Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft.

H.-Elmar Tenorth / Klaus-Peter Horn

1. Problem und Thema

Die dominierende Form der Selbstreflexion ist nicht nur innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik die Philosophie, allenfalls findet man noch die Wissenschaftstheorie und methodenorientierte Debatten der Forscher angesichts konkreter Forschungsthemen. Schon die Geschichte wissenschaftlicher Disziplinen aber ist das Revier von Spezialisten; empirische Wissenschaftsforschung gar, inspiriert von Soziologen oder mit szientometrischen Indikatoren wie dem Zitationsindex, ist den dabei beobachteten Wissenschaftlern selbst doch meist suspekt, im ganzen wenig geliebt, kaum anerkannt. Die dominierende Methode der Selbstreflexion ist deshalb auch 'philosophisch' und 'kritisch', das herrschende Thema ist das der Geltung des Wissens; der Ertrag liegt in der Epistemologie und in Theorie- und Methodenkritik.

Die Philosophen selbst verweisen aber inzwischen darauf, daß 'Philosophie' nicht gleich Philosophie ist; Wissenschaftstheoretiker propagieren gelegentlich das 'anything goes' und untergraben damit selbst den kritischen Anspruch, von dem sie lange gezehrt haben. Die philosophische Reflexion von Wissenschaften, selbstthematisierend oder kritisch, bleibt von solchen Auseinandersetzungen ebenfalls nicht unberührt. Anscheinend sind selbst Wissenschafts-Philosophen nicht mehr vor der Einsicht gefeit, daß sie eher über sich selbst als über die Wissenschaft reden, wenn sie deren Erkenntnisfortschritt zu diskutieren meinen. Innerhalb der Philosophie gibt es deshalb auch bereits Reaktionen auf diesen Befund, neuere epistemologische Anstrengungen oder die Ausdifferenzierung spezialisierter Reflexionsformen. Parallel zu der schon länger entfalteten Wissenschaftstheorie und der klassischen Erkenntnistheorie entwickelte sich eine bald breit entfaltete und intern sehr differenzierte "Theorie des wissenschaftlichen Argumentierens" (GETHMANN 1980).

Nach Erfahrungen aus der Vergangenheit ist man wenig überrascht, daß auch in diesem Feld die Kontroversen aus Philosophie und Wissenschaftstheorie wiederkehren, u.a. in der Opposition von "deskriptiven Strukturtheorien", als die man u.a. die angelsächsischen Versuche, speziell die Arbeiten von ST. TOULMIN (TOULMIN 1975) interpretiert, und "regulativen Handlungstheorien", als die sich die einschlägigen Versuche im Anschluß an das konstruktivistische Programm der sog. 'Erlanger Schule' verstehen (GETHMANN 1980, S. 7 und passim). Und auch hier vergißt man bei der Konzentration auf die Hauptlinien öffentlicher Gefechte nicht selten die Außenseiter, Nebenkriegsschauplätze und alternativen, aber nicht selten besseren Möglichkeiten (u. a. FLACH 1979; RESCHER 1985). Das mögen die Philosophen mit sich aushandeln.

Was kann die Erziehungswissenschaft von solchen Veränderungen und Innovationen in der Philosophie lernen? Nicht anders als bei anderen Bewegungen des Geistes stand die wissenschaftliche Pädagogik zwar nicht an der Wiege dieser neuen Möglichkeiten der Selbstreflexion, aber sie hat doch bald und beherzt die Möglichkeiten ergriffen, die hier bereitliegen (BUROW 1978; PASCHEN 1979, 1986, 1988 a, b, 1990, 1991; PASCHEN/ WIGGER 1990, 1991; WIGGER 1988, 1990 a, b, 1991; MIETZ 1990). Inzwischen sind argumentationsanalytische Formen der Selbstreflexion in die Erziehungswissenschaft so weit eingeführt, daß man auch nicht mehr nur Programme spekulativ erörtern und fiktive Erträge antizipierend bewerten muß, sondern die Leistungen und Schwierigkeiten der Methodik solcher Arbeiten von Exempeln aus diskutieren kann.

Einen solchen Versuch, die aus der Erziehungswissenschaft vorliegenden argumentationstheoretischen Arbeiten nach ihrer Methode (und gelegentlich auch nach ihrem Handwerk) zu diskutieren, stellen die nachfolgenden Bemerkungen dar. Ausgangspunkt der Überlegungen sind zunächst zwar nur veröffentlichte wie unveröffentlichte Muster solcher Untersuchungen[1], aber die methodische Intention ist nicht allein immanent. Es ist vielmehr die systematische Absicht der folgenden Überlegungen, die Leistungen der Argumentationsanalyse im Kontext anderer Versuche einer empirischen Analyse der Erziehungswissenschaft zu diskutieren, um dann insgesamt die Frage erörtern zu können, ob jenseits der Philosophie akzeptable Möglichkeiten der Reflexion unserer Disziplin existieren.

1 Hierbei handelt es sich sowohl um Anträge und Berichte an den Geldgeber der Forschungsprojekte als auch um interne graue Papiere, die z.Zt. teilweise für Veröffentlichungen überarbeitet werden. Bei diesen unveröffentlichten Texten verzichten wir auf Zitate und Seitenangaben. Die Texte sind mit ihren Autoren gekennzeichnet; die einzelnen Forschungsprojekte werden über die Namen der Projektleiter angesprochen.

Wir können dabei empirische Analysen der Erziehungswissenschaft ergänzend und vergleichend heranziehen, weil auch solche Arbeiten in jüngerer Zeit innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik bereits in größerer Dichte vorgelegt worden sind (BAUMERT/ROEDER 1990 a, b, c; HAUENSCHILD 1990; HELM u.a. 1990; HELM/TENORTH/HORN 1989; HERRLITZ 1988; HORN/TENORTH 1991 a, b; KEINER/SCHRIEWER 1990; MACKE 1989, 1990; PROJEKTGRUPPE FORWERZ 1990; TENORTH 1986, 1990 a; TENORTH/HORN 1990; WEISHAUPT 1985, 1991). Empirische Analysen der wissenschaftlichen Pädagogik sind zugleich Thema gegenwärtig noch laufender wissenschaftshistorischer - und soziologischer Projekte (HERRLITZ 1990; MENCK 1988; TENORTH 1988, HORN/HELM 1991), so daß wir auch hier nicht Gefahr laufen, in Programmdebatten allgemeiner Art zu versinken, sondern diskutierbare und auch disziplinspezifische Anstrengungen vor uns haben.[2]

Alle diese Arbeiten haben mit den argumentationsanalytischen Studien sowohl methodisch-theoretische wie handwerkliche Probleme gemeinsam, so daß eine vergleichende Diskussion sich nicht nur für die Beteiligten lohnen mag, sondern auch für die dabei analysierte Disziplin aufschlußreich sein kann. Es scheinen uns vor allem drei Probleme, die für die genannten Arbeiten und für die Selbstreflexion der Disziplin schon deshalb von besonderer Bedeutung sind, weil sie weitgehend ungelöst vorliegen und mit kontroversalternativen Konzepten und Strategien bearbeitet werden. Problematisch, also diskussionswürdig sind:

- die Annahmen über die Struktur der Disziplin 'Erziehungswissenschaft',
- die Aufgaben, die der Analyse des Faches zugeschrieben, und die Instrumente, die dabei genutzt werden, sowie
- die Qualität, Aussagekraft und Funktion der Produkte, die aus den empirisch orientierten Analysen der Disziplin entstehen.

Unsere Überlegungen schließen an diese Themenbereiche an, aber wir können im Ergebnis eher ein Bewußtsein der Probleme erzeugen als neue Lösungen vorlegen.

Zur besseren Beurteilung unserer Analysen und zur Klärung der dabei verwandten Begriffe wollen wir den Leser nicht lange mit metatheoretischen Vorüberlegungen aufhalten. Einleitend soll allein der Begriff der 'Methodik' geklärt werden, mit dem wir unser Thema bezeichnet haben. Unter der 'Methodik' eines Faches oder einer spezifischen Untersuchung verstehen wir die Gesamtheit der wissenschaftlichen Operationen, mit denen sich eine Disziplin oder eine spezifische Untersuchung organisiert, d. h., prozessual, wie sie die

2 In den jüngeren Diskussionen über die Möglichkeiten der "Bilanzierung" der Arbeit der Erziehungswissenschaft gibt es endlich auch schon Referenzkontexte der Kritik (Benner u.a. 1990; Hoffmann/Heid 1991; Hoffmann 1991), die wir aber nicht mehr berücksichtigen konnten.

Operationen der Sequenzierung bestimmt (von der Fragestellung bis zur Interpretation der Daten), thematisch, wie sie die Erwartungen aufnimmt, die sich mit der Gegenstandskonstitution ebenso verbinden wie mit der konkreten Forschungsfrage, sowie sozial, wie sie die Organisation des Forschungsprozesses definiert. Diese Operationen sind je für sich und in ihrer konkreten Verknüpfung zwar begründungsfähig, aber sie sind im konkreten Forschungsprozeß nicht ohne Entscheidungen nutzbar. Die 'Methodik' eines Faches oder einer wissenschaftlichen Arbeit läßt sich deshalb auch als Bündel von Entscheidungen über die Struktur eines Forschungsprozeses verstehen, und zwar über Entscheidungen, die auch anders möglich sind, und als Entscheidungen, die in reflexiver Anstrengung offengelegt und erörtert werden können - wie wir es für die empirischen Studien über die wissenschaftliche Pädagogik hier versuchen.

In geltungstheoretischer Wendung und bei einer allein philosophischen Betrachtung (wie z.B. bei SCHÄFER in diesem Band), zumal einer solchen, die starken Begründungserwartungen verpflichtet ist, weckt der Begriff der Entscheidung nicht selten Aversionen, als sei das Unternehmen Wissenschaft unmöglich, wenn man Entscheidungen einräumt und den arbiträren Charakter einiger ihrer Operationen nicht leugnet. Wir teilen dieses abwertende Urteil nicht. In Entscheidungen, Konventionen oder in explizierter 'Willkür' sehen wir keinen Fehler der wissenschaftlichen Arbeit, sondern ein Indiz der für sie unausweichlichen und ihr eigentümlichen Arbeitsform sowie eine Bestätigung des für sie typischen 'konstruktivistischen' Charakters[3].

Diese Typik von Wissenschaften macht nämlich auch ihre Leistungen möglich und ihre Ansprüche und Grenzen erst prüfbar. Mit der vorgängigen oder nachgehenden Explikation solcher Mechanismen wird Wissenschaft also transparent gemacht: Präzise Entscheidungen und Konventionen erlauben dann auch präzise Zurechnung von Leistungen und Fehlern, sie ermöglichen damit das Lernen des Wissenschaftlers und erleichtern eine Kritik, die nicht philosophisch und fundamentalistisch bleiben muß, sondern theoretisch werden kann und neue Forschungen eröffnet. Mit unseren Überlegungen wollen wir in diese Richtung von Analyse und Kritik gehen. Großartige Erzählungen über das Fach, neue Weltvisionen über die Funktion der Pädagogik oder umfassende Versprechen planen wir dagegen nicht. Es würde uns als Ergebnis ausreichen, wenn wir zu sagen vermöchten, was man wissen kann, und Gründe und Möglichkeiten angeben könnten, wie mehr über die Pädagogik als Wissenschaft zu lernen wäre.

3 Auch dazu ist die Literatur Legion, zusammen mit den Versuchen, diese Position von Kant abzugrenzen. Wir nennen nur Schmidt 1987.

2. Annahmen über die Struktur der Disziplin

Die erste Entscheidung ist so selbstverständlich, daß man sie ausdrücklich in Erinnerung rufen muß, um dann auch ihre Problematik sichtbar machen zu können: Alle Untersuchungen, von denen wir hier sprechen, befassen sich mit der wissenschaftlichen Pädagogik, setzen also voraus, daß sich für diesen Titel eine identifizierbare Einheit - ein 'Fach', eine 'Disziplin', eine 'Wissenschaft' - finden läßt. Diese Voraussetzung wird selbst aber problematisch, wenn man sich vergleichend die unterschiedlichen Gestalten der Disziplin vergegenwärtigt, die in den verschiedenen Untersuchungen begegnen, und die Spannweite der Annahmen über die Identität des Phänomens, das mit 'Erziehungswissenschaft' oder 'Pädagogik' bezeichnet wird. Wie wenig einfach diese Aufgabe ist, das belegt schon der relativ uneinheitliche Sprachgebrauch, mit dem der Titelbegriff selbst verwendet wird; aber darüber wollen wir keine neue Diskussion entfachen. Wir beschränken uns auf Analysen des Faches, nicht auf Strategien, ihre Identität durch Namen zu konstruieren.

Der Logik von Identitätsdebatten entspricht es, daß auch in den vorliegenden Studien der Gegenstand der Analysen in einer Mischung von Allgemeinem und Besonderen begriffen wird, daß also Erziehungswissenschaft in der Regel als Wissenschaft 'wie alle' und zugleich als spezifische Disziplin in ihrer zeitlichen, sachlichen und sozialen Besonderheit untersucht wird. Die Differenz in den Lösungen dieser gemeinsamen Aufgabe ist aber nicht mehr marginal. Hier werden vielmehr Annahmen über die Struktur der Disziplin sichtbar, die für den gesamten Untersuchungsgang Konsequenzen haben. Sehr stilisiert meinen wir, zwei - erwartbare - Strategien erkennen und unterscheiden zu können: (a) Die systematische Orientierung am 'Allgemeinen', die vor allem in den historischen und soziologischen Untersuchungen dominiert[4], und (b), methodisch gesehen, den Ausgang vom 'Besonderen', durch den sich die Argumentationsanalysen auszeichnen. Aus der je konkreten Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderen ergibt sich dann das empirisch konstruierte, also nicht deduzierte oder normativ erzeugte Bild der Erziehungswissenschaft in den Untersuchungen und die Grundlage ihrer Argumentation.

(a) Die Grundlage der wissenschaftssoziologischen und -historischen Untersuchungen und ihrer Indikatoren ist ein relativ weit gefaßter und meist kommunikationstheoretisch bestimmter Disziplinbegriff (STICHWEH 1984 u.a.). Wissenschaftliche Disziplinen lassen sich demnach als Kommunikationsgemeinschaften interpretieren, die ein Theorie-Problem miteinander teilen, das

4 Selbstverständlich dominiert diese Orientierung auch in philosophischen oder wissenschaftstheoretischen Arbeiten; aber diesen Referenzpunkt klammern wir im folgenden aus.

sie in eigenen Mustern und Medien der Kommunikation nach eigenen Standards und Gütekriterien bearbeiten und tradieren. Entsprechend werden diese Untersuchungen über Indikatoren geführt, die - in der Regel von Personen und Zeitschriften aus, sowie gestützt auf unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden (s.u. 3.) - die institutionellen Grundlagen der Kommunikation und ihre Ergebnisse aufschlüsseln und dann über Personenkonstellationen und Produkte wissenschaftlicher Arbeit informieren. Dieses Vorgehen hat zur Konsequenz, daß das Besondere des Faches als Grad der Ausprägung allgemeiner Merkmale von Wissenschaften erscheint, so daß Pädagogik als ein soziales System des Wissens neben anderen verständlich wird.

Für die Erziehungswissenschaft wissen wir entsprechend aus den Arbeiten der jüngeren Zeit, wie sich das Fach innerhalb des deutschen Wissenschaftssystems etabliert und wie es im Zeitablauf zunehmend mehr und bald auch 'autonom' die Qualifikation und Reproduktion des eigenen Faches bestimmen kann (HELM u.a. 1990); wir sind ferner darüber informiert, daß die Muster der wissenschaftlichen Produktion (die Frequenzindizes von Veröffentlichungen, die dabei beobachtbare Beteiligung von Wissenschaftlern etc.) den Mustern entsprechen, die auch aus anderen Wissenschaften bekannt sind (BAUMERT/ROEDER 1990 a, b, c) (etc.). Unübersehbar ergeben sich - trotz mancher Zeichen fortdauernder Besonderheit, u.a. im Methodengefüge des Faches (MACKE 1989, 1990) oder in seiner Sozialstruktur (HELM/TENORTH/HORN 1989) - damit insgesamt zahlreiche Indizien für die Normalität der Erziehungswissenschaft, die angesichts der kontinuierlich besorgten Selbstreflexion und der nie fehlenden Defizitdiagnosen doch überraschend sind. Die Pädagogik ist weit mehr Wissenschaft 'wie alle anderen Disziplinen' als es unsere Selbstkritik wahrhaben will. Aber man kann vermuten, daß sich diese Normalitätszuschreibungen auch der Methode verdanken - wer das Allgemeine sucht, wird eher Indizien für Vergleichbarkeit der Kommunikation (wenn auch in gradueller Stufung) finden als Zeichen für qualitative Differenz.

Die Eigentümlichkeiten des Faches werden aber in diesem Zugriff nicht etwa vollständig übersehen: Für die Disziplin ist es typisch, daß sie sowohl in ihren kommunikativen Referenzen wie in den Standards der Selbstbewertung relativ inhomogen ist. Es gibt z.B. mehr 'bedeutsame Zeitschriften' für die Kommunikation der Fachangehörigen als in jeder anderen Wissenschaft, und es gibt nur wenige Medien, an denen sich alle Angehörigen der Disziplin gleichermaßen orientieren (BAUMERT/ROEDER 1990 a, b; ROEDER 1990). Es gibt auch fast keinen Konsens in Standards und Lehrbüchern (THONHAUSER 1990); es gibt zugleich - trotz mancher Indizien für einen Konsens im 'Praxisanspruch' - eindeutige Anzeichen für eine Differenz der disziplinären Identitätsbilder, vielleicht sogar das Faktum zweier Kulturen im Fach, die sich in unterschiedlichen Theorien und Methoden der Arbeit abbilden (TENORTH 1990 a, S. 18f.; MACKE 1989). Vor allem im Vergleich mit funktional äquivalenter Kommunikation, z.B. der Kommunikation über Erziehung in einem anderen gesellschaftlichen Kontext, wie in Frankreich, werden diese Unterschiede bewußt, u.a. als Alternative in der Fach-Orientierung: während sich das Fach in Deutschland 'intern' orientiert, an der Binnenkommunikation, stellen in Frankreich die Sozialwissenschaften insgesamt den einschlägigen Referenzraum dar (KEINER/SCHRIEWER 1990).

Probleme wirft dieses Vorgehen nicht so sehr oder zuerst im Vergleich zu theoretischen Alternativen auf, wie sie etwa die Argumentationsanalyse bietet, sondern aufgrund seiner eigenen Prämissen. Begründungsbedürftig ist z.B. die Entscheidung, sich bei den für die Analyse berücksichtigten Personen allein auf das Universitätssystem zu konzentrieren (so BAUMERT/ROEDER oder MACKE). Damit wird die Tatsache ausgeblendet, daß Pädagogik aktuell wie historisch einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der sich auf den engen Bereich des klassischen Universitätssystems nicht eingrenzen läßt, sondern weit in die Kommunikation der pädagogischen Berufe und in die Öffentlichkeit hineinreicht[5]. In der - für empirische Arbeit unvermeidlichen - Auswahl der Personen und der ihnen zurechenbaren Institutionen steckt also eine folgenreiche Definition des Faches und eine problematische Annahme über seinen Charakter. Man darf durchaus behaupten, daß es nicht mehr dasselbe Fach ist, das sich inner- oder außeruniversitär beobachten läßt. Es kann daher auch sein, daß die Normalitäts-These nicht für die deutsche pädagogische Kommunikation im ganzen, sondern nur für das universitäre Establishment des Faches gilt[6].

(b) Die argumentationstheoretischen Analysen dagegen beginnen mit Unterstellungen der Besonderheit und arbeiten allenfalls auf der Ebene der Qualifizierung und Darstellung von Argumenten mit generellen Annahmen. Als besonderes erscheint das Fach nach seiner Struktur; denn die Erziehungswissenschaft resp. wissenschaftliche Pädagogik wird als eine Disziplin begriffen, die anders ist, d.h. ohne die systematische Struktur, die anderen Wissenschaften eigen ist, vielmehr nach ihren Wissensarten und -formen 'heterogen' (u.a. PASCHEN 1979, 1981) und nach den Quellen des Wissens

5 Horn/Tenorth 1991 b können z.B. für die Emigration und Remigration der deutschen Erziehungswissenschaft von 1933-1950 zeigen, welch unterschiedliche Werte je nach den Kriterien der Zurechnung für das Fach existieren, so daß man - je nach Kriterien der Corpuskonstruktion - von 'Verdrängung' oder von 'erfolgreicher und überraschend intensiver Remigration' als Schicksal der Emigranten der Erziehungswissenschaft/Pädagogik sprechen kann.

6 Die eigenartigen Befunde über die Kommunikationsstrukturen der Erwachsenenbildner innerhalb der Pädagogik, aber auch die der Sozialpädagogen (Roeder 1990), ließen sich auf diesem Hintergrund besser verstehen.

und seiner Geltung sowohl "heteronom" (MIETZ 1990, S. 5f.), auf andere Disziplinen angewiesen und dann szientifisch bestimmt, wie autonom, den eigenen Erwartungen verpflichtet, aber dann nicht wissenschaftlich, sondern 'eklektisch' (TENORTH 1987).

Die eigenen Wissensbestände verdanken sich nicht nur keiner Systematik. Sie sind zugleich nach Thema und Referenz plural, von der Vielfalt von 'Problemen' und Handlungs-'bereichen' abhängig (PASCHEN 1979, 1990; WIGGER 1988; MIETZ 1990, S. 188 ff.), die Erziehung in der Gesellschaft kennzeichnen. Beide Annahmen - von Heteronomie/Heterogenität und Pluralität/Problemabhängigkeit - werden in der Zuschreibung gebündelt, daß die Pädagogik Wissen nach Art einer 'Topik' repräsentiere. Das Fach ist demnach nicht szientifisch zu interpretieren, sondern sowohl in seiner spezifischen Struktur als auch in seiner Dynamik aus der Referenz zu den Handlungs-Problemen erklärbar und durch die Kontextreferenz der Erziehung bestimmt. Einheit, Zusammenhang und Gestalt hat dieses topische Wissen deshalb auch nur in der Summe der historisch und sozial entwickelten Gesichtspunkte, nach denen sich Probleme organisieren und betrachten lassen[7].

Entsprechend der topischen Struktur des Wissens gibt es aber nicht nur keine systematische, sondern auch keine thematische Einheit des Faches. Es gibt allein Pluralität, die Vielfalt offener, tendenziell unendlich erweiterungsfähiger und sich nach dem Scopus (PASCHEN 1979, S. 32 ff.) unterscheidender 'Pädagogiken'. Jedenfalls gibt es nicht nur eine 'Pädagogik' oder gar allein eine 'Erziehungswissenschaft'. Der Zusammenhang des Faches besteht in nicht mehr als in der regulativen Unterstellung, daß "Pädagogiken"[8] über und von Pädagogik handeln, und in der Annahme, daß solche Reflexion - wie jede Reflexion - auf Argumente bauen muß, um existieren zu können und nutzbar zu sein. Wissenschaftliche Pädagogik läßt sich entsprechend darstellen und rekonstruieren, analysieren und mit anderen Disziplinen vergleichen, wenn man sie in ihrer argumentativen Struktur rekonstruiert und darstellt, vergleicht und analysiert.

Die Risiken dieses Zugriffs werden auch hier nicht zuerst durch alternative Zugänge bewußt[9], sondern durch die Grundlagen und die Radikalität der eigenen Fragestellung. Einerseits ist schon der basale Begriff von Gegenstandskonstitution und Analyse, das 'Argument', selbst nicht unstrittig gegeben[10], andererseits bleibt offen, was 'pädagogisch' bedeutet. Der Argumentbegriff läßt sich definitorisch einführen und präzisieren, muß aber eine solche Untersuchung nicht vorab wissen, was 'pädagogisch' heißen soll und kann?

So sehr man es angesichts der vielfach zu beobachtenden politisch-praktischen Mißdeutungen und Querelen über Erziehung und Pädagogik begrüßen muß, daß über den Charakter des Faches nicht deduktiv-theoretisch oder normativ vorab entschieden, sondern Pädagogik als System praktischen Wissens ernstgenommen wird, die historische und empirische Relativierung dessen, was als 'pädagogisch' gilt, zeigt eigene Schwierigkeiten. Die Gefahr der Zirkularität ist naheliegend (als 'pädagogisch' gilt, was sich für 'pädagogisch' ausgibt) und, wenn der Ausgangspunkt bei Selbstbeschreibungen historisch wie empirisch unvermeidlich (und der Zirkel deshalb insoweit unschädlich) ist, dann scheint im deskriptiven Zugang auf dieses Wissen der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet zu werden. Ein Forschungsvorhaben muß dann mit dem Risiko rechnen, daß die Menge der zu berücksichtigenden Argumente empirisch uferlos wird[11]; gleichzeitig ist man in Gefahr, gegenüber der pädagogischen Argumentation systematisch zu eng zu argumentieren.

Für pädagogische Argumente ist doch typisch, so die verbreitete Annahme, daß sie sich vor allem durch einen dezidiert normativen Anspruch von anderen Betrachtungen der Erziehung unterscheiden. Ignoriert man bei der Betrachtung von Argumenten diesen bekannten Tatbestand, dann - so könnte eine naheliegende Kritik formuliert werden - wird nicht 'pädagogische Argumentation' analysiert, sondern nur die Argumentation über Erziehung, also irgendwelche Argumente, ohne Rücksicht auf ihre disziplinäre Zurechenbarkeit.

Als Alternative könnte man dann z.B. den Zugang sehen, der von P. MENCK u.a. (MENCK 1988; PROJEKTGRUPPE FORWERZ 1990) versucht wird. In wissenschaftshistorischen Untersuchungen über die Folgen der Emigration für die akademische Erziehungswissenschaft in Deutschland gehen diese Untersuchungen zwar auch vom historischem Material aus, diese 'Daten' werden aber nicht nur durch die allein berücksichtigte akademische Erziehungswissenschaft sozial begrenzt. Die Methode versucht auch dem Wissen gerecht zu werden, indem es in zweifacher Wendung interpretiert wird, deskriptiv und zugleich normativ, d.h. auf dem Hintergrund eines materialen Begriffs von Erziehung, definiert im Umfeld von 'Mündigkeit'.

7 Für das Lehrplanwissen wird entsprechend schon bei Künzli 1986 argumentiert.

8 Als spezifische Symbolsysteme in Paschen 1979 nach ihrer 'Logik', 'Pragmatik' und 'Ethik' vorgestellt.

9 Alexy kritisiert aber auch grundsätzlich alle Topik-Annahmen für praktische Disziplinen (Alexy 1978, bes. S. 38-45).

10 Gethmann (vgl. Paschen/Wigger 1990, S. 257) hat in der Diskussion zu Recht darauf hingewiesen, daß der zunächst benutzte Argument-Begriff (in der Fassung von Eike von Savigny) unpräzise und zirkulär ist; Paschen/Wigger stützen sich aber auch auf Lambert/Ulrich 1980 ("An argument is a structured collection of propositions, one of which is the conclusion and the other the premises", zit. nach Wigger 1990 a, S. 185). Paschen/Wigger hantieren dementsprechend mit einem doppelten Argumentbegriff, wobei die Fassung von v. Savigny modifiziert wurde.

11 vgl. Wigger in diesem Band.

Ein weiterer Ansatzpunkt der Kritik, der noch der Logik der Argumentationsanalyse selbst folgt, liegt im Problem der Isolierung von Argumenten. Zwar spielt die Rücksicht auf den 'Kontext' und das 'Kontextsystem' (PASCHEN 1990; WIGGER 1990 a, S. 181 f.) programmatisch eine große Rolle, aber der Argumentbegriff selbst stiftet zwischen Wissen und Kontext keine distinkte Verknüpfung. Wenn man schon die praktische Bedeutsamkeit ausspart (um nicht in Konkurrenz zur sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung zu treten), zumindest die Differenz von Wissensproduktion und -verbreitung ließe sich berücksichtigen. Komplementär und ergänzend lassen sich deshalb die Arbeiten zur Lehre der Erziehungswissenschaft an Universitäten (und Pädagogischen Hochschulen) heranziehen, die u.a. von H.-G. HERRLITZ jetzt versucht werden (HERRLITZ 1990; HAUENSCHILD 1990). Demgegenüber berücksichtigen die wissenschaftssoziologischen Untersuchungen, wie immer vereinfacht ihre Indikatoren für Wissen sein mögen, über Personen und Institutionen wenigstens den sozialen Zusammenhang der Wissensproduktion[12].

Different an den gegenstandskonstitutiven Annahmen zwischen den soziologischen und den argumentationstheoretischen Projekten ist endlich auch die interne Qualifizierung des Wissens. In soziologischer Wendung bleibt sie marginal; denn historische und wissenschaftssoziologische Untersuchungen lassen die Produkte wissenschaftlicher Arbeit zwar nicht unbeachtet, sie nehmen sie aber in einer Weise wahr, die wiederum die Normalitätsannahmen bekräftigt: nach Thema, Theorie und Methode, nicht nach der Feinstruktur problembezogener Argumentation oder im Blick auf ihre theoretische Geltung. Die Konzentration auf die Logik der Argumentation dagegen, in der die Disziplin vergegenwärtigt wird, führt zwar sehr viel näher an die 'substantielle' Praxis von Wissenschaft, aber ohne eine auch methodisch eingeführte und eigenständige geltungstheoretische Analyse von Argumenten kann auch Argumentationsanalyse nur deskriptiv sein und der wissenschaftlichen Arbeit äußerlich bleiben. Erneut zeigt sich, daß die Konsequenzen der theoretischen Annahmen erst im konkreten Forschungsprozeß diskutierbar werden; die Leistung der Theorie entscheidet sich angesichts der Instrumente, die diesen Prozeß organisieren.

12 Die Technik des Aufnahmebogens im Projekt Bikapa ermöglicht aber auch solche Analysen (ohne daß sie zur Zeit vorgesehen sind).

3. Instrumentarien der Analyse

Auf alle Details der Projektplanung sowie der Erhebungs- und Auswertungstechnik können wir an dieser Stelle selbstverständlich nicht eingehen; wir können auch nicht alle Implikationen diskutieren, die mit der jeweils getroffenen Wahl der Forschungsinstrumente verbunden sind. Unsere Überlegungen konzentrieren sich auf zwei Aspekte: Wir wollen (1.) zeigen, welche methodischen - d.h. theoretisch definierten und technisch folgenreichen und problematischen - Optionen allen hier zu diskutierenden Forschungsarbeiten gemeinsam sind; wir wollen ferner (2.), und vor allem am Exempel der Argumentationsanalyse, einige der offenen Fragen diskutieren, die dieses Vorgehen, dann auch nicht nur in diesem Projekt, hinterläßt.

3.1. Gemeinsam geteilte methodische Optionen

Für alle hier zu diskutierenden Arbeiten gilt zunächst, daß sie 'empirisch' orientiert sind, also von der Praxis der Erziehungswissenschaft/wissenschaftlichen Pädagogik ausgehen, nicht von ihrer Programmatik. Das Objekt der Untersuchungen muß deshalb auch in allen Studien zunächst nach den Regeln der empirischen Sozialforschung konstruiert, d.h. einer diffusen, in ihrer gegebenen Qualität gar nicht empirisch-kontrollierbaren und untersuchungsfähigen Wirklichkeit des Wissens, der Wissensproduktion und der Institutionen abgewonnen werden. Entsprechend findet man in diesen Arbeiten auch alle Elemente eines empirischen Forschungsprozesses, wie er in den überlieferten Kunstlehren der sozialwissenschaftlichen Methodik relativ konsent beschrieben wird. Man kann deshalb auch die Eigenart der Arbeiten von hier aus beschreiben und sie zum Standard-Vorgehen philosophisch orientierter Selbstreflexion abgrenzen. Einige Hinweise sollen genügen:

(1) Diskussionen zum Stand der Forschung, Bezüge auf die (meist interdisziplinär verortete) Theorielage und explizite Überlegungen zur Hypothesenbildung eröffnen den Gang einer jeden Arbeit; ein Unterschied zur philosophischen Reflexion mag hier schon darin erkennbar sein, daß der Anschluß an Theorien (der Argumentation, der Soziologie des Wissens oder der Wissenschaft) nicht mehr nur implizit geschieht, sondern in der präzisen Explikation der eigenen Annahmen und Hypothesen. Schon deshalb kann man erkennen, daß zu jeder der gewählten Lösungen Alternativen möglich sind, aber auch, daß vor der Durchführung von Forschungsprozessen die Alternativen in ihrem spezifischen Ertrag für die Erziehungswissenschaft kaum angemessen bewertet werden können.

(2) Die immanenten Konsequenzen der jeweiligen Entscheidung lassen sich aber schon im nächsten Arbeitsschritt beobachten, in den jeweils gewählten Verfahren der Identifikation und methodischen Repräsentation des Gegenstandes. Mehr oder weniger ausführlich werden in allen Forschungsprojekten Überlegungen vorgetragen, in denen die Autoren die Auswahl des Wissens, die Konstruktion des Corpus an Institutionen und Personen die genutzten Erhebungs- und Auswertungspraktiken darstellen und begründen. Dennoch bleiben angesichts der disziplinären Eigenart des Faches (für die Argumentationsanalysen) und der methodischen Implikationen der verwendeten Theorien (in wissens- und wissenschaftssoziologischen Studien) dabei viele Fragen offen, so daß wir diesen Punkt ausführlicher erörtern werden (s.u. 3.2.).

An dieser Stelle wollen wir nur die Differenz zur Praxis philosophischer Reflexion der wissenschaftlichen Pädagogik betonen: In der Regel fehlen hier explizite Erörterungen der Repräsentativität der eigenen, materialen Argumentations-Grundlagen; zudem wird meist ein kanonischer Bestand an klassischen Texten und/oder Schulen und Richtungen und/oder Themen und Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik zum Gegenstand von Kritik, Analyse und neuer Reflexion. Die Selektivität eines solchen Vorgehens ist relativ groß, wie sich rasch bestätigt, wenn man z.B. die Frage stellt, wer denn ein 'Klassiker' der Pädagogik ist, ob die bekannte Trias von 'hermeneutisch-empirisch-ideologiekritisch' wirklich die gegenwärtig dominierenden Richtungen der Pädagogik (in Deutschland) umfaßt und ob die programmatisch beanspruchten Themen auch die Praxis der Disziplin bezeichnen.

Als Ergebnis von Studien, die sich diesen Fragen bereits gewidmet haben oder z.Zt. widmen, läßt sich zeigen, daß die 'Klassiker' der Pädagogik schwer zu bestimmen und auch nur selten ihr genuin und allein zurechenbar sind, daß die Trias der Richtungen die gegebene interne Segmentierung des Faches nicht wirklich abbildet, und daß auch die tatsächlich behandelten Themen der Disziplin den Vorgaben der Wissenschaftsphilosophen nicht folgen[13]. Dennoch wird die eigene Selektivität in den immer neuen Versuchen der philosophischen Selbstvergewisserung in der Regel weder thematisiert noch nach ihren Voraussetzungen begründet oder in ihren Folgen behandelt.

(3) Die gravierendste Differenz zu philosophischen Arbeiten über das Fach wird aber wahrscheinlich in den Methoden des Umgangs mit Wissen, Personen und Institutionen sichtbar, mit denen uns die hier zu diskutierenden Arbeiten konfrontieren; denn weder die quantifizierenden Verfahren der Datengewinnung noch die Nutzung der Statistik für Datenaufbereitung und -analyse ist bisher innerhalb der Erziehungsphilosophie verbreitet. In empirischen Studien zu Geschichte, Struktur und Dynamik des Faches werden dagegen solche Verfahren inzwischen relativ selbstverständlich genutzt: quantitative Inhaltsanalyse, kollektivbiographische Untersuchungen von Personencorpora gestützt auf prozeßproduzierte serielle Daten, Datengewinnung mit Hilfe von Fragebogenerhebungen, statistische Aufbereitung und Auswertung der Ergebnisse - all das wird anscheinend zum Argumentationsstandard auch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Diese Verfahren und Techniken ermöglichen nicht nur ein größeres Maß an Präzision auf deskriptivem Niveau, sondern eröffnen auch analytisch neue Chancen[14]. Einige der beliebten Urteile über das Fach, Behauptungen über die Zusammenhänge von Theorien und Methoden, über disziplinäre Eigenarten und die Praxis des Wissens und seine Besonderheiten werden endlich prüfbar. Manche Annahmen über die Geschichte und 'Kausalitäts'-behauptungen über die Struktur des Faches - z.B., daß erst die Expansion nach 1965 die Identitätskrise durch Personenimporte auslöste, daß es keine empirische Forschung gäbe oder Emigranten mutwillig an der Rückkehr gehindert worden wären - können sogar jetzt schon als widerlegt gelten (aber selbstverständlich erfährt man gelegentlich mit großer Präzision und der Freude der Gewißheit auch nur, was man aus intimer oder alltäglicher Kenntnis des Faches ohnehin schon vermutet hatte).

(4) Im Kontext empirischer Forschungsarbeiten ist, endlich, auch die Frage der objektivierten und extern kontrollierbaren Prüfung der eigenen Verfahren alltäglich geworden; in den hier diskutierten Arbeiten gibt es entsprechend nicht nur systematische Überlegungen zur Validität der Methodik, sondern auch die Nutzung standardisierter Verfahren zur Prüfung der Reliabilität der eigenen Erhebungs- und Auswertungspraktiken (HORN/TENORTH/HELM 1990; MACKE 1989; PROJEKTGRUPPE FORWERZ 1990; WIGGER 1990 a, S. 188f.), wie man sie aus der empirischen Sozialforschung kennt. Diese Form der Selbstkritik findet sich jetzt also auch für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, im übrigen, mit meist relativ befriedigenden Ergebnissen für die empirische Arbeit.

Alle hier erwähnten Verfahren haben selbstverständlich ihre eigenen Probleme, Vorzüge und Nachteile. In der Literatur über prozeßproduzierte Daten, Inhaltsanalyse oder Fragebogen-Erhebungen sind diese generellen

13 P. Menck stellt in diesem Band ein Projekt vor, in dem empirisch geprüft werden soll, wer argumentativ als Klassiker genutzt wird; gegenüber der bekannten Trias der Schulen lassen sich Untersuchungen ins Feld führen, in denen bis zu 30 Richtungen der Erziehungswissenschaft gezählt werden oder Pluralität auch für die sog. 'Paradigmata' eingeräumt wird (vgl. Scarbath 1979); in der Analyse der Graduierungsarbeiten konnten Macke u.a. zeigen, daß die als spezifisch reklamierte Methodik der Erziehungswissenschaft, etwa der Forschung 'von und für Praxis', nur ein schmales Segment der gesamten Wissenschaftspraxis ausmacht.

14 Vgl. z.B. für die Anwendungsmöglichkeiten der Inhaltsanalyse den Band von Bos/Tarnai 1989, v.a. die Beiträge zur Analyse des Begriffs 'Emanzipation' in der Pädagogik im Verhältnis zur Definition in allgemeinen Lexika und bei Studierenden der Pädagogik (s.a. Tarnai/Bos 1990).

Aspekte der Methodenkritik bereits gut dokumentiert und die Analyseprobleme sind auch in den Lehrbüchern der Statistik nachlesbar. Das können wir hier - als generelle Problematik der Techniken von Datengewinnung, -aufbereitung und -analyse - im allgemeinen auf sich beruhen lassen.

Die kritische Vermutung ist aber auch nicht abzuweisen, daß die projektförmige Organisation dieser Arbeiten und ihre Finanzierung durch drittmittelgebende Forschungsförderungsinstanzen die Wahl von Methoden und Verfahren dieser Art einerseits überhaupt erst ermöglicht hat, sie andererseits aber in gewisser Weise auch erzeugt: Weil Forscher durch die Kriterien der Projektförderung auf Standards verpflichtet werden, die für Wissenschaftsforschung und Argumentationsanalyse interdisziplinär gelten, deshalb muß auch die Erziehungswissenschaft so arbeiten, wenn sie von außen Geld benötigt (und mit ihrem Umfeld kommunikationsfähig bleiben will).[15] Erziehungsphilosophie kommt demgegenüber anscheinend mit den eigenen Ressourcen und Standards des Faches aus.

In ihrer Gesamtheit zeigen die gegenwärtig genutzten Instrumente der empirischen Analyse der Praxis der Erziehungswissenschaft, daß die Selbstreflexion der Disziplin nicht länger eine Domäne philosophischer Methoden oder allein das Revier von Kritik und Gegenkritik ist. Gegen das seit langem eingeübte Spiel der Etikettierungen und Zuschreibungen, der Ein- und Ausgrenzungen, Unterstellungen und Verweise kann man jetzt die Erfahrung ins Feld führen, Vorurteile widerlegen, Ideologien in ihren Konsequenzen zeigen und die Wirklichkeit des Faches meßbar demonstrieren. Allgemeine Erziehungswissenschaft lernt aus neuen Quellen über sich selbst, das immerhin könnte gelingen.

3.2. Disziplinär erzeugte Schwierigkeiten

Bei aller Freude über die Annäherung an allgemeine Standards der Wissenschaftsforschung und der Selbstkritik von Disziplinen - kommen auch die besonderen Probleme der Erziehungswissenschaft hinreichend zur Geltung oder werden sie technisch und methodisch so nivelliert, wie es die Methodenkritik an der empirischen Sozialforschung schon immer vermutet hatte? Diese Fragen könnten in der Konfrontation von Paradigmata des Faches diskutiert werden, wir konzentrieren uns im folgenden aber darauf, in immanenter Analyse zu zeigen, wie sich die disziplinären Besonderheiten der Erziehungswissenschaft auch jetzt schon zur Geltung bringen, und zwar vor allem in der Sperrigkeit gegenüber empirischen Analysen. Wir beschränken uns auf zwei Probleme - das der Auswahl und das der Klassifikation des Wissens - und auf ihre Lösungen innerhalb der Argumentationsanalyse.

15 Matthes 1988 warnt wohl mit Recht vor den Konsequenzen projektförmiger und drittmittelabhängiger Forschung, die eine Standardversion wissenschaftlicher Arbeit favorisiert. Aber bevor sich die Pädagogik deshalb wieder beruhigt auf sich selbst zurückzieht, kann es nicht schaden, wenn sie sich dem Standard anderer Disziplinen annähert oder zumindest aussetzt.

(1) Auswahlprobleme und die Repräsentativität des Wissens

Einer der Vorzüge der Arbeiten nach Bielefelder Muster besteht u.E. in der pragmatischen Orientierung, im Ausgang von der Praxis der Argumentation, und in der Annahme der topischen Struktur des Faches, die falsche und/oder universalistische Systemannahmen vermeidet. Diese Vorzüge tragen den Argumentationsanalysen aber auch eigene Schwierigkeiten ein, und zwar quantitativer und qualitativer Natur: In quantitativer Hinsicht ist die Menge des historisch vorliegenden und täglich neu erzeugten Wissens umfangreicher als sie von noch so vielen Mitarbeitern untersucht werden kann; in qualitativer Hinsicht läßt sich von der Topik 'der' Erziehungswissenschaft schwerlich sprechen, solange das System fehlt, das eine Zurechnung solcher Behauptungen erlaubt. Die Analyse ist also in ihrem Anspruch nicht nur technisch begrenzt, sie muß auch eigene Anstrengungen unternehmen, ihre empirische Referenz und die Repräsentativität ihres Materials fach- und problemspezifisch begründet auszuweisen[16].

Selbstverständlich kennen die Bielefelder diese Schwierigkeiten, so daß man hier nur diskutieren muß, ob die Lösungen befriedigend sind, die sie vorschlagen. Ihre Lösung besteht (a) darin, entsprechend der topischen Ordnung des Faches nur bereichsspezifische Wissensbestände zu untersuchen (z.B. 'kognitive Frühförderung', 'Kindheit', Tradition', 'Bildungspolitik'), und (b) mit Rücksicht auf die fehlende Systematik das zu analysierende Wissen durch die Nutzung von Auswahlverfahren und Zufallsstichproben so zu konstruieren, daß einerseits jedes Argument die Chance hat, in der Analyse vertreten zu sein, andererseits der Theoretiker auch die Möglichkeit gewinnt, empirisch über die gegebene Vielfalt von Argumenten belehrt zu werden, die zu einem Bereich innerhalb des Faches vorgetragen werden.

Systematisch sind das vertretbare Lösungen, wie geht man aber technisch mit ihnen um? Auswahlverfahren setzen voraus, daß man - fiktiv - den Gesamtcorpus des Wissens als Bezugsgröße von Selektionen angeben kann,

16 Die Arbeiten von Baumert/Roeder lösen das Problem der Disziplinkonstitution konventionell, indem sie institutionelle Indikatoren der Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem benutzen; vergleichbar arbeiten Herrlitz u.a. bei der Erhebung der Lehre sowie Menck u.a. für die akademische Emigration. Bei Tenorth u.a. ist die empirische Referenz breiter, entsprechend sind auch gleich die Schwierigkeiten in der Konstruktion des Corpus und bei der Analyse des Faches größer.

aus dem man eine Zufallsstichprobe zieht. Kann die facheigene Bibliographie, die in Bielefeld als Totum des pädagogischen Wissens interpretiert wird (PASCHEN 1988; WIGGER 1990 a), diese Last tragen? Ja und nein, meinen wir; denn einerseits läßt sich eine Fülle an Einwänden denken, andererseits keine Alternative begründet vortragen. Zu den Einwänden könnte man rechnen, daß die Bibliographien selbst nur eine begrenzte Menge an Zeitschriften auswerten (gegenwärtig ca. 70 von insgesamt mehr als 300 pädagogischen Zeitschriften im deutschen Sprachgebiet)[17], daß aber die Argumentationsanalyse zusätzlich aus der Menge der bibliographisch berücksichtigten noch eine Auswahl trifft, ohne die Konsequenzen der Bereichstypik von Argumenten bei dieser Auswahl selbst noch ins Kalkül ziehen zu können. Aus der Zahl der Abhandlungen, denen Argumente entnommen werden, muß zudem selbst noch selektiert werden, sowohl thematisch wie zeitlich.

Aber darf man - wie das in exemplarischen Analysen geschieht - davon ausgehen, daß insgesamt 100 Abhandlungen für einen Zeitraum von 1947 bis 1984 die Gesamtheit der Argumente eines Themas (hier: der Bildungspolitik) abbilden, und zwar so, daß die systematische Varianz der Argumente und Topoi und die zeitliche Varianz des Problems repräsentiert werden? Und vor allem, wie kann man die Repräsentativität der Auswahl und die Geltung der eigenen Argumente prüfen? Probleme dieser Art scheinen uns bisher nahezu ungelöst, werden aber von den Autoren auch selbst erkannt (vgl. WIGGER 1990 a, S. 184 f., bes. Fn. 8; PASCHEN/ WIGGER 1991).

Zu den systematisch bedeutsamen Einwänden könnte man auch rechnen, daß für die Rekonstruktion von Argumentationen bisher deskriptive Zugänge dominieren, daß aber diesem Zugang die Möglichkeit versperrt ist, das 'Gewicht' eines Arguments in der Argumentation der Disziplin oder bei der Rezeption in der Öffentlichkeit in Anschlag zu bringen. Das wäre aber wohl notwendig; denn in der Wissenschaft sind, wie in der Öffentlichkeit, schwerlich alle Argumente nach dem Grad und dem Modus der Anerkennung 'gleich'[18]. Die soziale Geltung eines Arguments könnte man empirisch analysieren; aber auch wenn man das Gewichtungs- und Bedeutungsmoment empirisch prüfen kann, man wird kaum behaupten wollen, daß damit schon die theoretische Geltung des Arguments geprüft wird. Auch dafür sehen wir noch keine angemessenen Lösungen.

In den bisherigen Arbeiten werden die Argumente einerseits deskriptiv aufbereitet und z.T. graphisch veranschaulicht, andererseits auf dem Hintergrund eines eigens entwickelten Standard-Schemas pädagogischer Argumentation auf ihre Vollständigkeit geprüft[19]. Beide Verfahren hinterlassen Probleme, denn Darstellungsformen beantworten keine Geltungsfragen, Rekonstruktionen führen nicht notwendig zu prüfbaren Argumenten.

In Disziplinen topischer Struktur nämlich, das wird immer wieder hervorgehoben (PASCHEN 1979; WIGGER 1990 a, S. 186), ist ja vor allem die Unvollständigkeit von Argumenten und Argumentationen notorisch. Die Lösung des Problems der sog. enthymematischen Argumentstrukturen ist aber höchst schwierig; denn diese Argumente bieten selbst keinen Algorithmus der Vervollständigung an. Es bleibt, in gewisser Weise, dem Interpreten überlassen, in welcher Weise er die Verkürzungen aufhebt, um den wirklich intendierten Gehalt des Arguments einer theoretischen Prüfung zugänglich zu machen. (Vervollständigende Zuschreibungen werden dann relativ beliebig, wie sich schon den schönen Scheinerfolgen ideologiekritischer Analysen praktischer Argumentation immer neu entnehmen läßt.)

Aber wie will man Argumente auch nur adäquat rekonstruieren, wenn sie sich selbst gegen die Rekonstruktion des intendierten Sinns sperren? Verzweiflung über den defizitären Zustand der pädagogischen Argumentationskultur ist ein selbstkritisch nutzbarer Befund für die Disziplin, aber leider keine Lösung der Schwierigkeiten. Dabei bleibt nämlich die Prüfung der theoretischen Geltung der Argumentation weiterhin ausgeblendet. Kann man aber davon absehen? Oder besteht die Provokation der Argumentationsanalyse darin, daß sie der Pädagogik zeigt, daß bei gleichbleibenden Problemen unabhängig vom Kontext und der wachsenden Erfahrung die immer gleichen Argumente vorgetragen werden? Das ist noch nicht für viele Argumentkontexte geprüft, aber dort, wo man es geprüft hat, ist diese Hypothese schwerlich abzuweisen (vgl. NEGHABIAN in diesem Band). Ist die Pädagogik deshalb ein lernunwilliges und lernunfähiges System?

17 So kann man jedenfalls die Hinweise der "Bibliographie Pädagogik" lesen. Aus der Wissenschaftsforschung ist andererseits bekannt, daß erst ca. 500 bis 1000 Zeitschriften den Kommunikationsraum einer Disziplin annähernd vollständig erfassen (vgl. Tenorth 1990 a, S. 22). Baumert/Roeder weisen bereits eine Anzahl von 49 Zeitschriften aus, die mindestens 15% der Fachvertreter als zentral für die Disziplin bzw. Subdisziplin einstuften (Baumert/ Roeder 1990 a, S. 95). Aus Untersuchungen pädagogischer Zeitschriften wissen wir aber auch, daß auf 9 Zeitschriften nahezu ein Drittel aller Zitationen entfallen, und zwar immer neu auf eine relativ enge Gruppe (vgl. Keiner/Schriewer 1990, S. 111 ff.). Beschränkt man sich auf diese Organe, wie das z.Zt. aus pragmatischen Gründen geschieht, steht man aber in der Gefahr, eine Struktur der Disziplin sehr selektiver Art zu konstruieren, quasi den theoretisch anerkannten Teil des Faches.

18 Aus gutem Grund wird deshalb auch eine Lösung des Gewichtungsproblems zumindest schon theoretisch diskutiert, vgl. Paschen in diesem Band.

19 Dazu gehören die folgenden Prüffragen (vgl. Paschen 1988, S. 67ff.; leicht abgewandelt Mietz 1990, S. 192 und Paschen in diesem Band), nach Defizit-, Ursachen-, Alternativ-, Praxis-, Adäquatheits- und Ausnahmeprämissen. Die Analyse von Wigger 1991 relativiert allerdings die Bedeutung der Vollständigkeit und problematisiert damit selbst den topischen Ansatz.

(2) Klassifikationsprobleme - Struktur des Faches

Man könnte diese Frage leichter beantworten, wenn sich das Wissen der Disziplin in historischen, empirischen und vergleichenden Untersuchungen aufeinander abbilden und systematisch aufeinander beziehen ließe. Dann könnten auch starke Thesen, z.B. über die Kontext- und Zeitinvarianz pädagogischer Argumente, methodisch gesichert kontrolliert und erörtert werden. Eine basale Schwierigkeit für solche Arbeiten besteht aber in der disziplinären Eigenart der Pädagogik und ihres Wissens, nämlich darin, daß dem Fach das 'System' und die anerkannte Systematik fehlt, um die Befunde empirischer Studien begründet zurechnen zu können (vgl. VOGEL 1991).

Schwierig ist diese Ausgangsannahme insofern, als damit auch eine anerkannte Möglichkeit der Ordnung und Klassifikation fehlt, in der man das Wissen des Faches in der Zeit als gleich oder unterschiedlich behandeln und für weitere Operationen aufbewahren kann. Die z.Zt. laufenden Forschungsprojekte werden zumindest an zwei Stellen auf diese Schwierigkeit gestoßen, bei der Nutzung der Bibliographien, wenn sie sich unterschiedlichen Ordnungen des Wissens gegenüber sehen, und bei dem Versuch der Klassifikation des Wissens aus historischen oder aktuellen Debatten, wenn sie den Versuch unternehmen, der ausufernden Vielfalt Gestalt zu geben.

Es ist dann typisch für die Problemlage, daß die empirischen Untersuchungen zur Erziehungswissenschaft so viele Klassifikationen für das Fach anbieten, wie es Projekte gibt: Relativ einfache, nach 8-10 Klassen geordnete Schemata, die den institutionalisierten Teil- bzw. Subdisziplinen folgen (BAUMERT/ROEDER; MACKE), heuristisch dem historischen Prozeß abgewonnene, aber in sich in schon relativ verzweigte Ordnungsformen bei den Untersuchungen der Lehre (HERRLITZ u.a. nutzen 40 Klasen des Wissens und 13 Lehrgebiete) sowie theoretisch bestimmte, in der Begründung dann meist sehr komplizierte Schemata; aber auch sie folgen unterschiedlichen Prinzipien, einer Mischung aus Theorie und Empirie (mit vier Klassen und insgesamt 21 Wissensgruppen bei TENORTH u.a. oder mit 14 Klassen bei MENCK u.a.). Es hat nicht den Anschein, als sei das Ordnungs- und Klassifikationsproblem in der Vielfalt dieser nicht aufeinander reduzierbaren Möglichkeiten schon befriedigend gelöst.

Neben dem 'systemlosen System' der Pädagogik ist dafür auch die Tatsache verantwortlich, daß das Klassifikationsproblem in der Wissenschaft allgemein und auch bei der Wissenschaft von den Klassifikationen des Wissens und der Wissenschaften selbst weitgehend ungelöst ist[20]. In gewisser Weise wird man

20 Einen Überblick über die Möglichkeiten der Klassifikation von Wissenschaften und das Eingeständnis, daß es keine rundum befriedigende Lösung gibt, bietet Kedrow 1975; den Kontext der bibliometrischen und bibliographischen Diskussion fassen Wigger 1990 b und Horn/Tenorth/Helm 1990 zusammen.

in einen fatalen Zirkel geführt: Klassifikationen lassen sich weder naturwüchsig noch universell finden und propagieren, sie sind vielmehr abhängig von der Fragestellung der Untersuchung, und damit angewiesen auf die Theorie eines Problems, dessen Bearbeitung diskutiert werden soll: Bei der Pädagogik stößt man aber auf ein Wissensfeld, das keine theoretische, sondern nur eine topische Ordnung besitzt, sich also der allgemein anerkennungsfähigen Vorab-Klassifikation entzieht. Pädagogisches Wissen müßte damit in einem System geordnet werden, das zwar Struktur hat, aber gleichzeitig offen ist für den Wandel und die sich je neu ergebende Struktur. Solche Systeme, die Historizität und Invarianz miteinander verbinden, kann man sich zwar vorstellen, mit solchen Systemen läßt sich aber technisch schwer arbeiten, weil in der Ordnung des Wissens nicht nur seine Argumente und Begründungen, seine Themen oder Methoden, sondern auch die Ordnung der Argumente, Themen und Methoden zugleich zur Debatte stehen.

Die Lösungen in den unterschiedlichen Projekten spiegeln die dann erwartbare Schwierigkeit, freilich nicht gleichsinnig: Neben der Entscheidung für die vorab-definierte, wenn auch aus pre-Tests gewonnene Struktur des Wissens (bei MENCK u.a.; HERRLITZ u.a.), in die einzelne Argumente bzw. Sätze bzw. Themen nur noch eingeordnet werden müssen, steht der Versuch, das Wissen so zu erheben, daß es seine eigene Systematik im Prozeß selbst erzeugt (TENORTH u.a.; PASCHEN/ WIGGER). Der Gewinn eines offenen Kategoriensystems und seine Sensibilität für den historischen Wandel der Semantik werden aber um den Preis erkauft, nachträglich eine Fülle an Wissen dennoch ordnen zu müssen. In den anderen Arbeiten wird der Verlust an prozessualer Sensibilität durch technische Einfachheit und methodische Sicherheit der Analyse aufgehoben. Man kann es also nur 'falsch' machen, und der Trost besteht allein darin, zu wissen, was man tut.

4. Zusammenfassung: Ein lohnender Ertrag?

Was sagen die Forschungsarbeiten dann noch insgesamt für und über die Disziplin? Worin besteht der Ertrag dieser Untersuchungen? Befangen an die eigene Arbeit würden wir selbstverständlich sogleich betonen, daß unser Vorrat an geprüftem Wissen über das Fach wächst, daß wir von den Eigentümlichkeiten der Erziehungswissenschaft mehr wissen, ihre soziale und institutionelle Verortung kennenleren, ihre Argumentationstypik, ihre Normalität innerhalb des Wissenschaftssystems und ihre Schwächen - aber dann

auch Ansatzpunkte, um die Disziplin zu bessern. Wir können Vermutungen über Determinanten des Wandels nachzeichnen und Annahmen prüfen, und wir wissen mehr über Kommunikationsstrukturen und nationale Besonderheiten. Der theoretische und empirische Ertrag ist also gegeben; und er wird befriedigender in dem Maße, wie Ergebnisse vorgelegt und neue Fragen gestellt werden. Dann wachsen selbstverständlich aber auch der Sinn für die Probleme und die offenen Fragen.

Lösbar werden damit zunächst vor allem empirische Fragen der Strukturbeschreibung und der Zurechnung von Veränderungen der Disziplin im Prozeß. Es gibt also Aufschlüsse über die Disziplin, freilich unübersehbar durch die Untersuchungstheorien gefiltert. Schon jetzt ist zudem eine theoretische Selbstbegrenzung erkennbar, die Tatsache nämlich, daß forschungsimmanent die Binnenkausalität und die eigendynamischen Effekte favorisiert werden: Entwicklungen der Relationen und Konjunkturen von Themen und Methoden werden wiederum auf lokale Kulturen des Faches, auf Veränderungen im Personencorpus oder auf einzelne Personen zurechenbar - aber ist das Kausalität genug? Ist das auch die spezifische Kausalität, die für praktische Disziplinen angenommen wird, denen man ja die Abhängigkeit von den sozialen Problemen unterstellt, auf die sie sich beziehen?

Pädagogen werden deshalb auch nach der praktischen Relevanz fragen und wissen wollen, ob die Erziehung besser wird, wenn die empirische Analyse der Disziplin Pädagogik sich sicherer und raffinierter entwickelt. An solchen Stellen zögern die Forscher in der Regel, weil sie gerade wissen, wie wenig sich die Rezeption und Verbreitung von Argumenten prognostizieren läßt. Aber wenn man die kritische Prüfung von Argumenten, sozialen Verflechtungen der Disziplin, institutionellen Arbeitsformen des Faches und personalen Zusammenhängen ebenso für sinnvoll hält wie die Systematisierung des Wissens und die Suche nach Ursachen seiner Veränderung oder Invarianz, wenn man, mit anderen Worten, die Aufklärung über die Disziplin für bedeutsam hält und nicht allein an eine Praxis denkt, die verbesserbar wäre, ohne sich über sich aufzuklären, dann scheint uns auch die praktische Bedeutsamkeit gegeben. Man muß ja nicht die Illusion pflegen, als würden Politiker künftig bei der Erziehungswissenschaft anfragen, was man denn tun kann oder darf, oder Eltern den Katalog pädagogischer Argumente aufsuchen, wenn die Kinder erstmals spät nach Hause kommen.

Literaturverzeichnis

ALEXY, R.: Theorie der juristischen Argumentation. Frankfurt a.M. 1978

BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen - Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 73-97 (a)

BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft 1(1990) 1, S. 7-43 (b)

BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L. M. Alisch/J. Baumert/K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79-128 (c)

BENNER, D. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmadiskussion. In: 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 1990, S. 71-92

BOS, W./TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York 1989

BUROW, B.: Legitimationsprobleme in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Argumentation. Diss. phil. Heidelberg 1978

FLACH, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie.Bonn 1979

GETHMANN, C. F. (Hrsg.): Theorie des wissenschaftlichen Argumentierens. Frankfurt a.M. 1980

HAUENSCHILD, H.: Die Lehrgestalt der deutschen Erziehungswissenschaft 1945 - 1985. Eine Analyse am Beispiel der Universität Göttingen. Magisterarbeit Göttingen 1990

HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 29-49

HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Normalisierung und Normalität einer besonderen Disziplin. Ms. Frankfurt a. M. 1989 (erscheint in Ch. Charle/E. Keiner/J. Schriewer (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a.M. u.a. 1991)

HERRLITZ, H.-G.: Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. In: Die Deutsche Schule 80(1988), S. 4-18

HERRLITZ, H.-G.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft 1945 bis 1990. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Göttingen 1990

HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 9)

HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 8)

HORN, K.-P./TENORTH, H.-E./HELM, L.: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ms. Frankfurt a.M. 1990

HORN, K.-P./HELM, L.: Zwischen Ist und Könnte. Probleme wissenschaftshistorischer Bilanzierung am Exempel der Emigration. In: Hoffmann/Heid (Hrsg.) 1991, S. 209-237

HORN, K.-P./TENORTH, H.-E.: "Politisierung", "Junge Generation", "Organische Denkweise". Zum Selbstverständnis der pädagogischen Reformbewegung im Spiegel einiger ihrer Zeitschriften. In: K. Hofmann (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Hagen 1991 (i.Dr.) (1991 a)

HORN, K.-P./TENORTH, H.-E.: Remigration in der Erziehungswissenschaft. In: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch 9(1991) (i.Dr.) (1991 b)

KEDROW, B. M.: Klassifizierung der Wissenschaften. 2 Bde. Moskau, Köln 1975

KEINER, E./SCHRIEWER, J.: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 99-119

KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Kiel 1986

LAMBERT, K./ULRICH, W.: The Nature of Argument. New York (MacMillan) 1980

MACKE, G.: Thematische und methodische Entwicklungen im Fach Erziehungswissenschaft. Unveröff. Forschungsbericht an die DFG. Freiburg 1989

MACKE, G.: Disziplinformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 51-72

MATTHES, J.: Projekte - nein danke? Eine (un)zeitgemäße Betrachtung. In: Zeitschrift für Soziologie 17(1988), S. 465-473

MENCK, P.: Die Bedeutung der Wissenschaftsemigration nach 1933 für die Erziehungswissenschaft in Deutschland. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Siegen 1988

MIETZ, Ch.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Diss.phil. Univ. Bielefeld 1990

PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979

PASCHEN, H.: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Bildung und Erziehung 34(1981), S. 20-34

PASCHEN, H.: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 39(1986), S. 165-181

PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Wien/Köln 1988 (1988 a)

PASCHEN, H.: Pädagogisches Argumentieren. In: Bildung und Erziehung 41(1988), S. 363-364 (1988 b)

PASCHEN, H.: Einleitung. In: Paschen/Wigger 1990

PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) (i.Dr.)

PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens. Dokumentation der Tagung "Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens" (1989). Bielefeld 1990

PASCHEN, H./WIGGER, L.: Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. Abschlußbericht des DFG-Projekts. Bielefeld 1991

PROJEKTGRUPPE FORWERZ: Die Bedeutung der Wissenschaftsemigration nach 1933 für die Erziehungswissenschaft in Deutschland. Perspektiven eines neuen inhaltsanalytischen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft. Ms. Siegen 1990

RESCHER, N.: Die Grenzen der Wissenschaft. Stuttgart 1985

ROEDER, P. M.: Erziehungswissenschaften - Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 651-670

SCARBATH, H.: Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft. In: B. Claußen/H. Scarbath (Hrsg.): Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München, Basel 1979, S. 204-224

SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987

STICHWEH, R.: Die Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Frankfurt a.M. 1984

TARNAI, C./BOS, W.: Was Studierende der Pädagogik unter Emanzipation verstehen. Münster 1990

TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1986, S. 21-85

TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: D. Baecker u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719

TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1926 bis 1955: Republik und Nationalsozialismus, Emigration und Rekonstitution. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Frankfurt a.M. 1988

TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 15-27 (1990 a)

TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Modelle der Bilanzierung der Wissenschaftsemigration. Vortrag auf dem Kolloquium des Schwerpunktprogramms "Wissenschaftsemigration" der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Siegen, 25./26.9.1990

THONHAUSER, J.: Der Professionalisierung entgegen? Ergebnisse einer Delphi-Studie über Basis-Qualifikationen der Erziehungswissenschaft. In: L. M. Alisch/J. Baumert/K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 129-149

TOULMIN, S.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg Ts. 1975

VOGEL, P.: 'System' - Die Antwort der Erziehungsphilosophie. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) (i.Dr.)

WEISHAUPT, H.: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2(1985), S. 80-112

WEISHAUPT, H.: Pädagogische Begleitforschung zwischen Bildungspolitik und Bildungsplanung. In: Hoffmann/Heid 1991, S. 173-200

WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 41(1988), S. 427-444

WIGGER, L.: Der Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. Voraussetzungen - Ziele - Methode. In: Paschen/Wigger 1990, S. 177-203 (1990 a)

WIGGER, L.: Zur Klassifikation pädagogischer Argumente. Ms. Bielefeld 1990 (1990 b)

WIGGER, L.: Exempel pädagogischer Argumentation: Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) (i.Dr.)