

Vorbemerkung

Was bietet dieses Buch?

Gegenstand dieses Werkes sind die in der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen (Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Wirtschaftspädagogik usw.) gebräuchlichen Forschungsmethoden. Es wird sowohl der texthermeneutische Zugang vorgestellt – ergänzt um die Bild- und die (seltene) Dinghermeneutik – als auch die sog. qualitativ-empirischen und die quantitativ-empirischen Methoden. Diese Forschungsmethoden werden beschrieben, auf ihre Einsatzmöglichkeiten hin befragt und so erklärt, dass die Leser*innen des Buches nachvollziehen können, wie die Erziehungswissenschaft zu ihren Ergebnissen kommt.

An wen wendet sich dieses Werk?

Da keine Voraussetzungen fachlicher Art gemacht werden, sondern alles grundlegend erklärt wird, sind insbesondere Leser*innen angesprochen, die am Beginn ihrer Beschäftigung mit den Fragestellungen, den Befunden und eben den Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft stehen. Vor allem ist dabei an Studierende des Faches in den ersten Semestern, im Rahmen des Bachelor-Studiums etwa, gedacht. Denn ein zeitgemäßes wissenschaftliches Studium kann auf eine solide Grundlegung der forschungsmethodischen Kompetenz nicht verzichten.

Warum braucht es dieses Buch?

Natürlich stellt sich die Frage: Gibt es nicht längst eine Fülle an Literatur zu Forschungsmethoden? In der Tat ist die sozialwissenschaftliche Methodoliteratur kaum noch zu überblicken. Das gilt schon für den deutschen Sprachraum und viel mehr noch, wenn man fremdsprachige Beiträge

einbezieht. Darunter finden sich auch zahlreiche Beiträge grundlegenden bzw. einführenden Charakters. Wenn das so ist, warum dann ein weiteres Werk zu diesem Thema?

So vielfältig die Methodenliteratur tatsächlich ist, Erziehungswissenschaftler*innen treten zumindest im deutschsprachigen, sozialwissenschaftlichen Methodendiskurs bisher vergleichsweise wenig in Erscheinung, auch wenn erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Methodendiskussion inzwischen durchaus häufiger geworden sind und überdies einführende Werke aus der Feder von Erziehungswissenschaftler*innen in wachsender Zahl vorliegen. In diesem Umstand einer immer noch merklichen Abstinenz der Erziehungswissenschaft auf dem Gebiet der sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion liegt eine erste Begründung für das vorliegende Buch. Da es durchaus einen Unterschied macht, ob man in fremden disziplinären Kontexten entwickelte und erprobte Methoden rezipiert oder sich unter einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive die entsprechenden Forschungsmethoden des Faches aneignet, braucht die Erziehungswissenschaft sehr wohl ihre eigene Methodenlehre. Zurecht hat schon der Philosoph und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776–1841) in seiner »Allgemeinen Pädagogik« von 1806 gefordert, die Pädagogik solle sich »so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen« (Herbart 1983, S. 34). Dementsprechend muss sich die Pädagogik, die wir heute aus Gründen, die in diesem Buch noch dargestellt werden, Erziehungswissenschaft nennen, auf ihre »einheimischen Methoden« besinnen. Zwar gibt es keine genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden, wie übrigens ebenfalls keine genuin soziologischen oder psychologischen oder politologischen usw. Forschungsmethoden existieren. Es gibt nur sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden bzw. – noch grundsätzlicher betrachtet – überhaupt nur wissenschaftliche Forschungsmethoden. Gleichwohl kann es natürlich nicht ohne Auswirkung auf die Gestalt eines Faches sowie seine Geltung und Reputation bleiben, wenn dieses Fach die ihm angemessenen Forschungsmethoden immer wieder aus Kontexten importiert, die nicht die seinen sind. Oder anders ausgedrückt: Der Blickwinkel, unter dem beispielsweise in der Soziologie die soziale Wirklichkeit wahrgenommen wird, ist ein anderer als in der Erziehungswissenschaft; und auch z. B. die Psychologie versteht »Lernen« anders als die Erziehungs-

wissenschaft etc. Wenn dies aber so ist, dann ist es umso bedauerlicher, wenn den Studierenden des Faches Erziehungswissenschaft keine Methodenlehre zur Verfügung steht, die eine explizit und ausschließlich erziehungswissenschaftliche ist. Der von vielen erfahrenen Lehrenden des Faches beklagte Umstand, dass nicht wenige ihrer Studierenden bis ans Ende ihres Studiums nicht eigentlich anzugeben vermögen, worin das Eigenständige, das sog. Proprium der Erziehungswissenschaft besteht, mag u. a. aus diesem Defizit herrühren.

Ein weiteres Motiv, das diesem Werk zur Entstehung verholfen hat, ist mit dem eben genannten Aspekt eng verbunden. Aus Gründen, die später noch zu erörtern sein werden, bedient sich die Erziehungswissenschaft einer Vielfalt unterschiedlichster Forschungsmethoden. Dieser Umstand würde eigentlich vermuten lassen, in den vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Methodenlehren einführenden Charakters alle jene Methoden dargestellt zu finden. Das ist allerdings gerade nicht der Fall. Wenn wir recht sehen, gibt es bislang kein Werk auf dem reichhaltigen Markt der Methodenliteratur, welches alle relevanten erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden in einem Band versammelt. Unseres Wissens haben zuletzt in den 1970er Jahren (!) zwei Bücher diesen Anspruch erhoben – und sind an ihm gescheitert, weil sie eben doch nur eine subjektive Auswahl aus dem (damaligen, inzwischen ohnehin nur noch begrenzt aktuellen) erziehungswissenschaftlichen Methodenarsenal geboten haben (Röhrs 1971; Mollenhauer & Rittelmeyer 1977). Wer sich gegenwärtig über die erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden in einführender Weise informieren möchte, sieht sich also der Notwendigkeit ausgesetzt, nacheinander mehrere unterschiedlichste Werke konsultieren zu müssen. Hier versucht das vorliegende Buch ebenfalls zu helfen. Es will alle in der Erziehungswissenschaft verwendeten Forschungsmethoden wenigstens grundrissartig vorstellen, und es will durch die eingestreuten Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis die nämlichen Forschungsmethoden als explizit erziehungswissenschaftliche identifizieren. Ebenso erfolgen die wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Exkurse, soweit dies möglich ist, am Beispiel der Erziehungswissenschaft. Wer dieses Buch liest, nimmt die Forschungsmethoden also immer sowohl aus dem Blickwinkel des Faches als auch aus dessen spezifischen Frage- und Problemstellungen wahr.

1 Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

Bevor wir die Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft im Einzelnen beschreiben und ihre Anwendung diskutieren, wollen wir im Überblick darstellen, wie sich diese Forschungsmethoden im Laufe der Zeit herausgebildet haben. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Erziehungswissenschaft über ihre Methodenpraxis in die allgemeine Wissenschaftsentwicklung verwoben ist, wie sie sich andererseits erst über ein festes Set an Forschungsmethoden als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert hat. Die Methodenreflexion bietet also ein Stück Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft im Kurzdurchgang.

1.1 Die Forschungsmethoden in der Geschichte der Erziehungswissenschaft

1.1.1 Einleitung

Die Einsicht in die Lernbedürftigkeit des Menschen gehört zu den grundlegenden Erkenntnissen der Anthropologie. Als »physiologische Frühgeburt« hat der Biologe und Anthropologe Adolf Portmann (1897–1982) den Menschen einmal bezeichnet, weil das Menschenjunge den Reiferückstand, den es bei der Geburt gegenüber anderen Lebewesen aufweist, durch extrauterines Lernen ausgleichen muss. Daneben wird immer wieder auf die Instinktarmut des Menschen verwiesen. Was bei den Tieren die Instinkte regulieren, muss der Mensch mühsam lernen. Dafür ist

dem Menschen ein Lernvermögen eigen, das die Lernfähigkeit aller anderen Lebewesen bei weitem übersteigt.

Solange die Verhältnisse einfach und überschaubar waren, waren es diese ›Verhältnisse‹ – Lebenslage, Tradition, Sitte, das Vorbild der Älteren –, die dem Nachwuchs vermittelten, was er zu wissen und zu können hatte. Niemand dachte genauer über das Wie, Warum und Wozu nach. Die wenigen Akte absichtsvoller Erziehung erfolgten intuitiv und aus Erfahrung. Von einem nur zögerlichen und schrittweisen Erwachen der »pädagogischen Frage« hat der Erziehungswissenschaftler Erich Weniger (1894–1961) einmal gesprochen (Weniger 1975, S. 114).

Ein solches Erwachen fand möglicherweise schon in vorgeschichtlicher Zeit statt, als Priester und Schamanen im Rahmen von Initiationsriten tätig wurden, ganz sicher aber spätestens mit dem Übergang zur Literalität z. B. im alten Ägypten (vgl. Brunner 1991). Das Lesen und Schreiben zu erlernen, war eine neue Herausforderung, die beiläufig und von Laien angeleitet nicht zu bewältigen war. Im alten Ägypten traten deshalb erstmals Lehrer in Erscheinung, die aus den »Weisheitsbüchern« vortrugen und eine kleine Zahl von männlichen Kindern im Lesen, Schreiben und in elementarer Mathematik unterwiesen. In Griechenland übernahmen diese Aufgabe die Elementarlehrer, zu denen die kleinen Jungen gingen, um das Lesen und Schreiben zu lernen und eine musische Grundbildung zu erhalten. Später, im Gymnasium, kamen die philosophischen Lehrer hinzu.

Seit dieser Zeit haben wir es in pädagogischer Hinsicht mit einem zweigeteilten Feld zu tun. Auf der einen Seite die Praktiker*innen, die sich in den Niederungen des Alltags um Erziehung und Bildung bemühen. Im Mittelalter ist an die in den Dom- und Klosterschulen lehrenden Kleriker zu denken, in den Städten an die Lehrer der Klipp- und Winkelschulen oder die Theologen an den höheren Schulen und in späteren Jahrhunderten an die ungezählten Dorfschulmeister und ihre Kollegen an den städtischen Gymnasien, die zuvor eine Reihe von Jahren als Privaterzieher (sog. Hofmeister) gearbeitet hatten. Im 19. Jahrhundert begegnen wir vermehrt auch Lehrerinnen und den ersten Kleinkinderzieherinnen, oftmals Mitglieder christlicher Orden. Die Arbeit dieser Pädagog*innen beruhte auf Erfahrung, auf Versuch und Irrtum, und war darin dem Laienhandeln, der elterlichen Erziehung, eng verwandt. In diesem Sinne hat der Theologe Friedrich Schleiermacher (1768–1834) in seinen Pädagogik-Vorlesungen,

die er 1826 an der Berliner Universität hielt, der pädagogischen Praxis ihre ganz eigene Würde (»Dignität«) zugesprochen – und zwar ausdrücklich »unabhängig von der Theorie« (Schleiermacher 1964, S. 40).

Gleichwohl ist schon in der Antike der Wunsch entstanden, über Erziehung und Bildung ganz grundsätzlich auch nachzudenken. Immerhin waren Bildung und Erziehung bereits als öffentliche Aufgabe etabliert und ein einschlägiger Beruf war entstanden. So erwachte das Interesse an – noch einmal in den Worten Wenigers – »pädagogischer Theorie«. Schon Schleiermacher sah im alten Griechenland Erziehung und Bildung erstmals zum Gegenstand des Philosophierens geworden. Auch die heutige Erziehungsgeschichtsschreibung siedelt »die Geburt der Idee der abendländischen Pädagogik« (Böhm 2004, S. 12) in der Zeit zwischen dem achten und dem dritten vorchristlichen Jahrhundert an. Die Sophisten, die griechischen Weisheitslehrer, sind hier beispielhaft zu nennen, ebenso ihre Gegenspieler, die Sokratiker. Die Griechen, später die Römer, waren es auch, die den ersten Bildungskanon der abendländischen Geschichte formulierten, die Sieben Freien Künste (*septem artes liberales*), die so hießen, weil ihre Kenntnis den Menschen frei mache und weil ihr Studium den frei Geborenen vorbehalten war. Der im abendländischen Denken wohl berühmteste Versuch, zu klären, was unter »Bildung« und »Erziehung« zu verstehen ist, stammt ebenfalls aus der Antike. Gemeint ist das »Höhlengleichnis« des Philosophen Plato (428/27–348/47 v. Chr.). Zugleich verweist das Höhlengleichnis darauf, dass diese ersten theoretischen Überlegungen im Umfeld von Bildung und Erziehung (*Paideia*) in andere, größere Zusammenhänge eingelagert waren, denn das Höhlengleichnis erscheint im siebten Buch von Platos Schrift über den Staat (Plato 1991).

Während die Sokratiker und Sophisten noch selbst praktizierten, was sie an Lehr- und Unterrichtsmethoden propagierten, wurde das Theoretisieren über Bildung und Erziehung – wovon Plato und andere antike Denker eine Vorahnung geben – bald schon eine dem Alltag entrückte Angelegenheit, die in normativ ausgerichtete Erziehungs- und Bildungslehren mündete. Vom Mittelalter an waren diese Erziehungslehren ihrerseits in den größeren Rahmen philosophischer oder theologischer Denksysteme eingebunden. Ein bekanntes Beispiel ist der böhmische Theologe Jan Amos Comenius (1592–1670), dessen pädagogisches Denken in seiner pansophischen Theologie wurzelte.

Zwar waren diese Pädagogiken, wie gesagt, theoretischer Natur, auch wenn sie sich wie bei Comenius praktisch gaben. Und ein wesentliches Erfordernis von Wissenschaft war mit ihrer Theorieförmigkeit erfüllt. Allerdings: Bewegten sich die pädagogischen Praktiker im Zirkel ihres praktischen Tuns, so verharteten die Denker im Bannkreis ihrer Theorien – und die waren so defizitär wie es auf seine Weise der pädagogische Alltag war. Was dem Nachdenken über Erziehung und Bildung und der daraus gewonnenen Theorie abging, das war die Konfrontation mit der Wirklichkeit. Es mag deshalb mithilfe dieser Theorien die Erziehung, wie Schleiermacher meinte, »eine bewußtere« (Schleiermacher 1964, S. 40) geworden sein. Dieses Bewusstsein hat sich in der Hauptsache aber auf die Idee einer besseren Erziehung bezogen, ohne dass sich daraus zwingend für eine auch in der Praxis bessere Erziehung Dienliches ergeben hätte. »Ideen« waren nämlich nach der Lehre des Aufklärungsphilosophen Immanuel Kant (1724–1804) aus Prinzipien der reinen Vernunft konstruiert, vollkommen und aller Erfahrung vorgeordnet. In diesem gewissermaßen utopischen Charakter liegt ihr Wert bis heute, hat Kant doch der Idee die Aufgabe gestellt, sie solle dem praktischen Handeln als (nie ganz erreichbarer) Maßstab bzw., wie er das ausdrückte, »zur Regel dienen« (zit. n. Delekat 1969, S. 160). Aus diesem Umstand hat sich allerdings gerade in der deutschen Erziehungs- und Bildungswissenschaft eine idealistische Schlagseite ergeben, die bis in unsere jüngere Vergangenheit hinein das Entstehen normativer, appellativer, kurz: idealistischer Pädagogiken begünstigt hat. Freilich gab es lange keine Methoden, um Ideen an der Wirklichkeit zu prüfen. Erst mit dem Experiment wurde im 17. Jahrhundert eine Forschungsmethode entwickelt, die es erlaubte, systematisch beobachtbare Tatsachen zu ermitteln, um auf diesem Wege objektive Ergebnisse zu erhalten. Damit begann die Methodendiskussion. Im folgenden Kapitel werden die Namen Galilei, Descartes und Vico fallen, Vertreter jener Epoche, die der Methodendebatte erste wichtige Impulse gaben. Theorien konnten nun regelgeleitet auf ihren Realitätsgehalt überprüft werden. Das setzte im 18. Jahrhundert in Deutschland den Impuls frei, auch über Erziehung und Bildung nicht nur nachzudenken, sondern dieses Denken auf den empirischen Prüfstand zu stellen. Zwar sollte es bis zum vollständigen Durchbruch dieses neuen Ansatzes in der Pädagogik noch dauern – ein Anfang war jedoch gemacht.

1.1.2 Immanuel Kant und die Aufklärungspädagogik

Immerhin wusste schon kein Geringerer als der Königsberger Philosoph Immanuel Kant, dass aus dem Philosophieren allein keine das pädagogische Handeln verbessernden Hinweise zu gewinnen waren. Man bilde sich eben nur ein, schrieb er, »dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde.« Das aber sei falsch, denn »die Erfahrung lehrt, dass sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete« (Kant 1964, S. 708). Man musste die pädagogische Sache also systematisch angehen und durfte sich nicht auf die Vernunft (allein) verlassen.

Außer Kant forderten auch viele andere Zeitgenossen im 18. Jahrhundert, oft vom pädagogischen Alltag frustrierte Praktiker, sich der Herausforderung, die Erziehung zu verbessern, nicht länger entweder über theologische und philosophische Deduktionen oder mittels bloßen Herumprobierens zu stellen. Man solle auf Theorie nicht verzichten, aber es brauche eine andere, eine bessere Theorie, eine solche, die auf Erkenntnissen beruhe, die aus der systematisch angeleiteten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit resultierten. Darin fanden sie sich von der aus England stammenden, auf Francis Bacon (1561–1626) und Thomas Hobbes (1588–1679) zurückgehenden Schule des Sensualismus bzw. Empirismus bestärkt, die – sehr vereinfacht gesprochen – menschliches Erkennen an das band, was in der Realität erfahren werden konnte. In die Behandlung pädagogischer Vorgänge hat der Sensualismus über den englischen Philosophen John Locke (1632–1704) und dessen 1693 veröffentlichtes Buch »Some Thoughts concerning Education« (Locke 1970) Eingang gefunden, worin Locke als Bedingung ihres Gelingens fordert, Erziehung habe die Natur des Zöglings zu kennen und zu beachten.

Eine Gruppe fortschrittlicher Pädagogen in Deutschland, die sog. Aufklärungspädagogen, folgten dieser Empfehlung Lockes und haben in ihren Reformschulen, den sog. Philanthropinen, »natürliche« Erziehung praktisch umzusetzen versucht. Mit anderen Worten: Sie wollten »von richtigen Vorstellungen über die Natur und die Gesetze der einzelnen Kräfte, welche wir in der menschlichen Seele antreffen, ausgehen, und auf eine diesen Gesetzen entsprechende Art ihr Werk beginnen«, wie es einer der ihren, August Hermann Niemeyer (1754–1828), ausdrückte (Niemeyer

1970 [erstmalig 1796], S. 105). Einsichten in die menschliche Natur seien, wie das von den Sensualisten vorgedacht worden war, auf dem Wege der Beobachtung und des Experiments zu gewinnen. Darauf also sollte sich die neue Theorie gründen, an die Niemeyer die Hoffnung band: »Je vollständiger und richtiger man ... die Theorie kennt, desto geschickter sollte man auch in der Kunst [der Erziehung] sein« (Niemeyer 1970, S. 105).

Zu diesen Neuerern gehörte auch Ernst Christian Trapp (1745–1818), der von einem aufgeschlossenen preußischen Kultusminister auf die erste Professur ausdrücklich für Philosophie und Pädagogik in Deutschland, ab 1779 an der Universität Halle, berufen worden war. Auch Trapp kritisierte den »Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen« und forderte eine »gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen«, die es dann erlauben würden, »ein richtiges und vollständiges System der Pädagogik [zu] schreiben.« Bezüglich der systematisch anzustellenden pädagogischen Beobachtungen entwarf Trapp ein geradezu modern anmutendes Untersuchungsdesign:

»Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde etc. und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten. Nun gebe man Acht auf die Verschiedenheit ihrer Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen u. s. w. Man sehe, welche Gegenstände sich dieser, und welche sich der wählt, wie bald er ermüdet, wie lange er bei einem Gegenstand aushalten kann. Man zähle, wie viele und welche Idee, Empfindungen und dadurch veranlasste Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen und zum Vorschein kommen. Man mache das Experiment mit Kindern von zwei bis sechszehn Jahren oder noch weiter. Man gebe auf die Verschiedenheit der Wirkungen Acht, wenn, bei den nemlichen Gegenständen die Zahl der Kinder von zwei bis zwanzig, oder wie weit man will, verschieden ist; oder, wenn bei den nemlichen Gegenständen das Alter der Kinder verschieden ist; oder wenn beides Zahl und Alter verschieden sind; kurz, man führe das Experiment durch alle mögliche Combinationen von Alter der Kinder, von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände durch« (Trapp 1977 [zuerst 1780], alle Zitate § § 25–29).

Trapp konnte sogar an der Universität eine Übungsschule einrichten, um die Lehrerbildung auf der Basis genauer Beobachtungen realitätsnäher zu gestalten. Daneben gab es zu jener Zeit engagierte Laien, Väter, die

Beobachtungen an ihren Kindern anstellten und in akribisch geführten Tagebüchern dokumentierten, die anschließend in Zeitschriften publiziert wurden (Schmid 2001). So entstanden die ersten empirischen Untersuchungen über kleine Kinder, die ersten entwicklungspsychologischen Darstellungen in deutscher Sprache.

Zu den Verfechtern einer an der Wirklichkeit ausgerichteten, methodisch fundierten Erziehungslehre gehörte auch, es ist schon angeklungen, Kant. Da Studenten der Philosophie ebenso wie solche der Theologie, sei es als Gymnasiallehrer, als Hauslehrer oder als Pfarrer, später auch praktischerzieherisch tätig wurden, sollten sie diesbezügliche Grundkenntnisse erwerben, und dafür waren ihre philosophischen und theologischen Lehrer zuständig. So hatte der Philosoph Kant Pädagogik-Vorlesungen zu halten. In seinen Pädagogik-Vorlesungen setzte sich Kant entschieden für »Experimentalschulen« ein, die man einrichten müsse, »ehe man Normalschulen errichten kann« (Kant 1964, S. 708). Als beste Experimentalschule seiner Zeit rühmte Kant das Dessauer Philanthropin des Bernhard Basedow (1724–1790), an dem auch Trapp eine Zeitlang tätig gewesen war. In dieser Schule, so Kant, hätten die Lehrer alle Freiheiten des Unterrichtens und Erziehens, sodass hier die für die Verbesserung der Erziehung so notwendigen Experimente angestellt werden könnten. Auch Kant war ein großer Anhänger des Experiments. Das oben schon ausschnitthaft wiedergegebene Kant-Zitat lautet vollständig nämlich so: »Man bildet sich zwar insgemein ein, dass Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde.« (Kant 1964, S. 708).

Die schon von Trapp in seinem Buch getroffene Unterscheidung zwischen den Zielen der Erziehung und den Mitteln und Wegen, die zur Erreichung der Erziehungsziele eingeschlagen werden müssten, findet sich auch bei Kant. Die Ziele der Erziehung sollten von der Ethik, einem Teilgebiet der Philosophie, mit allgemein gültigem Geltungsanspruch vorgegeben, die Mittel und Wege der Erziehung aber erfahrungswissenschaftlich bestimmt werden. Wobei Kant, das sei hier nur angemerkt, kein bedingungsloser Anhänger des sich methodisch im Bekenntnis zum Experiment äußernden Empirismus war, sondern vielmehr der Überzeugung war, Erkennen ruhe zwar auf einem sinnlichen Fundament, gehe also von der Erfahrung aus, werde zu Erkenntnis aber nur mittels apriorisch