kann ein Kind wohl kaum ermessen, welchen Anforderungen der Gesellschaft es künftig genügen muss und was dazu gehört, um lebenstüchtig und souverän zu werden. Das heißt: in der „Pädagogik vom Kinde aus" verbirgt sich ein ethischer Fetischismus in Gestalt einer *Überbewertung der Bedeutung* kindlicher Wünsche und Neigungen für erzieherisches Handeln, wobei oft nicht berücksichtigt wird, in welchem Maße die *erkennbaren* kindlichen Wünsche eigentlich Manipulationseffekte sind, also gar nicht *ursprünglichen* Bedürfnissen und Strebungen des Kindes entspringen.

Aus dem Wirkprinzip der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem folgt als *instrumentelles* Strukturprinzip das *Prinzip der gesellschaftlichen Determination* von Erziehung und Bildung, das in seiner normativen Fassung lautet: *Von gesellschaftlichen Anforderungen ausgehen, auf die Lernenden eingehen, sie dort abholen, wo sie stehen und ihrem Entwicklungsstand entsprechend fördern!* Das bedeutet nicht, dass stets *Zielangaben am Beginn* eines Bildungsprozesses stehen müssen; auch die Interessen und Wünsche der Lernenden können als methodische Anknüpfungspunkte für organisierte Lernprozesse genutzt werden, um zu gesellschaftlich notwendigen und persönlich bedeutsamen Inhalten und Zielen hinzuführen.

Die bisherigen Darlegungen lassen erkennen, dass unter den pädagogisch relevanten Wirkprinzipien das Gesetz *der dialektischen Einheit von Gesellschaftssystem und Erziehungssystem* eine zentrale Stellung einnimmt, so dass es als ein ***Grundprinzip* der Pädagogik** betrachtet werden kann, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Auf der Grundlage der außermenschlichen und menschlichen Natur determiniert die Gesellschaft erzieherische Notwendigkeiten und Möglichkeiten; rückwirkend hängt die Gesellschaft in ihrer Entwicklung und mit ihren Einflüssen auf die Natur zugleich auch von den Leistungen des Bildungssystems ab.
2. Ein Bildungssystem kann seine Funktion nur dann erfüllen, wenn es in seiner Funktionsweise den gültigen normativen Prinzipien Rechnung trägt.

3. Das – auch spontan – wirksame Grundprinzip der gesellschaftlichen Determination des Bildungssystems bildet eine Basis für pädagogische Gestaltungsprinzipien, die dadurch gewonnen werden, dass es mit pädagogischen Absichten bzw. Zielen verknüpft und angewendet wird.

Das Gesellschaftssystem determiniert aber nicht nur strukturelle und funktionale Zusammenhänge des Bildungssystems, sondern auch *gesetzmäßige Tendenzen* seiner *historischen Entwicklung*, da es sich ja selbst historisch wandelt. So widerspiegeln sich bspw. Dynamik, Differenzierung und Pluralisierung gesellschaftlicher Strukturen in der historischen Tendenz zur *Pädagogisierung der Gesellschaft.* Die Pädagogisierung der Gesellschaft äußert sich darin, dass Erziehung und Bildung nicht mehr nur in der Familie und in eigens dafür geschaffenen Institutionen (Kindergärten, Schulen, Volkshochschulen, Lehrwerkstätten, Universitäten u.Ä.) erfolgen, sondern alle Bereiche der Gesellschaft *durchdringen* – sei es das Gesundheitswesen, das Verwaltungswesen, den Freizeitbereich, den Handel oder den sozialen Bereich.

Dank der Überwindung des mittelalterlichen Almosenwesens und der frühkapitalistische Armenpflege durch die moderne Sozialgesetzgebung mit ihren Versorgungssystemen und der Sozialen Arbeit erfolgte ein Pädagogisierungsschub im *Sozialsystem*, das auch in neuen Konzeptprinzipien seinen Ausdruck findet, z.B. im *Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe* und im *Subsidiaritätsprinzip*. Durch *soziale Arbeit sollen Hilfebedürftige* nicht mehr nur schlechthin mit dem Lebensnotwendigsten *versorgt* werden, sondern durch Unterweisungen und erfolgreiche Übungen die erforderlichen Fähigkeiten und das notwendige Selbstvertrauen zur selbständigen Lebensgestaltung erwerben. Doch dadurch ist der Kreis der Lernenden nicht mehr *altersmäßig* auf eine bestimmte Personengruppe begrenzt (auf Kinder und Jugendliche). Vielmehr reicht die Wirksamkeit der Pädagogik von der *frühkindlichen* Bildung bis ins hohe Alter hinein (was zur Entwicklung der Geragogik geführt hat). Diese Überschreitung der traditionellen Grenzen von Bildung und Erziehung wird auch als „*Entgrenzung* des Pädagogischen“ bezeichnet. Da ungeachtet der Grenzüberschreitungen und *Vermischungen* des pädagogischen Geschehens mit *nicht-pädagogischen* Prozessen wichtige *Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns Anwendung* finden, muss auch die allgemeine Erziehungswissenschaft so entwickelt werden, dass sie pädagogisches Handeln sowohl in pädagogischen als auch in *nicht-pädagogischen Institutionen* reflektiert und befördern kann.

Die Erziehung ist und bleibt eine Komponente des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses – auch zwecks Gewährleistung der *Generationenfolge*. Die jahrtausendealte historische Erfahrung, dass die Angehörigen der *älteren* Generation als *Erzieher der jüngeren* wirken, hat zu der Auffassung geführt, dass die *Generationenzugehörigkeiten selbst konstituierend für pädagogische Verhältnisse* sind. In Wirklichkeit war nur der naturgemäß längere Lernprozess der Älteren eine *historisch bedingte Voraussetzung* für ihre **Kompetenzüberlegenheit,** die *im Zusammenhang mit Lernhilfebedürftigen* das pädagogische Verhältnis begründet. In der *Wissensgesellschaft* aber hängen Kompetenzerwerb und -überlegenheit nicht mehr primär vom Lebensalter ab.

Eine *Einordnung* von Erwachsenen als *Zöglinge* in ein „pädagogisches Verhältnis“ wird als peinlich empfunden, weil sie mit dem Verdacht der *Unmündigkeit* des erwachsenen Lernenden verknüpft ist. Außerdem wurde dieses *Wort* auch in der Sozialpädagogik zur Bezeichnung von „Schwererziehbaren“ verwendet, wodurch es emotional belastet ist. Das hat wahrscheinlich viele Erziehungswissenschaftler veranlasst, die lateinische Bezeichnung „Educandus“ zu benutzen. Da es aber Fakt ist, dass Erwachsene jetzt und künftig viel *hinzu*- und oft auch *umlernen* müssen und die Lehrenden oft jünger sind als die Lernenden, muss das *„pädagogische Verhältnis“* als Grundstruktur der Erziehung neu definiert werden, nämlich so, dass es der *Realität* entspricht. In ihr entscheiden nicht Generationenzugehörigkeit oder Lebensalter, sondern *Kompetenzüberlegenheiten* unter den Prozessbeteiligten über ihre Funktion im pädagogischen Prozess, der *in der Regel mehr bewirkt* als bloße Information oder Wissensvermittlung, denn er erfasst (auch ungewollt oder als „Nebenwirkung“) mehr oder weniger intensiv die *ganze* Persönlichkeit. Mit Erweiterungen des Wissens und Könnens verändern sich vielfach auch Interessen, Neigungen und *Einstellungen*, die Normen enthalten und wiederum verhaltensdeterminierend wirken.

Das Ausweichmanöver auf den „Educandus“ (um das Wort *Zögling* zu vermeiden) ist in Anbetracht der Macht des Wortes in pädagogischen Veranstaltungen und Ratgebern sicher zweckmäßig. Aber zur Entwicklung einer Wissenschaft gehört auch die Entwicklung einer eindeutigen Fachsprache und wenn man das Wort „Zögling“ zur Bezeichnung einer *menschlichen Funktion* in einem spezifischen gesellschaftlichen Kommunikationsprozess verwendet und nicht als soziale Kategorie, die Unmündigkeit miteinschließt, würde das wohl einen Fortschritt bedeuten. Man könnte dann auf der *theoretischen Ebene* von Erzieher-Zöglings-Relationen sprechen und niemand braucht sich diskriminiert zu fühlen.

Zur Sicherung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses *und* eines erfolgreichen persönlichen Bildungsprozesses im Sinne der Entwicklung von

- Souveränität und Gemeinschaftsfähigkeit
- Vielseitigkeit und Konzentrationsfähigkeit
- Mündigkeit und altruistischem Engagement
- Sensibilität und Toleranz
- Kreativität und ästhetischem Sinn

ist eine qualifizierte *pädagogische Führung* und *Orientierung* notwendig, die sich bei reiferen Persönlichkeiten in *Selbstführung* äußert. In jedem Falle ist ein hohes Maß an *Aktivität der Lernenden* erforderlich, denn diese entscheidet über die Qualität der Resultate. In jeder Gesellschaft wirkt das durch ihre ökonomisch-politische Struktur und eine vorherrschende Ideologie begründete *Autoritätsgesetz* – Autorität verstanden als *Wirkprinzip* im Sinne der Unterordnung des eigenen Willens unter den eines anderen, oft *anonymen Willens*, der als *Amtsautorität erlebt* oder gar als *„Sachzwang“ deklariert* wird. In Verbindung mit *Persönlichkeitsautorität*, die sich auf Vertrauen und Vorbildwirkung, Glaubwürdigkeit und Sachkompetenz stützt, wirkt sie in einem *Gestaltungsprinzip zwecks Zielrealisierung*, was in der Formulierung *„führende Rolle* der Erzieher“ seinen Ausdruck findet.

In seinem Vortrag vor Mitgliedern der Leibniz-Sozietät am 13.02.14 hat Elmar Altvater (1938–2018) die *„Forderungspädagogik“* – wie er sagte – begründet mit den endlichen Ressourcen des Planeten Erde und der Zerstörbarkeit seiner Natur. Damit ist pädagogische Autorität mit ihrem Führungsanspruch *letztendlich* auch kosmisch-ökologisch begründet. Die pädagogische Führung erbringt aber nur dann die angestrebten Erziehungsresultate, wenn es ihr gelingt, die Lernenden in zielführende Aktivitäten zu versetzen, d.h. das *Tätigkeitsprinzip* zielgemäß zu nutzen, denn *Persönlichkeiten verändern und entwickeln sich in der Tätigkeit* (= Wirkprinzip). Wenn pädagogische Führung den Lernenden nicht nur Grenzen setzt, sondern *auch Handlungsspielräume gewährt* und *freudige Erlebnisse ermöglicht,* können – wie u.a. psychologische Untersuchungen zu Führungsstilen belegen – eigenständige und *schöpferische* Leistungen erbracht werden. Die Förderung der Kreativität gehört zu den humanen Erziehungszielen – andernfalls verkommt Erziehung zur Dressur. Aus der Verknüpfung beider Wirkprinzipien – des *Autoritäts-* und des *Tätigkeitsprinzips – mit humanen Zielen* resultiert das *instrumentelle Strukturprinzip* der **dialektischen Einheit von pädagogischer Führung und wachsender Selbsttätigkeit**.

Auch wenn historisch noch keine *bewusst genutzten* pädagogischen Strukturprinzipien nachweisbar sind, existieren sie *im Sinne von Wirkprinzipien.* Dafür seien hier zwei Beispiele genannt:

1. das Prinzip der Selbstorganisation der Menschen als Wirkprinzip generiert durch Verknüpfung mit pädagogischen Zielen das Konzeptprinzip der Verbindung von Individual- und Kollektiverziehung (wobei es auch einseitige Akzentuierungen gab und gibt);
2. das Prinzip der Verbindung von Lernen und Arbeiten wirkt in der Anthroposoziogenese in einer solch engen Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen, dass sie sich äußerlich kaum unterscheiden lassen. Indem Menschen im Interesse ihrer Existenzsicherung arbeiten, sammeln sie Erfahrungen, d.h.: sie lernen. Indem sie ihre Erfahrungen zur Bewältigung von Alltagsanforderungen nutzen, leisten sie Nützliches für die Gemeinschaft und sich selbst, d.h.: sie arbeiten; beide Prozesse sind institutionell nicht getrennt.

Mit der Entstehung von Initiationsriten und *speziell organisierten Vorbereitungen* der Heranwachsenden auf die Prüfungen zur Aufnahme in die Gemeinschaft der Erwachsenen entstand eine *institutionelle* Trennung von Arbeits- und Lernprozessen und damit eine (keimhafte) Institutionalisierung der Erziehung zum Zwecke der Entwicklung jener Persönlichkeitsqualitäten, über die Menschen verfügen mussten, wenn die Gemeinschaft weiterhin Bestand haben wollte (s. Bedürfnis nach Erhaltung des Lebens – sowohl der Gattung als auch des Individuums). In speziell organisierten Vorbereitungen für die Initiationen wurden jene Persönlichkeitsqualitäten bewusst und intensiv „antrainiert", die für das harte Leben auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung notwendig waren oder doch für notwendig gehalten wurden. Durch die Verknüpfung des *Wirkprinzips* der Einheit von Arbeiten und Lernen mit Erziehungszielen in den *Vorbereitungsveranstaltungen* der Initiationen entstand ein *institutionelles Gestaltungsprinzip.* Zugleich wurde damit das Konzeptprinzip der Organisiertheit und Planmäßigkeit der Erziehung „keimhaft" genutzt. Im Verlaufe der historischen Entwicklung trennten sich die speziell organisierten Lernprozesse von den historisch „gewachsenen" Arbeitsprozessen. Beispiele dafür sind im antiken Griechenland die Elementarschulen, Gymnasien und Akademien sowie die mittelalterlichen Klosterschulen in Europa.

Nachdem seit Entstehen der Industriegesellschaft die Nachteile der Trennung von geistiger und körperlicher Tätigkeit – sowohl für die persönliche Entwicklung der Individuen als auch für die Effektivität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses – erkannt worden ist, wird das *Strukturprinzip* der **Verbindung von Arbeits- und Lernprozessen** wieder verstärkt beachtet, und zwar als *institutionelles* Strukturprinzip zur Herstellung von Beziehungen zwischen Schulen und Betrieben – sei es durch einen Unterrichtstag in der Produktion, durch unterrichtliche bzw. außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften oder durch Projektwochen und *Schülerpraktika* in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen. Doch so wichtig diese *institutionellen* Verbindungen auch sind, über den *Erfolg* der praxisverbundenen Bildungsprozesse entscheiden letztendlich die *instrumentellen Verknüpfungen* von Lern- und Arbeitsprozessen mit ihren *in der Lern- und Arbeitstätigkeit erlebten* Motivierungen und Erfolgen oder auch Misserfolgen, Einsichten und Erfahrungen, Anstrengungen und Bekräftigungen bzw. Bestätigungen des eigenen Selbstwertgefühls usw. In einer Wissensgesellschaft kommt sicher den *tätigkeitsgebundenen Lernprozessen* auf der Basis der *Selbstorganisation* wachsende Bedeutung zu.

Als Belege für die aktuelle Bedeutung des institutionellen Strukturprinzips der Verbindung von Unterricht und nützlicher Arbeit können die *Betriebspraktika* von Schülern der Sekundarstufe I (s. „Ausbildungsvorschriften über duales Lernen" im Literaturverzeichnis) und die *dualen Ausbildungskonzepte* in der Berufsbildung der Bundesrepublik betrachtet werden. Der Prozess der Entstehung von Gestaltungsprinzipien auf der Grundlage von Wirkprinzipien durch deren Verknüpfung mit pädagogischen Zielen lässt sich auch an weiteren Prinzipien nachweisen. So kann die *Kommunikation als Wirkprinzip* betrachtet werden, denn dass sich die *Teilnehmer an* G*esprächen wechselseitig beeinflussen*, ist evident. Wenn sich nun aber die Kommunikationen und Aktivitäten der Gesprächspartner *auf gemeinsame Ziele* richten, die schließlich auch erreicht werden, so handelt es sich nicht nur um wechselseitige *Beeinflussung*, sondern um eine **wechselseitige Bereicherung der Lernenden** *im Sinne von wechselseitiger Persönlichkeitsförderung,* womit ein *instrumentelles* Strukturprinzip für Unterrichtsprozesse gewonnen wird. Dieses Gestaltungsprinzip ist auch nicht an bestimmte Institutionen gebunden, sondern kann in jeder unterrichtsähnlichen Kommunikation genutzt werden. In der Erziehungstheorie finden wir analoge instrumentelle Strukturprinzipien, z.B. das Prinzip des **parallelen pädagogischen Vorgehens**, bei dem Gemeinschaftsmitglieder im Sinne des „amtlichen" Erziehers handeln, und das Prinzip des **Wechsels von Unterordnung und Führung,** mit dessen Hilfe die Zöglinge lernen, sich unterzuordnen *und* Verantwortung zu tragen, und schließlich das **Prinzip der Geborgenheit im Kollektiv**, das die Herstellung kameradschaftlicher und solidarischer Beziehungen fordert, um das invariante Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit zu befriedigen.

Bei der Anwendung des normativen Bildungsprinzips ist zu berücksichtigen, dass es zwar die Pflicht von Lehrern ist, möglichst *allen alle* für eine selbständige Lebensgestaltung notwendigen Bildungsgüter zu erschließen – wie bereits Comenius gefordert hat –, aber die *individuellen* Lernvoraus-

setzungen und Lebenspläne der Einzelnen sind nun einmal unterschiedlich. Um Lernende auf die Bewältigung allgemeiner und alltäglicher Anforderungen der Gesellschaft sowie auf ihre persönlichen Lebens- und Berufsziele vorzubereiten, muss das *normative Prinzip* der Verbindung von Einheitlichkeit und Differenzierung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen beachtet werden. Das Prinzip wird realisiert mittels des *institutionellen Strukturprinzips* der *äußeren Differenzierung* in sog. *Schulformen* (früher in Hauptschulen, Realschulen, Oberschulen bzw. Gymnasien oder jetzt in Lerngruppen mit entsprechenden Schulabschlüssen) *und* in differenzierten *Unterrichtsformen,* d.h. in fakultativen und wahlweise-obligatorischen Kursen. Allerdings müssen und können die *differenzierten* Organisationsformen des Unterrichts über individuelle Förderungen auch einen Beitrag zur Sicherung eines Mindeststandards an *einheitlicher Bildung* leisten. Als *instrumentelles Strukturprinzip* findet es Anwendung in allen Organisationsformen des Unterrichts und äußert sich in Maßnahmen der *inneren Differenzierung*, d.h. in *differenzierten* Problem- und Aufgabenstellungen, Lösungshilfen und Zeitvorgaben für einzelne Schüler und Schülergruppen usw. (s. Anlage 2).

Für die Realisierung von Erziehungszielen ist auch das **Strukturprinzip der Koordinierung** bedeutsam, das ebenfalls sowohl als *institutionelles* als auch *instrumentelles* Strukturprinzip genutzt wird. Bereits bei Ratke (1571–1635) begegnet es uns in der damals sinnvollen und *zeitgemäßen* Formulierung: „Die Schulzucht und Hauszucht muss übereinstimmen“ (Ratke 1957, S. 76). Damit forderte Ratke eine Koordinierung erzieherischer Handlungen von zwei Institutionen, so dass in dem Fall von einem *institutionellen* Strukturprinzip gesprochen werden kann. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. Dezember 2003 zur „Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule“ (s. Literaturverzeichnis) belegt die *aktuelle* Bedeutung dieses Strukturprinzips und auch in dem sozialpädagogischen *Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse der Klienten* (vgl. Naumann 2011, S. 299 f.).

Als *instrumentelles* Strukturprinzip wird das *Prinzip der Koordinierung* unterschiedlicher Aktivitäten genutzt, und zwar in Verbindung mit dem *normativen Prinzip der Alters- und Entwicklungsgemäßheit im pädagogischen Handeln* und dem *normativen Prinzip* der *ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung* durch Koordinierung vielfältiger Lernaktivitäten (s. Anlage 2). Es fordert eine wirkungsvolle *Verknüpfung* von Aktivitäten entsprechend dem Entwicklungsstand der Lernenden und ihren Möglichkeiten, um die angestrebten intellektuellen, moralischen, ästhetischen, physischen, emotionalen und volitionalen Persönlichkeitsqualitäten zu entwickeln. In vereinfachter Fassung wird dieser Zusammenhang auch durch das *Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung* beschrieben, was allerdings mit der Schwierigkeit verbunden ist, dass in ihr mit einem jeweils *engeren* und einem *weiteren* Bildungs- *und* Erziehungsbegriff operiert wird, deren Definitionen umstritten sind (s. Fußnote 2).

Das normative Prinzip *der Alters- und Entwicklungsgemäßheit in der Persönlichkeitsförderung* ist bereits bei *Prozessplanungen* zu beachten, und zwar sowohl bei der Erarbeitung von Lehrplänen als auch bei konkreten Unterrichtsvorbereitungen, in denen dann die *Lernhandlungen und der Hilfsmitteleinsatz* ideell vorweggenommen oder annähernd geistig durchgespielt werden sollten. Mit dem zunehmenden Einsatz digitaler Unterrichtsmittel entstehen nicht nur neue Rationalisierungsmöglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch pädagogische Probleme, vor allem durch einen *überhöhten* Medieneinsatz, der den *dialogischen Charakter* von Erziehung und Unterricht sowie die *personalen Beziehungen* beeinträchtigt. Außerdem besteht eine erhöhte Ablenkungsgefahr durch die aktuelle Verfügbarkeit des Smartphones für die Lernenden in der Schule. Um dem zu begegnen, wurde das *Prinzip der Sicherung der Unterstützungsfunktion der Medien und förderlicher personaler Beziehungen* in die Reihe der instrumentellen Strukturprinzipien eingefügt. Die große Bedeutung guter personaler Beziehungen für Schulerfolge ist empirisch nachgewiesen!

Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen *institutionellen* und *instrumentellen* Strukturprinzipien mag befremden, aber sie ist nicht nur durch den Unterschied zwischen den pädagogischen Einrichtungen und der methodischen Gestaltung personeller Beziehungen in Erziehungsprozessen begründet, sondern auch praktisch bedeutsam. *Institutionelle* Strukturprinzipien sind vor allem für die bildungspolitische und verwaltungsmäßige Organisation des Bildungswesens wichtig, *instrumen-*

telle Strukturprinzipien dagegen für das erzieherische Handeln von Erziehern und Educanden bzw. Lehrenden und Lernenden.

Instrumentelle Strukturprinzipien betreffen sowohl die *Gestaltung der persönlichen Beziehungen*, den *Umgang der beteiligten Personen miteinander* als auch ihre Beziehungen zu den sachlichen Mitteln des Prozesses. Anlage 2 vermittelt einen Überblick zu wichtigen *instrumentellen Strukturprinzipien* im pädagogischen Bereich. Allerdings ist zu beachten, dass sich Erziehungsprozesse *nicht in der Organisation* von Lernenden zu einem Kollektiv erschöpfen. Erziehung ist wesentlich ein *dialogischer* Prozess und besitzt *dementsprechend* auch eine *funktionale* Verlaufsqualität, um deren Erforschung und Darstellung seit Jahrhunderten gerungen wird.

Die Auffassungen oder Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen und ihrer Gestaltung umfassen ein breites Spektrum: sie reichen von *streng* einzuhaltenden *formalen Unterrichtsstufen* – etwa bei dem Herbartianer Tuiskon Ziller (1817–1882) – bis zum Verzicht auf jedwede Phasierung (Ablaufstrukturierung) des Unterrichts, z.B. in Berthold Ottos (1859–1933) Konzept des Gesamtunterrichts (vgl. H. Meyer 1987, Didaktische Landkarte 3) oder gar zur Ablehnung *planbarer* Unterrichtsphasen durch Vertreter der Antipädagogik, die zielstrebige Erziehungs- und Unterrichtsprozesse durch „Unschooling“, also *informelles Lernen,* ersetzen möchten (vgl.: https://de.wikipedia.org/wiki/Unschooling; Zugriff: 20.06.2018). In Auseinandersetzung mit den o.g. extremen Auffassungen und im Bemühen, den rationellen Kern im Stufenkonzept von J. F. Herbart (1776–1841) *dialektisch aufzuheben*, entstanden pädagogische Prozessmodelle mit Zuordnungen von Prinzipien zu ihren Anwendungsbedingungen (s. Anlagen 3 u. 4).

Während für das Bildungssystem relativ viele – wenn auch z.T. sich widersprechende – Prinzipien formuliert wurden, ist die Lage in der Sozialpädagogik anders. Franz Hamburger charakterisiert sie wie folgt: „Die Ebene der Organisation wird in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik erst seit wenigen Jahrzehnten beachtet. Auch heute konzentriert sich die Aufmerksamkeit überwiegend auf das Erbringungsverhältnis im engeren Sinne, auf die Interaktion und Dynamik“ (Hamburger 2008, S. 89). In mir vorliegenden Veröffentlichungen werden keine explizit formulierten institutionelle Strukturprinzipien genannt, obgleich natürlich institutionelle Strukturen der Sozialpädagogik existieren. Darum beschränkt sich die vorliegende Darstellung auch nur auf die Nennung von *instrumentellen* Strukturprinzipien in Anlage 4.

5. Funktionsprinzipien

Es ist in vielen Handlungsbereichen notwendig und üblich, die jeweiligen Prozessabläufe möglichst überschaubar zu gliedern und für die erkannten Glieder geeignete Begriffe zu bilden. Auf diese Weise sind die Begriffe *Vorbereitung/Planung, Durchführung/Realisierung* sowie *Kontrolle* und *Auswertung* entstanden. Auch in den Erziehungswissenschaften finden diese Wörter Verwendung, obgleich sich dahinter recht unterschiedliche *inhaltlich* gebundene Aktivitäten verbergen, die in den pädagogischen und psychologischen Wissenschaften *unterschiedlich gesehen und benannt* werden. So sprechen bspw. Herbart, Rein, Grell und Roth von *Stufen* des Unterrichts, Galperin aus lernpsychologischer Sicht von *Etappen* (s. Meyer 1987), Schilling in seiner Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik von *Phasen* (s. Schilling 1993, S. 30). Bereits Klingberg (1926–1999) und Drefenstedt (1921–2009) haben Stufen- und Phasenkonzepte in der Didaktik kritisiert und sich auf den Begriff *didaktische Funktion* orientiert (s. Klingberg 1968, S. 75 ff.; 1982a, S. 86 ff.; Drefenstedt (1969, S. 258 ff.).

Wenn der *Phasenbegriff* auf Prozessverläufe angewendet wird, an denen *mehrere Individuen* beteiligt sind (die also eine Lerngruppe bilden), wird mit ihm eine *Einheitlichkeit* des Prozessverlaufes vorgetäuscht, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Der Lehrer hat zwar die Absicht, alle Schüler im Rahmen der „Phase“ *Erstvermittlung* zu einer bestimmten Erkenntnis zu führen, aber es ist durchaus möglich, dass – bedingt durch sein zu hohes „Lehrtempo“ – manche Schüler erst bei der *Wiederholung* im Zusammenhang mit der Hausaufgabenerledigung das entscheidende „Aha-Erlebnis“ haben, d.h. die angestrebte Erkenntnis erst *nach der* dafür vorgesehenen *Phase* „Erstvermittlung“ gewinnen. In Entwicklungsprozessen bildet der *Abschluss* einer Phase die *Voraussetzung* für den *Beginn und Erfolg* der nächsten, was die Berücksichtigung des *Kohärenzprinzips* erfordert und mittels der An-

wendung des Prinzips der Einheit von Individualisierung und wechselseitiger Bereicherung der Schüler im Unterrichtsprozess gut möglich ist. In Anbetracht der Problematik des Phasenbegriffs stellt sich die Frage: Gibt es eine bessere Möglichkeit zur Bezeichnung der „Glieder" pädagogischer Prozesse?

Als Mitarbeiter von Herbert Schaller (1899–1966) hat Wolfram Knöchel (1926–2008) den Schallerschen Ansatz eines *Strukturmodells* der Erziehung unter *kybernetischen* Aspekten untersucht und den damit verbundenen Funktionsbegriff für pädagogische Erörterungen näher bestimmt. Er schrieb in seiner Dissertation, dass mit den „personellen Momenten Erzieher und Zögling [...] sowohl einzelne Individuen als auch kleinere oder größere Gruppen, unabhängig von Besonderheiten (der gesellschaftlichen Epoche, des Alters, des Geschlechts oder Erziehungseinrichtung usw.) erfasst (werden). Beide Momente kennzeichnen menschliche Funktionen im Erziehungsprozess" (1967, S. 43).

Weiter heißt es auf der zitierten Seite: „Die praktische Gestaltung des pädagogischen Prozesses macht eine differenzierte Betrachtung der Funktionen der personellen Momente erforderlich." Nach einer Erörterung der Erzieher- und Zöglingsfunktionen und ihren Beziehungen zu Ziel, Inhalt, Methode, Organisation und Resultat der Erziehung sowie zu deren Verhältnis zu kybernetischen Begriffen (ebenda, S. 64 ff.) kommt er zu der Schlussfolgerung, dass im Interesse der von der Systemtheorie geforderten *Einheit von Struktur und Funktion* auch der Funktionsbegriff für die Belange der Erziehungswissenschaft definiert werden muss. Knöchel verweist danach in seiner maschinenschriftlichen Habilitationsschrift (1968) darauf, dass es sich auch in der Erziehung um die *Verarbeitung von Inputs in Outputs* durch die aktiven Elemente Erzieher und Zögling handelt, dass aber diese Feststellung – weil viel zu allgemein – nicht genügt. Er unternimmt daher den Versuch einer „Ableitung der pädagogischen Funktionen aus der Deutung der Erziehung als Kommunikationsprozess" (ebenda, S. 136–143), die hier nicht referiert werden kann.

Ich habe den Ansatz von Knöchel aufgegriffen und die Betrachtung der pädagogischen Funktionen über den Kommunikationsaspekt hinaus erweitert, indem ich auch andere Handlungen der Lernenden und Lehrenden mit einbezog, und zwar sowohl der *theoretisch-erkennenden* als auch der *praktisch-geistigen Aneignung* der Wirklichkeit. Unterrichtsprozesse, die der *ästhetischen* Aneignung und Gestaltung der Wirklichkeit dienen, konnten wegen des Abbruchs der Forschungsarbeiten durch die Schließung der PH Güstrow am 30.09.1991 nicht mehr untersucht werden.

Eine Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung der didaktischen Funktionen war der „Kreislauf didaktischer Funktionen", den Klingberg (s. Anlage 1) dargestellt hat und der von den Didaktikern der DDR weitgehend akzeptiert worden war. Als Mangel an Klingbergs Modell empfand ich, dass er den „Kern" des Aneignungsprozesses, die „Arbeit am neuen Stoff" – wie er ihn nannte – nicht differenziert genug betrachtete, sondern nur darauf verwies, dass er „außerordentlich viel- schichtig" ist (ebenda, S. 80), was natürlich stimmt, uns aber nicht daran hindern konnte und kann, einige Schichten zu untersuchen (s. Liimets/ Naumann 1985, S. 90).

Da in zahlreichen didaktischen Schriften darauf verwiesen wird, dass es bei der Erstaneignung vor allem darum geht, den *Erkenntnisprozess* der Lernenden zu führen, ist es naheliegend, wesentliche geistige Operationen des Erkenntnisprozesses auf ihre Eignung als didaktische Funktionen zu prüfen, mit deren Hilfe jene psychischen Dispositionen entwickelt werden können, die dann das Wesen der Erziehungsresultate ausmachen. Im Ergebnis dieser Prüfung erfolgte eine Aufgliederung der „Arbeit am neuen Stoff" in die Funktionen:

- Informieren und Definieren
- Erklären und Voraussagen
- Werten (logisch, moralisch, ökonomisch, politisch, juristisch, ästhetisch, technologisch, medizinisch usw.)
- Begründen und Belegen
- Beweisen und Widerlegen
- Zweifeln und Vergewissern

Zwecks Übersichtlichkeit habe ich *zusammengehörige* Funktionen zu *Funktionseinheiten* gebündelt (s. Liimets/ Naumann 1985, S. 73), die o.g. Funktionen zur Funktionseinheit *„Erstvermittlung und Verarbeitung".* Da jedoch für die allgemeinbildenden Schulen in der DDR das *polytechnische Prinzip*

als Konzeptprinzip galt, habe ich auf der Grundlage der Dissertation von Klaus Volland, der in einer praktisch-produktiven Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm experimentiert hat, dem Modell noch die Funktionen *„Konzipieren und Entwerfen“* sowie *„Ausführen und Vervollkommnen“* hinzugefügt (s. Anlage 3).

Mit der Anreicherung des „Kreislaufs didaktischer Funktionen“ von Klingberg durch die *moralisch und weltanschaulich relevanten* Funktionen *Werten, Zweifeln und Vergewissern* sowie mit den *praktisch-produktiven Funktionen* erfolgte eine Erweiterung der Funktionseinheiten, was entsprechende Bezeichnungen erforderte. Die Funktionseinheit „Erstvermittlung und Verarbeitung“ wurde daher durch *„Gestaltung“* ergänzt, wobei das *„Konzipieren und Entwerfen“ ja nur den „Einstieg“* in den Gestaltungsprozess kennzeichnet. Für den Erfolg entscheidend ist das *„Ausführen und Vervollkommnen“,* in dem sich die Brauchbarkeit der *Konzepte und Entwürfe* erweist. Wird durch die *Vervollkommnung* (Präzisierung des Entwurfs und/oder Verbesserung des Produkts) das Werk vollendet, kann auch von *Meisterung* gesprochen werden. Dem a*ngestrengten* Gestalten kommt große Bedeutung zu, denn „Erziehung zu sittlich wertvollem Wollen ist in ihrem Kern Erziehung zur Selbstüberwindung“ (Uhlig 1960, S. 88). Indem Lernende (möglichst) konsequent entsprechend den angeeigneten *Normen* und *Werten handeln*, *bewähren* sie sich zugleich, daher die Wortwahl *„Bewährung“* in der Modellbildung.

Das auf diese Weise weiterentwickelte didaktische Funktionsmodell rief bei einigen Fachkollegen – besonders bei Klingberg-Schülern – Bedenken hervor. Sie meinten, dass „Didaktik fremde“ Begriffe nicht in das Modell gehören. Im Unterschied zu diesen haben ja solche Begriffe wie *Wiederholen, Üben, Systematisieren, Kontrollieren, Bewerten* eine jahrhundertealte Tradition. Ich konnte allerdings darauf verweisen, dass sich schon Herbart bei seiner Beschreibung von unterrichtlichen Prozessverläufen einiger Kategorien der Erkenntnistheorie und Psychologie bedient hatte, wenn er z.B. vom „analytischen“ und „synthetischen“ Unterricht sprach. Und vom gegenwärtigen Erkenntnisstand ausgehend, kann man sagen: Mit der Entwicklung der Didaktik als *transdisziplinäre Handlungswissenschaft* (s. Naumann 2017) ist die Zusammenführung von Begriffen aus mehreren Wissenschaften in einem Modell wissenschaftlich zulässig, weil gegenstandsadäquat.

Eine Schwäche des erweiterten Funktionsmodells besteht darin, dass es *ästhetische* Aneignungsprozesse nur *ansatzweise* berücksichtigt, etwa beim *„Werten“* (z. B. bei der Rezeption von Kunstwerken) und beim *„Gestalten“* im Falle künstlerischen Schaffens. Dass dies nicht genügt, war uns (Liimets und mir) bewusst und deshalb hatten wir eine Versuchsreihe im *künstlerisch-ästhetischen* Bereich geplant. Als Einstieg in die Problematik haben sich die Untersuchungen von Ulrich Seydel im wahlweise-obligatorischen Unterricht des Faches Musik der Abiturstufe erwiesen. Doch die Weiterführung des Projekts war wegen der Abwicklung der Hochschule und meiner Entlassung nicht möglich. Offen blieb auch die Frage, ob oder wie *spezifische Funktionen* in Prozessen der *moralischen Erziehung* aussehen könnten, wobei ich vermutete, dass Makarenkos Hinweis auf die „eigene Logik“ der Methodik in der Erziehungsarbeit, „die von der Logik der Bildungsarbeit relativ unabhängig ist“ (Makarenko 1969, Bd. 5, S. 117) einen von der Didaktik unabhängigen Ansatz zur Modellbildung erfordert, wenngleich ich Makarenkos umgangssprachlichen Gebrauch des *Logik-Begriffs* in diesem Zusammenhang nicht akzeptierte.

Auf eine Möglichkeit zur Lösung des Problems stieß ich durch Zufall: Auf einer Studienreise an die Universität Hamburg nach der Grenzöffnung 1989 erhielt ich die Möglichkeit, in Lehrveranstaltungen von Prof. Dr. Hans Josef Tymister zu hospitieren. Ich lernte in seinen „offenen Familienberatungen“ mit Hilfe suchenden Eltern und deren schwierigen Kindern vor jeweils mehr als 100 Studierenden im Hörsaal (!) seine sozialpädagogische Beratungskonzeption kennen und schätzen. Tymister nutzte Erkenntnisse aus den Schriften von Alfred Adler (1870–1937) und von dessen Schüler bzw. Mitarbeiter Ferdinand Birnbaum (1892–1947). Birnbaums sozialpädagogisches Handlungskonzept ließ sich ungeachtet seiner geisteswissenschaftlichen Fundierung auf bemerkenswert schlüssige Weise mit meinen Vorstellungen von der Struktur und Dynamik pädagogischer Prozesse verbinden.

Birnbaum war Schuldirektor in einem sozialen Brennpunkt Wiens und hat in seiner Dissertation formuliert: „Unser Unternehmen ruht auf dem Prinzip der Funktion“ (vgl. 1950, S. 15). Das von ihm

im *Ansatz erarbeitete und praktizierte Funktionsmodell* sozialpädagogischer Prozesse habe ich in Zusammenarbeit mit mehreren Kursteilnehmern, die berufsbegleitend an der Sozialakademie in Güstrow einen Abschluss als „Staatlich anerkannte Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen" erworben haben, weiterentwickelt. Sie erprobten bei der *Bearbeitung* praktischer Problemfälle verschiedene Varianten meines Modellierungsversuchs. Das Ergebnis wurde in der Monografie „Sozialpädagogik […]" ab 2008 veröffentlicht (s. auch Anlage 4). Im Zusammenhang mit diesen Untersuchungen wurde der Begriff *„pädagogische Funktion"*, der ja nun didaktische *und* sozialpädagogische Merkmale umfassen musste, wie folgt definiert:

„Pädagogische Funktionen sind jene durch pädagogische Autorität maßgeblich bestimmten, voneinander abhängigen und miteinander in Wechselwirkung stehenden *Operationsfolgen* der Informationsabgabe, Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung aller Beteiligten, die zielgemäße Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Zöglinge leisten" (Naumann 2011, S. 313).

Das *didaktische* Funktionsmodell erfasst die *Vorgehensweise* bei der Übermittlung und Aneignung von zielgemäßem *Wissen und Können,* das *sozialpädagogische* dagegen mit einen instrumentellen Strukturprinzipien vor allem die *Gestaltung der Art des Umgangs der Prozessbeteiligten miteinander und zu ihren Helfern im Interesse* von Verhaltensänderungen, was vor allem die Verinnerlichung geltender *Moralnormen* erfordert. Im sozialpädagogischen Prozess ist die Inhaltsübermittlung und -aneignung *eingeordnet in den Prozess der Beziehungsgestaltung* zwecks Problemlösung. Damit wird der von Makarenko angesprochene Unterschied zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen deutlich. Außerdem entsprechen die Modelle der Vorstellung von „Methode als *Art* und *Weise* des Handelns", indem sie bestimmte *Arten des Umgangs* der erzieherischen Kräfte mit Prozessbeteiligten empfehlen und ihnen solche *Vorgehensweisen* für die Prozessgestaltung anbieten, die für die Realisierung unterschiedlicher *Ziele* im Bereich des Wissens, Könnens und Verhaltens sowie für die Aneignung entsprechender *Inhalte* im jeweiligen Handlungsfeld geeignet sind.

Mit den vorgestellten Funktionsmodellen wird nicht der Anspruch erhoben, die Funktionsabläufe *aller* Unterrichts- und Erziehungsprozesse zu erfassen. Ihre Bedeutung liegt vor allem darin, dass sie *Möglichkeiten zur gezielten Anwendung* von *instrumentellen Struktur- und Funktionsprinzipien* anbieten, und zwar durch die *Zuordnung* von *Prinzipien zu bestimmten Funktionseinheiten*. Damit sollte die überhöhte Forderung, dass der Lehrer *immer alle Prinzipien beachten muss* (was ja praktisch nicht möglich ist), überwunden oder zumindest reduziert werden. Mein Vorschlag zur *Verknüpfung* von didaktischen Prinzipien mit didaktischen Funktionen und organisatorischen Realisierungsmöglichkeiten des Unterrichts rief Widerspruch bei Fachkollegen hervor, da die Auffassung vorherrschte, dass die *Allgemeingültigkeit* jedes didaktischen Prinzips einer *Zuordnung* zu einer *bestimmten* Funktionseinheit widersprechen würde. Ich habe mit dem Hinweis auf die *wechselseitige Durchdringung, Überlagerung und situationsabhängige Vertauschung von Funktionen* zu erklären versucht, warum der Eindruck einer *durchgängigen* Anwendung jedes Prinzips im Prozessverlauf entsteht. Wenn das Prinzip der Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten den Funktionen Zusammenfassen und Wiederholen, Systematisieren und Integrieren, Üben und Anwenden zugeordnet wird (s. Anlage 3), dann ist klar, dass diese Forderungen auch bei *Reaktivierungen* und *immanenten* Wiederholungen (Funktionseinheiten I u. II) wirksam werden. Das bedeutet: eine flexible ziel- und situationsgerechte Nutzung der Funktionen bedingt eine ebenso flexible ziel- und situationsgerechte Anwendung der *mit ihnen verbundenen* Prinzipien. Natürlich erschwert schon die Menge der Prinzipien ihre differenzierte oder gar vollständige Beachtung im Prozessverlauf; doch sowohl bei der *vorbereitenden Planung* als auch bei *prozessimmanenten Plankorrekturen* bzw. situativen Entscheidungen können die angebotenen Zuordnungen hilfreich sein.

Ähnlich wie bei den instrumentellen Strukturprinzipien handelt es sich auch bei den instrumentellen Funktionsprinzipien in der Pädagogik um *Verknüpfungen von Wirkprinzipien mit pädagogischen Zielvorstellungen*. In der Didaktik gibt es einige instrumentelle Funktionsprinzipien, die seit langem bekannt sind und traditionell als didaktische Prinzipien bezeichnet werden. Bei ihnen ist dieser prinzipienkonstituierende Sachverhalt der *Verknüpfungen von Wirkprinzipien mit pädagogischen Zielvorstellungen nachweisbar*, denn lernpsychologischen Untersuchungen belegen, dass *spontan geordne-*

te Wissenselemente (etwa Cluster von Tier- und Pflanzennamen) besser behalten werden als *ungeordnete*, was auf ein Wirkprinzip hindeutet. „Die spontane Tendenz, Wissen in sinnvollen Einheiten zu reproduzieren, kann man durch Instruktion noch verstärken“ (Clauß 1984, S. 73), d.h.: wird das Wirkprinzip zielbewusst als instrumentelles Funktionsprinzip genutzt, entsteht ein systematisiertes Wissen oder Wissenssystem, das im Allgemeinen dauerhafter ist als eine *ungeordnete* Menge von Wissenselementen.

Als Ordnungsprinzipien für Unterrichtsinhalte gelten für allgemeinbildende Schulen fachwissenschaftliche Kriterien in den Unterrichtsfächern, denen Wissenschaftsdisziplinen zugrunde liegen. Dagegen erfordern unterrichtliche Projekte und Tätigkeitskomplexe in Arbeitsgemeinschaften ein *fächerübergreifendes* Herangehen; sie sollen gegenstandsabhängige *komplexe Strukturen* im Bewusstsein der Lernenden ausbilden und damit einem Schubfachwissen entgegenwirken. Aus diesem Grunde wurde das traditionelle didaktische Prinzip der Systematik oder des systematischen Charakters des Unterrichts umformuliert zum Prinzip der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität und ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsinhalts. Die Forderung nach einem „systematischem Charakter des Unterrichts“ (wie in älteren didaktischen Schriften nachzulesen), ist in der obigen Prinzipienformulierung zwar nicht explizit enthalten, aber im Prinzip der Zielstrebigkeit und Konsequenz sowie im Prinzip der wissenschaftlichen Systematik hinreichend präsentiert. Das instrumentelle Funktionsprinzip der wissenschaftlichen Systematik, praktischen Komplexität und ästhetischen Ganzheit der Unterrichtsinhalte, das bei der Prozessgestaltung beachtet werden muss, basiert auf dem Konzeptprinzip der *Organisiertheit und Planmäßigkeit des Bildungssystems*, wofür Politiker und Wissenschaftler in staatlichen Gremien und deren Verwaltungsorgane sowie Institute zur Erarbeitung von Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien und Stundentafeln zuständig sind.

Für die meisten *instrumentellen* Struktur- und Funktionsprinzipien der Didaktik, die seit langem als *didaktische* Prinzipien bekannt sind, liegen lernpsychologische Untersuchungsergebnisse vor, die auf psychische Wirkprinzipien bzw. Gesetzmäßigkeiten verweisen. Außerdem sind einige dieser gesetzmäßigen Zusammenhänge in sprichwörtlichen Redewendungen z.T. seit Jahrhunderten bekannt; z.B.: non multa, sed multum (nicht vielerlei, sondern viel, d.h. weniges gründlich oder wie Ratke formulierte: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal.“ (Ratke1957, S. 66), repititio est mater studiorum, nulla dies sine linia oder die Übersetzung bzw. sinngemäße Entsprechung im Deutschen: Wiederholung ist die Mutter der Weisheit bzw. Übung macht den Meister. Zu einigen didaktischen Prinzipien und den mit ihnen verbundenen Funktionen sind empirische bzw. experimentelle Untersuchungen vorgenommen worden, in denen das Wirken *lernpsychologischer Gesetzmäßigkeiten* (Wirkprinzipien) nachgewiesen wurde, die durch ihre *Verknüpfung mit pädagogischen Zielen* in Gestaltungsprinzipien überführt wurden (siehe „Brückenfunktion“ nach Schimming/ Hörz 2009, S.118), denen dann auch didaktische Funktionen zugeordnet werden können.

Das Prinzip der *Einheit von Abstraktion und Konkretisierung* kennzeichnet einen fundamentalen methodischen Zusammenhang im Erkenntnisprozess, der hier nicht differenziert erörtert werden kann, denn das würde eine Darstellung wesentlicher Erkenntnisse der dialektisch-materialistischen Erkenntnistheorie und Erkenntnispsychologie erfordern. Mit der Einfügung dieses Prinzips in die Didaktik wird beabsichtigt, die „beschränkte Reichweite“ des Prinzips der Anschaulichkeit zu überwinden. Den künftigen Lehrern soll mit dem Prinzip verdeutlicht werden, dass und wie auch heranwachsende Schüler die durch Analyse der s*innlich-konkreten Erscheinungen gewonnene Abstraktionen* (einzelne Merkmale des Untersuchungsgegenstandes) mittels gedanklicher *Synthese* zu einer *Ganzheit vieler Bestimmungen und Beziehungen* verknüpfen können, um zu einer annähernd *wissenschaftlich-konkreten Vorstellung* vom Gegenstand der Untersuchung zu gelangen. Da an diesem primär rationalen Prozess das erkennende Subjekt mit all seinen Sinnen beteiligt ist und es auch die theoretische und praktische Bedeutung des Erkannten mit erfassen soll, muss auf mögliche moralische Folgen einer Nutzung der Erkenntnis aufmerksam gemacht werden, und zwar durch die Forderung nach der *Einheit von Wissenschafts- und Wertorientierung* im Verarbeitungsprozess – natürlich auf der Grundlage des Humanitätsprinzips.

Bei der Untersuchung von Gestaltungsprozessen der Schüler im Bereich der praktisch-produktiven Arbeitsgemeinschaften ging es meinem ehemaligen Doktoranden Klaus Volland vor allem auch darum, die Schüler zu *kreativen* Leistungen zu befähigen, was ihm mit der *Erfindung* einer (damals noch notwendigen) Nachfüllflasche mit destilliertem Wasser für Autobatterien gelang. Um *schöpferische Persönlichkeiten* zu entwickeln, ging er über den *Nachbau* von Produkten nach Vorschrift – also über eine Imitation – hinaus, wohl wissend, dass viele durch Nachmachen erworbene Fähigkeiten Voraussetzung sind für schöpferisches Handeln. Dabei ist zu beachten, dass nicht jede *individuelle Kreation* zugleich *gesellschaftlich* neuartig ist bzw. sein muss. Sicherlich gilt das Prinzip in allen Unterrichtsfächern, in denen etwas kreativ zu gestalten ist. Dass dem Nachmachen *und* den schöpferischen Leistungen von Menschen objektive neuronale Wirkprinzipien des ZNS zugrunde liegen, steht wohl außer Zweifel; man denke nur an den sog. Nachahmungstrieb. Aber sicherlich sind auch angeborene Neugier, Flexibilität und die sog. Kombinationsgabe als Wirkprinzipien zu betrachten, die schöpferisches Handeln ermöglichen und in Verbindung mit weiteren Persönlichkeitsqualitäten wie z.B. Ausdauer und Erfolgsstreben pädagogisch gefördert werden können.

Die instrumentellen Funktionsprinzipien der IV. Funktionseinheit in Anlage 3 sind ihrem Wesen nach spezifisch pädagogisch-psychologische Anforderungen an die Realisierung des *Rückkopplungsprinzips* in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen. Einzelheiten dazu sind in dem bereits erwähnten Didaktik-Lehrbuch von Liimets/ Naumann nachzulesen. Auch eine ausführliche Erläuterung der Anlage 4 würde den Rahmen des Artikels sprengen, deshalb sei hier auf die Monografie „Sozialpädagogik – Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung“ verwiesen.

In der Anlage 5 werden die vorgestellten *Prinzipiengruppen* in einer Übersicht mit der Andeutung wesentlicher Zusammenhänge zwischen ihnen zusammengefasst, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Einordnung der sozialpädagogischen Prinzipien von Anlage 4 verzichtet wurde. Außerdem ist die Darstellung offen, d.h.: es können Prinzipien, die sich bei weiteren Untersuchungen als Regeln oder gar als ungültig erweisen, gestrichen und neue hinzugefügt werden. Bei der Anlage 5 ist auch zu beachten, dass keines der Felder mit Prinzipienangaben Vollständigkeit beansprucht (so fehlt bspw. eine Einordnung des *Kohärenzprinzips* bei der Gestaltung von Entwicklungsprozessen, weil dazu m. E. aus pädagogischer Sicht noch weitere Untersuchungen notwendig sind) – es geht hier nur um eine begründet gruppierte *orientierende* Übersicht.

Bei der *Anwendung* von Prinzipien sind Überspitzungen und damit auch die sog. *Prinzipienreiterei* zu vermeiden, weil dann gilt, was Hegel als Dialektiker und Makarenko als Pädagoge zu Prinzipien geschrieben haben (s. vorn).

6. Kritische Bemerkungen zu Auffassungen bundesdeutscher Pädagogen zur Prinzipienproblematik in der Pädagogik

Bei der Durchsicht von bundesdeutschen Nachschlagewerken und Lehrbüchern zur *Pädagogik* bzw. *Didaktik* fällt auf, dass zwar von Prinzipien die Rede ist und auch eine beachtliche Fülle von Prinzipien vorgestellt wird, aber über die *Wesensmerkmale von Prinzipien der Pädagogik* bzw. *Didaktik* keine Klarheit besteht. Benjamin Vötterle vermittelt im Rahmen seines Internet-Artikels „Zusammenfassung: Unterrichtsprinzipien – Werner Wiater“ zunächst eine *Übersetzung* des Wortes *Prinzip* in Verbindung mit einer Funktionsbestimmung: „Ein Unterrichtsprinzip ist ein Grundsatz für ein erfolgreiches und qualitätsvolles Unterrichten“ (https://voetterle.de/wp-content/uploads/2008/08/zusammenfassung_u_prinzp.pdf , S.3; Zugriff: 20.11.2018), dem noch 12 Merkmale hinzugefügt werden, die Aspekte des Prinzipienbegriffs und seiner Funktionen ausmachen. Nach der Merkmalsliste heißt es dann: „Unterrichtsprinzipien sind nicht Regeln, Konzepte, Muss-Vorschriften für päd.-didaktische Entscheidungen“. Es ist traditionell üblich und sachlich begründet, zwischen Prinzipien und Regeln zu *unterscheiden.* Auch der zweiten Behauptung stimme ich zu, weil ein *einzelnes* Prinzip noch kein *differenziertes* Konzept darstellt. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Prinzipien *zur Konzeptbildung notwendig* sind und diese Position auch von Hilbert Meyer (1987, S. 208 f.) vertreten wird. Fragwürdig jedoch ist die dritte Behauptung, weil dabei die *Spezifik*

der Muss-Sätze, die Prinzipien im vollen Wortlaut zum Ausdruck bringen, keine Beachtung findet. Bereits zu Beginn dieses Beitrages habe ich in Anlehnung an Kirchhöfer darauf verwiesen, dass Gestaltungsprinzipien in *Handlungssystemen* **fundamentale Aufforderungen** sind, die zwar als Muss-Sätze formuliert werden können*, aber keine konkreten Operationsfolgen* zur Erreichung von Handlungszielen *vorschreiben* (vgl. Kirchhöfer 1974, S. 417). Das bedeutet für den Unterricht und für die Erziehung: Um die angestrebten Ziele zu erreichen, *müssen* die jeweils geltenden Prinzipien beachtet werden, aber *in welcher Weise* das geschieht, bleibt den schöpferischen Fähigkeiten der Lehrenden und Bemühungen der Lernenden überlassen.

Der Artikel zu Unterrichtsprinzipien in Wikipedia bietet als Übersetzungen des Wortes: „allgemeine Grundsätze zur Gestaltung von Erziehung und Unterricht“ und „Regelsetzung“) – vgl.: https://de.Wikipedia.Org/wiki/Unterrichtsprinzipien; Zugriff: 04.03.2018), d.h., er enthält keine umfassendere Begriffsbestimmung. Es wird in dem Artikel nicht gesagt, wodurch die „Regelsetzung“ begründet oder legitimiert ist, wenngleich bei der Erläuterung einzelner Prinzipien auch Begründungen „anklingen“. Zugleich fällt auf, dass *nicht immer* zwischen *Prinzip* und *Regel* unterschieden wird. Auf S. 4 des Wikipedia-Artikels werden die *Forderungen* „Vom einfachen zum Komplizierten“ und „Vom Leichten zum Schwierigen“ als *Prinzipien* aufgeführt, obwohl sie schon von Diesterweg dem „Grundsatze der Anschaulichkeit und noch höher hinauf dem der Naturgemäßheit“ *als Regeln* zugeordnet worden sind (vgl. Diesterweg, 1962, S. 138 f.). Die Forderungen des Prinzips der Naturgemäßheit sind in diesem Beitrag im Prinzip der Alters- und Entwicklungsgemäßheit mit enthalten.

Die Schwierigkeiten, zwischen pädagogischen Prinzipien und Regeln zu unterscheiden, sollen hier nicht übersehen werden, zumal es wahrscheinlich keine *in jeder Hinsicht feste Grenze* gibt, weil der *Verbindlichkeits- und Gültigkeitsgrad* der jeweiligen Prinzipienforderung in Abhängigkeit vom Anwendungsbereich *schwankt* und auch *historische Veränderungen* der Begriffsinhalte möglich sind. So ist die Forderung nach Anschaulichkeit zwar als selbständiges *Konzeptprinzip* speziell für die Primarstufe notwendig, aber zugleich *eine Regel* im Rahmen des Prinzips der Einheit von Konkretem und Abstrakten bei komplexen und komplizierten Zusammenhängen in den Sekundarstufen, in denen den Lernenden mit *Beispielen* oder *sinnlich erfassbaren* Darstellungen geholfen wird, theoretisch anspruchsvolle inhaltliche Zusammenhänge zu verstehen. Zur Unterscheidung von Prinzipien und Regeln dient daher folgender Vorschlag: „Während **Prinzipien** für *mindestens einen definierten* oder *institutionalisierten Handlungsbereich* (z. B. für die Familienerziehung und/oder für die Schule und/oder für die Freizeitpädagogik) *gelten*, sind **Regeln** für die Bewältigung definierter *Situationen* formuliert“ (s. Sozialpädagogik […] 2009 bzw. 2011, S. 69 f.). Damit wird an der Unterscheidung zwischen Prinzipien und Regeln festgehalten, auch wenn es sicher noch weitere Unterscheidungsmerkmale bzw. Argumente dafür gibt.

Das Bemühen der bundesdeutschen Pädagogen um die theoretische Durchdringung der komplexen und komplizierten Zusammenhänge in den Prozessverläufen, die Gegenstand der Pädagogik bzw. der Didaktik sind, soll keineswegs geringgeschätzt werden. Es sei nur auf die *„didaktischen Landkarten“* mit den entsprechenden Erläuterungen von Hilbert Meyer in seinen beiden Bänden „Unterrichtsmethoden“ (Scriptor Verlag, Frankfurt a. M. 1987) verwiesen, die an Differenziertheit im Informationsangebot kaum zu übertreffen sind. Aber gerade die Vielzahl der Prinzipienlisten und die zumeist fehlenden Begründungen für die jeweilige Auswahl und Anordnung der Prinzipien ist es wohl, was nicht nur bei Studierenden und Praktikern auf Skepsis stößt.

Wozu *theoretische* Unklarheiten bezüglich der pädagogischen Prinzipienproblematik führen können, ist an einem Artikel zu erkennen, den Willi J. Grüntgens in der Zeitschrift „Die neue Sonderschule“ 2001 veröffentlicht hat und in dem er schreibt:

„In meinem Beitrag vertrete ich die provokative Auffassung, dass die Sonderschulpädagog(inn)en sich endlich und endgültig von didaktischen Prinzipien verabschieden sollten. Denn die Unterrichtsgrundsätze werden vom Autor nicht als lernförderlich anerkannt, sondern ihnen wird der Status von inhaltlich-methodischen Lernbehinderungen zugewiesen“ (ebenda, S. 37).

Dieser Auffassung habe ich in einem Artikel (s. 2002, S. 222–227) widersprochen. Grüntgens hat den oben zitierten Standpunkt mit der *differenzierten Beschreibung des Verlaufs seiner erfolgreichen*

Unterrichtsstunde begründet und behauptet, dass sein nachweisbarer Erfolg *ohne Berücksichtigung didaktischer Prinzipien* erreicht worden sei. In meiner Analyse seines relativ ausführlichen Unterrichtsverlaufsprotokolls konnte ich aufzeigen, welchen didaktischen Prinzipien er (offen- bar unbewusst) *tatsächlich* Rechnung getragen hat. Sein Erfolg beruhte auf einer wirkungsvollen – wenn auch unbewussten – Berücksichtigung didaktischer Prinzipien!

Doch wir finden nicht nur eine solche deutliche Ablehnung pädagogischer Gestaltungsprinzipien in der Literatur, sondern auch eine Art Gegenteil: Es werden Sachverhalte bzw. Prozesse zu *Gestaltungsprinzipien* erklärt, die keine sind und sein können. So wird in der Liste von „Unterrichtsprinzipien", die unter der nachfolgenden Adresse bei Wikipedia zu finden ist, als letztes das *„Prinzip der Individuation und Sozialisation"* genannt, und zwar mit der Begründung, dass es „die beiden fundamentalen Erlebnisweisen des Heranwachsenden berücksichtigt, die beide ausgelebt und ausgebildet werden wollen" (vgl. https://de.Wikipedia. org/wiki/ Unterrichtsprinzipien, S. 6; Zugriff: 04.03.18). Jedoch handelt es sich hierbei nicht um ein *didaktisches* Prinzip im Sinne eines *Gestaltungsprinzips*, sondern um ein *Wirkprinzip* im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung: Jeder Heranwachsende erwirbt *im realen Prozess seiner Lebenstätigkeit* bewusst und unbewusst seine *Individualität* (in irgendeiner Qualität) und *sozialisiert* sich so weit, dass er in der Gesellschaft leben kann, zur Not auch mit Unterstützung. In diesem Prozess spielen eine unüberschaubare Menge von äußeren Einflüssen, inneren Voraussetzungen und Verarbeitungsmechanismen eine Rolle. Daran *beteiligt* sind *Wirkprinzipien* und zufällige Wirkfaktoren, aber auch auf der Grundlage von *Gestaltungsprinzipien* erfolgende Einflüsse von Presse, Funk und Fernsehen sowie planmäßige Erziehungsprozesse und selbstorganisierte Lernprozesse. Pädagogische Gestaltungsprinzipien aber sind zweckgebunden und zielbezogen; ihre *Forderungen* können und sollen auf die Entwicklung *spezifischer Persönlichkeitsqualitäten* orientieren, die über bloße Individuations- und Sozialisationseffekte hinausreichen, d.h. die Schöpfer einer *künftigen Gesellschaft* heranbilden helfen. Sozialisationseffekte sind an *aktuell wirksame* gesellschaftliche Verhältnisse gebunden; *zukunftsträchtiges* Schöpfertum aber erfordert eine darüber hinaus gehende Erziehung und Selbsterziehung.

In dem Artikel *„www.fs.tum.de/~danner/tutorium/Unterrichtsprinzipien%20(1). doc"* (Zugriff: 05.08.2018) werden *„fundierende"* und *„regulierende"* Unterrichtsprinzipien unterschieden – vermutlich in Analogie zu gleichartig *benannten* Prinzipiengruppen, wie sie Dietrich Benner zur Begründung einer zeitgemäßen Systematischen Pädagogik formuliert hat (s. Benner 1993, S. 1236–1245). Abgesehen von den problematischen Thesen Benners – mit denen ich mich an anderer Stelle auseinandergesetzt habe (siehe: Sozialpädagogik […]2011, S. 40 und Erwachsenenpädagogik […] 2015, S. 151 f.) – wird aus dem o.g. Artikel nicht deutlich, weshalb oder in welchem Sinne die drei Prinzipien *Sachgemäßheit, Schülergemäßheit* und *Zielgemäßheit* **fundierende** Unterrichtprinzipien und einige andere (z.B. das Prinzip der Ökonomie) **regulierende** Prinzipien sind, denn ein Vorgehen im Sinne von *Zielgemäßheit* erfordert offensichtlich *Regulierungen* von Prozessverläufen und *ohne Beachtung* des Prinzips der Ökonomie im Sinne der Bereitstellung aller für das Funktionieren notwendigen personellen und materiellen Ressourcen ist Erziehung *nicht fundiert,* auch wenn man es noch zur Regulierung nutzen kann.

Besonders im Bereich der pädagogischen Prinzipienproblematik ist also ein unbefriedigender Entwicklungsstand in theoretischer Hinsicht zu erkennen. Wahrscheinlich ist dieser unbefriedigende Erkenntnisstand in der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* dadurch zu erklären, dass ihre positivistischen Vertreter die mit Prinzipien verbundenen *Muss- und Sollsätze* nicht als ihren legitimen Gegenstand betrachten. Mit der *Trennung* einer „wertfreien Erziehungswissenschaft" von einer für praktische Anleitungen bestimmten „Pädagogik als Lehre" habe ich mich an anderer Stelle auseinandergesetzt (s. Sozialpädagogik […] 2008 bzw. 2011. S. 77ff.). Deshalb sei hier darauf verwiesen, dass ich bei keinem Vertreter der „wertfreien Erziehungswissenschaft" eine Kritik an der Position von Pierre Bourdieu gefunden habe, der in seiner Schrift „Über die Verantwortung des Intellektuellen" meint, dass *es unmöglich ist, eine wertfreie, interessenunabhängige und machtneutrale Erkenntnis mitzuteilen*, schon weil jeder Sprechende und Schreibende in Beziehungen eingebunden ist, die mit Bedürfnissen, Interessen und Machtausübung zusammenhängen (vgl. Bourdieu 1989, S. 42ff.). Aus Bourdi-

eus Position kann in Anlehnung an das 1. Axiom des Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick (1921–2007) („Man kann nicht nicht kommunizieren“) abgeleitet werden: *„Man kann nicht nicht werten“*, weil niemand sich und seine Zuhörer bzw. Leser aus dem Macht- und Sozialgefüge, in dem er wirkt, herauslösen kann. Eine „Nichtwertung“ kann auch als Geringschätzung betrachtet werden und ist damit doch eine Wertung. Da außerdem allen mündlichen und schriftlichen Äußerungen etwas von der Macht des Wortes „anhängt“, kann und muss jeder Wissenschaftler die *Gültigkeit seiner Normen reflektieren* und prüfen, ob seine Werturteile bzw. seine Stellungnahmen den Normen des Humanitätsprinzips entsprechen.

Literatur

Adam, Konrad: Die andere Frankfurter Schule – Zum Tode von Karl Otto Hondrich, in: „Die Welt“ vom 20.01.2007. https://www.welt.de/kultur/article710119/ Die-andere-Frankfurter-Schule-Zum-Tode-von-Karl-Otto-Hondrich.html.

Ausführungsvorschriften über Duales Lernen und praxisbezogene Angebote an den Schulen der Sekundarstufe I (AV Duales Lernen) vom 11. Januar 2012 der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Becker, H. S.: Man in Reciprocity, Introductory, Lectures on Culture, Society and Personality. Praeger: New York 1956.

Benner, Dietrich: „Pädagogik, systematische“, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2 – Jugend bis Zeugnis. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1993, S. 1231–1246.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule: https://ww-w.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf (Zugriff: 05.06.2018).

Birnbaum, Ferdinand: Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule, in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. 1931/ 9, S.171–182.

Birnbaum, Ferdinand: Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien, in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. 1932/ 10, S. 176–183.

Birnbaum, Ferdinand: Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel. Verlag für Jugend und Volk: Wien 1950.

Bloch, Ernst: Antike Philosophie. Leipziger Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie. Bd. 1; Suhrkamp Taschenbuch: Frankfurt a. M. 1985.

du Bois, Harri: Der Computer in Schule und Unterricht. Eine Befragung baden-württembergischer Lehrer. Tübingen (Dissertation) 2005.

Bourdieu, Pierre: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Verlag Paul Wagenbach: Berlin 1989.

Clauß, Günter: Differentielle Lernpsychologie. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1984.

Comenius, Jan Amos: Große Didaktik. Herausgegeben und eingeleitet von Hans Ahrbeck; Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1957.

Cube, Felix von: Verhaltensbiologie und Pädagogik, in: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis. Ehrenwirth Verlag: München 1991, S. 122–131.

Degen, Rolf: Das Ende des Bösen – Die Naturwissenschaft entdeckt das Gute im Menschen. Piper Verlag GmbH: München/Zürich 2007.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1962.

Drefenstedt, Edgar/Neuner, Gerhard: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1969.

Engartner, Tim: Staat im Ausverkauf – Privatisierung in Deutschland. Campus Verlag GmbH: Frankfurt a. M. 2016.

Fouts, Roger/Stephen Tukel Mills: Unsere nächsten Verwandten – Von Schimpansen lernen, was es heißt, ein Mensch zu sein. Droemersche Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf. Taschenbuchausgabe: München 2000.

Fromm, Erich: Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Verlag Ullstein: Frankfurt a. M. 1981 (10., überarb. Auflage).

Galperin, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Probleme der Lerntheorie. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1979.

Grüntgens, Willi, J.: Didaktische Prinzipien als Lernbehinderungen, in: „Die neue Sonderschule“ (46) 2001/ H. 1, S. 25–38.

Güntheroth, Horst: Affen wie du und ich, in: Stern, Nr. 21 vom 19.05.2011, S. 110–127.

Hegel, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. Akademie-Verlag: Berlin 1964.

Hobmair, Hermann (Hrsg.), Altenthan, S.; Dirrigl, W.; Gotthardt, W.; Höhlein, R.; Ott, W.; Schneider, K.- H.: Pädagogik. Stam-Verlag: Köln, München 1989.

Hörz, Herbert: Philosophischer Reduktionismus oder wissenschaftlich berechtigte Reduktionen? Zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Prinzips Einfachheit, in: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Bd. 108, Jg. 2010. trafo Wissenschaftsverlag Dr. Wolfgang Weist: Berlin 2016.

Hörz, Herbert: Der dialektische Determinismus in Natur und Gesellschaft. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin 1971.

Hörz, Herbert; Werner Krause; Erdmute Sommerfeld: Sind komplexe System einfach?, in: Einfachheit als Wirk-, Erkenntnis- und Gestaltungsprinzip. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Bd. 125/126, Jg. 2016. trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2016.

Hirzel, Karl: Fellenberg, in: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 2, Fues‘s Verlag: Leipzig 1878, S. 418–426.

Hörz, E. Helga und Hörz Herbert: Ist Egoismus unmoralisch? – Grundzüge einer neomodernen Ethik. trafo Verlagsgruppe Dr. Wolfgang Weist: Berlin 2013.

Kalbe, Felix: Wenn blinder Hass auf Liebe stößt, in: Glaube + Heimat; Mitteldeutsche Kirchenzeitung, Nr. 13 vom 21.10.2018.

Kirchhöfer, Dieter: Der Prinzipienbegriff in der Philosophie, in: „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“. 22. Jg. 1974/ 4. VEB Deutscher Verlag d. Wissenschaften: Berlin.

Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1982a.

Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik – Vorlesungen. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1982b.

Knöchel, Wolfram: Grundlagenprobleme der Pädagogik in kybernetischer Sicht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1967.

Knöchel, Wolfram: Zum Gegenstand der Pädagogik – Struktur und Funktion pädagogischer Prozesse als Grundlagenproblem. Leipzig 1968.

Kosing, Alfred: Marxistisches Wörterbuch der Philosophie. Verlag am Park: Berlin 2015.

Kossakowski, Adolf et. al.: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1988 (5. Auflage).

Kühn, Horst: Die Ausbildung von Lernmotiven und Lerneinstellungen. In: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Autorenkollektiv unter der Leitung von Joachim Lompscher. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1984.

Lau, Jörg: Die Macht der kollektiven Gefühle, in: DIE ZEIT, Nr. 3, 2004, S. 30.

Lenin, Wladimir I.: Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamrussischen Kongreß des KJVR am 2. Oktober 1920, in: Lenin, Werke, Bd. 31, Dietz Verlag: Berlin 1966.

Lohmann, Hans: „Die Technik und ihre Lehre – Ein Forschungsprogramm für eine wissenschaftliche Ingenieurpädagogik“, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der TH Dresden, 3. Jg., 1953/54, Nr. 4, S. 597–629.

Lompscher, Joachim (Leiter d. Autorenkollektivs): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1984.

Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 2., verb. u. ergänzte Auflage; Verlag Paul Haupt: Bern, Stuttgart, Wien 1992.

Makarenko, Anton Semenovič: Werke, 5. Band; Volk u. Wissen Verlag: Berlin 1969.

Melzer, Wolfgang: Gewaltemergenz – Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt in der Schule, in: S. Müller/H. Sünker/Th. Olk/ K. Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Hermann Luchterhand Verlag GmbH: Neuwied/ Kriftel 2000, S. 79–98.

Naumann, Werner: Missverstandene didaktische Prinzipien als mögliche Lern-Behinderungen, in: „Die neue Sonderschule“. (47) 2002, H. 3, S. 222–227.

Naumann, Werner: Sozialpädagogik – Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung. Logos Verlag: Berlin 2008 u. 2011 (4. Auflage).

Naumann, Werner: Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Reihe: GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG – HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN. Dieter Kirchhöfer u. Christa Uhlig (Hrsg.); Peter Lang Edition: Frankfurt a. M. 2015.

Naumann, Werner: Konzeptionelle Überlegungen für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Prinzipien Einfachheit und Transdisziplinarität. In: http://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2017/03/ Naumann.pdf.

Northoff, Robert: Ohne Vorurteil und Verlegenheit. Die DDR – ein kriminalpräventives Gesamtkunstwerk?, in: Kriminalistik. Unabhängige Zeitschrift für kriminalistische Wissenschaft und Praxis. Kriminalistik Verlag: Heidelberg 1995, Heft 1, S. 51–54 u. 1995, Heft 2, S. 129–133.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim 1998 (4. Auflage).

Rapoport, Anatol: philosophie heute und morgen. einführung ins operationale denken. 3. unveränderte Auflage, Verlag Darmstädter Blätter: o. J. – Vorwort 1970.

Ratke, Wolfgang: Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Hg.: Robert Alt, eingeleitet von Gerd Hohndorf; Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1957.

Ratke, Wolfgang: Schuldieneramtslehr, in: Monumenta Paedagogica, Band IX. Hg. von Gerd Hohendorf u. Franz Hofmann. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1971.

Riecke: Wehrlianstalten, in: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 10, Fues´s Verlag: Leipzig 1887, S. 277–288.

Saupe, Emil: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Verlag A. W. Zickfeldt: Osterwiek am Harz 1925.

Schimming, Rainer und Herbert Hörz: Prinzipien der Physik, in: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften. Bd. 101, Jg. 2009. trafo Wissenschaftsverlag: Berlin 2009.

Seydel, Hans-Ulrich: Untersuchungen zum ästhetischen Rezeptionsprozeß im wahlweise-obligatorischen Unterricht des Faches Musik der Abiturstufe – seine Widerspiegelung im Funktionsmodell des Unterrichtsprozesses. Güstrow 1987 (Diss.).

Spaemann, Robert: Moralische Grundbegriffe. Verlag C. H. Beck: München 1999.

Stegbauer, Christian: https://www.researchgate.net/publication/286934184_Reziprozität_Einführung_in_soziale_Formen_der_Gegenseitigkeit_1_Auflage (Zugriff: 19.10.2018).

Stegmüller, Wolfgang: Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel. Philipp Reclam jun.: Stuttgart 1979.

Uhlig, Albert: Komponenten der Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1960.

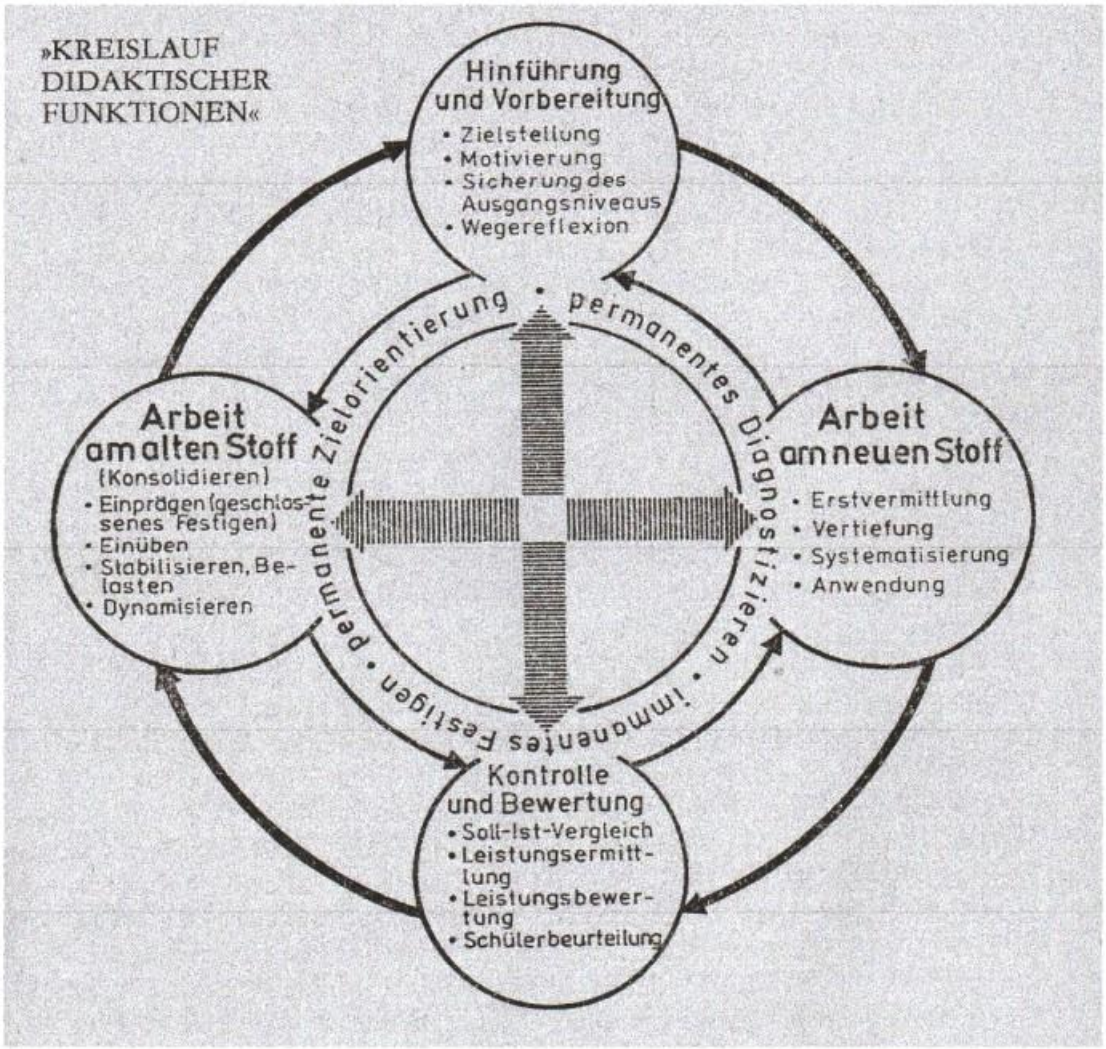
Wächter, Wolfgang: Zur methodischen Funktion von Prinzipien in der Forschung, in: Problem und Methode der Forschung. Heinrich Parthey (Hrsg.); Akademie Verlag: Berlin 1978, S. 48–70.

Zittauer, Jörg: Auch Tiere lieben einen gepflegten Rausch, in: https://www.welt.de/ wissenschaft/umwelt/article13824940/Auch-Tiere-lieben-einen-gepflegten-Rausch.html (Zugriff: 16.11.2018).

E-Mail des Verfassers: wernau35@t-online.de

Anlagen

Anlage 1



Quelle: Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1982, S. 81.

Anlage 2

Übersicht zu Gestaltungsprinzipien für didaktische Strukturen und Organisationsformen

Instrumentelle Strukturprinzipien	***Organisatorische Realisierungsmöglichkeiten***
1. Prinzip der Einheit von pädagogischer Führung und wachsender Selbsttätigkeit	**Didaktische Grundformen** > Darbietungen > gemeinsame Erarbeitungen > selbständige Lernhandlungen
2. Prinzip der Einheit von Individualisierung und wechselseitiger Bereicherung im Kollektiv	**Didaktische Organisationsformen** > frontales Vorgehen > Gruppenarbeit / Partnerlernen > Einzellernen
3. Prinzip der inneren Differenzierung entsprechend des Entwicklungsstandes der Lernenden	**Didaktische Differenzierungsformen** > Berücksichtigung individueller Unterschiede im einheitlichen Prozess durch Zuwendung > Variation der Zeitvorgaben für Teilprozesse > zeitweilige *inhaltlich* und *methodisch* differenzierte Prozessgestaltung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und gezielte Lernhilfen
4. Prinzip der *Sicherung* der Unterstützungsfunktion der Medien und förderlicher personaler Beziehungen zwischen den Prozessbeteiligten	**Didaktischer Medieneinsatz** > rationelle Nutzung *traditioneller* Hilfsmittel (z.B. von Lehrbüchern und Mitschriften) > rationelle und effektive Nutzung *digitaler* Medien ohne Vernachlässigung personaler Beziehungen
5. Prinzip der ausgewogenen Koordinierung unterschiedlicher Lernaktivitäten	**Didaktisch gestaltete Aktivitäten** > rationales Erkennen > freudiges Erleben > anstrengendes Handeln
6. Prinzip der Verbindung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Praxis unter Berücksichtigung Milieu abhängiger Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden	**Didaktische Praxisbezüge** > Nutzung und Organisation persönlicher Erfahrungen > Einbeziehung von Praxisvertretern > gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten > duales Lernen und Praktika

Anlage 3

Didaktisches Funktionsmodell

Funktionen	Funktionseinheiten	Funktionsprinzipien
> Sichern normaler Unterrichtsbedingungen > Zielorientieren und Vermitteln von Orientierungsgrundlagen > Reaktivieren und Motivieren	**I.** **Einführung** **Aktivierung** **Organisierung**	1. Prinzip der Zielstrebigkeit und Konsequenz 2. Prinzip der empathischen und ermutigenden Kommunikation 3. Prinzip der Förderung von Bewusstheit und Aktivität
> Informieren und Definieren > Erklären und Voraussagen > Werten (logisch, moralisch, ökonomisch, politisch, juristisch, ästhetisch, technologisch, medizinisch usw.) > Begründen und Belegen > Beweisen und Widerlegen > Zweifeln und Vergewissern > Konzipieren und Entwerfen	**II.** **Erstvermittlung** **Verarbeitung** **Gestaltung**	4. Prinzip der didaktischen Vereinfachung 5. Prinzip der Einheit von Abstraktion und Konkretisierung im Erkenntnisprozess 6. Prinzip der Einheit von Wissenschafts- und Wertorientierung, das zugleich Manipulation und Indoktrination ausschließt 7. Prinzip der Einheit von Imitation und Kreation in Gestaltungsprozessen
>Wiederholen und Üben >Systematisieren / Integrieren >Üben und Anwenden >Ausführen und Vervollkommnen	**III.** **Festigung Meisterung Bewährung**	8. Prinzip der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsinhalts 9. Prinzip der Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten
> Stellen und Lösen von Aufgaben und Problemen > Bewerten bzw. Benoten > Fehleranalyse mit Schlussfolgerungen	**IV.** **Kontrolle** (immanente oder explizite Prüfung/ Selbstprüfung) **Interaktive Auswertung** und **Postinteraktive Reflexionen**	10. Prinzip der Sicherung von Erfolgserlebnissen auf der Basis steigender Anforderungen 11. Prinzip der Einheit von objektiver und persönlichkeitsfördernder Resultatsbewertung

Bemerkung: Die lineare *Darstellungsweise* von Funktionen ist zu unterscheiden von der *Anwendungsweise*, bei der sie sich ziel- und situationsabhängig vertauschen, überlagern und durchdringen.

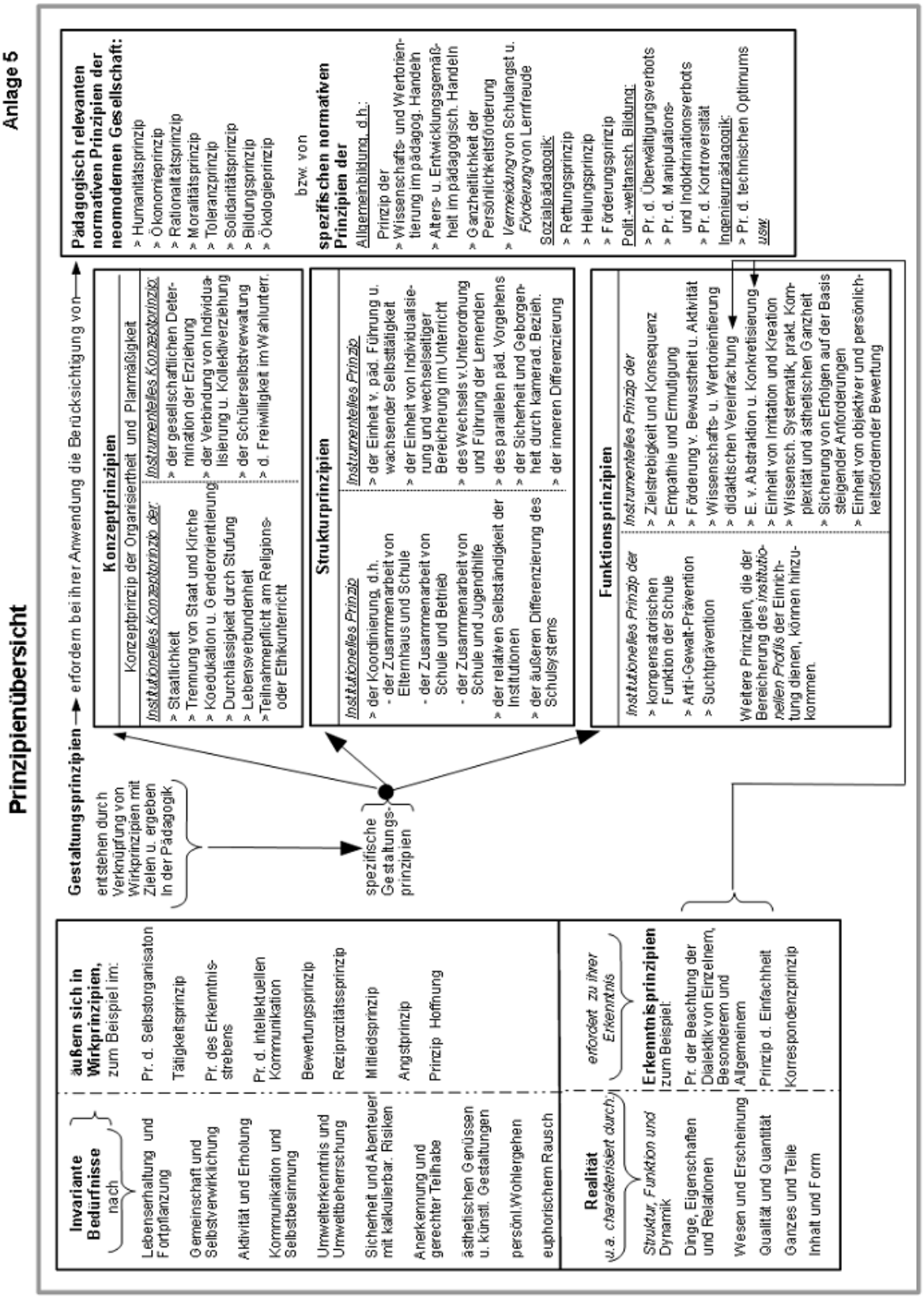
Anlage 4

Sozialpädagogisches Funktionsmodell

Strukturprinzipien	Funktionseinheiten	Funktionsprinzipien
1. Prinzip hoher fachlicher Kompetenz und Natürlichkeit im Umgang mit Klienten sowie Wahrung von Diskretion 2. Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, verständnisvoller Anteilnahme und Echtheit zwecks Öffnung, Ermutigung und Aktivierung der Klienten 3. Prinzip der Verbindung von Interposition mit parteilichem Engagement für besonders Bedürftige und Benachteiligte 4. Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse der Klienten 5. Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialpädagogen mit Selbständigkeitsförderung der Klienten	**Aufschließen** ➢ ***Kontakt***-Aufnahme ➢ ***Entlastung*** oder Erhöhung von Leidensdruck ➢ Motivierung und Ermutigung ➢ Klärung der Rollen ➢ Verständigung über Ziele **Aufklären** ➢ Situations-***Analyse*** und Problemdefinition, verbunden mit ***Enthüllungen*** u. Erklärungen ➢ Erschließen von Ressourcen ➢ Suche nach Lösungsvarianten ➢ Maßnahmeplanung, verbunden mit Zielorientierungen ➢ Vereinbarungen (einschließlich Angabe der Folgen bei Nichteinhaltung) **Ausführen** ➢ Anleitung zu Problemlösungsschritten und ***Training*** ➢ ***Belastung*** durch Problembewältigung (mit u. ohne Hilfe) ➢ Selbstüberwindung und Gewöhnung (trotz Rückfällen) **Auswerten** ➢ Rechenschaftslegung ➢ Bewertung der praktischen Ergebnisse und Resultate in der Persönlichkeitsentwicklung ➢ Schlussfolgerungen ➢ Schrittweises ***Ablösen***, sobald die Resultate es erlauben	1. Prinzip der Verbindung von Freiwilligkeitsvorrang, Zeitrichtigkeit, Zielstrebigkeit und Flexibilität im Hilfeprozess 2. Prinzip der Verbindung von Tatsachenermittlung und Erklärungsbemühungen unter Berücksichtigung der Lebenswelt und des soziallogischen Denkens der Problembelasteten 3. Prinzip der Verbindung von Nichtbeschuldigung mit der Anknüpfung an persönliche Stärken der Klienten 4. Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der Konzentration auf zentrale Problemvariable 5. Prinzip der Einheit von steigenden Anforderungen und hinreichenden Kontrollen im Problemlösungsprozess.

Die **fett** und ***kursiv*** gesetzten Wörter markieren den Modellansatz von Birnbaum (vgl. 1931, S. 171 ff. / 1950, S. 234–256). Die in das Modell integrierten Prinzipien stammen zumeist aus dem Lehrbuch „Systemische Sozialarbeit“ von Peter Lüssi, der sie aber anders gruppiert hat.

Anlage 5


Prinzipienübersicht
Gestaltungsprinzipien → erfordern bei ihrer Anwendung die Berücksichtigung von
entstehen durch Verknüpfung von Wirkprinzipien mit Zielen u. ergeben in der Pädagogik
spezifische Gestaltungsprinzipien
Konzeptprinzipien
Konzeptprinzip der Organisiertheit und Planmäßigkeit
Institutionelles Konzeptprinzip der:
» Staatlichkeit
» Trennung von Staat und Kirche
» Koedukation u. Genderorientierung
» Durchlässigkeit durch Stufung
» Lebensverbundenheit
» Teilnahmepflicht am Religions- oder Ethikunterricht
Instrumentelles Konzeptprinzip:
» der gesellschaftlichen Determination der Erziehung
» der Verbindung von Individualisierung u. Kollektiverziehung
» der Schülerselbstverwaltung
» d. Freiwilligkeit im Wahlunterr.
Strukturprinzipien
Institutionelles Prinzip
» der Koordinierung, d.h.
- der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule
- der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb
- der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe
» der relativen Selbständigkeit der Institutionen
» der äußeren Differenzierung des Schulsystems
Instrumentelles Prinzip
» der Einheit v. päd. Führung u. wachsender Selbsttätigkeit
» der Einheit von Individualisierung und wechselseitiger Bereicherung im Unterricht
» des Wechsels v. Unterordnung und Führung der Lernenden
» des parallelen päd. Vorgehens
» der Sicherheit und Geborgenheit durch kamerad. Bezieh.
» der inneren Differenzierung
Funktionsprinzipien
Institutionelles Prinzip der
» kompensatorischen Funktion der Schule
» Anti-Gewalt-Prävention
» Suchtprävention
Instrumentelles Prinzip der
» Zielstrebigkeit und Konsequenz
» Empathie und Ermutigung
» Förderung v. Bewusstheit u. Aktivität
» Wissenschafts- u. Wertorientierung
» didaktischen Vereinfachung
» E. v. Abstraktion u. Konkretisierung
» Einheit von Imitation und Kreation
» Wissensch. Systematik, prakt. Komplexität und ästhetischen Ganzheit
» Sicherung von Erfolgen auf der Basis steigender Anforderungen
» Einheit von objektiver und persönlichkeitsfördernder Bewertung
Weitere Prinzipien, die der Bereicherung des institutionellen Profils der Einrichtung dienen, können hinzukommen.
Pädagogisch relevanten normativen Prinzipien der neomodernen Gesellschaft:
» Humanitätsprinzip
» Ökonomieprinzip
» Rationalitätsprinzip
» Moralitätsprinzip
» Toleranzprinzip
» Solidaritätsprinzip
» Bildungsprinzip
» Ökologieprinzip
bzw. von
spezifischen normativen Prinzipien der
Allgemeinbildung, d.h.:
Prinzip der Wissenschafts- und Wertorientierung im pädagog. Handeln
» Alters- u. Entwicklungsgemäßheit im pädagogisch. Handeln
» Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsförderung
» Vermeidung von Schulangst u. Förderung von Lernfreude
Sozialpädagogik:
» Rettungsprinzip
» Hellungsprinzip
» Förderungsprinzip
Polit.-weltansch. Bildung:
» Pr. d. Überwältigungsverbots
» Pr. d. Manipulations- und Indoktrinationsverbots
» Pr. d. Kontroversität
Ingenieurpädagogik:
» Pr. d. technischen Optimums
usw
äußern sich in Wirkprinzipien, zum Beispiel im:
Invariante Bedürfnisse nach
Lebenserhaltung und Fortpflanzung
Pr. d. Selbstorganisaton
Gemeinschaft und Selbstverwirklichung
Tätigkeitsprinzip
Aktivität und Erholung
Pr. des Erkenntnisstrebens
Kommunikation und Selbstbesinnung
Pr. d. intellektuellen Kommunikation
Umwelterkenntnis und Umweltbeherrschung
Bewertungsprinzip
Sicherheit und Abenteuer mit kalkulierbar. Risiken
Reziprozitätsprinzip
Anerkennung und gerechter Teilhabe
Mitleidsprinzip
ästhetischen Genüssen u. künstl. Gestaltungen
Angstprinzip
persönl. Wohlergehen
Prinzip Hoffnung
euphorischem Rausch
Realität
u.a. charakterisiert durch:
Struktur, Funktion und Dynamik
Dinge, Eigenschaften und Relationen
Wesen und Erscheinung
Qualität und Quantität
Ganzes und Teile
Inhalt und Form
erfordert zu ihrer Erkenntnis
Erkenntnisprinzipien zum Beispiel:
Pr. der Beachtung der Dialektik von Einzelnem, Besonderem und Allgemeinem
Prinzip d. Einfachheit
Korrespondenzprinzip