

Wieviel Argumente gibt es in der Pädagogik?

Lothar Wigger

1.

Wieviel Argumente es in der Pädagogik gibt, ist gewiß eine ungewöhnliche Frage¹. Die Frage nach der Quantität ist auch unwichtig, wenn man nach einem schlagenden Argument zur Überzeugung eines Opponenten sucht, sie erscheint dem als abwegig, der sich um die Kritik bestimmter Argumente bemüht, genauso wie dem, der die qualitative Verbesserung des Argumentierens intendiert, und sie gilt dem als unsinnig, der sich im Besitz aller guten Argumente glaubt. Die Angabe einer Zahl als Antwort auf die Themenfrage dürfte spontane Gegeneinwände provozieren, die - entweder rhetorisch oder ernst gemeint - andere Zahlen dagegen halten oder über die Liste inhaltlich angegebener Argumente hinaus auf mindestens noch ein weiteres, genauso bedenkenswertes hinweisen.

Der Sinn der Fixierung einer Anzahl oder Ansammlung pädagogischer Argumente kann mit guten Gründen prinzipiell in Zweifel gezogen werden. Angesichts der Vielzahl möglicher Situationen und Probleme, möglicher Interessen und Bedürfnisse, möglicher Entscheidungen und Begründungen, möglicher Wissensquellen und Adressaten scheint die Menge der Argumente nicht eingrenzbar zu sein. Und sie kann es letztlich auch nicht sein wegen der Freiheit des Denkens und des Willens, wegen der Unüberschaubarkeit des heutigen und erst recht des zukünftigen Wissens der Menschheit, wegen der unendlichen Variationsmöglichkeiten der Sprache bzw. der Sprachen. Andererseits gibt es ein Wissen um die sprachlichen und logischen Strukturen, die wissenschaftliche Auszeichnung gültigen Wissens, die Bestimmtheit von Gedanken und Absichten, gibt es erfassbare historische Bedingtheiten und institutionelle Limitierungen. Aber diese philosophische Reflexion soll hier nicht weiter fortgesetzt werden.

¹ Der Text geht auf einen Vortrag auf der Herbsttagung 1990 der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg zurück, der für die Publikation leicht überarbeitet und ergänzt wurde.

Angesichts der beiden angesprochenen Seiten läßt sich die thematische Frage auch so formulieren: wie wird von den prinzipiell unendlich vielen Verwendungsmöglichkeiten der argumentativen Mittel faktisch in der Pädagogik Gebrauch gemacht? Die Frage "Wieviel Argumente gibt es in der Pädagogik?" wird hier empirisch aufgenommen und retrospektiv-analytisch gewendet. Der Aspekt einer prospektiv-normierenden Bedeutung der Ergebnisse von Argumente-Sammlungen, -Systematisierungen und -Klassifikationen wird hier ausgeklammert, eine solche Verwendung ist hier nicht intendiert. Die mit der ungewöhnlichen Frage verbundene Absicht ist, ein unmittelbares Eingebundensein in Auseinandersetzungen um theoretische Fragen und Positionen oder praktische Entscheidungen zu distanzieren und den Blick darauf zu lenken, welches Wissen argumentativ genutzt wird und wie mit ihm umgegangen wird. De facto werden ständig Argumentationen zusammengefaßt und geordnet, Argumente systematisiert und klassifiziert - allerdings nicht unter einer so technischen Fragestellung. Die Frage steht also in Zusammenhang mit einem Perspektivenwechsel und regt vielleicht selbst dazu an.

2.

Es läßt sich vermuten, daß es nur wenige grundsätzlich verschiedene, aber in Variationen immer wiederkehrende Argumente in der Pädagogik gibt, erfahrene Pädagogen und belesene Erziehungswissenschaftler dürften dies bestätigen. Zur Stützung dieser Vermutung kann man z.B. auf das Argument der "Überforderung" hinweisen, dessen Kontinuität in der pädagogischen Diskussion sich von der "Überbürdungsklage", die sich seit Ende der 20er Jahre durch das ganze 19. Jahrhundert zieht (vgl. PAULSEN 1921, S. 335ff.), bis zur aktuellen Debatte um Schulangst und Schulstreß nachweisen ließe. Aber auch bei der Betrachtung einzelner Entscheidungsprobleme stößt man auf nur wenige Argumente.

W. KLAFKI hat in verschiedenen Publikationen die Begründungen für die Einführung der Integrierten Gesamtschule dargestellt (1971, vgl. 1968) und 7 Argumente herausgestellt: das Recht auf Bildung, die Individualisierung, die Gemeinsamkeit des Lernens, die Zeitgemäßheit des Lehrplans, die soziale Koedukation und Integration, Effektivität und Rationalität der Mittelnutzung, und die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus. In ähnlicher Weise ließen sich auch die Argumente pro oder contra anderer bildungspolitischer Alternativen und Entscheidungen zur Einführung oder Abschaffung, Verbesserung

oder Veränderung der Formen und Inhalte von Schule und Unterricht darstellen².

Das Besondere in diesem Zusammenhang an KLAFKIS Ausführungen ist nicht, daß er wichtige Gründe für die Integrierte Gesamtschule anführt, denn Auflistungen von mehreren Gründen für die Einführung, die Verbesserung, die Veränderung von pädagogischen Maßnahmen, Organisationen oder Institutionen finden sich in vielen pädagogischen Texten; besonders zu betonen ist hier, daß KLAFKI den notwendig argumentativen Charakter von erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontroversen um schulpolitische Entscheidungen deutlich in seiner Redeweise von "Kernargumenten"³ zum Ausdruck bringt und daß er eine ganze Diskussion zu den genannten, weithin bekannten sieben Argumenten verdichtet.

Ein anderes Beispiel sei der in jüngster Zeit wieder aufgelebten Debatte um die Koedukation entnommen. I. VON MARTIAL hat die Argumente pro und contra Koedukation zusammengetragen, er unterscheidet 9 Argumente für die Koedukation, 4 zur Kritik an der Koedukation und 5 Argumente für die Geschlechtertrennung. Für die Koedukation sprechen: die Familienähnlichkeit oder Natürlichkeit der Organisationsform, die günstige Vorbereitung auf das spätere Leben, positive Wirkungen auf die Geschlechterziehung und die Neutralisierung der erotischen Spannung, ein besseres Klassenklima, Chancengleichheit, die Angleichung der Geschlechterrollen, ökonomische und organisatorische Vorteile, Vorteile für die Eltern, die Lebensfähigkeit der Schule (bei sinkenden Schülerzahlen) (VON MARTIAL 1987, S. 5ff.). Demgegenüber führt er folgende Argumente zur Kritik der Koedukation an: die Benachteiligung von Mädchen in der koedukativen Schule, den Anspruch auf Geschlechtertrennung aufgrund eines Rechts auf Verschiedenheit, Anzeichen einer Beförderung geschlechtsspezifischer Tendenzen durch die Koedukation, Zweifel an der beanspruchten Egalisierung der geschlechtsspezifischen schulischen Leistungsschwerpunkte (S. 10ff.). Schließlich nennt er noch zur Begründung der Geschlechtertrennung in Schule und Unterricht: die Notwendigkeit der sexuellen Behütung und eines Schonraums, der Unterschied der Geschlechter, die bessere Entfaltung geschlechtsspezifischer Eigenschaften, Freiraum für die Entfaltung von Motivationsstrukturen, Möglichkeiten eines sich an den individuellen Voraussetzungen orientierenden Unterrichts (S. 39ff.). Ob VON MARTIAL alle Argumente der Diskussion berücksichtigt

² Vergleichbar finden sich 5 Argumente bei Fauser/Fintelmann/Flitner (1983); 8 bei Menze (1981); 10 bei Gudjohns (1980). Ein anderes Beispiel wäre die Kritik an den Gesamtschulen bzw. der Bildungsreform bei Rösler, die man als die Variation nur eines einzigen Argumentes und dessen versuchter Begründung lesen kann: "Die Schulen sind zu groß" (1980, S. 492), kurz: "Mammutschule".

³ Klafki expliziert seinen Argumentbegriff allerdings nicht und verzichtet auf eine argumentationstheoretische Begründung.

hat und inwieweit sie nicht anders oder besser zu ordnen und aufzuzählen sind, kann hier vernachlässigt werden⁴. Er unternimmt den Versuch, die Argumente pro und contra Koedukation geordnet vorzustellen, sie mit Hilfe der wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesen Fragen zu prüfen und gegeneinander abzuwägen, und plädiert, da "sowohl für die Geschlechtertrennung als auch für die Koedukation ernstzunehmende Argumente ins Feld geführt werden können" (S. 48), für Liberalität: "Sowohl für Koedukation als auch für Geschlechtertrennung sollte im Schulwesen Raum sein" (S. 49). Zur Begründung von getrenntgeschlechtlichen Schulen verweist er unter diesen Voraussetzungen dann zum Schluß noch auf das Interesse der Eltern und die Bereicherung des Bildungsangebots.

Ein weiteres Beispiel für die zu erwartende geringe Zahl unterschiedlicher pädagogischer Argumente aus einem anderen Diskussionszusammenhang kann ein Rückblick auf die Argumente des reformpädagogischen Denkens, mit denen es die Schule kritisiert und seine praktischen Alternativen gerechtfertigt hat, liefern. Kind, Entwicklung, Erleben, Spontaneität und Kreativität, Selbsttätigkeit, Natürlichkeit, Ganzheitlichkeit, Lebensorientierung, Gemeinschaft, pädagogischer Bezug, Schulreform, und noch das eine oder andere mehr, sind die immer wiederkehrenden, vielfach variierten Argumente bzw. Topoi. Hebt man nicht auf die Differenzen und Kontroversen zwischen den einzelnen reformpädagogischen Richtungen ab, so sind aus einer historisch distanzierenden Perspektive die gemeinsamen argumentativen Grundzüge in der Vielzahl von Ausprägungen erkennbar (vgl. OELKERS 1989). So hat CH. SALZMANN - ausgehend von einer Interpretation PETER PETERSENS - "Grundintentionen und Leit motive der Reformpädagogik" (1984, S. 348) in 13 Prinzipien systematisiert: Leben, Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit von Erlebnissen, Naturorientierung, Kindorientierung, Gemeinschaft (Schulgemeinde), Tendenz zur Ganzheit (Gesamtunterricht), Einheitsschule, Freiheitliche Erziehung / Innenlenkung / Wachsenlassen / Selbstbestimmung, Spontaneität / Selbsttätigkeit, Kreativität / Produktivität, Pädagogischer Bezug / persönliche Zuwendung, Subjektive Könnenserfahrung, Gespräch. SALZMANN hat sie vermittels ihrer Ergänzung um ihre jeweiligen kategorialen Gegenpole zu Dimensionen pädagogischer Entscheidungen erweitert, um ein universales kategoriales Rahmensystem zu entwickeln, das einerseits die Reformpädagogik reaktualisieren soll und andererseits das Begründungskonzept einer modernen Schule liefern soll (1984, 1987a,

⁴ Vgl. zu einer alternativen Systematik und Klassifikation der Argumente der Koedukations-Debatte sowie zur Kritik unter der Frage nach einem Rationalitäts-Fortschritt den Beitrag von Neghabian in diesem Band.

1987b)⁵. Ob dieses Konzept tragfähig ist, erscheint mir zweifelhaft, aber dies ist hier zweitrangig. Interessant ist, daß SALZMANN Motive und Wissen der Reformpädagogik in diesen 13 Kategorien aufgehoben sieht, die als Prinzipien argumentativ genutzt werden.

3.

Handelt es sich bei den genannten Beispielen um jeweils überschaubare Sets von Argumenten, so zeigt sich bei anderen Versuchen, die Argumente einer Kontroverse, eines Themas oder einer Diskussion zu erheben, zu sammeln und zu vergegenwärtigen, ein gegenteiliges Bild. Hier ist man mit überraschend (und vielleicht irritierend) vielen Argumenten konfrontiert.

CH. MIETZ hat die pädagogische Diskussion um die "kognitive Frühförderung" mit dem Ziel einer argumentativen Topik analysiert (MIETZ 1990)⁶. Aus 100 Zeitschriftenaufsätzen zur Thematik, zumeist aus dem Zeitraum von 1950-1975, hat sie insgesamt über 140 Argumente⁷ pro und contra erhoben, die sie jeweils in die Klassen anthropologische, sozioökonomische, pädagogische und formale Argumente eingeteilt hat. Die topische Gegenüberstellung (1990, S. 60 und 61)⁸ zeigt dann neben Differenzen z.B. gleiche Argumententypen, die sowohl für wie gegen die kognitive Frühförderung eingesetzt werden.

TH. BALLAUFFS Versuch, "die Funktionen der Schule in einer historischen Systematik aufzufinden und zu ordnen" (1982, S. 1), ist ein anderes Beispiel für eine Sammlung von Argumenten, die bzgl. Intention, Prämissen und Darstellungsweise einige Gemeinsamkeiten mit dem Ansatz argumentativer Topik⁹ aufweist, ohne den Topikbegriff zu erwähnen. BALLAUFF liefert keine "chronologische Darstellung der Schulgeschichte", sondern "eine historische

⁵ Das so entwickelte "Polaritäten-Modell" Salzmanns enthält folgende "Grundpolaritäten": Vertrautheit - Fremdheit, Geschlossenheit - Offenheit, Ganzheit - Zergliederung, Alltagserfahrung - wissenschaftliche Systematik, Denken - Handeln, Selbstbestimmung - Fremdbestimmung, Komplexität - Reduktion, Gemeinschaft - Gesellschaft und Gemeinschaft - Individuum (1987b).

⁶ Vgl. den Beitrag von Ch. Mietz in diesem Band.

⁷ Pluralbildungen bei den Argumentennamen und Begriffszusammensetzungen weisen auf eine größere Anzahl von Argumenten hin. Unterstellt ist dabei, daß es sich bei den identifizierten und kategorisierten Argumenten um Argumententypen handelt, die in unterschiedlichen Fassungen in dem analysierten Textmaterial vorliegen.

⁸ Wieder abgedruckt im Anhang des Beitrages von Ch. Mietz in diesem Band.

⁹ Vgl. zur argumentativen Topik die Beiträge von Mietz und Paschen in diesem Band sowie zu ihrer Problematisierung Wigger 1991. Lesenswert zur Einführung und zur Beurteilung von Ballauff's Buch ist der Aufsatz von Ruhloff 1984.

Empirie der Interpretationen der Schule und der Reflexion dieser Interpretationen in ihren versuchten Realisationen" (S. 7), eine systematische Darstellung und kritische Erörterung der Funktionen der Schule auf der Grundlage der Interpretationen der Schulgeschichte, die er als ein auch für die Gegenwart noch verbindliches "Ganzes von Fragen und Antworten" (S. 1) versteht. Seine Analyse der im historischen Prozeß der Interpretation von Schule zutage tretenden Funktionen zielt auf die in ihnen sedimentierten pädagogischen Einsichten. BALLAUFF bedient sich zur Dokumentation der Funktionen eines gemeinsamen Darstellungsrasters, das die immense Stofffülle in übersichtlicher Weise zu strukturieren erlaubt und zugleich notwendige Differenzierungen sichert, das aber fern eines starren Schematismus teils abgewandelt, teils nicht immer vollständig Anwendung findet. Er analysiert die Schulfunktionen (1.) nach ihren jeweiligen Intentionen und (2.) ihren begründenden Argumentationen, (3.) nach den zugrunde liegenden Motivationen, insofern sie von den deklarierten Intentionen abweichen, sodann (4.) mit ihren verschiedenen Instrumentationen und (5.) organisatorischen Formationen der Umsetzung der Funktionen sowie (6.) mit den historischen Realisationen und ihren Effekten, schließlich berücksichtigt BALLAUFF (7.) auch die möglichen Persionen der Funktionen und (8.) die Kritik einschließlich des Versuchs ihrer Konversion, d.h. einer umwandelnden Interpretation.

BALLAUFF unterscheidet in seiner "historischen Analytik der Funktionen" 31 Funktionen, die er in 4 Gruppen einteilt und durch 50 weitere Unterfunktionen, abgeleitete oder neu gedeutete Funktionen ergänzt¹⁰. Folgt man allein seinen formellen Einteilungen, so führt er über 166 Argumente¹¹ für die

10 Funktionen meinen zugleich Aspekte der Betrachtung von Schule wie auch Orientierungspunkte der Schule. Ballauff ordnet den 4 Hauptfunktionen - das sind (1.) die traditionellen trivialen/pervulgaten gesellschaftlichen, (2.) die kommunikativen, (3.) die projektiven, (4.) die pädagogischen Funktionen - 31 Funktionen zu und zwar:

- zur ersten die qualifizierende, religiöse, sozio-politische, privilegierende, tradierende, legitimierende, eutaktische (disziplinierende), propädeutische, immunisierende und protegierende, topische, temporäre, institutionelle Funktion,
- zur zweiten die personale, sozialisierende, identitätskonstitutive, solidarisierende, sozialisierende, immutative, exonerierende, sustentative, forensische,
- zur dritten die restriktive, teleologische, emendative, revolutionäre sowie
- zur vierten die asketische, emanzipatorische, partizipatorische, theoretische, eruditive und curriculare Funktion.

Diese vier Gruppen können noch einmal zweigeteilt werden in "die gängigen (pervulgaten), alltäglichen (quotidianen), gewöhnlichen (trivialen) Funktionen, die daher auch von der beobachtenden, beschreibenden, feststellenden Wissenschaft aufgefunden und hervorgehoben werden" (S. 5f), zu denen die Funktionen der Gruppen 1 - 3 zählen, und die auf Bildung angelegten Funktionen der Gruppe 4 ("pädagogische Funktionen").

11 Grundlage dieser Auszählung sind Ballauffs Unterscheidungen in seiner Aufzählung der einzelnen Argumente und ihrer positionellen Varianten. Zumeist resümiert er die gegebenen

31 Funktionen an, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen. Hinzu kommen noch auf der anderen Seite aus den Abschnitten der Kritik eine ähnliche Zahl von Argumenten und Argumentationen gegen die angeführten Funktionen sowie Argumente gegen die Schule überhaupt. BALLAUFF betont des öfteren, daß er - trotz der mehr als 300 dokumentierten Argumente - nicht alles nennen kann, sondern ausgewählt hat¹².

J. DIEDERICH (1967) hat die Diskussion um die Landschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, so wie sie sich in den pädagogischen Fachzeitschriften spiegelte, auf ihre Stellungnahmen und Gründe für und wider untersucht¹³. Seine "Sammlung aller Argumente" - auf der Basis der Auswertung von 220 Aufsätzen aus 28 Zeitschriften von 1946 bis 1963 - weist insgesamt 9545 erhobene einzelne argumentative Aussagen auf, die er in über 500 Argumentegruppen zusammengefaßt und in 37 Obergruppen bzw. 7 Hauptgruppen geordnet hat. Weder die Argumente noch die Argumentegruppen können hier referiert werden, selbst wenn DIEDERICH einem (potentiellen) Benutzer mehr entgegengekommen wäre und über die inhaltlich zusammenfassende Darstellung hinaus so etwas wie eine Grafik oder Tabellen oder einen Argumentekatalog geliefert hätte¹⁴. Für einen ersten inhaltlichen Überblick muß zunächst seine Kapiteleinteilung genügen, die auch als seine Klassifikation der Argumentegruppen gelesen werden kann: (1.) das Land und seine Bewohner; (2.) die Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule, (3.) die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen, (4.) der Lehrer an weniggegliederten Schulen, (5.) die organisatorischen Maßnahmen der Landschulreform, (6.) spezielle organisatorische Modelle reformierter Landschulen, und außerdem noch (7.) die Fragen der Finanzierbarkeit und demokratischen Durchsetzbarkeit der Reform. Die ersten beiden Kapitel enthalten die je verschiedenen Diagnosen und Zielsetzungen der Befürworter und Gegner der Landschulreform, Kapitel 3 und 4 die Argumente pro und contra dorfeigene bzw. einklassige Schulen, das fünfte Kapitel die Argumente für und wider die Zentralisierung.

Begründungen, vereinzelt begnügt er sich bei gängigen und als bekannt vorauszusetzenden Argumenten mit Stichworten (vgl. z.B. S. 12f), z.T. belegt er die Positionen mit Zitaten (vgl. z.B. S. 40f) oder läßt die Autoren mit komplexen und umfangreichen Argumentationen zu Wort kommen (vgl. z.B. S. 362ff).

12 Das Vorwort weist darüberhinaus darauf hin, daß fast die Hälfte des ursprünglichen Manuskripts fortgefallen ist (vgl. S. V).

13 Diederich hat im ganzen 220 Aufsätze von 95 Autoren - davon waren 29 Beiträge ohne Autor - aus 28 Zeitschriften analysiert.

14 Dies erschwert die Verwendung von Diederichs Argumente-Sammlung als argumentative Topik zur Beurteilung der inhaltlichen Vollständigkeit neuerer Argumentationen zu dem gleichen oder verwandten Themen oder auch die eines Rationalitäts-Fortschritts in der Argumentation heute; vgl. einen solchen Versuch in Wigger (1991).

DIEDERICH versuchte auch, mit Hilfe einer quantitativen Auswertung der Ergebnisse die Diskussion zu charakterisieren und das Gewicht der Argumente zu bestimmen¹⁵. Die quantitativen Verhältnisse der 7 Hauptgruppen zeigen die Schwerpunkte der argumentativen Auseinandersetzung: die meisten Einzelargumente kommen aus der 1. Gruppe (24,6%), dann folgen die Gruppen 2, 3 und 5 etwa gleich umfangreich (18,3%; 17,2%; 19,2%), während nur 4,2% der Argumente sich Fragen der Durchführbarkeit der Reform zuordnen lassen - nach DIEDERICH charakteristisch für die Diskussion in der Pädagogik und ihre praktisch-politische Relevanz für die Landschulreform (vgl. S. 134f, S. 147f).

Ein zweites Schlaglicht auf die damalige Debatte kann sie weiter verdeutlichen und in Erinnerung rufen. Bei der Betrachtung der zahlenmäßig stärksten Argumentegruppen zeigt sich folgendes Bild¹⁶: mehr als die Hälfte der 25 größten Gruppen von Argumenten beziehen sich inhaltlich auf die aktuelle Situation des Landes, die andere Hälfte sind pädagogische Argumente wie die folgenden (in nicht-hierarchischer Reihenfolge). Für die dorfeigene Schule wurde vor allem angeführt die Eigenständigkeit der Landschule, die dörfliche Orientierung der Landschule, die Landschule als Heimatschule, die Notwendigkeit des Heimatprinzips im Unterricht; dagegen (und das sind die Argumente für die Zentralisierung) zumeist das Recht aller auf angemessene Bildung, die Chancengleichheit für Stadt und Land, die geistige Bewältigung der modernen Welt als Bildungsziel, die Berufs- und Lebensvorbereitung als Bildungsziel, die Unzeitgemäßheit der einklassigen Schule, die Überforderung des Lehrers an einklassigen Schulen, die gute Ausstattung der zentralisierten Schulen.

Die Erhebung und Klassifikation pädagogischer Argumente mit dem Ziel einer Topik zum Thema "Schulreform" war die Aufgabe des Forschungsprojekts "Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente". Auf der Grundlage einer explizierten argumentationsanalytischen Methode - und das ist der Unterschied zu anderen Argumentesammlungen - wurden knapp 100 Texte, zumeist aus Fachzeitschriften der allgemeinen Pädagogik, zum Thema "Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland" aus dem Zeitraum 1947 - 1984 analysiert¹⁷. Grundlage der Argumentationsanalysen war (1.) der Argumentbegriff der deduktionslogischen Argumentationstheorie, nach der ein Argument ein strukturiertes Ganzes von Konklusion und mehreren Prämissen ist

¹⁵ Diederich stützt sich bei diesem ersten Versuch einer Gewichtung auf die Häufigkeiten des Vorkommens der Argumente, auch wenn er um die Grenzen der Aussagekraft bloßer Häufigkeiten (vgl. Diederich 1967, S. 7f), insbesondere angesichts der spezifischen Struktur der Debatte (S. 128) weiß.

¹⁶ Die Rangordnung wurde auf Grundlage der von Diederich angegebenen Häufigkeiten der Argumentegruppen (vgl. Diederich 1967, S. 6) erstellt.

¹⁷ Vgl. den Abschlußbericht des Projekts (Paschen/Wigger 1991).

(vgl. LAMBERT/ULRICH 1980, S. 45), und (2.) der Argumentbegriff der alltagssprachlich orientierten Argumentationstheorie, nach der die vorgebrachten Gründe für eine These bzw. die einzelnen Schritte in einem Begründungszusammenhang als "Argumente" gelten (vgl. THIEL 1980). Beide Verwendungsweisen des Argumentbegriffes sind durchaus kompatibel: Aus der deduktionslogischen Perspektive sind die im umgangssprachlichen Sinne gebrauchten "Argumente" verkürzt und könnten als Schluß rekonstruiert werden, in der alltagssprachtheoretischen Sichtweise erscheint diese Ergänzung als redundant, hier genügt die einfache Form. In den Bielefelder Argumentationsanalysen werden die beiden Begriffe auf verschiedenen Analyseebenen benutzt, insofern (a) die pädagogischen Texte als ein "Argument" im kommunikativen Zusammenhang der Reformdiskussion angesehen wurden und auf der makrostrukturellen Ebene der Argumentation in ihrer Ganzheit als ein pädagogischer Schluß - d.h. als ein "Argument" im deduktionslogischen Sinn - rekonstruiert wurden, und (b) die Texte auf der mikrostrukturellen Ebene in ihre argumentativen Elemente - d.h. die Argumentationen in ihre argumentativen Schritte - zerlegt und diese als einzelne "Argumente" - im umgangssprachlichen Sinne - identifiziert, gesammelt, kategorisiert und klassifiziert wurden. Neben einer Strukturanalyse der Argumentationen auf dem Hintergrund des von PASCHEN entwickelten Modells eines vollständigen pädagogischen Arguments (vgl. PASCHEN 1988, S. 67ff)¹⁸ wurden also die einzelnen argumentativen Bestandteile und Schritte der Argumentationen identifiziert und auf diese Weise insgesamt über 5600 einzelne Argumente erhoben. Vorbild war hier ein in der Literaturwissenschaft erprobtes Verfahren (vgl. GREWENDORF 1975; 1978; 1980; VON SAVIGNY 1976)¹⁹, das jedoch überarbeitet und verbessert wurde.

¹⁸ Vgl. den Beitrag von Paschen in diesem Band.

¹⁹ Zur Identifikation der Argumente eines Textes stützten sich Grewendorf und von Savigny 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 zweiten bringt oder umgekehrt.'" (v. Savigny 1976, S. 31) Diese Definition rekuriert auf den Autor als die methodologische Norm, die Aussagen des Textes nicht an den eigenen Vorstellungen über die richtigen Argumente für die jeweilige These oder über die ideale Struktur eines Arguments zu messen, sondern nach den Argumenten zu fragen, die der Autor vorbringt, um sie zunächst als solche festzuhalten (u.a. auch als Voraussetzung für ihre Beurteilung). Das Problem aber ist, daß Argumentationsanalysen die Frage nach den Argumenten eines Textes in unterschiedlichen Perspektiven und auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen beantworten können. Für die intuitiven Techniken des Verstehens von Argumenten gibt es in dieser Hinsicht keine Regeln (vgl. auch Mayntz/Holm/Hübner 1971, S. 156). Die Konsequenzen der interpretativen Bedeutungsvielfalt in quantitativer Hinsicht hat Fitzgibbons anschaulich gemacht (vgl. Fitzgibbons in diesem Band). Wissenschaftliche Argumentationsanalysen benötigen zur Identifikation von Argumenten eindeutige Regeln und Kriterien (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 217), der Verweis auf das Training bzw. die Trainiertheit von Wissenschaftlern in Interpretationen (vgl. von

Die identifizierten Argumente wurden als Zitate erfaßt, als einfache argumentative Urteile rekonstruiert und mit Deskriptoren zur Vorbereitung der Klassifikation versehen. Da die Kategorisierung und Zusammenfassung zu Argumentetypen zunächst in enger Anlehnung an die Terminologie der Autoren erfolgte und nicht nach vorgegebenen Systematiken oder kategorialen Rastern standardisiert wurde, ergab sich eine Menge von über 4000 unterschiedlich benannten Argumenten. Diese Argumente wurden 17 Bereichen zugeordnet, der Bereich der pädagogischen Argumente zusätzlich nach formalen Aspekten eingeteilt, - darauf wird unten noch näher eingegangen.

4.

Die wenigen hier vorgestellten Systematisierungen und Sammlungen von Argumenten ergeben ein sehr heterogenes Bild, sie geben unterschiedliche Antworten auf die Titelfrage. Was sind die Gründe für diese doch auffälligen quantitativen Differenzen, für Zusammenstellungen von einerseits recht wenigen, andererseits doch sehr vielen Argumenten?

(a) Zunächst hängt die Quantität der Argumente vom unterschiedlichen Umfang der Erhebungsbasis der Analysen ab. Das leuchtet unmittelbar ein und muß nicht näher erläutert werden. Vielleicht interessante Angaben über Steigerungs- bzw. Sättigungsgrade bei Verbreiterung der Erhebungsbasis sind mir aus anderen Untersuchungen nicht bekannt und waren im Bielefelder Projekt strukturell nicht möglich.

(b) Man kann weiterhin auf den unterschiedlichen Objektbereich der Analysen verweisen und die Anzahl der gefundenen Argumente in direkter Abhängigkeit von der Menge der Positionen und Kontroversen sehen: KLAFKI resümiert die Argumente einer Position zu einer Intention, MIETZ die pro- und contra-Argumente zu einer alternativ konstruierten pädagogischen Entscheidung, DIEDERICH ein Kontinuum von Positionen in einer schulpolitischen Kontroverse, das Bielefelder Projekt schließlich eine Vielzahl von Positionen in einer ganzen Reihe von unterschiedlichen Kontroversen aus der wechselvollen Geschichte der Schulreform.

Savigny 1976, S. 30; Grewendorf 1980, S. 133 f) genügt nicht (vgl. Anz/Stark 1977, S. 285 ff). Die Anweisung der Zerlegung in von Savignys Definition bestimmt in dieser Hinsicht keine Haltepunkte, da sie zirkulär ist. Vgl. zur Kritik Anz/Stark (1977), auch die Diskussion in Paschen/Wigger (1990, S. 256ff). Im Bielefelder Projekt wurde deshalb als unterste Ebene der Zergliederung der einzelne Satz festgelegt, da die argumentativen Prämissen und Schlüsse jeweils in Form von Sätzen formulierte Urteile sind. Zur Methode des Bielefelder Projekts ausführlich Wigger (1990) und Paschen/Wigger (1991).

(c) Angesichts der reformpädagogischen Topik und ihres kleinen Umfangs ließe sich darüberhinaus zum einen die These aufstellen, die geringe Anzahl verdanke sich dem historischen Abstand, insofern sich die Differenzierungen in der propagandistischen Durchsetzung, Tradierung und Verallgemeinerung abgeschliffen haben und sich in der Praxis der eigentliche, auch argumentativ bedeutsame Kern herauskristallisiert habe, zum anderen die These, daß der geringe Umfang der Reformpädagogik selbst geschuldet sei, insofern sie ihre Positionen in Postulaten und Slogans formuliert, dichotomische Weltbilder für ihre praktische Etablierung gebraucht und so polarisierend auf die ganze pädagogische Diskussion gewirkt habe. Entsprechend würden umgekehrt noch nicht abgeschlossene Diskussionen, mit noch offenen Positionen oder mit wissenschaftlich differenzierten Theorien argumentierend, mehr an Argumenten zeigen.

(d) Schließlich kann man zur Erklärung auf die verschiedenen methodischen Herangehensweisen und die unterschiedlichen Levels der Abstraktion verweisen. So spricht KLAFKI von "Kernargumenten", die nicht nur in unterschiedlichen Varianten auftreten, sondern ein Bündel von Argumenten mit Stützungen und Begründungen bezeichnen. Demgegenüber ist der Anspruch vom Bielefelder Projekt, alle Argumente eines Textes zu erfassen, d.h. sich nicht auf die Kernargumente oder die fundamentale Argumentationsstruktur oder dem Text vorausgesetzte praktische Alternativen als Relevanzkriterium zu beschränken. Zugrundegelegt war die von GREWENDORF und VON SAVIGNY formulierte methodische Maxime, alle Argumente einer Argumentation soweit zu zerlegen, daß sie keine weiteren Argumente mehr enthalten. Ein vergleichbares, aber offenbar nicht so weitgehendes Programm haben auch DIEDERICH und MIETZ vertreten. Es wäre jedoch eine eigene Aufgabe, die quantitativen und qualitativen Differenzen zwischen diesen Argumentesammlungen auf die impliziten Argumentbegriffe und argumentationsanalytischen Methoden im einzelnen zurückzuführen.

Hingewiesen werden soll an dieser Stelle nur auf das Problem der Identifikation der Argumente in pädagogischen Argumentationen. Nur als Beispiel: "Den allgemeinen Horizont kann mir kein anderer vermitteln; ihn muß sich jedermann selber in individueller Lebensführung von seinem eigenen Zentrum her aufbauen." (SCHEUERL 1958, S. 81) Wieviel Argumente enthält dieser Satz? Sind die beiden Betrachtungsweisen des gemeinten Sachverhalts in den zwei Satzhälften als zwei unterschiedliche Argumente oder als ein einziges Argument aufzufassen und zu dokumentieren? Hierher gehört auch das Problem der sprachlichen Variabilität und terminologischen Heterogenität pädagogischer Argumentationen. Bekannt sind die verschiedenen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffes oder des Erziehungsbegriffes (BREZINKA,

1974). Und wie sollen Textanalyse und empirische Klassifikationen mit sprachlichen Varianten (und fehlenden expliziten Unterscheidungen) wie z.B. "Entwicklung" und "Entfaltung" oder der Variation von "Kind", "junger Mensch" und "Schüler" verfahren?

(e) Schließlich hängt die Differenz der quantitativen und qualitativen Ergebnisse von den unterschiedlichen Fragestellungen ab. Die Suche nach den wichtigsten Argumenten für ein praktisch pädagogisches Anliegen wird andere Resultate zeitigen als der Anspruch einer Sammlung aller Argumente eines Themas oder eines Bereichs. Die Beschränkung und Hervorhebung weniger Argumente bei der Vernachlässigung oder dem Verschweigen anderer und entgegengesetzter Argumente ist gängige argumentationsstrategische Praxis zur Propagierung und Durchsetzung der eigenen Position und ist damit etwas anderes als das wissenschaftliche Interesse an Dokumentation und Analyse. Während das praktisch interessierte Argumentieren inhaltlich selektiert und gewichtet, vereinseitigt und konzentriert, bilden Sammlungen von Argumenten, wie die hier vorgestellten, in ihrer verwirrenden Fülle nicht nur die Breite möglicher Stellungnahmen, sondern auch die Vielfalt der bedachten Aspekte und die Heterogenität der Wissensquellen ab. Werden in pädagogischen Texten aber sozusagen "Gott und die Welt" als Argumente herangezogen, so stellt sich für empirische Analysen die Aufgabe, durch Systematisierung und Klassifikation der Materialfülle Herr zu werden.

Eine Antwort auf die Themenfrage kann auf dem Hintergrund der hier nur exemplarisch vorgestellten Analysen nicht gegeben werden: weder fügen sich die unterschiedlichen Analysen zu einem einheitlichen Resultat noch lassen sich ihre Ergebnisse einfach aufsummierend ergänzen. Ein solches (vielleicht erwartetes) einfaches Ergebnis ist auch nicht möglich. Die Vergewärtigung der Analysen und der Gründe für ihre Differenzen zeigt, daß eine bestimmte Antwort der Themenfrage abhängig ist von der Fragestellung, vom vorausgesetzten Argumentbegriff und methodisch-analytischen Zugriff sowie von der systematisierend-klassifikatorischen Aufbereitung des Materials. Die Frage "Wieviel Argumente gibt es in der Pädagogik?" verweist damit auf die methodische Frage "Wie werden pädagogische Argumente systematisiert und klassifiziert?"

5.

Die Darstellung der Argumentesammlungen hat bereits die Heterogenität der Klassifikationen gezeigt. Im folgenden soll noch kurz auf die Bielefelder Klassifikation eingegangen werden, bevor abschließend das Problem der

Relevanz einer solchen Sammlung für das pädagogische Argumentieren anzuschneiden ist.

Die Klassifikation soll die Vielfalt des empirischen Materials in eine Ordnung bringen, die nachvollziehbar und konsensfähig ist, die offen für Erweiterungen bleibt, und die Möglichkeiten der Analyse liefert. Die Grundstruktur der Klassifikation des Bielefelder Projekts ist eine Kombination von bereichsspezifisch-inhaltlichen und formalen Aspekten. Die klassifikatorischen Entscheidungen orientieren sich an gesellschaftlichen Institutionen und ihren Funktionen einerseits und an den zentralen Termini der Disziplinen andererseits. Alternative Systematisierungsmöglichkeiten nach pädagogischen oder wissenschaftlichen Paradigmen oder nach der wissenschaftsdisziplinären Herkunft sind mit dem Problem belastet, daß sich viele Argumente gar nicht eindeutig Paradigmen oder wissenschaftlichen Disziplinen und Subdisziplinen zuordnen lassen.

Die Bielefelder Klassifikation gliedert sich in mehrere Ebenen: Bereiche, Bereichsaspekte, Argumenteklassen, Argumentegruppen, Einzelargument (d.i. das empirisch identifizierte Argument). Das Einzelargument mit dem Deskriptor "Kind:Überforderung" wird eingeordnet in den Bereich: "Erziehung, Bildung, Pädagogik", den Bereichsaspekt: "pädagogische Handlungen, Leistungen und Aufgaben", die Argumenteklasse: "Förderung und Forderung" und die Argumentegruppe: "Überforderung"

Auf der Ebene der Bereiche lassen sich zunächst grob unterscheiden

- Argumente, die sich auf den pädagogischen Bereich beziehen,
- Argumente, die sich auf andere, sich als gesellschaftliche Subsysteme formierende Bereiche beziehen (z.B. den politischen, rechtlichen, ökonomischen Bereich),
- Argumente, die sich auf nicht-institutionalisierte Bereiche beziehen (Beispiele sind die allgemeinen moralischen, geschichtlichen sowie logisch-rhetorischen Argumente).

Im einzelnen sind das folgende 17 Bereiche:

Erziehung, Bildung, Pädagogik
Handeln und Lebenspraxis
Mensch und Psyche
Institution und Organisation
Gesellschaft und soziale Gruppen
Arbeit, Wirtschaft, Finanzen
Politik, Staat, Recht
Zeit und Geschichte
Raum und Geographie
Natur
Technik
Ethik und Moral
Religion und Kirche

Der Bereich der Pädagogik ist darüberhinaus in folgende 8 Bereichsaspekte (d.i. die 2. Klassifikationsebene) eingeteilt:

1. pädagogische Handlungen, Aufgaben und Leistungen auf Seiten des pädagogischen Personals und der pädagogischen Institutionen
2. pädagogisch relevante Aktivitäten und Prozesse auf Seiten des Educandus
3. der Educandus und seine Eigenschaften
4. das pädagogische Personal und seine Eigenschaften
5. pädagogische Interaktion
6. pädagogische Institution und Organisation
7. pädagogische Methoden, Mittel und Medien
8. Bereich und Disziplin der Pädagogik

Die offene und durchaus erweiterungsfähige Systematik der Bereiche gibt einen Eindruck von der Breite pädagogisch verwendeter Argumente. Die meisten der hier genannten Bereiche enthalten in pädagogischen Texten erwähnte Prinzipien, an denen sich Schule und Unterricht, Bildung und Erziehung zu orientieren haben, oder Maßstäbe, die in Argumenten des Konstatierens oder der Forderung von Angemessenheit, Unangemessenheit oder Gemäßheit formuliert sind. Insofern diese "Orientierungs-" und "Angemessenheits-Argumente" der Konstruktion zugrundegelegt wurden, ist die Systematik "bereichsspezifisch" erstellt, d.h. anhand und entsprechend dem empirischen Material.

Diskutiert man nun die Frage der Quantität pädagogischer Argumente auf dieser Abstraktionsstufe und im Rahmen dieser Bereiche, so läßt sich einerseits die Heterogenität und Heteronomie pädagogischen Argumentierens bestimmen durch die Systematik der Bereiche, und andererseits könnte man sagen, daß die Pädagogik nur ein Argument hat, nämlich sich selbst bzw. ihr allgemeinstes, unspezifisches Ideal: d.i. "das Pädagogische" als Argument. Auf dieser Abstraktionsstufe hätte die Pädagogik - wie auch die anderen Praxisfelder und Disziplinen - nur ein Argument. Aber sobald man nun die verschiedenen Relationen der Bereiche oder die Binnendifferenzierungen des pädagogischen Bereichs berücksichtigt und diese Systematik argumentativ wendet, so zeigen sich weitere Argumente. Erst recht mehren sie sich in anderen Perspektiven und auf anderen Abstraktionsstufen. Da sich auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen argumentieren läßt, enthält die empirische Klassifikation Argumente unterschiedlichen Abstraktionsgrades. Je nach Focussierung auf eine der verschiedenen Klassifikationsebenen läßt sich dann die Frage nach der Quantität pädagogischer Argumente anders beantworten.

6.

Das empirische Forschungsprojekt zum pädagogischen Argumentieren zeigt, (1.) wie heterogen die Argumente in der Pädagogik sind, (2.) auf welchen verschiedenen Ebenen argumentiert wird, (3.) wie groß die Zahl der verwendeten Argumente ist. Angesichts dessen stellt sich über die analytische Frage "Wieviel Argumente gibt es in der Pädagogik?" hinaus auch die praktische Frage "Wieviel Argumente braucht man in der Pädagogik?" Sind alle wichtig, oder nur einige? Wann werden welche Argumente wichtig? In welcher Weise sind sie wichtig?

Gehen wir davon aus, daß die Beantwortung dieser Fragen von dem jeweiligen Problem abhängt und daß es pädagogische Probleme gibt, die sich selbst gegen machtvolle Umdeutungen, Leugnungen, Unterdrückungen bemerkbar machen, - dann bestimmt die Behandlung, Klärung und Entscheidung eines Problems, welches Argument Relevanz und Gewicht erhält. Es kann sogar an einem einzelnen Argument hängen, wie die Problemabwägung ausfällt. Zumeist gibt es mehrere Gründe für eine Entscheidung, es werden mehrere Argumente für eine pädagogische Konsequenz aufgeführt, es werden zur Rechtfertigung oder Durchsetzung von Maßnahmen viele Argumente gesucht. Ob dann das einzelne Argument so wichtig ist, das ist fraglich. Wäre es noch die Integrierte Gesamtschule, wenn KLAFKI auf eines seiner 7 Kernargumente verzichten würde?

Zugleich ist der Modellfall plausibel, daß bei einer Problemlösung ein solches Gleichgewicht zwischen pro- und contra-Argumenten besteht, daß ein zusätzliches Argument die Entscheidung herbeiführt. Im Grunde hängt jede Problemabwägung, jeder tragfähige Kompromiß und jede differenzierte Entscheidung von der bestimmten Gesamtheit aller vorgebrachten Argumente ab. Wenn z.B. BOHNSACK (1987) angesichts des Werte-, Einstellungs- und Verhaltenswandels in der Gesellschaft und bei der Jugend einen verstärkt schülerorientierten Unterricht für eine historische Notwendigkeit hält, dann steht und fällt dieser Vorschlag mit den diagnostizierten Voraussetzungen und Bedingungen. Vergleichbar ruht FISCHERS Schluß (1974), die radikale Schulkritik ernstzunehmen, auf den 2 Argumenten, (a) daß Bildung und Schule in einem Gegensatz stehen und (b) daß die Abschaffung der Staatsschule unrealistisch ist, oder der Schluß von BECKER (1983), Zeugnisnoten im Bewußtsein ihrer Problematik und mit dem Versuch ihrer Relativierung zu geben, auf den Argumenten, (a) daß Zeugnisnoten pädagogisch nicht zu rechtfertigen sind und (b) daß sie aber gegeben werden müssen. So kommt es auf die bestimmten Argumente, auf ihren spezifischen Inhalt und die jeweilige Kombination

einzelner Urteile sowie auf deren Wahrheitsgehalt, ihre Gültigkeit und Überzeugungskraft an.

Die empirische Klassifikation des Bielefelder Projekts enthält in ihrem Katalog von Einzelargumenten sicherlich auch eine Reihe von Argumenten, die allein von historischem Interesse sind, z.B. das Argument von der Angst der Lehrer vor der Entnazifizierung oder dasjenige, daß der Lehrerberuf Glück bedeute. Ein Argument wie das vom "Stumpfsinn", der dem Volksschüler naturgegeben zukomme, wird heute (zumindest öffentlich) keine Verwendung finden. Daß der Freiraum der Jugend "Zynismus und Krankheit" bewirke, vielleicht schon eher. Ein selten gebrauchtes, in unserer Kartei aber auch enthaltenes Argument wie das vom "Gewicht der Schultasche" könnte im Zuge des Vormarsches elektronischer Medien in allen Lebensbereichen vielleicht eines Tages bedeutungslos werden und zurecht in Vergessenheit sinken. Solange es aber bei pädagogischen Entscheidungen eine Vielzahl von Aspekten zu berücksichtigen gibt und die Gefahr verengter Diskussionen und einseitiger Beschlüsse mit vermeidbaren nachteiligen Folgen besteht, wäre eine Übersicht über das von Vorteil, was frühere Generationen gewußt und diskutiert haben und mit welchen Begründungen und Rechtfertigungen sie pädagogisch entschieden und gehandelt haben.

Literaturverzeichnis

- ANZ, TH./STARK, M.: Literaturwissenschaftliches Interpretieren als regelgeleitetes Verhalten. Kritische Anmerkungen zu einem wissenschaftstheoretischen Projekt. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 51 (1977), S. 272 - 299
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Sclarisation. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 22, hrsg. von Ch. Führ und W. Mitter) Weinheim, Basel (Beltz) 1982
- BECKER, H.: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Zensuren. Lüge - Notwendigkeit - Alternativen. (hrsg. von H. Becker und H. von Hentig) Frankfurt/M., Berlin, Wien (Ullstein) 1983, S. 11 - 32
- BOHNSACK, F.: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), S. 421 - 429
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München 1974
- DIEDERICH, J.: Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. (Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen, Band 2) Weinheim (Beltz) 1967

- FAUSER, P./FINTELMANN, K.J./FLITNER, A.: Lernen mit Kopf und Hand. Zur pädagogischen Begründung des praktischen Lernens in der Schule. In: Lernen mit Kopf und Hand. (hrsg. von P. Fauser, K.J. Fintelmann, A. Flitner) Weinheim, Basel (Beltz) 1983, S. 127 - 146
- FISCHER, W.: Abschaffung der Schule? Radikale Schulkritik in der Gegenwart. In: Fischer, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978, S. 127 - 140
- GREWENDORF, G.: Argumentation und Interpretation. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen am Beispiel germanistischer Lyrikinterpretationen. Kronberg 1975
- GREWENDORF, G.: Nicht-empirische Argumente. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 9 (1978), S. 21ff.
- GREWENDORF, G.: Argumentation in der Sprachwissenschaft. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), S. 129-151
- GUDJOHNS, H.: Handelnder Unterricht - handlungsorientierter Unterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), H. 9, S. 344 - 349
- KLAFKI, W.: Art.: Gesamtschule. In: Neues pädagogisches Lexikon. (hrsg. von H.-H. Groothoff und M. Stallmann) Berlin 1971, S. 397 - 406
- KLAFKI, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 521 - 581
- MENZE, C.: Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 147 - 165
- KOPPERSCHMIDT, J.: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart - Bad Cannstatt 1989
- LAMBERT, K./ÜLRICH, W.: The nature of argument. (McMillan) New York 1980
- MARTIAL, I. VON: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. Köln 1987
- Mayntz, R./Holm, K./Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen, 21971
- MIETZ, CH.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. (Dissertation) Universität Bielefeld 1990
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Köln 1988 (zitiert als 1988a)
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hg.): Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens durch Argumentationsanalyse. Tagungsbericht. Bielefeld 1990
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hg.): Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. Abschlußbericht des DFG-Projekts. Bielefeld 1991
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. II. Berlin/Leipzig 31921
- RÖSEL, M.: Von der Selbstaufhebung der bildungswirksamen Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 56 (1980), H. 4, S. 479 - 492
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der schultheoretischen Urteilskraft - Theodor Ballauffs Konversionstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 464 - 479

- SALZMANN, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte. 1. Teil: Historische und systematisch-strukturelle Probleme ihrer Reaktualisation. In: Grundschule 19 (1987), H. 7/8, S. 64 - 68
- SALZMANN, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte. 2. Teil: Konsequenzen für die Reaktualisierung der Reformpädagogik. Oder: Das neue Konzept einer humanen Schule. In: Grundschule 19 (1987), H. 9, S. 14 - 18
- SALZMANN, CH.: Schule und Schulleben aus der Sicht Peter Petersen. Der Jena-Plan und das Problem seiner Reaktualisierung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), H. 3, S. 333 - 354
- SAVIGNY, E. VON: Argumentation in der Literaturwissenschaft. München 1976
- SCHEUERL, H.: Aufgaben und Probleme eines "Zweiten Bildungsweges". In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958), H. 2, S. 67 - 88
- THIEL, CH.: Art.: Argumentation. In: J. Mittelstraß (Hg.) (1980): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1: A-G. Mannheim/Wien/ Zürich, S. 161
- WIGGER, L.: Was können wissenschaftliche Argumentationsanalysen leisten? Bericht über die Tagung "Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens" vom 27./28.04.1989 in Bielefeld. In: Pädagogische Rundschau 44. Jg. (1990), S. 97 - 102
- WIGGER, L.: Defizite - Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1991 (Im Erscheinen)