



W. リピッツにおける教育学の構想

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-01-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高根, 雅啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00006105

W. リピッツにおける教育学の構想

高 根 雅 啓

ヴィルフリート・リピッツ(Wilfried Lippitz, 1945-)は、「現象学的 解釈学的に基礎づけられた教育学」(phänomenologisch-hermeneutisch begründete Pädagogik)の構想を提唱している。リピッツの教育学の構想は、「意味に定位した教育学」(Sinn-orientierte Pädagogik)の構想の一つとして位置づけられるものであろう。「意味に定位した教育学」というのは、「精神科学的教育学」(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)が〈主題〉として取り組んだ事象に対して、「解釈学」(Hermeneutik)、「現象学」(Phänomenologie)、「弁証法」(Dialektik)などの考察方法によって、アプローチしようとする試みである。この「精神科学的教育学」ということは、教育学の歴史のなかで、ある一時期に現れた特定の歴史上の教育学的立場を指すと考えられるであろう。「精神科学的教育学」が〈主題〉として取り組んだ事象としては、教育的関係、教育的現実、教育責任などが挙げられるであろう。また、「精神科学的教育学」においては、「解釈学」「現象学」「弁証法」は、考察対象へのアプローチの「方法」(Methode)として用いられていた。そこでは、「意味」(Sinn)が鍵概念となるのである。

いずれにせよ、歴史的現象として現われた「精神科学的教育学」という教育学の潮流は、「生の哲学」(Lebensphilosophie)をもとにして、思索が深められていったことはまちがいないであろう。

ところで、〈教える〉ということは、そもそもどういうことなのだろうか。あるいは、〈学ぶ〉ということは、どういうことなのだろうか。そのような〈教える〉〈教授〉あるいは〈学ぶ〉〈学習〉というような、ごくごく普通の日常的な教育的行為について、リピッツの教育学は考察しているのである。もちろん、このような教育的日常に現れる行為や現象ないしはそれらを意味する言葉あるいは基礎的概念は、教育学の歴史のなかで、多くの実践家が思索を深め、また、数多くの研究者が考察してきたものである。

しかし、それにもかかわらず、このような日常的教育行為について、本当に現象を解明し、理解したうえで、教育学は考察しているのであろうか。このような問いをリピッツの教育学は提起しているのである。そして、これらの現象の意味を理解し、現実的行為を導く教育学を構想するのである。本稿では、リピッツの教育学の構想、すなわち、「現象学的 解釈学的に基礎づけられた教育学」を取り上げて検討し、その検討のなかで、そのような日常的な教育現象について考察することにしよう。教育的日常についての理解をより深めてみたいと思うのである。

ところで、「意味に定位した教育学」というのは、「精神科学的教育学」の伝統を引き継ぐ教育学的立場を大まかに言い表した言葉である。「精神科学的教育学」の潮流が歴史的に力を失ったあとも——いわゆる「終焉」を告げられたあとも——、多くの「意味に定位した教育学」の構想が出されている。それは、「精神科学的教育学」が考察の対象とした事象が、〈教育と陶冶〉を考えるに当たって本質的なものであったからである。それゆえ、リピッツの教育学の構想を検討することは、〈教育と陶冶〉を考察するうえで、十分に意味をもつと私は思うのである。¹⁾

第一章 リピッツの「現象学的 - 解釈学的に基礎づけられた教育学」の構想

1 実践の復権

リピッツの教育学の構想は、現象学と解釈学とを重視したものである。「科学以前の経験」の「復権」が称えられている。リピッツの論文「現象学的 - 解釈学的に基礎づけられた教育学に関する論考」(Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik, 1984)²⁾のなかでは、ファン・デン・ベルグ (Van den Berg) からの引用がなされている。このファン・デン・ベルグの引用における一つの例話に関するリピッツの考察は、彼の教育学の構想を具体的に示すものである。それゆえ、本稿では、この例話に関するリピッツの考察に注目することを、彼の教育学の構想を検討する端著とすることにしよう。

ファン・デン・ベルグの例話というのは次のようなものである。秋の紅葉のなかを二人で散歩する子供と父親の会話である。

——どうして葉っぱは赤いの？ 寒さのためだよ。ばかばかしい！ どうして寒いのか？ 太陽の位置のせいだよ。ばかばかしい！ どうして太陽がこんなに低いのか？ 地球の軌道の上での地球の位置のせいだよ。ばかばかしい。どうして運動は絶えることなく連続するのか？ 神のせいだよ。何という冒瀆だ！

「お父さん、どうして葉っぱは赤いの？」——「こんなにきれいになるためだよ。いろんな色がみんなとてもきれいだろう？ 秋だからだよ」

こちらの答えの方が正しいということはありません。そういうわけで葉っぱは赤い。この答えは問いを誘発させることがなく、子どもが終わりのない一連の質問を発するように導くものではありませんが、実はこうした答えは、別の関門を設けるものなのです。子どもたちは、後になって、こうした葉の中では化学反応が起っているのだと聞くでしょう。そうした場合には、さきの答えではすこぶる都合が悪いことになります。あまり早いうちから世界を子どもにとって住みにくいものにすることはありません。——³⁾

リピッツによれば、ファン・デン・ベルグは、秋の散歩での父親と子供とのこのような架空の会話を引き合いに出し、現代の高度に科学化された世界ないし技術化された世界において起きている典型的な問題を明確に指摘している、という。子供のみならず、大人においても、次のようなことが起こるのである。すなわち、直接的な感覚知覚と、直観的ではない説明知とのギャップに直面してしまうのである。その結果、どのようなことになってしまうのであろうか。例話にあるように、子供の問いが、限りなく続くのである。子供は大人の答えに納得しないし、満足もしない。なぜであろうか。——「どうしてはっぱは赤いの？」「どうして寒いのか？」「どうして太陽がこんなに低いのか？」。このように子供の問いは、くきりがなく、際限に続くのである。

リピッツは次のように考える。なぜ、子供の問いが続くのであろうか。「確かに絶えずく一つの」答えは存在する。しかし、その答えというのは、自らの経験の基盤、つまり、直観性

(Anschaulichkeit)を奪い、——文字通りに——子供たちの足元をすくうものだからである。子どもには見るべきものはそれ以上なく、もはや問うことしかすることがないので、子供たちは問い続けるのである」⁴⁾。子供には、問うことしか残っていないのである。

すなわち、子供は、子供の生活世界に生きているのである。子供の生きる生活世界というのは、「お父さん、どうして葉っぱは赤いの？」——「こんなにきれいになるためだよ。いろんな色がみんなとてもきれいだろう？ 秋だからだよ」という会話によって、端的に象徴される世界である。それに対して、大人は、科学化された世界ないし高度に技術化された世界に生きている。そのような世界に生きている大人の〈答え〉は、子供の「足元をすくう」ものになってしまうのである。

リピッツのこのような指摘は、決して大げさなものではないだろう。次のように言い換えることができる。子供は、科学化される以前の世界に生きているのである。大人は、大人になる道程のなかで身に付けた科学というフィルターないしは科学技術というフィルターを通してしか世界を見ることができないのである。それゆえ、大人は、子供が満足するようなく〈答え〉を示すことができないのである。

——むしろ、リピッツの指摘を受けていうならば、大人の生きている世界というものについて、素朴な疑問が生じるであろう。つまり、大人は、本当は、どのような世界を生きているのあろうかといった疑問である。子供の世界を生きていることが真の世界を生きていることだとすれば、大人が生きていると信じている世界というものは、どのような世界なのであろうか。——

それゆえ、リピッツは次のような問いかけをする。それは、教育というものは何かという根本的な問題を考えさせるような問いかけである。すなわち、次のようなものである。「大人は、もし自分たちが子供たちにこういった類の学習を強いていることを自覚するようになったら、憂鬱な気持ちになるだろう。われわれの経験の『科学化』(Verwissenschaftlichung)によって、自分の眼をもう信じることができなくなるのではないだろうか」。ここで表現されている「憂鬱な気持ち」というものこそ、〈教育と陶冶〉を考察するうえで重要なものであろう。なぜ、「憂鬱な気持ち」を大人ないし教育者はもってしまうのであろうか。

もちろん、リピッツの教育学の構想は、単なる科学批判ではない。つまり、自然科学的知識を子供が学ぶことを否定しているものではない。この点は、誤解してはならないであろう。ファン・デン・ベルグも同様に、自然科学的知識の学習を否定しているものではない。

秋の散策における父親と子供の会話という例話が示すのは、そのような自然科学的知識の否定ではない。このことは確認しておかなければならないだろう。それでは、例話はどのような意味を表しているのであろうか。

すなわち、それは、次のようなことである。つまり、リピッツの教育学の構想のなかで、先に挙げた例話が、決定的な意味をもつのは、「実践の尊厳」「実践は理論に先行している」と「精神科学的教育学」において繰り返し述べられた「遺産」の意味を改めて考えさせるからである。つまり、「実践の尊厳」という「遺産」の意味を、現象学的方法によって、改めて考えさせるからである。

「精神科学的教育学」の多くの論者は、絶えず「実践の尊厳」ないしは「実践は理論に先行

している」という言葉を強調してきた。しかし、この「遺産」は、現代の教育学において十分に受け継がれていないのである。それゆえ、この「遺産」を引き継ぐことの重要性を、リピッツは強調するのである。もちろん、このような問題は教育学の歴史のなかで絶えず繰り返し論じられ、「実践」の重要性は強調されてきた。リピッツはこう述べる。「ここで目指されている『科学以前の経験の復権』(Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung)というものは、現象学的・解釈学的に基礎づけられた教育学の出発点であるが、それはそれほど新しいものではない。それは、最初から現象学に根付いていたものであり、教育学の精神科学的伝統に根付いたものである」⁵⁾。このようにリピッツは、教育学が「実践」へと眼を向けることを強調するのである。そのときに「方法」として重要となるのが、現象学なのである。

すなわち、秋の散策の例話に象徴される「子供の世界」つまり「実践」に教育学的思考の端著を置くことの重要性をリピッツは指摘しているのである。次のように言うことができるであろう。精神科学的教育学が重視してきた「実践」という言葉は、現象学的方法によって、つまり、「科学以前の経験の復権」という思考様式において、再び受け取りなおされなければならないもののなのである。

2 〈道程〉としての学習

それでは再び次のように問うことにしよう。すなわち、〈学ぶ〉ことあるいは〈学習〉とはいかなるものであろうか。

リピッツは、次のようにわれわれの先入見を指摘する。

「学習ということについては、われわれはまず始めに、その成し遂げた業績、つまりその結果から裏付けられる。これは、われわれがまったく当たり前のように物を見ると同時に、見るという行為を省察的に問題としてもっているのではないのと同じである。学習のこのような目標を目指した理解は、行動構造、つまり、経験としての学習の進行過程を、最終生産物の蔭に隠すことになる。客観的に固定されたときには、科学的に保障された知識や一見学習を終えたかのように見える大人が学習の基準となっている学習理論の大部分がこのように目的論的に構成されている」⁶⁾。

つまり、われわれは、「学習した」ということを、「学習した成果」から考えている、とりピッツは指摘するのである。何を学習したのかという視点にとらわれているのである。しかし、リピッツの教育学の構想においては、そのような考え方は否定されることになる。「抜本的な視点の転換」が企てられなければならないと主張される。

リピッツによれば、「成し遂げた業績」としての学習、目標を目指しての学習という理解は、根本的に改められなければならないという。それゆえ、経験過程としての学習、「道程としての学習」こそが、解釈学的・現象学的な教育学研究の中心テーマにならなければならないと主張するのである。

まさしくこのような考え方が、リピッツの「意味に定位した教育学」の構想、すなわち、「現象学的・解釈学的に基礎づけられた教育学」の特徴的なことなのである。「道程としての学習」という観点こそが、学習について教育学的に考察する際に重要なのである。

「道程としての学習」という観点が、リピッツにおいて、学習について、次のような洞察を導くのである。学習に関する逆説である。リピッツは次のように述べる。「その逆説というのは、経験をしたものだけが学習できる、というものである。より厳密に言えば、学習というものは、根源的に感覚的・身体的に仲介され、まだ主題化されていない、人間と世界の信頼性という土台のうえに生じるのである。したがって、学習は、新しい経験として、経験をすでに前提としているのである。このような、あらゆる新たな経験を根底とする『了解能力』は、事物と自己との間での、主題となる以前の、実践的対話に由来するものであり、すべての学習、すべての次なる経験を可能とする基となる条件である」⁷⁾。

この引用を受けて次のように述べることができるであろう。

すなわち、リピッツのいう「経験をしたものだけが学習できる」というのは、学習が、人間と世界、あるいは、自己と事物が根源的に一つにつながったところにおいて生じるということ述べている。したがって、学ぶということあるいは学習というものは、単に知識の蓄積ではない。そのような知識の蓄積という見方は、「道程としての学習」という観点に反している。それゆえ、次のように言うことができる。自己と事物は、世界において、つまり、「信頼に満ちた」世界において、〈対話〉を遂行し続けるのである。そして、そのような〈対話〉のなかで、つまり、経験の過程のなかで、先行する経験は、形を変えていくのである。「道程としての学習」という観点から見れば、〈学ぶということ〉〈学習すること〉において、絶えず、先行する経験が問題とされ、否定され、再構成されていくのである。「道程としての学習」という観点で、学習というものは、先行する経験の否定を通じての〈学習〉の〈やり直し〉なのである。同時に、これは、学習者、つまり、学習する人間そのものをも〈揺り動かす〉のである。

ところで、リピッツは、このように学習について論じていくなかで、「陶冶」(Bildung)という問題についても言及している。

「道程としての学習」という観点において、リピッツによれば、知識の蓄積としての学習と、意識・姿勢・態度変換としての陶冶(教養)との伝統的対立が消滅する、という。したがって、次のように、陶冶は、新たに規定し直されるのである。すなわち、リピッツはこう述べる。経験によって実質的に変化するような意識は、決して完結することではなく、それ自体に基づくものでもない。つまり、経験する者だけが、陶冶されているのであり、すなわち、新しい経験に対して開いたままなのである。陶冶(教養)は、過程の性格をもつものであり、最終生産物ではないのである。このように述べ、〈Bildung〉(教養-陶冶)に関しても、新たな考察の必要性を訴えているのである。——この点については、更なる検討が必要となることであろう。

それでは、「道程としての学習」というリピッツの考えからすれば、教えること、つまり、教授とはどのようなことを意味するだろうか。

リピッツは、彼特有の難解な言葉で次のように述べている。

「過程としての学習・陶冶(教養)理解は、教授そのものにも、特別な光を当てることになることは明白である。教授の構造そのもの、つまり、その行動・意思疎通構造が、道程なのである。すでに、日常的教授が、教師の行動という観点から見れば、たいてい同時に多くの行動可能性が存在する、開かれた領域である。つまり、明白な、始めから固定された目標階梯、手段の追

随は不可能である。むしろルーティン化された行動の模範は、その都度の状況的コンテクストがなければ機能できないのである。教授は、持続的、生産的コンテクスト形成の技術のもっと以前にあるのである。合目的行動のモデルは、このような多義性を不十分に溶解し、したがって、有益な状況、そして、諸条件のもとで、溶解するのである」⁸⁾。

つまり、教えるということ、教授もまた道程である。したがって、最終的な成果から、教授の成否を論じることとはできない。それゆえ、教育的日常に現れる、教える、あるいは、教授といった行為は、予め開かれた行為なのである。その行為は、その都度の状況に埋め込まれたものである。そのような状況を作製しているコンテクストは、前もって、つまり、教育的日常において出来上がっている根源的なものなのである。例えば、子供と大人、生徒と教育者との〈対話〉によって、出来上がっているものなのである。それゆえ、そのような根源的コンテクストを破壊するような形で、教授や教えるということは、失敗に終わるであろう。

第二章 リピッツの「現象学的 - 解釈学的に基礎づけられた教育学」の構想の意義

本稿においては、リピッツの「現象学的 解釈学的に基礎づけられた教育学」の構想のうちから、秋の親子の散策という例話を主題として、いくつかの特徴的な観点を検討してきた。ところで、このようなリピッツの教育学、「現象学的 - 解釈学的に基礎づけられた教育学」の構想の意義はどのようなところにあるのだろうか。

第一に挙げられる意義は、リピッツの教育学が、精神科学的教育学の現代的意義を明らかにしていることであろう。現代においても、精神科学的教育学に関する注目は高いものがある。例えば、近年も、『教育学的解释学入門』(Einführung in die pädagogische Hermeneutik, 2001)もドイツにおいて刊行されている⁹⁾。このような著作は、明らかに精神科学的教育学の影響を受けたものである。とりわけ、この著書は、W・クラフキー (Wolfgang Klafki, 1927-)の論文「教育学における解釈学的手法」(Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, 1971)を、再録している。このようなことは、2001年に刊行されたこの著作が、精神科学的教育学の影響を受けている証として、注目に値する。また、このように、歴史的現象として現れた精神科学的教育学の影響は、現代においてもまだまだ強力なものである。

それゆえ、リピッツの教育学の構想も、精神科学的教育学の課題を引き継ぎ、現代的な立場から、現象学、解釈学を用いて教育学的思索を深めている点において、現代的意義が認められるであろう。

第二には、学習、教授といった教育学の基本的な言葉の再検討をしているところに、教育学的 理論的意義が認められるであろう。これらの教育的日常において現れる現象、すなわち、学習、つまり、学ぶ、あるいは、教授、つまり、教えるということについては、現代においてもさまざまな立場から、多様な議論がなされている。そのような議論のなかで、絶えず新たな意味付与が行なわれている。リピッツの提起したポイントは、これらの議論のなかでも、有意義なものであることだろう。

教える、そして、学ぶということは、リピッツの論に依拠して言えば、子供と大人との根源

的な交渉の次元で生起する出来事である。そのような根源的な次元を指し示す具体的な言葉は、〈対話〉や〈出会い〉、〈教育的雰囲気〉といったものであろう。そのような次元において、教えることや学ぶことが起こるのである。それゆえ、意図的計画的な教育は、そのような次元を顧慮することなしには、成功しないであろう。このように述べることは、決して意図的計画的な教育の可能性を否定するものではない。意図的計画的な教育を行なうにあたっては、そのような根源的な次元の存在を絶えず顧慮しなければならないのである。

第三には、精神科学的教育学の「遺産」ともいうべき「実践の尊厳」を再び教育学の理論のなかで、復権させたことに理論的・実践的意義があるであろう。実践の大切さは、教育学研究者だれしもが認めるところであろう。しかし、理論と実践とをどのように結び付けていくのかは、困難な課題である。理論と実践の乖離ということもしばしば言われることである。

精神科学的教育学は、「実践の尊厳」「実践は理論に先行している」と主張し続けた。リピッツは、そのような精神科学的教育学の「遺産」を引き継ぎ、「実践」を「現象学的」方法を用いて、解明しようと試みるのである。このような「現象学的」方法を用いての「実践」の解明は、教育学にとって重要な意義をもつものである。

第四には、教育的行為の指針を与えるという実践的意義があるであろう。現象学的に解明される教育現実の根源的な次元は、教育的行為の在り方をも具体的に示すものである。そのような根源的な次元の解明は、教育的行為を成り立たせている基盤を明らかにする。そして、このようなことこそが、同時に、教育的行為の在り方を示すものである。つまり、リピッツの教育学の構想は、実践的な教育学なのである、としてよいであろう。

すなわち、次のように言うことができる。現象学によって解明される次元においては、子供と教育者との生き生きとした〈交わり〉が明らかになる。そのような〈交わり〉においては、さまざまな現象が生起している。さらに、解釈学的方法によって、そのような現象のもつ教育的コンテクストにおける「意味」が理解される。そして、——ときには、弁証法的方法を用いて¹⁰⁾——教育的行為として、何をなすべきかが示されるのである。

第五には、教育学における方法(Methode)、すなわち研究方法として、現象学及び解釈学の有効性を明らかにしたことは、教育学の理論において有意義なことであろう。

たとえば、ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) は、次のように述べる。すなわち、「一定の歴史的現象としての精神科学的教育学と広い意味で精神科学的と呼ばれる方法を区別し、精神科学的教育学という概念を第一の意味に限定することが必要であると思われる」¹¹⁾。このようなボルノーの指摘は、重要である。精神科学的教育学と精神科学的方法とを明確に区別することをボルノーは強調しているのである。

そして、ボルノーは次のように続けている。「精神科学的教育学において効果的であることが証明された方法という一般的概念は、・・・精神科学的教育学そのものと同じではなく、ことにそれを成功せしめた特殊歴史的條件によって規定される一面性を免れている。わたしはここになかんと世紀初めの生の哲学に根ざすところの、不屈の楽天的な生命感情を数え入れたい。そして誤れる結びつきを避けるために、『精神科学的』という時代的制約をもつ呼び名を放棄して、哲学の分野ではだいたい前から再び使用されるようになっている解釈学 (Hermeneutik) とい

う概念を導入し、哲学でも精神科学的といわず解釈学的哲学といっているように、解釈学的教育学 (hermeneutische Pädagogik)と呼ぶことにしたい」。

このように、ボルノーは、自らの立場を、解釈学的教育学とするのである。これに対して、リピッツは、ボルノー同様に、「方法」という立場をとる。この点は、ボルノーもリピッツも同様である。相違は次のことになろう。すなわち、ボルノーが解釈学に重きを置いたのに対して、リピッツは、解釈学のみならず現象学をもより一層、重視するのである。ボルノーが「解釈学的教育学」という立場をとったのに対して、リピッツは、「現象学的 解釈学的に基礎づけられた教育学」という立場をとるのである。このことは、「方法」としての現象学、「方法」としての解釈学という教育学の「方法」を巡る議論において有意義なものであろう¹²⁾。

注

1) 先行する研究として主なものは次の二つの論文である。

宮野安治「教育の現象学に寄せて」。山崎高哉「教育学と現象学との対話——その軌跡と展望——」（ともに次の著書に掲載。和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部、1996年）。なお、「意味に定位した教育学」という用語については、「意味 - 志向的な教育学」という言葉を用いることもできよう。

2) Wilfried Lippitz : Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In: H. Danner/ W. Lippitz (Hrsg.) : Beschreiben-Verstehen-Handeln – Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München, 1984. 本稿におけるリピッツの引用は、この論文からのものである。

3) ヴァン・デン・ベルグ（早坂訳）『メタブレティカ——変化の歴史心理学』春秋社、昭和61年、91ページ。Van den Bergについて、本稿では、ファン・デン・ベルグと表記する。

4) W. Lippitz. a.a.O., S. 81.

5) a.a.O., S. 82.

6) a.a.O., S. 87.

7) a.a.O., S. 87.

8) a.a.O., S. 88.

9) 次の著書を参照されたい。Christian Rittelmeyer/Michael Parmentier : Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt, 2001.

10) 弁証法的方法の教育学的意義については、次の論文で考察している。高根雅啓「教育学的思考における弁証法的特質」（『人間科学論集』大阪府立大学人間科学研究会、第28号、1997年、所収）。

11) ボルノー「精神科学的教育学」(1989)、71頁。（ヘルマン・レールス/ハンス・ショイアール編（訳者代表 天野正治）『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版部、1992年に所収）。

12) このような議論については、前掲の論文、宮野安治「教育の現象学に寄せて」などでも言及されている。なお、W・リピッツの主な論文には次のようなものが挙げられる。これらの論

文の検討を通じて、彼の教育学構想の全体については、さらに論じられなければならないであろう。

① Ansätze eines Begriffs vorwissenschaftlicher Erfahrung bei Dilthey und Nohl ihre Konsequenzen für die pädagogische Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau. 1981. ② Lebenswelt oder Wissenschaft. Eine problematische Alternative. In: Bildung und Erziehung. 1984. ③ Exemplarische Deskription. In: Pädagogische Rundschau. 1984. ④ Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken— dargestellt an Langevelds Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau. 1984. ⑤ Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Hebert Grudjous, Rita Teske, Wirken (Hrsg.) Erziehungswissenschaftliche Theorie, 3. Aufl. Hamburg. 1991.