

PETER VOGEL

Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen

Vorbemerkung:

Die Vorträge und mehr noch die Diskussionen der letzten Tagungen der Kommission für Wissenschaftsforschung haben gezeigt, daß die Arbeit der Kommission durchgängig von dem Spannungsverhältnis zweier Perspektiven bestimmt ist: Auf der einen Seite die Fragestellungen der Wissenschaftsgeschichte, die Genese, Karriere und Wandel von pädagogischen Theorien im Hinblick auf historische und soziale Randbedingungen sowohl im Wissenschafts- wie im Gesellschaftssystem untersucht; auf der anderen Seite die epistemologische Frage nach dem Gültigkeitsanspruch pädagogischer Theorien jenseits ihres Entstehungszusammenhangs.

Ein Spannungsverhältnis – und nicht nur ein Nebeneinander – besteht nicht zuletzt deshalb, weil seit der Diskussion um KUHN und die Historisierung der Wissenschaftstheorie zumindest die Möglichkeit im Raume steht, daß sich Geltungsansprüche von wissenschaftlichen Theorien vollständig auf empirisch erhebbare und funktional erklärbare Prozesse im Wissenschaftssystem reduzieren lassen. In der Arbeit der Kommission wurde bisher beiden Perspektiven Rechnung getragen; so werden z.B. auch für systematische Pädagogen deprimierende wissenschaftsgeschichtliche Analysen der Theorieproduktion der jüngeren Vergangenheit mit der tröstlichen Versicherung eingeleitet, daß epistemologische Fragen der Konstitution von Erziehungswissenschaft nicht grundsätzlich obsolet seien, auch wenn die bisherigen Versuche ihrer Beantwortung wenig befriedigen¹. Versucht man, das Verhältnis der beiden Perspektiven nicht im Hinblick auf mögliche Konkurrenz, sondern auf wechselseitigen Nutzen zu bestimmen, so ist die Antwort in der einen Richtung naheliegend: systematisch-pädagogische Theoriebildung ist für die Wissenschaftsforschung Forschungsobjekt; doch wie verhält sich systematische Theorie zu den Ergebnissen der Erforschung ihrer Geschichte?

Den folgenden Ausführungen liegt die Erwartung zugrunde, daß systematische Fragestellungen von der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung

lernen können, auch wenn die Perspektive die der systematischen Pädagogik bleibt.

Im ersten Teil des Beitrags wird versucht, Ergebnisse der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung in einer bestimmten Hinsicht systematisch auszulegen; im zweiten Teil wird auf der Folie dieser Auslegung die Positivismusdiskussion in der Erziehungswissenschaft analysiert; im dritten Teil schließlich sollen vorläufige Folgerungen angedeutet werden².

I.

Die Malaise der wissenschaftlichen Pädagogik der Gegenwart muß in diesem Kreis nicht ausführlich dargestellt werden: Konkurrierende anspruchsvolle philosophisch-bildungstheoretische Programme mit zweifelhaften Einlösungsmöglichkeiten stehen konkurrierenden sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen gegenüber, deren Ergebnissen die pädagogische Dignität allerdings aus prinzipiellen Gründen abgesprochen wird; jenseits dieser dominanten Formen der pädagogischen Wissensproduktion siedeln sich allerlei Rezeptologien an, die eklektizistisch theoretische Versatzstücke unterschiedlicher Herkunft für die Bedürfnisse der pädagogischen Professionen verarbeiten. Die Klagen über den ungeklärten wissenschaftstheoretischen Status der Erziehungswissenschaft und die Heterogenität pädagogischen Wissens gehören zum festen Bestand der Topik von Diskussionen über Grundlegungsprobleme³. Das Programm HERBARTS, eine eigenständige pädagogische Forschung auf der Basis "einheimischer Begriffe" zu etablieren, ist offensichtlich gescheitert.

Die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung lassen sich - in systematischer Absicht - lesen als Protokoll dieses Scheiterns, wobei die historische Erklärung der paradigmatischen Besonderheiten der Versuche pädagogischer Wissensproduktion durchaus lehrreich sein kann für systematische Überlegungen.

Genetisch betrachtet, leidet die gegenwärtige Erziehungswissenschaft an den Spätfolgen der Erwartungen, die mit ihrer endgültigen Etablierung im Wissenschaftssystem zu Beginn der 20er Jahre dieses Jahrhunderts

verbunden waren. Wenn die Einschätzung HEINZ-ELMAR TENORTS zutreffend ist, daß die Pädagogik als eigenständige universitäre Disziplin endgültig zum Durchbruch kommt als "die Disziplin, die im Gewande von Wissenschaft weiterhin die Leistungen einer Dogmatik zu erbringen hat"⁴, nämlich Deutung und normative Auslegung gesellschaftlich fragwürdig gewordenen Sinns in szientifischer Form, dann wird das wissenschaftstheoretische Grundproblem der Pädagogik - die Konstitution einer Theorie für pädagogische Erkenntnis und gleichzeitig für pädagogisches Handeln - als historische Hypothek verständlich: Solange Sinnstiftung methodologischer Kern der systematischen Pädagogik ist und dieses Paradigma als wissenschaftlich akzeptiert wird, kann sie auch das Grundkonzept einer "praktischen Wissenschaft" aufrecht erhalten, weil in der normativen oder wenigstens normorientierenden bildungstheoretischen Auslegung des jeweiligen Kulturganzen in der Tat theoretische und praktische Ansprüche gleichzeitig befriedigt werden konnten (und immerhin war dieses Grundkonzept bis in die 60er Jahre offensichtlich tragfähig).

Gegenüber den Einwänden des entwickelten kritischen Rationalismus und der kritischen Sozialphilosophie erwies sich das Paradigma der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik als nicht mehr haltbar; geblieben ist der Pädagogik insgesamt jedoch der Anspruch, sich auch unter veränderten Ansprüchen an die Wissenschaftlichkeit und an die Rationalität von Methodologien weiterhin als "praktische Wissenschaft" zu begründen. Dieser Anspruch - von dem wie selbstverständlich vorausgesetzt wird, daß er grundsätzlich einlösbar ist -, durchzieht die Paradigmendiskussion auch der 60er Jahre und ist das grundlegende Rezeptionsschema für die Übernahme methodologischer Entwicklungen aus den Nachbarwissenschaften. So ist z.B. KLAUS MOLLENHAUERS verdienstvoller Versuch, methodische Ansätze einer im weitesten Sinne interpretativen empirischen Sozialforschung für die Pädagogik fruchtbar zu machen, gekoppelt an die Rezeption einer (materialistisch unterbauten) Diskurstheorie zur Lösung pädagogischer Zielfragen⁵.

Selbst WOLFGANG BREZINKA, einer der schärfsten Kritiker einer geisteswissenschaftlich-bildungsphilosophischen Pädagogik, unterliegt noch in der Konzeption eines radikalen Gegenmodells der Sogwirkung des traditionellen Anspruchs. Er beschränkt sich nicht auf die metatheoretische Grundlegung einer empirischen Erklärung der Erziehungswirklichkeit, sondern behandelt Handlungsprobleme der Pädagogik, indem er sie als technologische definiert und damit im Rahmen des kritisch-rationalistischen Wissenschaftsmodells bearbeiten kann; insofern steht

BREZINKAS Entwurf durchaus in der Tradition der Pädagogik als "praktischer Wissenschaft", wenn auch mit einer zum technischen Handeln reduzierten Version von "Praxis".

Wenn die durch die wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion nahegelegte systematische These zutreffend sein sollte – also daß die Forderung nach einer Begründung sowohl von pädagogischer Theorie wie von pädagogischer Praxis in einem theoretischen Gedankengang nur vor dem Hintergrund einer seinerzeit systemfunktionalen und deshalb erfolgreichen, aber systematisch unhaltbaren Auffassung einer Sinn verbindlich auslegenden und insofern unmittelbar handlungsorientierenden Wissenschaft sinnvoll war –, dann läßt sich vor dieser Folie der Positivismusstreit in der deutschen Pädagogik systematisch analysieren.

II.

Ausgangspunkt ist die Kritik der – im weitesten Sinn bildungsphilosophisch orientierten Pädagogik am Versuch der Begründung einer empirischen Erziehungswissenschaft. Die Kritik läßt sich auf vier Hauptargumente konzentrieren, die den Problemen der Gegenstandskonstitution, der Praxiskonstitution und der Konstitution einer pädagogischen Wissenschaft zugeordnet werden können und die bis heute gleichsam Standardargumente in der (inzwischen nur noch lustlos betriebenen) Kontroverse geblieben sind.

1. Argument (zum Problem der *Gegenstandskonstitution*): In die Bestimmung des Gegenstandes empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung, nämlich "Erziehungswirklichkeit", gehen Vorentscheidungen ein, die selbst nicht empirisch überprüfbar sind. "Ob das Feld oder Phänomen die Auszeichnung pädagogisch verdient, also sog. Erziehungswirklichkeit ist oder ihr zugehört, ... das vermögen empirische Arbeiten als solche nicht auszumachen"⁶. Die Auseinandersetzung mit der empirischen Pädagogik beginnt mit dem "banalen Hinweis, daß ich Wirklichkeit als pädagogische Wirklichkeit erst dann erfassen, empirisch erheben kann, wenn ich in der Lage bin, sie von nichtpädagogischer Wirklichkeit zu unterscheiden"⁷.

Dem Problem der *Praxiskonstitution* lassen sich die zwei folgenden Argumente zuordnen: 2. In der empirischen Erziehungswissenschaft wird der Zögling zum Objekt technischer Manipulation. Im Ursache-Wirkungs-Schema der kausalanalytischen Erklärung wird ihm Handlungsmächtigkeit und Intentionalität abgesprochen; dem Kausalschema entspricht als pädagogisches Handlungsmuster das der Naturbearbeitung⁸. Handeln ist reduziert auf Verhalten, das in der empirischen Erklärung auf seine kausalen Determinanten hin untersucht wird bzw. im Falle einer Veränderungsabsicht durch den technischen Einsatz anderer Determinanten manipuliert wird. Intentionalität ist "nur auf der Seite des Erziehers lokalisiert, von der Intentionalität des Kindes ist nicht die Rede"⁹.

3. Argument: Empirische Erziehungswissenschaft kann pädagogisches Handeln nicht begründen; durch die Reduktion des wissenschaftlich bearbeitbaren Bereichs auf Tatsachenfragen wird sie notwendig affirmativ gegenüber jedwedem Interessenten an der Verwertung des pädagogisch-technologischen Wissens. Die Erwartung, durch eine empirische Erziehungswissenschaft Hilfe bei der Lösung praktischer Probleme zu erlangen, wird prinzipiell enttäuscht, denn "das Faktische sagt überhaupt nicht und nirgends, daß ihm entsprochen werden sollte"¹⁰. "Empirisch-erziehungswissenschaftliches Forschen fungiert ... leicht als Erfüllungsgehilfe ideologischer Okkupationen des Pädagogischen. Es dient mit seinem Kriterium der Effektivität bloß der optimalen Festigung von Norm- oder Wertvorstellungen anderer im educandus"¹¹.

Das 4. Argument betrifft das *Konstitutionsproblem* der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und hängt sachlich mit dem vorhergehenden zusammen: Pädagogik als Wissenschaft kann durch empirische Methodologie nicht begründet werden. Die Aussage PETZELTS, daß Pädagogik "sofort jeglichen Fundamentes entbehren" muß, "wenn sie sich auf sogenannte Erfahrungen stützt"¹², trifft den besonderen Charakter der pädagogischen Problemstellung, die sich "auf das Reich der Freiheit im philosophischen Sinne bezogen weiß"¹³. Der empirische Zugriff ist notwendigerweise "zu kurz", er tangiert das Konstitutionsproblem der Pädagogik nicht. Der "Grund von Pädagogischem" ist "in der 'Erscheinung' (nicht) hinreichend zu denken"¹⁴ und die "Sollensstruktur ist im Begriff der Erziehung gegeben"¹⁵.

Soviel in aller Kürze zu den Grundpositionen der kritischen Auseinandersetzung. Wenn im folgenden die vier Argumente kritisch diskutiert werden, dann geht es nicht darum, diese Kritik direkt zu widerlegen; gefragt

wird vielmehr, welche Art der Problemdefinition hinsichtlich der Grundlagenfragen der wissenschaftlichen Pädagogik der Kritik zugrundeliegt, oder anders: welche Ansprüche latent an einen Theoriezusammenhang gestellt werden, der Pädagogik als Wissenschaft begründen soll.

Zum 1. *Argument*, das Problem der Gegenstandskonstitution betreffend: Es ist sicherlich richtig, daß die Bestimmung des Wirklichkeitsausschnitts, der Gegenstand erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschung werden soll, als "pädagogisch" oder "zur Erziehungswirklichkeit gehörend" selbst nicht empirisch begründet werden kann, sondern Ergebnis einer theoretischen Vorentscheidung ist. Doch was bedeutet dieses Argument im Kontext der Wissenschaftstheorie der Pädagogik insgesamt? Auf einer ersten Bedeutungsebene scheint es trivial zu sein, denn daß die Hypothesenbildung theoriegeleitet ist und einer theoretischen, nicht empirischen Rechenschaftspflicht unterliegt, konnte man gegenüber dem naiven Empirismus als Vorhalt anbringen, nicht aber gegenüber dem kritischen Rationalismus, für den dies ohnehin selbstverständlich ist.

Ist das Argument aber nicht in dieser trivialen Bedeutung, sondern als Ausgrenzungskriterium gemeint, d.h. in dem Sinne, daß empirische Forschung nur dann Erkenntnisse für die Pädagogik erbringt, wenn die Bestimmung des Gegenstandes empirischer Forschung aufgrund des "richtigen" Begriffs des Pädagogischen erfolgt ist, dann trifft das Argument zwar immer noch, wird aber sinnlos, weil es gewissermaßen zuviel ausgrenzt: Wenn der theoretisch abgesicherte und diskursiv einholbare "richtige" Begriff der Pädagogik, der ja immer auch zugleich der Begriff sein soll, der pädagogisches Handeln verbindlich bestimmt, nicht gefunden wird – und nach 200 Jahren kontroverser Diskussion besteht rein der Wahrscheinlichkeit nach wenig Hoffnung, von systematischen Zweifeln an seiner Möglichkeit einmal abgesehen –, ist damit jegliche empirische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft desavouiert. Es ist im übrigen schwer vorstellbar, daß in den Nachbardisziplinen etwa die empirische soziologische Forschung pauschal mit dem Argument kritisiert wird, sie sei so lange irrelevant, wie nicht der "richtige" Begriffswert von "Gesellschaft" gefunden sei oder empirische Politikforschung damit, daß sie möglicherweise nicht dem wahren Begriff des Politischen entspreche.

Der *zweite*, gravierende Einwand, daß die kausalanalytische Erklärung mit Notwendigkeit eine technologisch verkürzte Praxis gegenüber einem zum Objekt definierten Zögling impliziert, stand im Kontext der

Auseinandersetzung vor allem mit WOLFGANG BREZINKAS Versuch der Begründung einer empirischen Erziehungswissenschaft und ist in diesem Kontext zwingend¹⁶. Bei näherer Betrachtung stellt sich allerdings die Frage, ob dieser Kontext notwendig ist, d.h. ob die Konzeptualisierung einer pädagogischen Erfahrungswissenschaft nicht auch anders möglich ist. Es könnte sein, daß die Kritiker mit dem Kritisierten das gleiche Vorurteil teilen, nämlich daß wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung in den Sozialwissenschaften methodologisch identisch konstituiert ist wie in den Naturwissenschaften. Wenn sich zeigen läßt, wie eine empirische Methodologie möglich ist, deren Grundannahmen mit der Intentionalität und Reflexivität des Subjekts, der "Aktivität des Ich" (PETZELT) kompatibel sind¹⁷, dann ist dieser zweite Einwand hinfällig bzw. gilt nur für bestimmte methodologische Konzepte empirischer Erziehungswissenschaft, nicht aber für erfahrungswissenschaftliche Forschung insgesamt. Dietrich BENNER hat schon vor geraumer Zeit darauf hingewiesen, daß auf dem Boden einer philosophischen Pädagogik eine praxeologische Empirie entwickelt werden müsse, wenn man verhindern wolle, daß sich im Bereich der Erziehungswissenschaft andere Forschungsstrategien etablieren, die das Ich tatsächlich zum Naturobjekt reduzieren¹⁸; die Adressaten dieses Hinweises haben sich dazu nicht geäußert.

Der *dritte* und der *vierte* Kritikpunkt besagen, daß ein erfahrungswissenschaftlicher Ansatz weder pädagogische Praxis noch die pädagogische Wissenschaft insgesamt begründen können. Die Argumente sind für sich genommen nicht zu erschüttern; doch was bedeuten sie für das Problem einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Pädagogik? Zum einen sind diese Feststellungen eigentlich nicht strittig, denn auch die Vertreter der empirischen Pädagogik rekurrieren auf meta-empirische, wissenschaftstheoretisch-philosophische Begründungen, auch wenn sie von großer Dürftigkeit sind, wie z.B. WOLFGANG RITZEL nachgewiesen hat¹⁹. Zum anderen kann man fragen, ob es, abgesehen von der unbestreitbaren Leistung von Kritik, auf ein ungelöstes Problem aufmerksam zu machen, weiterhilft, der empirischen Erziehungswissenschaft vorzuwerfen, daß sie das Konstitutionsproblem einer Pädagogik als "praktischer Wissenschaft" nicht lösen kann, wenn es philosophische Pädagogik bisher auch nicht gelöst hat und es vielleicht überhaupt nicht lösbar ist. Die Argumente gegenüber einer erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik mögen immanent richtig sein; es ist aber sehr die Frage, ob es Sinn hat, den Erkenntnisfortschritt einer Wissenschaft von der Einlösung einer metathe-

oretischen Bedingung abhängig zu machen, die bisher nur als Programm vorhanden ist, dessen Erfüllbarkeit grundsätzlich bezweifelt werden kann.

III.

Im folgenden sollen die Ergebnisse der (durch wissenschaftsgeschichtliche Erklärungsmodelle nahegelegten) systematischen Analyse zusammenfassend diskutiert und mögliche Konsequenzen erörtert werden; die Perspektive ist nicht die der wissenschaftsgeschichtlichen Erklärung, sondern die Frage der Möglichkeit einer systematischen Erziehungswissenschaft.

1. Die Grundlegungsdiskussion der Erziehungswissenschaft leidet an einer *systematischen Überforderung*, wenn sie gleichsam in einem Begründungszusammenhang die Bestimmung des Gegenstandes empirisch-pädagogischer Forschung, die Orientierung praktisch-pädagogischen Handelns und die theoretisch-kategoriale Konstitution der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin leisten will²⁰. Wissenschaftsgeschichtlich läßt sich diese Überforderung erklären als der Versuch, an einem paradigmatischen Entwurf festzuhalten, der es für geraume Zeit ermöglichte, die Erwartungen an die Disziplin – nämlich primär kulturphilosophische Sinnauslegung einerseits und Orientierung der Lehrprofession an einem konkreten Ethos andererseits²¹ zu erfüllen, ohne über den epistemologischen Wert dieses Paradigmas wirklich Rechenschaft geben zu müssen. Als sich die Erwartungen geändert hatten, als im Rahmen von Bildungsreformbemühungen prognostisches Wissen erwartet wurde und das pädagogische Paradigma mit der fortgeschrittenen Diskussion über Wissenschaftstheorie konfrontiert wurde, zeigte sich, daß sein Anspruch nicht überzeugend eingelöst werden konnte. Die systematische Analyse der verwendeten Argumente im Positivismusstreit ergibt, daß die Kritik an der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik jenseits ihrer immanenten Triftigkeit nur dann wissenschaftslogisch überzeugen kann, wenn das Programm, dessen Nichterfüllung durch die erfahrungswissenschaftliche Pädagogik zu Recht konstatiert wird, grundsätzlich einlösbar ist. Insofern hat der Positivismusstreit keinen sachlichen Fortschritt für die Grundlegungsproblematik der Pädagogik als "praktischer Disziplin" gebracht, da er nur half, den

Status quo – nämlich die Behauptung eines Programms – mit Gründen gegenüber der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik zu verteidigen, ohne daß die Einlösung des Programms damit nähergerückt wäre.

2. Als eine naheliegende Lösung des Problems bietet sich zunächst die Ausgrenzung der Anteile des bisherigen pädagogischen Problembestandes an, die sich nicht ohne weiteres im Rahmen eines empirischen Wissenschaftsmodells bearbeiten lassen. Mit dieser Option wäre keineswegs auch schon eine Entscheidung zu Gunsten eines einheitswissenschaftlichen Erkenntnis- und eines technologischen Handlungsmodells im Sinne BREZINKAS gefallen; denkbar wäre die Beschränkung der Erziehungswissenschaft auf eine empirische Wissenschaft vom sozialen Handeln im Bereich der Erziehung und ihrer Institutionen nach dem Vorbild anderer sozialwissenschaftlicher Teildisziplinen. Dieser Ausweg beruht in mehrfacher Hinsicht auf Kurzschlüssen:

1. Keine Wissenschaft kann sich gleichsam durch eine methodologische Entscheidung vom überwiegenden Teil des historischen Problemzusammenhangs, dem sie ihre Karriere verdankt, verabschieden; zumindest die externe, auf das Wissenschaftssystem bezogene Identität von Wissenschaftsdisziplinen beruht nicht auf methodologischen Konstruktionen, sondern auf traditionellen Erwartungen der sozialen Umwelt und kulturellen Denk-Traditionen: "Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn. Dieser Sinn ist eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität"²². Auch wenn sich rekonstruieren läßt, unter welchen kontingenten historischen Umständen und mit welchen Folgelasten dieser Problemzusammenhang entstanden ist, ist er als Aufgabe für die Wissenschaft Realität; er kann nicht einfach negiert, sondern muß abgearbeitet werden.
2. Jenseits der verhältnismäßig fruchtlosen Bemühungen um die Grundlegungsproblematik wurden von der "philosophischen" Pädagogik theoretisch-kategoriale Differenzierungen erarbeitet, deren epistemologische Qualität unbestritten ist und auf die zu verzichten eine ungeheure Selbstbornierung bedeuten würde²³.
3. Die Reduktion der Erziehungswissenschaft auf eine empirische Sozialwissenschaft wäre nur dann zu rechtfertigen, wenn es gegenüber dem sozialen Handlungsfeld "Erziehung" keine anderen theoretisch-rationalen Zugangsweisen gäbe als die durch an der Erfahrung überprüfbare Theorien. Daß z.B. Handlungsprobleme pädagogischer Pra-

xis nicht erfahrungswissenschaftlich entscheidbar sind, bedeutet keineswegs, daß sie nicht wissenschaftlich-rational aufzuklären sind.

3. Wenn einerseits die Erziehungswissenschaft auf die wissenschaftliche Bearbeitung der Gesamtthematik nicht verzichten kann und andererseits metatheoretische Grundlegungsversuche der Pädagogik als "praktische Wissenschaft", als Einheit von systematischer Kategorialreflexion, Erfahrungserkenntnis und praktischer Handlungsempfehlung erkennbar erfolglos sind, dann ist die Frage, wie die zweitbeste Lösung für die wissenschaftslogische Organisation der Erkenntnisaufgaben der Erziehungswissenschaft aussehen kann, wenn der beanspruchte "Königsweg" nicht gangbar ist. Als Alternative bietet sich an, daß die Erziehungswissenschaft ihre Grundlegungsprobleme durch *Dekomposition* löst, d.h. durch die Differenzierung von Problembereichen und ihnen entsprechenden Bearbeitungsverfahren und Wissensformen unter Aufrechterhaltung ihres geschichtlichen Reflexionszusammenhangs²⁴. Die Denkfigur, daß man unbewältigte Komplexität durch Ausdifferenzierung von Teilbereichen reduzieren kann, entstammt der Systemtheorie; hier ist folgendes gemeint: die Argumentationen, die die Bildung empirisch zu prüfender Hypothesen, die Begründung pädagogischer Handlungsmodelle oder Konstitutionsprobleme der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand haben, gehören ungeachtet ihrer Bezogenheit auf einen gemeinsamen Problemzusammenhang - gestiftet durch die Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, eine zweitausendjährige Tradition des Bildungsdenkens und die lebensweltliche Tatsache "Erziehung" - unterschiedlichen Gebieten an, die durch je spezifische Geltungsansprüche gekennzeichnet sind und eine je eigene wissenschaftliche Bearbeitung verlangen.

a) Pädagogik als systematische Theorie wird ihre Aufgabe, eine "disziplinäre Matrix", d.h. Erkenntnis verbürgende Kategorien und Methoden zu entwickeln, nur befriedigend lösen können, wenn sie vom Problem entlastet ist, zugleich für unausweichlich situationsbezogene, von der Einschätzung der gesellschaftlich-geschichtlichen Lage abhängige Entscheidungen der pädagogischen Praxis haftbar zu sein. Ihre Aufgaben sind Kategorialanalyse und Methodenreflexion, die Instrumente sind wissenschaftstheoretische, transzendental-kritische und ideologiekritische Analyse, das Ziel eine Systematik der erkenntnisleitenden Begriffe und der Forschungsaufgaben auch im Bereich der empirischen Forschung und im Bereich pädagogischen Handelns²⁵. Die Frage, wie das Normativitätsproblem der Pädagogik zu bewältigen ist, ist theoretisch, nicht normativ

zu beantworten und nur dann, wenn sie isoliert wird und nicht das gesamte Feld pädagogischer Wissensproduktion durchzieht. "Pädagogische Verantwortung" etwa ist als theoretisches Konzept Gegenstand der wissenschaftstheoretischen Analyse und nicht deren Ersatz.

b) Empirisch-pädagogische Forschung kann nicht mit der Problematik des "richtigen" Begriffs von Erziehung verknüpft werden, wenn sie methodisch kontrollierte intersubjektive Erfahrungsregeln zur Verfügung stellen soll. Zwar sind gewisse Ansprüche hinsichtlich des geeigneten empirischen Methodeninventars zu stellen (das ergibt sich aus den kritischen Argumenten gegenüber BREZINKAs Konzeption vgl. S. ...), die Entscheidung für oder gegen methodische Grundannahmen sind aber nicht abhängig von einem praktisch-pädagogischen Ethos, sondern von wissenschaftstheoretischen Argumenten.

c) Mit der Differenzierung von Wissensformen ist weder ein Prärogativ für erfahrungswissenschaftliche Erkenntnis noch eine Abqualifizierung von pädagogischen Handlungsproblemen durch Ausgrenzung aus dem Bereich wissenschaftlicher Reflexion impliziert. Handlungsprobleme pädagogischer Praxis sind immer auf die geschichtlich-gesellschaftliche Real-lage bezogen und innerhalb dieser Reallage mit Gründen zu entscheiden. Sie sind wissenschaftlicher Aufklärung zugänglich, rationalisierbar, wenn auch nicht mit dem gleichen Gültigkeitsanspruch wie theoretische Analysen entscheidbar.

4) Die Formel "Differenzierung von Wissensformen unter Aufrechterhaltung ihres geschichtlichen Reflexionszusammenhangs" kann Mißverständnisse gleichsam in zwei entgegengesetzte Richtungen provozieren: Entweder kann man geneigt sein, den Vorschlag mit der von W. BREZINKA in seiner "Metatheorie der Erziehung" vorgetragenen "Differenzierung pädagogischer Satzsysteme"²⁶ zu identifizieren (a), oder man kann vermuten, daß der "geschichtliche Reflexionszusammenhang" hinterrücks eben doch wieder die Differenzierung von Wissensformen aufhebt und die alte Einheitsmetaphysik mit ihren Folgelasten im neuen Gewande auftritt (b).

a) W. BREZINKA hat mit der "Differenzierung pädagogischer Satzsysteme" nicht unterschiedliche Wissensformen innerhalb eines wissenschaftlichen Aufgabenfeldes differenziert, sondern einen bestimmten Bereich - nämlich empirisch-technologische Forschung - als den einzig wissenschaftlich bearbeitbaren definiert und alle übrigen "Sätze" über Erziehung aus dem Gebiet der Erziehungswissenschaft ausgegrenzt. Demgegenüber gehen die hier vorgetragenen Überlegungen davon aus, daß auch

der Bereich praktischen pädagogischen Handelns wissenschaftlich zu bearbeiten ist; allerdings sind Theorie *der* Praxis und Theorie *für* Praxis unterschiedliche Theorietypen mit je eigenen Argumentationsformen.

b) "Geschichtlicher Reflexionszusammenhang" bedeutet nicht, daß in Substitution der verlorengegangenen Totalität eine neue *qualitas occulta* eingeführt wird, "deren Namen man feierlich nennt, wenn die Einsichten versagen" (HÖNIGSWALD). Gemeint ist lediglich der geschichtlich überkommene, zum Teil in Alltagswissen abgesunkene Bestand an Theorien und Theoremen, Thesen und Problemen, Programmen und Konzepten, Erfahrungswissen und ethischen Überzeugungen, der insgesamt als "pädagogisch" oder "die Erziehung betreffend" qualifiziert wird; dazu gehören Alltagsüberzeugungen von pädagogischen Praktikern ebenso wie die großen Entwürfe zur Formulierung des Bildungsproblems in der Antike oder der Aufklärungszeit. Erziehungswissenschaft bemüht sich vor dem Hintergrund dieses komplexen Problemzusammenhangs um Erkenntnis, aber sie ist nicht mit ihm identisch. Der überkommene Reflexionszusammenhang ist zwar als Zusammenhang, als bezogen auf ein ausgrenzbares Problem identifizierbar (sonst könnte man ihn auch nicht "dekomponieren"); er ist aber *methodologisch amorph* und nicht in *einem* theoretischen Zugriff wissenschaftlich zu bearbeiten. Dieser Problemhorizont macht es aber möglich, daß die unterschiedlichen Erkenntnisaufgaben der Erziehungswissenschaft aufeinander beziehbar bleiben, allerdings in einer kontrollierten Form, die die unzulässige Vermischung von Argumentationsformen verhindert.

5) Daß die Erziehungswissenschaft es mit unterschiedlichen Wissensformen zu tun hat, war auch den Vertretern der Disziplin bekannt, die ihre Konstitution als einheitliche "praktische Disziplin" vertraten; die "Vermittlung" zwischen den Wissensformen sollte durch unterschiedliche Konstrukte, z.B. die Annahme einer "Zwischenwelt, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt"²⁷, geleistet werden. Auch die Kritik an dieser Vermittlung und der Vorschlag, innerhalb der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Wissensformen auszudifferenzieren, sind nicht besonders originell²⁸; vielleicht gewinnen sie an Plausibilität vor dem Hintergrund der "Überlastungsthese" und der Aussicht, daß die Dekomposition des pädagogischen Problembestandes wissenschaftsimmanente Blockaden aufheben könnte. Eine Differenzierung von Wissensformen könnte zunächst dazu beitragen, die in fast jedem pädagogischen Diskurs anzutreffende Verwechslung von Kategorien bzw. logischen Ebenen zu beenden. Der prekäre methodologische Sonderstatus der Pädagogik im Gefüge aller anderen Kultur- und Sozialwissenschaften, den

man weder Kollegen anderer Disziplinen noch den eigenen Studenten besonders überzeugend darlegen konnte, müßte nicht länger beansprucht werden, ohne daß dabei der Umfang der zu behandelnden Probleme reduziert würde, außer um den Anspruch, daß sie alle von einem einzigen methodologischen Kernpunkt, einer "Idee der Pädagogik" oder einem "pädagogischen Grundgedankengang" wissenschaftlich zu lösen sind. Die Tendenz, daß Erziehungswissenschaft grundsätzlich affirmativ zu den jeweils bestehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung ist, ist eine Folge der Entdifferenzierung pädagogischen Denkens: Wenn z.B. didaktische Modelle für die Schule, wenn sie denn funktional sein sollen, unweigerlich auf deren gesellschaftlich vorgegebene institutionellen Bedingungen Rücksicht nehmen müssen, zugleich aber – wenn sie "pädagogisch legitim" sein wollen – hinsichtlich der Idee der Bildung legitimationspflichtig sind, dann ist als Ergebnis fast zwangsläufig auch eine Legitimation der institutionellen Rahmenbedingungen zu erwarten. Eine Differenzierung von Wissensformen bedeutet für theoretische Aussagen innerhalb der verschiedenen Bereiche eine Entlastung von unerfüllbaren Ansprüchen. Vielleicht fände ein Erziehungswissenschaftler wieder den Mut, eine "Berufsethik" für pädagogische Professionen unter den Bedingungen eines differenzierten Erziehungssystems zu entwerfen, wenn sie nicht mit der Erwartung belastet ist, daß sie aus der "Idee der Bildung" streng deduziert ist; und vielleicht fänden die Erziehungswissenschaftler zu einer strengen theoretisch-kategorialen Definition des Bildungsproblems, wenn sie von der Erwartung entlastet sind, daß auch die pädagogische Praxis von Lehrern davon unmittelbar profitieren können müsse. Die vielen Konjunktive wollen deutlich machen, daß die Imponderabilien schwer zu überblicken sind und der Verfasser weiß, daß das Aufstellen von Forderungen allemal leichter ist als die Prognose ihres Erfolgs im Falle ihrer Erfüllung.

Anmerkungen:

1. Vgl. H.-E. TENORTH: Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution (Diskussionsvorlage zur Herbsttagung der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung, Soest 1985) Ms., S. 1.
2. Die Teile I und II entsprechen der Diskussionsvorlage auf der Herbsttagung der KfW 1986 in Meinerzhagen; in die Überarbeitung und Erweiterung von Teil III gehen Argumente aus der Diskussion ein.

3. Zusammenfassend zur "aporetischen Situation" der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft vgl. G. POLLAK: Fortschritt und Kritik. Paderborn und München 1987, S. 11 ff.
4. H.-E. TENORTE, a.a.O., S. 12. Diese - hier nur verkürzt wiedergegebene - These TENORTS ist geeignet, auch andere Merkwürdigkeiten der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik zu erhellen. Überblickt man die Geschichte der Rezeption empirisch-sozialwissenschaftlicher Methodologien in die Pädagogik, dann fällt eine mehr als naheliegende Rezeptionsmöglichkeit auf, die nicht genutzt wurde: Spätestens 1922 lagen mit "Wirtschaft und Gesellschaft" und den "Gesammelten Aufsätzen zur Wissenschaftslehre" von MAX WEBER die Umriss einer sozialwissenschaftlichen Methodologie vor, die nicht nur verträglich mit den Bedürfnissen einer pädagogischen Handlungstheorie ist, sondern auch mit dem Konstrukt der "Wertbeziehung" eine einigermaßen rationale Lösung des Problems der konkurrierenden "Kulturmächte" geboten hätte. Soweit ich sehe, wird WEBERS sinnverstehender Ansatz in der gesamten geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht diskutiert, geschweige denn rezipiert; erst bei LOCHNER gibt es an wenigen Stellen programmatische Hinweise auf WEBER. Die Gründe für diese Nicht-Rezeption dürften in der Tat darin liegen, daß es der aufblühenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht um rationale empirische und theoretisch-kategoriale Aufarbeitung von Erziehung ging, sondern um normative Auslegung von pädagogisch-kulturellen Sinngehalten. Besonders durch WEBERS entschieden Bestehen auf der Wertfreiheit von Wissenschaft war seine Wissenschaftslehre insgesamt für die wissenschaftlichen Pädagogen unakzeptabel. Explizit ausgesprochen wird es in einem knappen Hinweis von EDUARD SPRANGER: "Ich betrachte es als ein Verhängnis, daß unmittelbar nach dem ersten Weltkriege, wo es der entschiedenen weltanschaulichen Festigung bedurft hätte, ein Gelegenheitsvortrag von MAX WEBER, vielleicht dem größten deutschen Kulturwissenschaftler jener Tage, weithin Einfluß gewann: "Wissenschaft als Beruf", 1919. Hier führte WEBER, in sichtbarstem Gegensatz zu seiner eigenen Praxis, aus, daß Wissenschaft mit Weltanschauung nichts zu tun habe ..." (E. SPRANGER: Berliner Geist. Tübingen 1966, S. 215, vgl. auch Ders., Der Stand der Geisteswissenschaften und die Schule (1925). In: Gesammelte Schriften Bd. 1, Heidelberg 1969, S. 31ff. und bes. 55ff.). Nicht weniger entschieden urteilt W. FLITNER: "Der Versuch MAX WEBERS, positiv beschreibende Wissenschaft und wertende Beurteilung von Tatbeständen in den Geisteswissenschaften voneinander zu trennen, kann als gescheitert gelten. Die Bewertung gerade ist es, die eine philosophische Klärung herbeiführt, wie umgekehrt der rein dargestellte, sinnhaltige Tatbestand es ist, der ein klares Urteilen in ihm ermöglicht" (Erziehungswissenschaft und kirchliche Pädagogik. In: Ders.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, S. 116 f.)
5. K. MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß. 2. Aufl. München

- 1974.
6. W. FISCHER: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen. In: M. HEITGER (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur VfwP, Heft 7). Bochum 1968, S. 61.
7. M. HEITGER: Was heißt normative Pädagogik? In: H. KONRAD (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft (= Nahtstellen II). Lahr 1981, S. 42.
8. Vgl. J. RUHLOFF: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979, S. 93
9. K. MOLLENHAUER, a.a.O., S. 27.
10. G. FUNKE: Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: HEITGER (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen ..., a.a.O. S. 69.
11. W. FISCHER, a.a.O., S. 59.
12. A. PETZELT: Grundlegung der Erziehung. 2. Aufl. Freiburg 1961, S. 44.
13. H. BLANKERTZ: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: M. HEITGER (Hg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur VfwP, Heft 5) Bochum 1966, S. 74.
14. W. FISCHER, a.a.O., S. 52.
15. K. MOLLENHAUER: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: M. HEITGER (Hg.): Zur Bedeutung der Empirie ..., a.a.O., S. 53.
16. Vgl. W. BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978, S. 59 ff.
17. Vgl. P. VOGEL: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Erscheint Frankfurt/Bern 1988.
18. Vgl. D. BENNER: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973, S. 247 f.
19. W. RITZEL: Bemerkungen zu Brezinka. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978), S. 501 ff.
20. Vgl. zum Problem nicht erfüllbarer Leistungsansprüche in der Außenwahrnehmung der Erziehungswissenschaft H. E. TENORTE: Deutsche Erziehungswissenschaft ..., a.a.O., S. 16 und E. SCHMITZ: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 22 ff.
21. Vgl. dazu z.B. W. FLITNER (in Auseinandersetzung mit einer pädagogischen Tatsachenforschung): "Darüber darf aber nicht vergessen werden, daß die Herbeiführung jener Übereinkunft (über die historisch gegebene Entscheidungssituation und die Sinnstruktur der Gehalte, die pädagogischen Tatbeständen zu Grunde liegen, P.V.) die vornehmste Aufgabe

- der wissenschaftlichen Pädagogik ist, und daß darin ihre oberste Funktion in der Öffentlichkeit gründet. Ihre zweite Funktion ist, daß sie dem Pädagogen, der sich an ihr bildet, ein Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit gibt, welches ihm die Stille seiner Arbeit ermöglicht; und erst in dritter Reihe steht die unmittelbare technische Hilfe, die in den Schwierigkeiten des Erziehungsgeschäfts, besonders in den problematischen Fällen, geboten werden muß. Alle drei Funktionen gehören zusammen" (Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1963, S. 24).
22. H. BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982, S. 307.
 23. Dies gilt z.B. für die Arbeiten Alfred PETZELTS, in denen - ungeachtet seiner problematischen Lösung des Konstitutionsproblems und gelegentlicher Grenzüberschreitungen in Richtung Theologie - eine begriffliche Schärfe und Differenziertheit in der Systematisierung pädagogischer Grundbegriffe zu finden ist, die bis heute unerreicht ist.
 24. In der Diskussionsvorlage für die Tagung in Meinzerzhagen wurde dieser Zusammenhang als "Verweisungszusammenhang" bezeichnet; die Diskussion zeigte, daß diese Formulierung in besonderem Maße mißverständlich war (im Sinne einer neuen "höheren Einheit").
 25. Es versteht sich, daß die Beschreibung der Wissensformen hier nur in groben Umrissen erfolgen kann.
 26. Vgl. W. BREZINKA, a.a.O., S. 27 ff.
 27. W. FLITNER, a.a.O., S. 23 (Im Original Hervorhebung).
 28. Vgl. z.B. die Trennung von wissenschaftlichem Wissen und pragmatischem Professionswissen bei H.-E. TENORTH: Funktionales Minimum - professionelles Defizit (Diskussionsvorlage bei einer Herbsttagung der KfW Kiel 1984). Ms.

Literaturverzeichnis:

- D. BENNER: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- H. BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- W. BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.
- W. FISCHER: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschung für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen. In: M. HEITGER (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen ..., a.a.O.
- W. FLITNER: Erziehungswissenschaft und kirchliche Pädagogik. In: W. FLITNER: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- W. FLITNER: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1963.

- G. FUNKE: Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: M. HEITGER (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen ... a.a.O.
- M. HEITGER (Hg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur VfwP, Heft 5) Bochum 1966.
- M. HEITGER (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur VfwP, Heft 7) Bochum 1968.
- M. HEITGER: Was heißt hier normative Pädagogik? In: H. KONRAD (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft (= Nahtstellen II); Lahr 1981.
- K. MOLLENHAUER: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: M. HEITGER (Hg.): Zur Bedeutung der Empirie ..., a.a.O.
- K. MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß. 2. Aufl. München 1974.
- A. PETZELT: Grundlegung der Erziehung. 2. Aufl. Freiburg 1961.
- G. POLLAK: Fortschritt und Kritik. Paderborn/München 1987.
- W. RITZEL: Bemerkungen zu Brezinka. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978).
- J. RUHLOFF: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- E. SCHMITZ: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981).
- E. SPRANGER: Der Stand der Geisteswissenschaften und die Schule (1925). In: Gesammelte Schriften Bd. 1, Heidelberg 1969.
- E. SPRANGER: Berliner Geist. Tübingen 1966.
- H.-E. TENORTH: Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution (Diskussionsvorlage zur Herbsttagung der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung, Soest 1985) Ms.
- H.-E. TENORTH: Funktionales Minimum - professionelles Defizit (Diskussionsvorlage bei der Herbsttagung der KfW Kiel 1984) Ms.
- P. VOGEL: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Erscheint Frankfurt/Bern 1988.