

Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft¹

Harm Paschen

1. Voraussetzungen

Ich gehe von drei Begründungslinien aus, auf denen eine argumentativ orientierte Disziplinierung der Erziehungswissenschaft zu fordern ist: eine epistemologische in Bezug auf die Funktion der Disziplin, eine methodische in Bezug auf ihre Leistungen und eine pragmatische im Hinblick auf deren Präsentation: sie fallen in der disziplinären Begründung zusammen.

Im folgenden entwickle ich dazu in knapper Form die Voraussetzungen einer derartigen Position:

- (a) Erziehungswissenschaft ist ihrem Zwecke nach als praktische Wissenschaft zu verstehen. Alle (notwendigen) theoretischen, reflexiven und empirischen Anstrengungen, auch die der historischen und vergleichenden Analyse können und müssen an ihren praktischen Konsequenzen orientiert und geprüft werden. Ihr Gegenstand ist die Frage nach der (jeweils) richtigen Pädagogik, dabei muß die Antwort nicht in jedem Beitrag gegeben werden, aber dieser muß dafür anschlussfähig sein. Am Ende steht immer die praktische Frage, was folgt daraus?
- (b) Praktisch bedeutet für die "Theorie" der Erziehungswissenschaft Begründung der richtigen Pädagogik bzw. Begründungshilfe. In theoretischer Sicht besteht das praktische Problem in Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten. Wer immer derartige Entscheidungen für andere trifft, muß sie rechtfertigen², und zwar mit guten Gründen. Diese

¹ Schriftliche Fassung eines Vortrages auf der Hamburger Tagung der Wissenschaftskommission, in dem aus Zeitgründen nicht alle hier aufgeführten Verweise vorgetragen wurden. Die knappe Form wurde aber sonst beibehalten.

² "Because a state logically has to justify any policy of any sort that any of its members asks it to explain as long as justification of the policy will not harm the society's interests, the state must justify any educational policy under the same conditions. This conclusion, as already indicated, does not purport to be a moral or an empirical truth; it pretends to be a logical truth. It follows simply from the conceptual meanings involved in it. Yet, while the conclusion is

zu analysieren, zu evaluieren und zu liefern bzw. zu stützen oder zu kritisieren, auf jeden Fall zu fordern und in Lehre und durch Forschung zu qualifizieren ist praktischer Zweck der Erziehungswissenschaft.

- (c) Praktische Entscheidungen allerdings lassen sich nicht theoretisch-deuktiv begründen, da pädagogisch
- es sich um situative und epochale Probleme handelt, für die es keine universell gültigen Lösungen gibt,
 - sie sich auf Komplexe mit verschiedenartigen Aspekten beziehen und
 - in sie heterogene und heteronome Wissensbestände (TENORTH 1987) eingehen.

- (d) Theoretisch gesehen werden praktische Entscheidungen mit Geltungs- und Gültigkeitsansprüchen durch Argumente³ abgebildet und entscheidbar. Dazu herangezogene oder entwickelte Theorien, Reflexionen, Empirie, Wissensbestände haben in derartigen Argumenten (nur) die Funktion von Stützungen (PASCHEN 1988b).

Umgekehrt liegt ihr praktischer Aussagewert pädagogisch auch nur in dieser Stützungsfunktion, diese ist erziehungswissenschaftlich zu rekonstruieren und an der praktischen Konsequenz zu bestimmen. Daraus allein ergibt sich ihre jeweilige pädagogische Bedeutung. Dies gilt insbesondere für nicht-pädagogische Aussagensysteme.

- (e) Die heterogenen und heteronomen Bestandteile pädagogischer Entscheidungsbegründungen werden theoretisch im Hinblick auf die praktischen Probleme allein in und durch Argumentation assimiliert, vereinheitlicht, vergleichbar und diszipliniert (PASCHEN 1991). So unterschiedlich Entscheidungsbegründungen optieren und dazu verschiedenartigste Stützungen heranziehen, in einem gleichen sie sich, in ihrem Anspruch, argumentativ zu überzeugen.

- (f) Argumentationsanalysen pädagogischer, entscheidungsorientierter Texte zu einem Problem zeigen, daß der einzelne Text jeweils nur eine kleine, meist unbegründete Auswahl aller möglicher Argumente behandelt, diese unterschiedlich solide stützt und in ihrer Bedeutung für den Schluß verschieden gewichtet.

Obwohl argumentativ zu überzeugen beansprucht wird, fehlen eine bewußte Handhabung, eine disziplinäre Kontrolle der Argumentation und eine Bestimmung der Plausibilität der Argumente, insbesondere der Grenzen der Gültigkeit von Entscheidungsempfehlungen.

- (g) Die letzteren ergeben sich daher oft genug erst durch die Praxis realisierter Entscheidungen. Insbesondere unvollständiges Argumentieren hinsichtlich fehlender Prämissen, unberücksichtigter Argumente, mangelhafter Stützungen und einseitiger Gewichtungen führen zu theoretisch überhöhten Plausibilitäten und geben Anlaß zu unerwarteten, aber vorhersehbaren Korrekturen und irritierenden, aber vermeidbaren Revisionen. Sie sind Ausdruck einer mangelhaften professionellen Disziplin, die die Glaubwürdigkeit der Begründungen generell beschädigt⁴.
- (h) Im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Analysen und Begründungen pädagogischer Entscheidungen (oder den erziehungswissenschaftlichen Beitrag dazu) sind Argumentationen und Argumente der epistemologisch adäquate Gegenstand, Argumentationsanalyse und -evaluation die entsprechende Methode und die argumentationstheoretisch kontrollierte Plausibilitätsbestimmung von Alternativen die pragmatisch fruchtbare Repräsentationsform professionell disziplinierter Erziehungswissenschaft.

2. Aufgaben und Instrumente

Aus dem Vorhergehenden ergeben sich die allgemeinen Aufgaben einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft, im Hinblick auf die Begründung pädagogischer Entscheidungen sind dies:

- Entwicklung und Anwendung argumentativ orientierter Analyse- und Evaluierungsinstrumente,
- Gewinnung und Sicherung von Aussagen höherer praktischer Plausibilität,
- Darstellung von Wissen als entscheidungsrelevantes Wissen,
- Profilierung von entscheidungsrelevantem Wissen als disziplinelles Wissen für Lehre, Beratung und Forschung.

Spezielle Aufgaben entstehen im Hinblick auf den topischen, d.h. problem- und bereichsspezifischen Charakter pädagogischer Entscheidungen und ihrer Begründungen. Nach Epochen, Situationen, Adressaten, Themen etc. lassen

⁴ Als hier nicht zu kommentierendes Beispiel aus einem Rechtsstreit: "Das Politisieren des Gutachtens dürfte sich allerdings nicht zuletzt daraus erklären, daß er wissenschaftlich nichts zu sagen hat." "Gefordert war ein Gutachten, geliefert wurde eine pseudowissenschaftliche Bekenntnisschrift. Man sollte allerdings fragen, ob etwas anderes zu erwarten war. Das Gericht ging offenbar davon aus, die Pädagogik sei eine Wissenschaft." Stellungnahme des Regierungspräsidenten zum Gutachten. (Hentig 1985, S. 175)

merely a logical truth, it is not just an academic curiosity. It has both theoretical and practical importance." (Heslep 1991, p. 180)

³ Zum Argumentebegriff vgl. Anm. 6

sich unterschiedliche Entscheidungen nicht mit derselben Theorie, den gleichen Argumenten oder in derselben Gewichtung begründen. Diskussionen und Diskurse setzen dagegen gemeinsame Bezugspunkte voraus. Diese sind neben dem Anspruch zu argumentieren das zu entscheidende Problem, seine alternativen Lösungsmöglichkeiten und die Argumente ihrer Begründung. Zwar können unterschiedliche Ansätze hinsichtlich ihrer Problemdefinitionen und -interpretation differieren, diese Differenzen können aber und müssen als Argumente eingeführt und in praktischer Hinsicht diskutiert werden. Dies gilt auch für das, was überhaupt als "pädagogisches" Problem gelten soll. Ebenso können allgemeine Argumente und ihre speziellen Definitionen oder Interpretationen als ihre Stützungen unterschieden und so in argumentativ vergleich- und diskutierbarer Weise eingeführt werden.

Die im folgenden vorgestellten Instrumente der argumentativen Disziplinierung können, sofern sie erziehungswissenschaftlichen Aufgaben wie oben beschrieben entsprechen sollen, im Ansatz nichts prinzipiell Neues darstellen, sondern sind eher als explizite Instrumente bewußt und handhabbar zu machen.

2.1 Probleme und Alternativensystematik

Die Konstitution der Erziehungswissenschaft durch praktische Probleme der jeweils richtigen Pädagogik setzt Problembewußtsein, Entscheidungsbedarf und alternative Lösungsmöglichkeiten voraus. Ob etwas getan werden muß, wie es getan werden kann und warum es auf bestimmte Weise getan werden sollte, verlangt nach einer Sicherung des Überblicks möglicher Alternativen. Da nicht sicher ist, wann einer dieser Alternativen begründet zu wählen ist, d.h. Argumente für sie sprechen, müssen diese Alternativmöglichkeiten systematisch, d.h. nach einer Sachlogik entwickelt werden, um möglichst alle, auch potentielle Möglichkeiten zu enthalten⁵. So trivial dieses Instrument auch erscheint, wird es als Bestandteil pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens oft vernachlässigt und so werden Entscheidungsbegründungen aufgrund nicht bewußter oder nicht begründeter Selektion von Alternativen in ihrer Plausibilität eingeschränkt (andere Lösungen wären plausibler) oder Problemaspekte (und deren Argumente) übersehen.

⁵ Eine der Möglichkeiten dazu besteht in einer nach Grundkategorien aufgebaute Matrix (vgl. zum Beispiel: Staatsschule, Freie Schule, Einheitsschule, Schulvielfalt in: Paschen 1991).

2.2 Argumente-Analyse und -evaluation

Folgt man dem argumentativen Anspruch erziehungswissenschaftlicher Texte, dann müssen sie als Argument rekonstruierbar sein, aber nicht auch einem solchen Schema folgen.

Aber derartige Schemata erlauben die Kontrolle der Argumentation, sowohl in der Analyse und Evaluation wie als Muster richtigen Argumentierens, und damit Aussagen über die Plausibilität von Entscheidungsbegründungen.

Im Anschluß an VIEHWEG 1963, TOULMIN 1969, SCHRECKENBERGER 1978 sind nicht klassisch deduktionslogische Schemata angemessen, sondern solche, die das tatsächliche praktische Argumentieren, wenn auch kritisch abbilden, also bereichsspezifische, Vollständigkeit garantierende und auf relative Gültigkeit abgehobene Modelle. Unterschieden werden müssen auch das in der Regel einen ganzen Text repräsentierende Argument von den im Argument benutzten einzelnen Gründen und den Stützungen dieser Gründe⁶. Für die Makroanalyse bietet sich klassische Logikanalyse (bei FITZGIBBONS 1981) und neben den Modellen von TOULMIN (z.B. in Anwendung bei RADTKE 1989) und von KAMLAH/LORENZEN 1973 (bei KÖNIG 1975) auch folgendes an (PASCHEN 1988a):

⁶ Grundlage der Bielefelder Argumentationsanalysen ist der Argumentbegriff der deduktionslogischen Argumentationstheorie:

"An argument is a structured collection of propositions, one of which is conclusion and the other the premises." (Lambert/ Ulrich 1980, S. 45)

Pädagogische Texte lassen sich entsprechend dieser Definition als ein strukturiertes Ganzes von Konklusion und mehreren Prämissen rekonstruieren, insofern sie eine These, z.B. die Forderung nach bestimmten pädagogischen Reformen, enthalten und dafür Gründe anführen. In dieser Perspektive ist die ganze Argumentation des Textes das "Argument", das der Autor in die pädagogische Diskussion einbringen will. In umgangssprachlicher Bedeutung gelten die vorgebrachten Gründe für die These bzw. die einzelnen Schritte in dem Begründungszusammenhang der Argumentation als die "Argumente", die jedoch nur in seltenen Fällen der oben angegebenen deduktiven Struktur entsprechen. In unseren Argumentationsanalysen benutzen wir beide Begriffe, insofern wir die analysierten pädagogischen Texte in ihrer Ganzheit als Schluß, d.h. als ein "pädagogisches Argument" rekonstruieren (vgl. Paschen 1986, S. 179 ff.; Paschen 1988a, S. 67 ff.) und ihre argumentativen Elemente, also die einzelnen Schritte ihrer Argumentation, als "Argumente" sammeln, auflisten und kategorisieren.

Voraussetzung für die Sammlung dieser einzelnen Argumente ist die Zerlegung der Argumentation eines pädagogischen Textes in seine verschiedenen Stränge bzw. in deren einzelne Schritte und deren Identifikation als Argumente. Für die Analyse pädagogischer Texte verwenden wir ein bereits von Grewendorf und von Savigny erprobtes Instrumentarium. Wir stützen uns zur Identifikation der Argumente auf folgende Definition:

" x ist ein Argument"trifft zu, wenn gilt: 'ein Autor bringt x als Argument für/gegen etwas oder bringt etwas als Argument für/gegen x, und x läßt sich nicht in Teile zerlegen, deren ersten der Autor als Argument für/gegen den zeiten bringt oder umgekehrt.' (von Savigny 1976, S. 31)

Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments

1. Defizitprämisse	x liegt vor und ist ein Defizit
2. Ursachenprämisse	x ist pädagogisch verursacht oder läßt sich pädagogisch beheben
3. Alternativprämisse	Pädagogisch läßt sich x folgendermaßen vermeiden oder kompensieren
4. Praxisprämisse	Für diese Lösung gibt es ein praktisches Modell
5. Adäquatheitsprämisse	Diese Lösung ist im Vergleich mit den "Kosten" anderer Lösungen adäquater
6. Ausnahmeprämisse	Es sei denn: (Bedingungsprämisse) Für folgende Bedingungen gilt der Schluß nicht. (Der Schluß gilt nur bei folgenden, zusätzlichen Bedingungen)
7. Schluß	Alternative Pädagogik

Für die Feinanalyse der einzelnen Gründe und ihrer Stützungen kann das für das BIKAPA-Projekt entwickelte Verfahren ein Instrument darstellen. Dies enthält Satzanalyse, Argumenteliste, Pfeildiagramm zum Zusammenhang aller Argumente (WIGGER 1988).⁷ Diese Analyseinstrumente unterscheiden sich von den Analysen bei KLAFFKI 1971, MARTIAL 1987, DIEDERICH 1967, TIMMERMANN 1987 durch einen expliziten Argumentebegriff.

Mit der Anwendung dieser Instrumente sind auch das Identifizieren und Benennen eines Arguments verbunden sowie die Aufgabe der Analyse seiner Stützungen oder Stützungsmöglichkeiten. Sie zielen in der Evaluation auf die Bestimmung seines Geltungsbereichs. Dieser wird ebenso wie die Praxisprämisse sowie die Adäquatheitsprämisse in pädagogischen Argumentationen am häufigsten vernachlässigt.

Analysiert man mit derartigen Instrumenten unterschiedliche pädagogische Entscheidungsbegründungen zum gleichen Problem⁸, dann fällt auf, daß Entscheidungen nicht nur durch die in ihren Begründungen herangezogenen

⁷ vgl. Darstellung in Wigger 1990

⁸ Es gibt neben fachlich eindeutigen Problemen (wie Koedukation, Gesamtschule, Curriculuminhalte) auch "Probleme", deren Konstitution, Bedeutung oder Interpretationen selbst umstritten sind. In diesen Fällen müssen Auffassungen und Interpretationen selbst als Argumente aufgeführt und geprüft werden.

Gründe konstituiert sind, sondern durch alle heranziehbaren Gründe und Gegengründe, daß also eine problem- und bereichsspezifische Topik von Argumenten besteht.

2.3 Argumentative Topik

Eine problemspezifische Topik enthält alle bekannten Argumente pro und kontra von alternativen Entscheidungsmöglichkeiten. Solche Sammlungen von Argumenten (samt Stützungsmöglichkeiten) sind für die Pädagogik nichts Neues (z.B. für Gesamtschule KLAFFKI 1971, für Koedukation MARTIAL 1987, für Landschule DIEDERICH 1967, für Privatschulen TIMMERMANN 1987, nur indirekt für Schulfunktionen BALLAUFF 1982), aber zur Sicherung und Kontrolle der Vollständigkeit der diskutierten Argumente kein selbstverständliches Instrument (KÜNZLI 1986). Meist müssen Argumente einer Diskussion mühsam zusammengesucht werden. Solche Topiken stellen einen wichtigen Teil disziplinen-eigenen Wissens dar, da sie einen professionellen Standard zu berücksichtigender Aspekte repräsentieren. Erst auf ihrem Hintergrund kann der topische Stellenwert eines Arguments beurteilt werden.

In sie gehören grundsätzlich alle empirisch verwandten und möglichen Argumente, unabhängig von ihrer Validität oder Stützungsmöglichkeiten.

Diese sind zwar je nach Wissensstand zu evaluieren, aber - da dieser sich ändern kann, bzw. bestimmte, überholt erscheinende Argumente neue Bedeutung erlangen, sind sie nicht einfach auszuschneiden⁹.

Ebenso wenig kann die Topik hierarchisch oder systematisch abgeschlossen dargestellt werden, da nicht feststeht, welches Argument einmal entscheidend oder das wichtigste für eine spezifische Situation sein wird. Wohl aber können Gruppen von Argumenten gebildet werden, um die Übersicht zu erleichtern und im Hinblick auf Vollständigkeit zu systematisieren. Eine Beispiel für den Versuch einer derartigen problemspezifischen Topik findet sich bei MIETZ 1990.

Topiken ersetzen aber weder das Argumentieren noch begründen sie irgendwelche Entscheidungen. Sie sind aber ein Instrument, Argumente und Argumentationen zueinander in Beziehung zu setzen und insbesondere angesichts der möglichen Argumente ihre jeweilige Auswahl und Bedeutungszumessung, kurz das Problem ihrer Gewichtung zu explizieren.

⁹ Ob offensichtlich unsinnige Argumente in derartige Topiken gehören, kann nur dann eindeutig verneint werden, wenn wir sicher sind, daß sie unter keinen Umständen je sinnvoll werden oder für sinnvoll gehalten werden können. Sofern sie überhaupt aus pädagogischen Texten stammen, erfüllen sie diese Bedingungen nicht. Über die Gültigkeit oder das Gewicht irgendeiner ihrer Argumente macht eine Topik also keine Aussage, bzw. diese ist je nach Wissensstand separat aufzuführen.

2.4 Gewichtungsmodell

Unter Gewicht eines Argumentes wird seine problemspezifische, situative Rangstellung im Vergleich zu anderen möglichen verstanden, es ist ein Maß seiner argumentativen Bedeutung, d.h. seiner Plausibilität.

Wenn die Begründung einer Entscheidung einerseits mit einer Vielzahl von Argumenten operieren muß, diese andererseits situationsspezifisch unterschiedliche Bedeutungen für das Problem erhalten, findet ein Abwägungsprozeß statt, der empirisch immer vorliegt, für den es aber bisher keine Kalküle gibt.

Gewichtungen sind also Bewertungen konkurrierender Argumente. Topisches Argumentieren heißt problem- und situationsspezifisch bewerten. Das wichtigste Argument wird zwar vom Problem bestimmt (VIEHWEG 1963), aber sein argumentatives Gewicht, seine Plausibilität muß aus seiner Gültigkeit (Stützungen, Schlußregel) und Vollständigkeit hergeleitet werden. Dazu sind insbesondere auch die Gewichte der Gegenargumente und Bedingungen, bzw. Ausnahmeklauseln in "Rechnung" zu stellen. Apriori-Wertungen und Entscheidungen im Sinne ROMBACHS 1973 sind nicht ausschließbar, möglicherweise sind sie auch existentielle Basis der Argumentation, aber sie müssen argumentativ, hier auf ihre Plausibilität überprüft werden. Dazu reicht nicht als Maß ihre Geltung (z.B. Häufigkeit - DIEDERICH 1967, Tradition und Sozialisation - TIMMERMANN 1987), aber auch nicht Orientierung an allgemeinsten Normen (z.B. an sogenannten Primärzielen KÖNIG 1975). Ein Gewichtungskalkül, welcher Art auch immer, ist einerseits erst zu entwickeln (vgl. den Versuch in PASCHEN 1991), und ohne ein solches bleibt die Plausibilität erziehungswissenschaftlicher Argumente und ihrer Analysen, d.h. die argumentative Disziplinierung problematisch, andererseits wird faktisch bei pädagogischen Entscheidungen stets gewichtet und diesen Vorgang gilt es, zu modellieren, bzw. bewertbar zu machen.

Diese knappe Skizzierung möglicher Instrumente (mit Verweisen auf ihre ersten Anwendungen) soll nun ergänzt werden durch Hinweise auf die mit ihnen verbundenen Probleme.

3. Probleme

Diese knappen Hinweise auf Epistemologie und Instrumente der Argumentationsanalyse und -evaluation zeigen einen Ansatz der argumentativen Disziplinierung der Erziehungswissenschaft. Ihm lassen sich auch eine Reihe vorliegender Arbeiten zuordnen, deren disziplinärer Stellenwert durch diesen Ansatz erhöht wird. Der theoretische Anspruch kann niedrig eingeschätzt

werden - eine Art erziehungswissenschaftlicher Beratungshilfe bildungspolitischer Entscheidungen - oder zentraler erhoben werden: eine der pragmatischen Funktion der Erziehungswissenschaft adäquate und zentrale Fragestellung. In dieser letzteren Sicht werden Theorien, Reflexion, Emperie reflexiv auf Begründungspraxen bezogen und ihre Funktion in der Stützung von Argumenten gesehen und ihr Stellenwert pragmatisch nach ihren Entscheidungskonsequenzen befragt.

Im Hinblick auf die "Disziplin" von Entscheidungsbegründungen, bzw. ihrer Modi muß dieser Ansatz mit anderen Möglichkeiten bzw. deren Erfolgen verglichen werden, wie z.B. "Disziplinierung" durch strenge Theoretisierung (z.B. RÖSSNER 1979), durch Bildung des Pädagogen (FLITNER 1957, SCHEUERL 1979) durch systemtheoretische Verfahren (KÖNIG/RIEDEL 1974), Aufstellung regulativer Ideen (BENNER 1987).

Die Schwierigkeiten dieser Ansätze folgen entweder aus zu großer Zurückhaltung gegenüber praktischen, situativen Entscheidungsproblemen oder theoretisch zu einseitiger Fokussierung. In beidem kann die empirische Fülle praktisch relevanter Argumente nicht diszipliniert werden. Allerdings können bei diesen Ansätzen die praktischen Konsequenzen schon eingeschätzt werden, sowohl für die Lehrerbildung wie auch für Erziehung, Bildung, Unterricht¹⁰.

Der argumentative Ansatz dagegen ist noch nicht hinreichend entwickelt und erprobt, enthält aber auch generelle wie spezielle Probleme.

Unter den generellen Problemen ist zuerst das der Argumentationsanalyse eigene der Dekonstruktion oder Dekomposition von Aussagen zu nennen. Die Argumentationsanalyse richtet sich im Unterschied zu Diskursanalysen ja nicht auf den Sinnzusammenhang einer Entscheidungsbegründung. Dies kann in zweierlei Hinsicht problematisch sein. Mit der Unterscheidung ROMBACHS 1973 zwischen Entscheidungen im existentiellen Sinne und Wahlen im Sinne wählbarer Alternativen stellt sich die Frage, welcher Status hier pädagogischen Entscheidungen und damit ihren Argumenten zukommt. Und bei den Argumenten stellt sich die Frage, ob sie aus diesen existentiellen Sinnzusammenhängen heraus isoliert werden können und dürfen, bzw. ob es sich über verschiedene Begründungen hinweg in der vergleichenden Betrachtung überhaupt um dasselbe Argument handelt.

Sowohl die Möglichkeit, ähnliche Argumente schärfer zu differenzieren, also sehr wohl zu unterscheiden, wie die geübte Praxis, Argumente zu isolieren und isoliert zu prüfen (vgl. die Beispiele in diesem Band), sind hier auch als Ausdruck dafür zu verstehen, Begründungen als Argumentation ernst zu nehmen. Das bedeutet aber immer, nicht aus dem Sinn etwas für gerecht-

¹⁰ Auf die Problematiken weist als neueste Literatur Prange 1991 hin.

fertigt halten, sondern aufgrund von Argumenten. So wie Argumente verwandt werden, um Sichtweisen überzeugend zu vermitteln, so muß an ihnen geprüft werden können, ob dieser Sinn so, d.h. begründet vermittelt worden ist oder werden kann.

Die Entscheidung im ROMBACHSchen Sinne erscheint in der Argumentationsanalyse auch weniger als Argumentproblem (seiner Isolierung oder auch seiner Stützung) als vielmehr als Problem der Gewichtung von Argumenten.

Aber auch hier zwingt die (dekonstruktive) Argumentationsanalyse etwa durch das Topik-Instrument, Gewichtungen zu problematisieren, d.h. (Gewichtungs-) Diskurse angesichts der Fülle möglicher Argumente und Gegenargumente nicht nach ihrem Sinn, sondern nach dem Grad ihrer Plausibilität zu befragen.

Ein anderes Problem betrifft die Notwendigkeit der Argumentationsanalyse. Für den Professionellen könnte die Kenntnis von Argumenten und ihrer Topik als vorhanden (latent oder explizit) vorausgesetzt werden, und dann wäre der Aufwand nicht gerechtfertigt, aktuelle Argumente und Gewichtungen zu entwickeln wäre dann sinnvoller. Ähnlich ist auch die Frage, ob der (nicht geringe) Aufwand der Analysen überhaupt sich lohne.

Beides kann eigentlich nur durch Ergebnisse von Analysen und das Bedürfnis danach beantwortet werden.

Spezielle Probleme ergeben sich vor allem im Hinblick auf das Instrumentarium. Auch diese sollen hier mehr erwähnt, als im einzelnen diskutiert werden.

Sie betreffen z.B. das Problem der für Analysen notwendigen operationalen Definition von Argument, insbesondere des pädagogischen Arguments, und das Problem der Benennung von Argumenten. Ich verweise hier auf die Lösungsversuche in Bielefelder Arbeiten. Dazu gehören auch die Probleme der Klassifikation von Argumenten, d.h. der Strukturierung von Topiken. Empirische Analysen sind zwar immer sachlogisch, theoretisch gesteuert, aber sie führen zunächst zu ungleichgewichteten, unsystematischen Darstellungen (so z.B. zu ungleichen Spreizungen einzelner Bereiche).

Ein anderes Problem ist die Interpretation von Lücken in einer Begründung nach dem rekonstruierten Schema. Wird hier nur Selbstverständliches übersprungen, zeigen sich hier entlarvend die strategischen Interessen oder liegt einfach Unvermögen vor?

In diesem Zusammenhang ist auch das Problem der Behandlung der rhetorischen Momente nicht zu übersehen. Sollen sie in der Analyse übersehen, ausgeklammert werden oder müssen sie als integrativer Bestandteil (u.a. mit anderen Funktionen als der Begründung) berücksichtigt werden.

Zum Schluß läßt sich vielleicht der Grundgedanke dieses Ansatzes als ein Ärgernis bezeichnen. Die Frage nach der Plausibilität erziehungswissenschaftlicher Begründungen und ihre Beantwortung durch Suche und Entwicklung methodischer Instrumente scheinen die inhaltliche und theoretische Problematisierung pädagogischer Themen in Frage zu stellen.

Es scheint auch zweifelhaft oder zumindest ungewiß, ob überhaupt mit diesen, aber auch mit vergleichbaren methodischen Instrumenten allein die inhaltlichen Fragen beantwortet werden können. Dies ist natürlich nicht der Fall. Aber die Forderung nach solchen Instrumenten gründet in der unangenehmen Wahrheit, daß die Plausibilität pädagogischer Begründungen, wie die notwendigen Veränderungen pädagogischer Praxis jeweils zeigt, sich verläßlich nicht aus der Gültigkeit oder Geltung einer richtigen Theorie, Reflexion oder Empirie herleitet¹¹, sondern umgekehrt ihre pädagogische Gültigkeit, ihr Stellenwert als Stützung von Entscheidungsbegründungen ihrem argumentativen Gewicht, ihrem Grad an Plausibilität im Hinblick auf andere Argumente, andere Stützungen, andere Lösungen aktueller, situativer Probleme verdankt. Das zwingt zur Vorsicht, zu Zweifeln, zur Kontrolle, kurz zur Disziplinierung. Deren Moral folgt aber nie aus Inhalten, sondern ist Methode; sie folgt nie aus dem Inhalt von Argumenten, sondern aus ihrer Form¹².

11 "There is a radical plurality of theories that can touch upon a single topic or problem. Hence, not only does a single theory need to be applied to the problems of educational practice, but a plethora of conflicting and complementary theories need to be examined." (J.Schwab 1971 referiert in Alexander 1986, p. 143)

12 Das Problem der Disziplinierung dieser Form kann auch so gesehen werden: "Perhaps the will to face the questions squarely ist the litmus test of legitimate educational authority." (Faber 1986, p. 247) Allerdings betont Faber: "As such, educational judgement stands to be informed by a set of relevant considerations, while not being reducible to any established formula for balancing them." (ibid) Stattdessen fragt er, wie Erziehung aussehen müsse, um alle fähig zu machen, hier selbst zu urteilen und "How would educational judgement be cultivated?." (ibid) Aber auch so ist der Verdacht, pädagogische Entscheidungen ließen sich nicht argumentativ kultivieren, nicht ausgeräumt. Dann gehören sie zu Rombachs (existentiellen) Entscheidungen: "Entscheidungsmöglichkeiten stehen dann nicht in einem Vergleichshorizont einander gegenüber, so daß es kein zugrunde liegendes Prinzip für die "Richtigkeit" der Entscheidung gibt, sondern die Entscheidung ihre Richtigkeit immer erst aus der Konsequenz ihrer Realität zurückerhält. Eine Entscheidung, für die es Kriterien gibt, ist keine wirkliche Entscheidung." "Über Entscheidungen ist zu richten - aber nicht zu rechten." (Rombach 1971)

Literaturverzeichnis

- ALEXANDER, H.A.: Power and Decision Making In Education: 1986, A Popperian Analysis. In: Phil. of Education: Proceedings of the 42nd annual meeting of the Phil. of Education Society. Normal, Ill. (1987), p. 137-148
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Köln/Wien ²1982
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987
- DIEDERICH, J.: Die Landschulreform im Spiegel pädagogischer Zeitschriften. (Diss. Frankfurt 1966) Weinheim 1967
- FABER, P.: Educational Judgement and Authority. In: Phil. of Education: Proceedings of the 42nd annual meeting of the Phil. of Education Society. Normal, Ill. (1987) p. 239-248
- FITZGIBBONS, R.E.: Making Educational Decisions. New York 1981
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). Jetzt in: Gesammelte Schriften Bd. 3, Paderborn 1989
- HENTIG, H.V.: Wie frei sind freie Schulen. Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart 1985
- HESLEP, R.D.: Must the State Justify its Educational Policies? In: Phil. of Education: 1990, Proceedings of the 46th annual meeting of the Phil. of Education Society. Normal, Ill. (1991)
- KAMLAH, W./LORENZEN, P.: Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim 1973
- KLAFKI, W.: Gesamtschule. In: H.H. Groothoff/M. Stallmann (Hrsg.): Neues Päd. Lex. Stuttgart/Berlin ⁵1971, Sp. 397-406
- KÖNIG, E./RIEDEL, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1974
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2, München 1975
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Kiel 1986
- LAMBERT, K./ULRICH, W.: The nature of argument. New York 1980
- MARTIAL, I. VON: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. (Pädagogik und freie Schule. H. 38) Köln 1987
- MIETZ, CH.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung - Eine Topik für die Theorie und Praxis. (Diss.) Bielefeld 1990
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Köln 1988 (zitiert als 1988a)
- PASCHEN, H.: Stützungen. In: Bildung und Erziehung 41(1988), H.4 (zitiert als 1988b)
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Beiheft Zeitschrift für Pädagogik (im Druck) 1991
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991
- RADTKE, F.O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Habil. Schrift Univ. Bielefeld 1988

- ROMBACH, H.: Entscheidung. In: Handbuch philos. Grundbegriffe. Bd. 1, München 1973, S. 361-373
- ROMBACH, H.: Art. Entscheidung, Entschiedenheit. In: H. Rombach (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 1, Freiburg u.a. ²1971
- RÖSSNER, L.: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft. Freiburg u.a. 1979
- SAVIGNY, E. VON: Argumentation in der Literaturwissenschaft. Wissenschaftstheoretische Untersuchung zur Lyrikinterpretation. München 1976
- SCHUEERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: H. Röhrs (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift W. Flitner, Wiesbaden 1979
- SCHRECKENBERGER, W.: Rhetorische Semiotik. Freiburg, München 1978
- SCHWAB, J.: The Practical: Arts of Ecclectic. In: School Review 79 (1971), p. 493-542
- TENORTH, H.E.: Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: D. Baecker (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 1987
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung). Mannheim 1987
- TOULMIN, ST.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975
- VIEWEG, TH.: Topik und Jurisprudenz. München ⁵1974
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, S. 427-444
- WIGGER, L.: Der Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. Voraussetzungen - Ziele - Methoden. In: Paschen, H./ Wigger, L. (Hrsg.): Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens durch Argumentationsanalyse. Bielefeld 1990, S. 177-203