

Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens

Autor(en): **Slotta, Günter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **37 (1964-1965)**

Heft 1

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851525>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens

(Studien zur Stellung und Bedeutung der «empirischen» Forschung
in der Erziehungswissenschaft)¹

von Dr. Günter Slotta

I.

Eines der grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Probleme, das auch gegenwärtig wieder dazu angetan scheint, die Einheit der Erziehungswissenschaft in Frage zu stellen, ist das des Verhältnisses von «philosophischer» und «empirischer» Pädagogik. Es hat seit den Philanthropisten nicht an Versuchen gefehlt, die Notwendigkeit beider Positionen für den Aufbau der Erziehungswissenschaft nachzuweisen. Eine fundamentale Begründung dafür, warum es zu dieser Sonderung in zwei sich als grundlegend für den Aufbau der Erziehungswissenschaft verstehende Richtungen kam und warum sie sich nicht selten in verhärteten, durch Absolutheitsansprüche verengten Positionen begegneten, ist allerdings erst gegenwärtig – vor allem durch Theodor Litt – angedeutet worden: Beide Richtungen dürfen nicht nur als Ausdruck verschiedener wissenschaftlicher Betrachtungsweisen, nicht nur vom Aspekt des Methodischen, der wissenschaftlichen Zweckmäßigkeit aus verstanden werden. Beide Richtungen sind vor allem Ausdruck verschiedener «Kulturbereiche» und «Lebensformen», die durch bestimmte geschichtlich-gesellschaftlich bedingte Voraussetzungen und Erfahrungen unterschiedlich geprägt wurden. Das machten die vielfachen Begegnungen zwischen angelsächsischen und beispielsweise deutschen Pädagogen – insbesondere nach dem zweiten Weltkrieg – deutlich. Es zeigte sich, daß beide Richtungen als zwei «Grundstile» pädagogischen Verhaltens und Forschens in gerade diesen beiden Kulturbereichen am ausgeprägtesten in Erscheinung treten: Während sich die deutsche Pädagogik vornehmlich als «philosophisch» versteht, orientiert sich die angelsächsische – und hier wiederum vor allem die nordamerikanische – Pädagogik primär an der «Empirie». Erstere entwickelt den

pädagogischen Gedanken oft «in bewußter Abhebung von dem, was ist,» oder gar «in direktem Angriff auf das, was ist».² Die Diskontinuität der Geschichte und der gesellschaftlichen Verhältnisse machen es schwer, wenn nicht gar unmöglich, aus dem Gegebenen, dem «Seienden» selbst Ansatzpunkte, unmittelbar und eindeutig ablesbare Prinzipien und Begriffe zu gewinnen. In der kulturkritischen Bewegung ausgangs des vorigen Jahrhunderts – bei Nietzsche, Lagarde und Langbehn – wurde das paradigmatisch deutlich. Die sich als «empirisch» verstehende Erziehungswissenschaft der angelsächsischen Länder hingegen knüpft an entgegengesetzte historisch-soziologische Bedingungen an. Der pädagogische Gedanke setzt im Bestehenden, im «Seienden», nicht im «Seinsollenden» an und liest daraus die pädagogischen Forderungen ab, so daß das erzieherische Tun und die auf dieses Tun gerichtete wissenschaftliche Reflexion gleichsam nur als «Hervorheben des im Gegebenen bereits Enthaltenen» verstanden werden.³

Diese Hinweise deuten an, daß die vertretenen Positionen nicht etwas Akzidentelles sind, sondern in geschichtlich gewordenen Bedingungen tiefer begründet liegen. Sie machen verständlich, warum der Streit zwischen beiden Richtungen nicht selten mit Ausschließlichkeitsansprüchen geführt wurde und warum die «empirisch»-pädagogische Forschung in Deutschland bisher so wenig Raum fand. Umgekehrt dürfen diese Hinweise jedoch nicht im Sinne der einfachen Gleichung «angelsächsische Pädagogik = empirische Pädagogik» und «deutsche Pädagogik = philosophische Pädagogik» verstanden werden. Ebenso falsch wäre auch die Folgerung, das Verhältnis beider Richtungen sei damit nun endgültig in das einer unüberbrückbaren Entgegensetzung hineingedrängt worden. Gegen solche Kon-

¹ Vorabdruck des im Verlag J. Beltz (Weinheim/Bergstraße) erscheinenden Buches «Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens» (Studien zur Stellung und Bedeutung der «empirischen» Forschung in der Erziehungswissenschaft).

² Vgl. Th. Litt, *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1957, S. 6.

³ Vgl. Th. Litt, a. a. O., S. 6.

sequenzen sprechen vielerlei Einwände: Zunächst einmal erweisen sich die Grundbegriffe des «Seienden» und «Seinsollenden», die der eingangs aufgeworfenen Erörterung zugrunde gelegt waren, als fragwürdig. Sie engen die Vielfältigkeit pädagogischer Entscheidungen auf *eine* Möglichkeit ein und beleuchten das aufgeworfene Problem des Verhältnisses beider Richtungen deshalb auch nur in seiner grundsätzlichen Lagerung. – Zum zweiten finden sich in den Strömungen der deutschen Pädagogik auch Positionen, die die Aufgaben der Erziehung entweder mehr in einem «Führen» oder mehr in einem «Wachsenlassen» begründen. Sie orientieren sich im Feld der praktischen Erziehung an den nahezu gleichen Prinzipien wie die beiden Richtungen der «philosophischen» und «empirischen» Pädagogik im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung. – Des weiteren zeigt sich auch in der nordamerikanischen Pädagogik die Forderung nach einer Verschränkung beider Richtungen, wenngleich ihr Ansatz in der «Empirie» weiterhin betont bleibt: Die Logik der pädagogischen Forschung müsse – wie ein Ausschuß des American Council of Education erklärt – «in der Hauptsache aus dem Material der Forschung selbst entwickelt, nicht von außen her an dieses Material herangetragen werden». Dies erweise sich aber ohne ein «ideenmäßiges Bezugssystem», das heißt ohne «philosophisch»-kritische Besinnung als relativ unfruchtbares Beginnen: Die vielen Unternehmungen der amerikanischen pädagogischen Forschung seien «von so geringer praktischer Bedeutung, daß eine kritische Besinnung und die Festlegung eines ideenmäßigen Bezugssystems für sie höchst wünschenswert» erscheinen.⁴ – Letztlich darf nicht übersehen werden, daß auch in Deutschland verschiedentlich Ansätze zur Verwirklichung einer «empirisch»-pädagogischen Forschung vorhanden waren. Von den Philanthropisten im ausgehenden 18. Jahrhundert bis zu Peter Petersen und bis zur Gründung der «Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung» Frankfurt am Main im Jahre 1950 reicht ihre Entwicklung.

Aus alledem dürfte hervorgegangen sein, daß die Frage nach dem Verhältnis von «philosophischer» und «empirischer» Pädagogik im Sinne einer Alternative falsch gestellt wäre. Ebenso falsch wäre es, dieses Verhältnis als Gegensatz zwischen «angelsächsischer» und «deutscher» Erziehungswissenschaft zu verstehen, obwohl jene beiden «Grundstile» pädagogischen Denkens und Forschens in die-

⁴ Vgl. E. Hylla, Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik, S. 106, in: Die deutsche Schule, 48. Jg. 1956, Heft 3.

sen «Kulturbereichen» am ausgeprägtesten in Erscheinung treten.

II.

Peter Petersen umgreift durch die Offenheit gegenüber den jeweiligen Zeitströmungen jene «Gegensätze»: So wie er sich in seiner «Allgemeinen Erziehungswissenschaft»⁵ mit den Ergebnissen der Soziologie, vor allem mit F. Toennies' Begriffen der «Gemeinschaft» und «Gesellschaft» auseinandersetzt, so nimmt er ausgangs der zwanziger Jahre die Methoden der charakterologischen Forschung auf, um sie für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. Dabei zeigt sich – in der gleichsam «beweglichen Wanderung über die inhaltlichen Bestände der andringenden Welt»⁶ – jene Weite der apperzipierenden Einstellung, die sich gleichermaßen von den metaphysisch bestimmten Richtungen wie von den exakt-naturwissenschaftlichen Strömungen dieser Zeit beeinflussen läßt. In der pädagogischen Tatsachenforschung öffnet sich Peter Petersen auch den fruchtbaren Ergebnissen des Positivismus: Er will zwar «nicht einem engstirnigen Positivismus das Wort reden», und er verkennt auch nicht, «daß die Überwindung des einseitigen Positivismus gerade dadurch erfolgt ist, daß der Schaden eingesehen wurde, den die zu weit getriebene isolierte Betrachtung und die Ausschaltung der allgemeinen, der philosophischen Spekulation mit sich brachten». Aber ebensowenig verkennt er, daß «der große Aufschwung der Fachwissenschaften jenem Zeitalter zu verdanken ist». Auch die Erziehungswissenschaftler müßten «von ihm lernen», dabei aber dessen «Fehler und Einseitigkeiten» zu vermeiden versuchen.⁷

Durch diese Offenheit kommt es bei Peter Petersen zwar zu Spannungen zwischen den verschiedenen aufgenommenen Denkansätzen, und so auch zu einer Spannung zwischen der Orientierung an den Naturwissenschaften und der Gebundenheit an die von ihm als gültig vorausgesetzte «Erziehungsmetaphysik»; aber immer bleibt es für ihn doch ein oberstes Prinzip, daß sich die Erziehungswissenschaft von jener einseitigen «positivistischen Haltung» freimachen müsse, die die «ethische Grenze aller Erkenntnis mißachtet» und «die Tatsachen, ihre For-

⁵ Vgl. P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin-Leipzig 1924.

⁶ G. Pfahler, Der Mensch und sein Lebenswerkzeug (Erbscharakterologie), Stuttgart 1954, S. 131. – Vgl. insbesondere das Kapitel III/3: «Erbgrundcharaktere: Die Festen und die Fließenden», S. 110–148.

⁷ P. Petersen, Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan (im Dienste der pädagogischen Tatsachen-Forschung und Lehrerbildung), München 1951, Seite 20.

schungsgegenstände, nicht wertmäßig, rangmäßig» sieht.⁸ Er weiß auch um die «Eigentümlichkeit der Erziehungswissenschaft», die darin liegt, «daß sie als Wissenschaft mit einer Sinndeutung ihres großen Gegenstandes anhebt»: «Wollte sich eine Einzelwissenschaft jeder philosophischen Besinnung auf die Grundvoraussetzungen ihrer Arbeit . . . verschließen, so würde es sich rächen und hat sich stets gerächt.»⁹ Und er fordert schließlich auch, daß die pädagogische Tatsachenforschung nicht in der «Empirie» verharren dürfe, sondern über die Deutung wieder zu einer Sinngebung vorstoßen müsse: «Es kommt ja nun zuletzt immer auf die *Deutung* der Erfahrung an, und darin ist jede Epoche eigentümlich gebunden, und daneben schalten sich die subjektiven und weltanschaulichen Momente unvermeidlich mit ein.»¹⁰ Der in der pädagogischen Tatsachenforschung arbeitende Erziehungswissenschaftler «bejaht die Notwendigkeit metaphysischer Besinnung, ohne welche die Erziehungswissenschaft auf halbem Wege stehen bleibt».¹¹

Die Stellung der pädagogischen Tatsachenforschung ist für Peter Petersen durch ihre Einordnung in die pädagogisch-philosophische Sinndeutung oder, wie Erich Weniger sagt, durch die Notwendigkeit ihrer Einordnung in den «hermeneutischen Zusammenhang der Erziehungswissenschaft» gekennzeichnet. Von dieser Grundlage aus muß das Bemühen Peter Petersens um eine pädagogische Tatsachenforschung gesehen werden, wengleich auch das angedeutete Verhältnis zwischen pädagogisch-philosophischer Sinndeutung und pädagogischer Tatsachenforschung in den Darstellungen Peter Petersens – vor allem aber in denen seiner Frau – begrifflich nicht präzise bestimmt wird und darum der Eindruck entstehen kann, als würde jene Grundlage nicht genügend berücksichtigt und aus dem Blickfeld verschwinden. Dieser Sachverhalt dürfte aber vor allem in den programmatischen Ambitionen zur Durchsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung und in der Arbeitsteilung zwischen Peter und Else Petersen begründet liegen. Dieser Sachverhalt mag aber auch in der «Offenheit» Peter Petersens selbst seinen Grund haben: Durch den Versuch, alle pädagogisch relevanten Strömungen, Richtungen und Disziplinen aufzunehmen und in «über-

greifender Betrachtung» zu verschmelzen, kommt es gleichsam zu einem Fließen der Begriffe: «Funktionale» und «intentionale Erziehung», «reale Masse» und «Gemeinschaft»,¹² «Intuition» und «Exaktheit»¹³ und letztlich auch «Idee» und «Wirklichkeit» fließen ineinander über, ohne daß eine ausreichende gedankliche Scheidung und eine kategoriale Bestimmung der Reichweite eines jeden Begriffes vorgenommen wird.¹⁴

III.

Die pädagogische Tatsachenforschung Peter Petersens ist fast ausschließlich auf die Bereiche der Verifikation und der numerischen Verwertung bezogen: Die aus einer neuen erzieherischen Sinngebung heraus gestiftete neue Erziehungswirklichkeit der Jena-Plan-Schule soll auf ihre Übereinstimmung mit jener Sinngebung und auf ihre Unterschiedenheit von der «Alten Schule» hin durchleuchtet werden. Die pädagogische Tatsachenforschung soll diese Übereinstimmung oder Unterschiedenheit beweisen. Und da als das Wesentliche der neuen Erziehungswirklichkeit die Veränderung des Aktivitätsverhältnisses zwischen Lehrer und Kindern gesehen wird, erscheinen gerade dieses Problem und seine numerischen Lösungen immer wieder im Mittelpunkt der Forschung. Über diese numerische Auswertung hinaus in den Bereich dessen, was Else Müller-Petersen die «kausale Verwertung» oder die «letzte Sinnerfassung» nennt, ist die pädagogische

¹² Vgl. P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Seiten 27 ff.

¹³ Vgl. P. Petersen, Der Ursprung der Pädagogik. – Die Kritik gegenüber Petersens Intuitionismus wird vor allem von der Unterrichtsforschung der DDR vorgebracht. W. Wolf (Zu einigen Fragen pädagogischer Forschungsmethoden, in: Pädagogik 10. Jg. 1955, S. 764–755) schreibt S. 765: Ein Verdienst der Jenaer Arbeitsgruppe um Karl Schrader und Walter Radzioch besteht darin, «daß sie im Gegensatz zu den intuitionalistischen, also scheinbar unmittelbar nicht auf exakten Erfahrungen aufbauenden Methoden Petersens, bei der Unterrichtsanalyse rationelle Verfahren anwendet».

¹⁴ Vgl. H. Roths Besprechung über P. Petersens Buch «Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit», in Zeitschrift für Pädagogik 3. Jg. 1957, S. 71–73. Roth faßt seine Betrachtung in den Worten zusammen: «Das ist die einfache Linie des Buches, um die sich ein Reichtum von Bildern, Beispielen, Erfahrungen und Hinweisen rankt, die oft den Gedankengang verhüllen, aber auch lebendig machen. Das alles wird nicht logisch und systematisch erdacht, sondern lebendig ausgebreitet, oft tiefer, oft leichter, oft idealistisch, oft realistisch, immer jedoch von vollem erzieherischem Gehalt, der versöhnt, wo man kritisieren möchte, und uns aufweckt und anregt, wo wir uns zufrieden geben würden.» – Auch Roth stellt damit die Vielschichtigkeit und die weite Spannung der Denkform Petersens – hier im Begriffspaar «idealistisch» – «realistisch» fest und deutet in der Aussage «nicht logisch und systematisch erdacht» auch das an, was wir das Überfließen der Begriffe, das übergangslose Überfließen von einem Glied eines Begriffspaares zum anderen nannten.

⁸ P. Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim-Ruhr 1954, S. 18.

⁹ P. Petersen, Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, Weimar 1929, S. 24 und S. 7.

¹⁰ P. Petersen, Die Knabenführung im Sinne Fröbels in Kindergarten und Schule nach ihrer besonderen pädagogischen Situation, in: Fr. Fröbel, Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart, herausgegeben von E. Leutheufer, und W. Döpel, Weimar 1932, S. 239.

¹¹ P. Petersen, a. a. O., S. 240.

Tatsachenforschung des Jenaer Kreises noch nicht vorgestoßen: Obwohl Else Müller-Petersen selbst schreibt, daß im Bemühen um «kausale Verwertung» das «eigentliche, das Hauptfeld der pädagogischen Tatsachenforschung» liege¹⁵ und daß solche Untersuchungen «sehr viel bedeutsamer» seien als phänomenologische oder numerische Verwertungen, muß sie doch eingestehen, daß solche Arbeiten im Jenaer Kreise bisher «noch nicht gemacht» wurden.¹⁶ Damit bestätigt sich, daß «die pädagogische Tatsachenforschung . . . erst begonnen» hat: «Viel, die weitaus meiste Arbeit muß noch geleistet werden. Das können wir nicht allein. Wir fordern alle Pädagogen, die gesamte Lehrerschaft des In- und Auslandes auf, uns zu helfen.»¹⁷

Von diesem Sachverhalt aus, daß sich die pädagogische Tatsachenforschung als erst am Anfang befindlich versteht, müssen ihre bisherigen Ergebnisse und ihre Methode betrachtet werden: Der Weg, den die pädagogische Tatsachenforschung anbahnte, ist zweifellos ein wertvoller Ausgangs- und Ansatzpunkt. Nicht immer aber wird er in der von Else Müller-Petersen entwickelten methodischen Gliederung und in den methodischen Details als verbindlich und notwendig angesehen werden können. Der Verschiedenartigkeit pädagogischer Probleme muß eine Verschiedenartigkeit ihrer wissenschaftlichen Forschungsmethoden entsprechen. Daran gemessen erweist sich die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens als zu formal-schematisch. Gemessen an den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden pädagogischer Probleme erweist sich die pädagogische Tatsachenforschung in vielen Fällen als zu kompliziert: Nicht immer ist ein solcher methodischer Aufwand zur Lösung pädagogischer Probleme notwendig. – Aus dem «Anfangs-Charakter» der pädagogischen Tatsachenforschung erklären sich auch manche Unsicherheiten in den methodischen Voraussetzungen.

IV.

Die pädagogische Tatsachenforschung des Jenaer Kreises um Peter Petersen durchläuft in ihrer Entwicklung von 1924 bis 1950 vier Phasen, deren Beschreibung sich deshalb als erforderlich erweist, weil einerseits eine geschlossene Darstellung der Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Tatsachen-

forschung fehlt, in der die einzelnen Phasen mit ihren inhaltlichen beziehungsweise methodischen Schwerpunkten und zeitlichen Grenzen deutlich werden, und weil andererseits erst dadurch der relativ späte Einsatz der pädagogischen Tatsachenforschung im engeren, «im eigentlichen Sinne» erkennbar wird.¹⁸

In der ersten Phase, die in den Zeitraum fällt, in dem die Verwirklichung der pädagogischen Konzeption Peter Petersens in der Jenaer Universitätschule beginnt, steht die pädagogische Tatsachenforschung ganz im Dienste der Aufgabe, die besonderen Anliegen dieses Schulversuchs möglichst ausführlich und gründlich darzustellen.

Dabei ergab sich die Notwendigkeit, die Forschung am Kinde – als einen «Teil» des Unterrichts – zu intensivieren oder überhaupt erst zu begründen. Es entwickelte sich die «pädagogische Charakterologie» mit der spezifischen Zielsetzung, die Individualität des Kindes wissenschaftlich zu erfassen. Innerhalb dieser zweiten Phase, deren Ansatz bis in das Jahr 1924 zurückreicht, deren eigentlicher Höhepunkt aber erst in den Jahren zwischen 1928 und 1931 liegt, schieben sich ihre Probleme in den Vordergrund.

In einem neuen Ansatz der Hinwendung zum Kinde tritt dann das Anliegen eines «entwicklungsgemäßen Unterrichts» hervor, dessen Bedingungen mit Hilfe der Psychologie geklärt werden sollen. Der Übergang in diese dritte Phase erfolgt im Jahre 1931 durch die Berufung der Psychologin Elsa Köhler nach Jena und durch ihre «psychologische For-

¹⁸ Die geschlossenste Darstellung der pädagogischen Tatsachenforschung liegt in dem von Else Müller-Petersen herausgegebenen Büchlein «Kleine Anleitung zur pädagogischen Tatsachenforschung und ihrer Verwendung» vor. Auch diese Abhandlung ist jedoch an vielen Stellen unsystematisch, so daß sie der Ergänzung durch die anderen Arbeiten bedarf. – Dieser Mangel sollte offensichtlich durch die von Peter und Else Petersen gemeinsam geplante Veröffentlichung eines zweibändigen Werkes «Die pädagogische Tatsachenforschung (I. Band: P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung; II. Band: Else Müller-Petersen, Die Methode der pädagogischen Tatsachenforschung)» behoben werden. Leider ist diese bereits im Jahre 1946 in einem Aufsatz von Peter Petersen (Wissenschaftliche Pädagogik im Dienste der demokratischen Erziehung und akademischen Lehrerbildung, in Pädagogik, I. Jg. 1946, S. 1–8) und auch späterhin verschiedentlich angezeigte Veröffentlichung bisher nicht erfolgt. – Der I. Band des angeführten zweibändigen Werkes wurde mir als Manuskript von Frau Else Müller-Petersen freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Für die Darstellung des methodischen Teils, in der gerade die Hauptschwierigkeiten lagen, bot dieser Band jedoch wenig Hilfen. Peter Petersen weist selbst darauf hin, daß dies der Arbeitsbereich seiner Frau sei. (Vgl. P. Petersen, Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung, unveröffentlichtes Manuskript, S. 97).

¹⁵ E. Müller-Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung im Dienste der Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau, VI. Jg. 1951/52, S. 112.

¹⁶ E. Müller-Petersen, Kleine Anleitung zur pädagogischen Tatsachenforschung und ihrer Verwendung, Marburg 1951, Seite 89.

¹⁷ E. Müller-Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, in: Schola, IV. Jg. 1949, Heft 6, S. 410 f.

schung in der pädagogischen Situation» der Jenaer Universitätsschule.

Im Verlauf der psychologischen Forschung in der pädagogischen Situation trat für Peter Petersen jedoch immer klarer die Notwendigkeit hervor, eine spezifisch pädagogische Tatsachenforschung zu begründen: «Gerade angesichts der Versuche Elsa Köhlers, der Pädagogik dadurch eine Grundlage zu schaffen, daß sie die Psychologie auf die Schulwelt anwandte, trat deutlich die Notwendigkeit einer pädagogischen Tatsachenforschung heraus.»¹⁹

Erst diese vierte Phase verdient es, als «pädagogische Tatsachenforschung» bezeichnet zu werden. Erst in ihr tritt das deutlich zutage, was mit dem Begriff der pädagogischen Tatsachenforschung bei Peter Petersen «im eigentlichen Sinne» gemeint ist: die protokollarische Aufnahme des Unterrichtsgeschehens und die Verwertung des aufgenommenen Materials. Ihren Schwerpunkt bildet – im Unterschied zur Protokollation der Einzelbeobachtung bei Elsa Köhler – die «Gesamtaufnahme» der pädagogischen Situation, die von einer spezifisch «pädagogischen Fragestellung» getragen wird. Alle früheren Entwicklungsphasen erweisen sich demgegenüber als Vorstufen.

Der zeitliche Beginn der vierten Phase läßt sich nur schwer angeben, weil die pädagogische Tatsachenforschung erst im Laufe eines Angliederungsprozesses aus der psychologischen Forschung Elsa Köhlers ihre selbständige Form entwickelte. Das Jahr 1932 – als der von Peter Petersen angegebene Zeitpunkt für die Anfänge der pädagogischen Tatsachenforschung «im eigentlichen Sinne» – dürfte zweifellos zu früh angesetzt sein.²⁰ Zu diesem Zeitpunkt wird zwischen der «pädagogischen Tatsachenforschung» und der «psychologischen Forschung in der pädagogischen Situation» noch nicht unterschieden. Beide Forschungsrichtungen werden vielmehr als miteinander identisch angesehen. Das geht daraus hervor, daß Peter Petersen die Forschung Elsa Köhlers noch im Jahre 1932 als «Pädagogische Tatsachenforschung» bezeichnet. Er sagt, daß sich seine pädagogische Charakterologie «aufs innigste mit der ‚Pädagogischen Tatsachenforschung‘ (berühre), die Elsa Köhler, von der Bühlerschen Schule ausgehend, treibt, um aus der Arbeitshaltung und den Schaffensformen der Kinder in ihrer Entwicklung während der Schulzeit deren Grundhaltungen und indi-

viduelles Schicksal kennen zu lernen».²¹ – Darüber hinaus schreibt Else Müller-Petersen, die Gattin Peter Petersens, die sich – nach dessen eigenen Worten – vor allem um die Entwicklung der Methode der pädagogischen Tatsachenforschung verdient machte: «Die erste Arbeit (zur pädagogischen Tatsachenforschung) entstand 1934 und stellt die rechnerische Entwicklung des unbegabtesten Kindes der damaligen Untergruppe dar auf Grund von 34 Einzelaufnahmen, die sich lückenlos über sechs Monate erstreckten.»²² Wird berücksichtigt, wie sehr die dabei angewandte Methode dem Verfahren der «Einzelbeobachtung» bei Elsa Köhler gleicht, – in der Peter Petersen selbst nicht den charakteristischen Schwerpunkt der pädagogischen Tatsachenforschung sieht –, und wird ferner in Betracht gezogen, daß die erste veröffentlichte Arbeit zur pädagogischen Tatsachenforschung erst 1936 erschien,²³ so darf angenommen werden, daß der Ausgliederungsprozeß der pädagogischen Tatsachenforschung zwar 1932/33 einsetzt, ihre «strengere Form», wie sie erstmals in der Arbeit Willi Schneiders in Erscheinung tritt, jedoch erst im Verlaufe dieses Ausgliederungsprozesses, insbesondere in den Jahren 1933/34 gewonnen wird. – Über diese Arbeit Willi Schneiders schreibt Peter Petersen, sie biete «insofern etwas Neues, als gewissermaßen die Werkstatt der pädagogischen Tatsachenforschung geöffnet» werde; sie zeige, wie auch im pädagogischen Bezirk in eigenständiger Weise geforscht werden könne.²⁴

Die Entstehungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung läßt sich mithin folgendermaßen skizzieren: Die ersten drei Phasen sind Vorstufen. Aus der dritten Phase, der «psychologischen Forschung in der pädagogischen Situation», löst sich allmählich die pädagogische Tatsachenforschung heraus. In diesem Ausgliederungsprozeß, der 1932/1933 einsetzt, gewinnt die pädagogische Tatsachenforschung allmählich ihre «eigentliche Form». Die Methode der Aufnahme, der Protokollation, wird auf die Erfassung des Unterrichtsverlaufs selbst angewandt: Die «Gesamtaufnahme» wird entwickelt, und die in der Theorie und Praxis des Jena-Plans enthaltenen pädagogischen Fragestellungen rücken immer eindeutiger in den Mittelpunkt der pädagogischen Tatsachenforschung. – Von hier aus gesehen, zeigt sich dann auch, daß der Behauptung Peter

¹⁹ P. Petersen und E. Petersen, Zur Entstehungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jahrgang 1952/53, S. 119.

²⁰ P. Petersen und E. Petersen, a. a. O., S. 119: «So kam es in den Jahren 1932 bis 1952 in Jena zu einer pädagogischen Tatsachenforschung mit eigenen Methoden.»

²¹ P. Petersen, Pädagogik, Berlin 1932, S. 142.

²² E. Müller-Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, Seite 408.

²³ Es ist die Arbeit von Willi Schneider, Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren, Weimar 1936.

²⁴ P. Petersen, Vorwort, in: W. Schneider, Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren, Weimar 1936, Seite VII.

Petersens, bereits zwischen 1924 und 1934 sei in Jena «pädagogische Tatsachenforschung» betrieben worden, ein zu weit gefaßter Begriff der pädagogischen Tatsachenforschung zugrunde liegt. In diesem Zeitraum ist die pädagogische Tatsachenforschung als auf das Unterrichtsgeschehen bezogenes und von einer pädagogischen Fragestellung gelenktes Aufnahme- und Verwertungsverfahren, also in dem Sinne, wie sie auch gegenwärtig verstanden wird, noch nicht vorhanden.

Im Herbst des Jahres 1950 erfuhr die pädagogische Tatsachenforschung des Jenaer Kreises um Peter Petersen eine Wandlung. Die veränderten politischen Verhältnisse in der DDR führten zur Auflösung der Jenaer Universitätsschule und schränkten die pädagogische Tatsachenforschung auf den «Klassenunterricht der öffentlichen Schulen» ein.²⁵ Die für diesen Klassenunterricht, den «Frontunterricht» und seine Analyse entwickelte «Tatsachenliste» dürfte einen Versuch darstellen, die pädagogische Tatsachenforschung den veränderten pädagogischen Verhältnissen anzupassen.²⁶ Da aber auch diese «Tatsachenliste» – wie sich noch zeigen wird – nach den Prinzipien der Pädagogik Peter Petersens aufgebaut und nicht von der als unumstößlich geforderten «wissenschaftlichen Grundlage des Marxismus-Leninismus» aus konzipiert ist, wurde die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens bald darauf zur Bedeutungslosigkeit innerhalb der DDR verurteilt.²⁷ Ihre Bedeutungslosigkeit nahm in dem Maße zu, wie es in der DDR gelang, eine eigene «Unterrichtsforschung» zu entwickeln. Diese Unterrichtsforschung, die durch Karl Schrader und Walter Radzioch ebenfalls in Jena begründet wurde, stellt sich in den Dienst des Leistungsprinzips; sie erhält «ihren Sinn und ihr Gewicht» dadurch, daß sie «die Unterrichtsarbeit in der deutschen demokratischen Schule im Hinblick auf die gestellten hohen Bildungsanforderungen zu verbessern bestrebt ist.»²⁸

Sowohl die Unterrichtsforschung Karl Schraders und Walter Radziochs als auch die pädagogische Tatsachenforschung Peter Petersens ruhen auf der

²⁵ P. Petersen und E. Petersen, Zur Entstehungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung, S. 121.

²⁶ Vgl. P. Petersen und E. Petersen, Die Analyse des Frontunterrichts mit Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Aufnahme und Tatsachenliste.

²⁷ P. Petersen und E. Petersen, Zur Entstehungsgeschichte der pädagogischen Tatsachenforschung, S. 119: Hier nennt Peter Petersen das Jahr 1952, in dem die pädagogische Tatsachenforschung in der DDR aufhörte.

²⁸ K. Schrader und W. Radzioch, Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll als Teile des Verfahrens der Unterrichtsforschung, in: Pädagogik, X. Jg. 1955, Heft 3, Seite 189.

Grundlage einer als gesichert angesehenen erziehungswissenschaftlichen Theorie. Erstere empfängt ihre Sicherheit aus der «Grundlage des Marxismus-Leninismus», letztere aus einem philosophischen «Realismus», der sich im pädagogischen Bereich als kritisches Gegenbild zur Erziehung und Bildung der «alten» Schule äußert. Während sich die pädagogische Theorie der DDR um das «Leistungsprinzip» konzentriert, steht in der pädagogischen Theorie Peter Petersens das Prinzip der «freien Eigenleistung» im Mittelpunkt.²⁹ Die um diese Prinzipien gelagerten Theorien wirken nicht nur in die Fragestellungen des Aufnahme- und Verwertungsverfahrens, sondern auch in die Interpretation und in die «Wertung» des protokollarisch festgehaltenen Materials bis in alle Einzelheiten hinein.

²⁹ Vgl. hierzu: K. Schrader und W. Radzioch, a. a. O., S. 188. Hier heißt es unter anderem: »Es kommt uns jetzt nur darauf an, die hohen Bildungsanforderungen, die unsere Lehrpläne zweifellos stellen, als wichtige Position in unserem Erziehungssystem zu erkennen.« – Vgl. P. Petersen, «Führungslehre des Unterrichts», S. 24: «Es kommt darauf an, daß in ihr (in jeder pädagogischen Situation) gehandelt wird. Wahl und Entscheidung müssen erfolgen. Die richtige, bzw. die zweckmäßige Tätigkeit muß geschehen, aber vor allen Dingen viel mehr als dies, nämlich auch die echte Tätigkeit des Menschenkinde, d. h. diejenige, durch welche es zum Selbst-Sein gelangt.»

(Schluß folgt)

HERMES 3000



HERMES 3000 genügt selbst den höchsten Ansprüchen: Sie schreibt verblüffend schnell und leicht. Sie besitzt den reichen Ausrüstungsgrad eines Büromodells: Segment-Umschaltung, automatischer Setz- und Löschtäbulator, grosser bequemer Zeilenschaltheber, automatische fliegende Randsteller usw. – Nicht umsonst erfuhr HERMES 3000 dank ihrer erstauñlichen Leistungsfähigkeit in den USA seitens einer Konsumenten-Organisation die höchste Auszeichnung.

Fr. 540.—

Hermag
Hermes-Schreibmaschinen AG, Waisenhausstrasse 2,
Zürich 1
Generalvertretung für die deutschsprachige Schweiz