

Die Argumentationsanalyse und das Ziel einer disziplinierten praktischen Wissenschaft

Anmerkungen zu den grundlagentheoretischen Implikationen
des methodischen Ansatzes Paschens¹

Alfred Schäfer

Auch wenn sie sich das nicht immer vergegenwärtigt, resultieren die neuzeitliche pädagogische Reflexion wie auch ihre ungelösten Theorieprobleme aus der Krise kultureller, sozialer und lebensweltlicher Selbstverständlichkeiten. Daß diese Krise durch eine vernünftig angeleitete pädagogische Praxis nicht nur (restaurativ) zu beheben ist, sondern darüber hinaus in eine Neugestaltung von Verhältnissen transformierbar erscheint, in denen das individuelle Subjekt seine Erfüllung in Vernunft zu finden vermag - eine solche Perspektive kann wohl als Implikat der meisten pädagogischen Orientierungsversuche angesehen werden.

Auch wenn man ein solches Selbstverständnis von Pädagogik als Wunschtraum kritisieren mag, auch wenn man eine pädagogisch initiierte und als allgemein vernünftig anzuerkennende Sinnkonstitution für gesellschaftliche Kontexte als Vermessenheit begreifen kann, so scheint doch die mit dieser Orientierung gegebene Implikation der 'praktischen Wissenschaft' eine solche Sogwirkung zu entfalten, daß selbst der Kritiker einmal mehr zu beweisen sucht, daß es trotzdem geht, daß eine sinnvolle und wissenschaftlich abgestützte Rationalisierung pädagogischer Praxis dennoch möglich ist - wenn auch vielleicht nicht mehr unter ausschließlichen und allgemeinen Vernunft- und gesellschaftlichen Rationalitätsansprüchen. Als einen solchen Ansatz verstehe ich im Folgenden die mit der Argumentationsanalyse PASCHENS verbundenen Theorieansprüche. Die Frage, die ich dabei untersuchen möchte, ist diejenige, ob nicht auch unter einer solchen Theoriestrategie der Rettung der klassischen Perspektive auf eine (wissenschaftlich oder vernünftig) praxisanleitende pädagogische Disziplin durch eine radikale Reduktion des

¹ Dieser Text bezieht sich auf den hier abgedruckten Vortrag H. Paschens: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. Die Diskussion des Vortrags unter Berücksichtigung weiterer Beiträge zur Hamburger Tagung der Kommission "Wissenschaftsforschung" bildet den Hintergrund der vorliegenden Argumentation.

Sinnzusammenhangs dieser Orientierungsansprüche sich wiederum jene kritisierten Phänomene erneut stellen - und sei es auch nur als Dilemma.

Die folgenden Überlegungen gliedern sich daher auch in zwei Schritte. Zuerst möchte ich versuchen, die Fragestellung zu erläutern durch eine (skizzierende) Konfrontation der Vorgehensweisen W. FLITNERS und H. PASCHEN, durch eine Erläuterung von Einheit und Differenz in beider Aufgabenstellung wie Problemlösung. Daran anschließend wird dann eine Antwort auf die Frage zu geben versucht, ob PASCHENS Ansatz eine 'Disziplinierung der Disziplin' als praktischer Wissenschaft ermöglicht, die seiner eigenen Kritik nicht verfällt.

I.

In Sitte und Tradition gegründete Lebensformen definieren sich für FLITNER durch die Einheit von Funktion und Geltung. Lebensformen sind ein Ensemble funktional zur Reproduktion der Sozietät notwendiger und in ihrer Sittlichkeit für die Subjekte selbstverständlich geltender Sozialverhältnisse. Wie für PASCHEN beginnt auch für FLITNER die Notwendigkeit pädagogischer Reflexion als Distanzierung dieser Lebensformen mit deren Funktions- und Geltungskrise. FLITNER führt diesen Prozeß in zwei Phasen vor: In einer ersten Phase der begrenzten internen Problematisierung der Lebensformen bilden sich problemorientierte, aber immer noch an der als sittlich akzeptierten Funktionslogik dieser jeweiligen Lebensformen ausgerichtete Reflexionsformen heraus: bereichsspezifische und noch vorwissenschaftliche Reflexionsformen, Erziehungslehren. Diese beziehen sich auf bestimmte "Wirkungskreise, in denen die Ideale, Normen und Regeln bestimmter historischer Lebensformen gelten, und wo eine *erziehende Praxis* - eine Pädagogie - sich ausgebildet hat" (FLITNER 1989, S. 325). Der theoretische wie auch der praktisch orientierende Geltungsanspruch dieser Erziehungslehren bleibt gebunden an die Gültigkeit dieser Lebensform: Sie dient der reflektierten Anpassung dieser Lebensform an Problemsituationen, ihrer Stabilisierung auch in neuen Situationen.

Eine zweite Reflexionsstufe, die der Allgemeinen Pädagogik als umfassender und wissenschaftlicher Theorie, wird notwendig, wenn die Lebensformen selbst in ihrer sittlichen Substanz problematisch zu werden drohen, wenn Funktion und Geltung auseinanderfallen. Eine solche Entwicklung bedroht mit den Lebensformen für FLITNER zugleich die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung:

"Erziehung ist aber nur möglich in Lebenskreisen, die durch einen Konsens über das Daseinsverständnis in sich geeint sind. Rechtspflege, Politik, öffentlich-gesittetes gesellschaftliches Leben und Erziehung setzen immer einen tragenden Personenkreis voraus, der über das Gebührende und Rechte, über das eigentliche Menschliche, über das gelungene oder verfehlete Leben ein Mindestmaß gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt." (Flitner 1989, S. 347)

Wenn aber pädagogische Reflexion als pädagogisches Handeln orientierende verstanden wird, dann sind mit den Bedingungen der Möglichkeit dieses Handelns zugleich diejenigen seiner sinnvollen Reflexion gegeben. Die Krise der Lebensformen muß lösbar sein, wenn pädagogische Reflexion Sinn haben soll - und sie ist es (qua tragende Personen) von oben. Diese Prämissen diktieren das Verständnis von Allgemeiner Pädagogik als Wissenschaft. Dies betrifft sowohl ihre Abgrenzung von (subjektiv vermittelter) Normativität - als könnte man einfach das Richtige durch Deziision setzen - als auch den Abweis einer sich empirisch verstehenden Wissenschaft. Es betrifft ebenso ihre Aufgabenstellung: Praktische Wissenschaften

"sind nicht voraussetzungslos; sie entstehen aus vorwissenschaftlich erfahrener Wahrheit, wie sie im handelnden Leben selbst gefunden und bewahrt wird. Sie bearbeiten, klären, kritisieren die Lebenswahrheit, aber den Bezug auf sie werden sie nicht los. Darauf beruht ihre Wahrheit und ihre Bedeutung" (ebd. S.324).

Jenseits einer objektiven Krise der Lebensformen existiert deren sittliche Substanz als objektiver, selbst die Geltung seiner Kritik verbürgender Bezugspunkt fort; jenseits aller Kritik gibt es einen durch diese in ihren jeweils subjektiven Schattierungen hindurch zu explizierenden pädagogischen Grundgedankengang, den es in Verantwortung vor der sittlichen Substanz der Lebensformen gegen deren Fehlentwicklungen deutlich zu machen gilt.

"Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf. Sie faßt alle Erziehungslehren zusammen, welche in einem Kreis gemeinsamen Lebens von den Praktikern als wahr erkannt werden. Sie vereinigt sie, ordnet sie in einen universalen pädagogischen Grundgedankengang ein, prüft sie, verbindet diesen Grundgedanken mit der wissenschaftlichen Reflexion in ihrer Gesamtheit, kritisiert die Erziehungslehren von da aus, reinigt sie von Irrtümern und Beengtheiten und klärt den Standpunkt auf, an dem sie praktiziert werden. In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *reflexion engagée*." (ebd. S. 328)

Diese Aufgabenstellung definiert die Allgemeine Pädagogik einerseits als 'philosophisch-hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft' und legt andererseits zugleich ihre praktische Funktion im Rahmen einer 'pädagogischen Bildung' fest. Die philosophische Aufgabenbestimmung der pädagogischen Wissenschaft besteht in der konsensorientierten dialogischen Verständigung der Verantwortlichen über den wahrhaft sittlichen Gehalt von Lebensformen, in der Vergewisserung ihres geltenden Sinnes und der möglichen Restitution

der Einheit von Funktion und Geltung - und damit: in der (nun aber nicht transzendental-kritisch zu verstehenden) Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung, die zugleich deren allgemeine Geltung und Legitimation bedeuten. Als grundlagentheoretische ist diese Funktion daher zugleich eine der öffentlichen Aufklärung über das sittlich Gültige in den Lebensformen, in denen man sich immer schon befindet. Bezogen auf die verschiedenen pädagogischen Aufgabenfelder ist dieser allgemeine pädagogische Grundgedankengang hermeneutisch so zu spezifizieren und an die begriffenen Lebensbedingungen zu vermitteln, daß der Erzieher daraus ein sittlich fundiertes "Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit" (ebd. S. 336) entwickeln kann. Beides gemeinsam, die Vermittlung des pädagogischen Grundgedankengangs und seine hermeneutische - professionsspezifizierte - Konkretisierung, stehen zentral für das, was FLITNER die 'pädagogische Bildung' nennt; über sie (sowohl in Lehrerseminaren wie auch in der Erwachsenenbildung) läßt sich eine Verbesserung der Umstände erhoffen. Aus ihrem Geist heraus lassen sich adäquate praktisch-situative Entscheidungen treffen. Die Pragmatik bleibt daher eine vom pädagogisch gebildeten Praktiker letztlich selbst auszufüllende residuale Größe innerhalb der Allgemeinen Pädagogik.

Nicht nur FLITNERS Ausgangsproblematik, die Krise sozialer wie damit auch pädagogischer Selbstverständlichkeiten, die sich noch in Erziehungslehren mit normativ verbindlichem Anspruch formulieren ließen, sondern auch seine Lösungsperspektive, die Einheit von in der pädagogischen Disziplin produziertem Wissen und pädagogischer Bildung, finden sich bei PASCHEN - wenn auch in inhaltlich radikal anders gewichteter Konstellation - wieder. Die Erziehungswissenschaft ist für PASCHEN eine praktische Wissenschaft, die somit ihren Gegenstand nicht nur theoretisch erhellen, sondern auch praktisch beeinflussen will. Konstatieren läßt sich aber - so schon der zentrale Ausgangspunkt in der 'Logik der Erziehungswissenschaft' (1979) -, daß sich die Lösungsperspektiven der Erziehungswissenschaft vervielfältigen und eine unübersehbare Zahl von 'Allgemeinen Pädagogiken' generieren. Komplizierend kommt hinzu, daß die pädagogischen Wissensbestände nicht nur hoffnungslos heterogen, sondern zudem auch noch heteronom sind, sich also aus der Vielfalt anderer Wissensbestände versorgen. Auch wenn er die Zielvorstellung FLITNER, die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin wissenschaftlich zu fundieren, akzeptiert, ist es für PASCHEN (im Unterschied zu FLITNER) nicht möglich, sich vor dem Hintergrund der Heterogenität und Heteronomie pädagogischer Wissensbestände material, philosophisch grundlegend, auf eine verbindliche und theoretisch befriedigende Perspektive zu einigen. Pädagogische Systematiken tendieren daher dazu, alle möglichen Probleme

gleichzeitig und zwar zirkulär sich in eigenen Festlegungen bewegend lösen zu wollen.

"Wir können von einem *pädagogischen Zirkel* zwischen Wissenschaftsverständnis, Methodologie, Untersuchung von Erziehung, Unterricht, Bildung, ihren Ergebnissen und den daraus abgeleiteten Empfehlungen sprechen." (Paschen 1979, S. 137)

Wenn eine philosophische Grundlegung und damit auch eine hermeneutisch-konkretisierende Explikation struktureller Zusammenhänge nicht die Leistung einer Grundlegung der Disziplin jenseits aller differentiellen Perspektiven zu leisten vermag, so bietet sich - hält man an der Zielrichtung einer praktischen Wissenschaft fest - die Konzentration auf die dritte Dimension des Wissenschaftsmodells FLITNERS an: auf die pragmatische, die dann allerdings, da ihr fixierte normative Vorgaben fehlen, nur noch pragmatistisch zu verstehen ist - situativ sich aus den heterogenen Wissensbeständen zur Lösung aktueller Probleme bedienend unter Ausklammerung weitergehender Geltungs- und Legitimationsprobleme. Diesen Weg schlägt PASCHEN 1979 ein und man kann das methodische Konzept der Argumentationsanalyse² als Versuch einer wissenschaftlichen Qualifizierung dieses Weges begreifen, der aus der Gefahr der Beliebigkeit pragmatistischen Vorgehens herausführen soll.

Das Festhalten an der Konzeption praktischer Wissenschaft³ und die Perspektive ihrer Einlösung über die pragmatische Dimension erklärt auch den weit über die bloße Methodenfrage hinausgehenden Anspruch einer 'Disziplinierung der Disziplin'. Über die Argumentationsanalyse hofft PASCHEN, auch jene Probleme lösen zu können, die von traditionellen Pädagogiken zirkulär angegangen wurden: eine erkenntnistheoretische bzw. eher: methodologische Grundlegung des Wissenschaftscharakters der Disziplin, die Konstitution eines Gegenstandes, der der unaufhebbaren Pluralität seiner Konzeptualisierungen gerecht wird, eine Praxisorientierung, die zum einen professionsethisch bedeutsam und zum anderen professionpolitisch wirksam ist, die damit eine gesellschaftlich bedeutsame und professionelle pädagogische Bildung ermöglicht⁴.

Eine 'empirisch saubere' Methode der Argumentationsanalyse unter den Prämissen einer praktischen Wissenschaft - dies ist die Perspektive, die eine dialektische Aufgabenstellung lösen soll: den Aufweis der Möglichkeit einer wissenschaftlich abgestützten inhaltlichen Praxisorientierung unter Akzeptanz der Unaufhebbarkeit der Heterogenität und Heteronomie von Begründungen,

2 Es kann hier nicht um die methodenkritische Aufarbeitung der Argumentationsanalyse gehen (vgl. dazu den Beitrag von Tenorth/Horn im vorliegenden Band), sondern nur um ihre Disziplin-disziplinierende Funktion.

3 Vgl. Paschen in diesem Band S. 141.

4 Ebd. S. 143.

die Konstitution disziplinen-eigenen Wissens trotz seiner inhaltlichen Heterogenität. Vorgegeben ist mit einer solchen Problemstellung eine formale Vorgehensweise, die aber inhaltlich transzendiert werden muß, will man zu praktisch relevantem Wissen gelangen. Diese Transformation wird schon die formale Vorgehensweise (mit-)bestimmen; sie wird aber als zu vollziehende das Problem der Einheitlichkeit des Ansatzes und damit das der Möglichkeit einer Einlösung der weitergehenden Grundlegungsansprüche stellen.

Die akzeptierte Unaufhebbarkeit der Heterogenität und Heteronomie der Begründungen pädagogischen Wissens als des zur Praxisanleitung richtigen Wissens verlangt die Formalisierung des Gegenstandes: Argumente werden nicht daraufhin analysiert, ob sie gültig sind, ideologisch bestimmt, von metaphysischen Optionen ausgehend usw., sondern sie werden in ihrer formalen Gestalt rekonstruiert und nebeneinander gestellt, um einen möglichst vollständigen Überblick über die zu einer Problemstellung vorgebrachten Perspektiven und ihre Begründungsmuster zu erhalten. Andererseits aber - und das ist allein methodologisch nicht zu begründen, sondern erklärt sich aus den grundlagentheoretischen Ambitionen einer praktischen Wissenschaft - gelten Argumente als letzte einheitsstiftende Ebene der Disziplin. Damit wird eine Form jenseits aller inhaltlichen Differenzen zur (ebenfalls jenseits aller inhaltlichen Differenzen, d.h. objektiv) untersuchbaren Grundlage der Disziplin: Was alle diese heterogenen und heteronomen Begründungsmuster gemeinsam haben, weil sie eben auf richtige Praxis angelegt sind, das ist ihr argumentativer Charakter⁵.

Die Reduktion der Argumentationsanalyse auf die Form⁶ erlaubt eine inhaltliche Neutralisierung der in den Argumenten vorgebrachten 'philosophischen und hermeneutischen' Thesen. Diese wird verstärkt durch die pragmatische Ausrichtung der Analyse: durch den Bezug auf die klar umrissenen praktischen Problemstellungen, auf die hin sich Argumentationen als Stellungnahmen betrachten lassen. Es geht um die formale Rekonstruktion eines Arguments, das als solches dann selektiv und akzentuierend auf ein allgemeines Problem bezogen erscheint. Dabei bleibt allerdings auch ein spezifischer Geltungsaspekt außeracht: In pädagogischen Argumentationen geht es nicht nur um die theoretische und praktische Geltung einer Argumentation, sondern immer auch darum, daß sowohl Problem wie Perspektive erst als pädagogische konstituiert werden. Daß es sich beim Referenzpunkt um einen pädagogischen und bei der Argumentation um eine pädagogisch qualifizierte

⁵ Ebd. S. 142.

⁶ Daß die Wirkung von Argumenten nicht notwendig von ihrer Stringenz und Stimmigkeit abhängt, zeigt Prange, der auf die argumentative Wirkung des 'Praxisarguments' als Immunisierungsstrategie hinweist. Osterwalder zeigt am Beispiel des Slogans ebenfalls die argumentative Wirkung eines Pseudo-Arguments auf.

und nicht nur formal-praktische handelt, bildet bei PASCHEN kein Problem: Dies wird immer schon vorausgesetzt.

Nur wenn man diese (gegenstandskonstitutive) Problematik ebenfalls neutralisiert, kann das Ziel der Argumentationsanalyse eingesehen werden: die vollständige Sammlung aller Argumente zu einem Problem. Die Vollständigkeit der Sammlung gilt als Kriterium einer problembezogenen Topik der Argumente, diese wiederum als Voraussetzung für professionelles Argumentieren. Die Argumentationsanalyse zielt somit auf eine möglichst vollständige Sammlung von Argumenten zu einem Problemfeld, auf eine Kompilation pädagogischen Wissens, die als Grundlage einer professionellen Handlungsentscheidung dienen soll. Anvisiert ist die traditionelle Einheit von Gegenstandsbestimmung (qua Problem), Grundlegung (qua verfügbares Wissen) und Praxisorientierung (qua Professionalisierung von Handlungsentscheidungen) - ohne Letztbegründungsanspruch.

Allerdings kann die Argumentationsanalyse diese Einheit allein nicht stiften, weil sie noch der Heterogenität der Argumente verpflichtet bleibt: Sie entscheidet noch nicht über die Gültigkeit vorgebrachter Argumente, was zur Praxisorientierung von Bedeutung wäre. Die Argumentationsanalyse führt nur zu negativen Ausschlußkriterien: Aus der angestrebten Topik lassen sich von vorneherein jene Thesen ausscheiden, die die formalen Kriterien eines Arguments nicht erfüllen. Weiterhin ist es gerade das Praxiskriterium, die Frage, was ein Argument an konkreten praktischen Perspektiven ausführt, das einen Ausschluß vieler Argumente ermöglicht.

Die zentrale Stellung des Praxiskriteriums läßt sich zum einen nur verstehen aus der Zielvorgabe einer praktischen Wissenschaft, der die Reflexion auf Sinnzusammenhänge, Grundsatzentscheidungen o.ä. nur relativiert durch praktischen Entscheidungsdruck zum Thema wird; andererseits wird diese Konzeption einer praktischen Wissenschaft radikalisiert im Hinblick auf eine pragmatische Überwindung der Referenzproblematik heterogener Semantiken. Die konkrete und isolierte Problemsituation, in der pädagogisches Handeln steht, definiert jene Realität, die sich als solche unabhängig von den heterogenen und heteronomen Argumentationen fassen läßt. Pädagogisches Handeln ist - so PASCHEN schon 1979 - die Resultante eines Entscheidungsprozesses zwischen verschiedenen Möglichkeiten (vgl. ebd. S. 72). Pädagogische Argumentationen strukturieren und konzipieren den Handlungsraum des Erziehers und eröffnen Entscheidungsmöglichkeiten zwischen konkreten Handlungsperspektiven. Sind diese nicht mitgegeben, kann das fiktive Arrangement nicht praktisch, d.h. real werden. In die pädagogische Argumentation muß die Praxisorientierung eingehen, damit sie real wirksam werden kann; als solche scheint sie empirisch vorfindbar zu sein. Im Handeln transformiert sich die

beliebige Semantik in verbindliche Theorie, der etwas in der Realität entspricht.

Auch wenn man (ebenfalls mit PASCHEN) davon ausgehen kann, daß eben diese 'empirische' Realität selbst wiederum in verschiedenen pädagogischen Interpretationen eine andere Qualität, einen anderen Wirklichkeitscharakter erhalten kann, so scheint doch mit dieser Probe auf die reale Verbindlichkeit eine Möglichkeit gegeben zu sein, auch wiederum die erneuten pädagogischen Argumentationen zu disziplinieren: Sie haben zu zeigen, wie es anders oder besser gemacht werden kann. Was aber dennoch bleibt, ist das Problem (nun allerdings eingeschränkter) heterogener Theorien, die alle einen solchen Anspruch auf Verbindlichkeit geltend machen - durch praktische Orientierung. Was bleibt, ist die Notwendigkeit eines Wahlkriteriums zwischen diesen Möglichkeiten, soll nicht dem Praktiker die alleinige Entscheidung überlassen und damit auf einen wesentlichen Bestandteil der Professionalisierung verzichtet werden. Das von PASCHEN anvisierte Rationalisierungsprogramm von professioneller Entscheidung und Ethik, die Möglichkeit einer revidierten Konzeption 'pädagogischer Bildung', verlangt hier ein Gewichtungsmo-
dell. Dies bedeutet, daß nach der (empirischen) Argumentationsanalyse und den negativen Ausschließungskriterien nun doch die Geltung der verbliebenen Argumentationen geprüft werden muß - über ihre Praxisrelevanz hinaus. Ein solches Modell der Gewichtung kann nur normativ sein - und es kann selbst wiederum nur argumentativ eingeführt werden.

Da dieses Gewichtungsmo-
dell bisher nur Desiderat ist, lassen sich die mit ihm verbundenen Probleme nur andeuten. Auf seiner Begründungsebene ergibt sich das Problem, daß die argumentative Einführung auf die Möglichkeit von Alternativen verweist, womit man wiederum vor der Frage jener pluralen 'philosophischen und hermeneutischen' pädagogischen Theoriebildungen steht, von der man ausgegangen war. Ob zur Lösung dieser Frage die Differenzierung von deskriptiver Argumentationsanalyse und normativem Gewichtungsmo-
dell viel beiträgt, kann wohl bezweifelt werden. Sollte - jenseits dieser Begründungsproblematik - eine solche normative Theorie eingeführt werden, die darüber zu befinden erlauben würde, welche Alternativen anderen vorzuziehen sind, so kann man sich dies wohl nicht als Entwurf einer systematisch angelegten Pädagogik vorstellen, sondern gemäß des pragmatischen Grundansatzes wohl eher als Explikation (vielleicht entscheidungstheoretischer) Gewichtungskriterien für den Aufbau einer Kasuistik.

Damit würde dann die Perspektive frei auf eine Form der pädagogischen Bildung, die neben der Vermittlung problembezogener Topiken als professionsspezifischen Wissensbeständen zugleich auch die professionsethischen

Kriterien für diese immer schon praxisrelevanten Wissensbestände mitzuliefern in der Lage wäre, deren Anwendung mit Bezug auf erstellte Topiken heuristisch eingeübt werden könnte. Von FLITNERS Position aus gesehen, wäre diese pädagogische Bildung wohl eher als eine zu betrachten, die pragmatistisch gerade das ausschließt, was für ihn 'pädagogische Bildung' hieß.

II.

Seine Spannung erhält der Ansatz PASCHENS durch die Zwitterstellung zwischen Tradition und Neubestimmung. Einerseits hält er an der traditionellen Bestimmung der Disziplin als der einer praktischen Wissenschaft und damit auch an der Einheit von theoretischer Grundlegung, Gegenstandsbestimmung (die nie nur deskriptiv-empirisch sein kann) und Handlungsrelevanz fest. Andererseits aber erhebt er mit seiner Methode der Argumentationsanalyse den weitergehenden Anspruch einer Disziplinierung der Disziplin, einer Neubestimmung des Rahmens, innerhalb dessen pädagogische Argumente nicht nur sinnvoll, sondern auch mit Anspruch auf öffentlich anerkennungsfähige Kompetenz ausgetauscht werden können. Beide Pole, die traditionelle Bestimmung der Disziplin und ihre Disziplinierung über einen empirisch-methodischen Ansatz, möchte ich in ihrer vorgeführten Möglichkeit problematisieren.

Bei gleichem Theorieanspruch (Grundlegung der Disziplin, Gegenstandsbestimmung, Methodenreflexion, Praxisorientierung, pädagogische Bildung) stellt sich zunächst die Frage, ob der gewählte Weg, die Methode der Argumentationsanalyse, das Programm einer Disziplinierung der Disziplin zu tragen vermag oder ob nicht zentrale Probleme dieses traditionellen Theorieanspruchs nur unterlaufen und somit unreflektiert mitgeschleppt werden. Ins Zentrum rückt mit einer solchen Fragestellung der Gegenstand der Methode, die als letztes einheitsverbürgendes Moment der pädagogischen Disziplin eingeführten Argumente.

Eben dieser einheitsverbürgende Charakter der pädagogischen Argumente aber erscheint problematisch, wenn man bedenkt, daß deren Referenz heterogen und heteronom angesetzt wird. Wenn sich aber pädagogische Argumente durch eine prinzipielle Uneinheitlichkeit nicht nur in ihrer Realitätskonstruktion und somit in ihrem Geltungsbereich auszeichnen, sondern auch in ihrer (heteronomen) Geltungsbasis, so erscheint es kaum möglich, ihre einheitsverbürgende Kraft auf ihren Inhalt und dann: darauf beziehbare Geltungskriterien zurückzuführen. Es bleiben dann noch zwei Möglichkeiten, diese ein-

heitsverbürgende Funktion pädagogischer Argumentation annehmen zu können, die beide formal sind. Zum einen ließe sich vorstellen, die Struktur eines pädagogischen Arguments, die Erzeugung von Wirklichkeits- und Wirkungsmöglichkeiten als 'pädagogische' zu untersuchen, und zum zweiten erscheint es möglich, problembezogen das zu versammeln, was sich als pädagogisches Argument versteht - ohne Rücksicht auf inhaltliche Akzeptierbarkeit. PASCHEN wählt den zweiten Weg und sucht damit die einheitsverbürgende Kraft eher im Problem als im Lösungsversuch, der sich als pädagogischer ausweist. Doch was ist ein Problem - oder gar ein pädagogisches Problem? Wer definiert das? Der Praktiker? Eine politische oder politisch instrumentalisierte Öffentlichkeit? Die Vorurteile der Beteiligten? Man könnte vermuten, daß das, was ein pädagogisches Problem ist, durch die pädagogische Argumentation bestimmt wird, für die PASCHEN formale Kriterien angibt. Damit aber wäre das pädagogische Problem von der pädagogischen Argumentation konstituiert und wie diese heterogen: Pädagogische Theorien definieren Probleme gemäß ihrer Wirklichkeitskonstruktion und entwerfen Lösungsmuster auf unterschiedlicher Geltungsbasis. Wenn jede pädagogische Argumentation quasi ihr Problem selbst definiert, so läßt sich dieses gerade nicht als Bezugspunkt verschiedener (heterogener und heteronomer) Argumentationen annehmen.

Die Alternative, die PASCHEN wählt, aber nicht ausweist: denn sie definiert erst die Möglichkeit des Verfahrens der Argumentationsanalyse als problembezogener Konstitution von Topiken, besteht darin, von einem praktischen Problem auszugehen, unabhängig von dessen pädagogischer Qualitätsbestimmung, und die pädagogischen Argumentationen darauf zu beziehen. Man setzt die pädagogische Relevanz und Qualität des Problems einfach voraus. Eine solche Strategie löst nicht den gordischen Knoten der pädagogischen Gegenstandsbestimmung, der in der Theorieabhängigkeit der Gegenstandsqualifizierung besteht, für die es aufgrund ihrer Heterogenität und Heteronomie keine einheitlichen Kriterien gibt, sondern sie durchschlägt ihn nur. Unterstellt wird, daß sich in diesen unterschiedlichen (heterogenen und heteronomen) Fassungen des Problems das gleiche (objektive) Problem verbirgt. Dies aber ist nur möglich, wenn man zum einen den formalen Aufbau eines (pädagogischen) Arguments auf eine Problemdefinition und -lösung hin zentriert und wenn man zum zweiten davon ausgeht, daß eben dieses (gleichbleibende) Problem den Referenzpunkt für Vergleich und (später) Gewichtung abgibt - und nicht etwa theoretische Geltungsansprüche und praktische Legitimationsstrategien. Vom formalisierten pädagogischen Argument in seiner heterogenen und heteronomen Begründungsmannigfaltigkeit führt kein Weg zur Vergleichbarkeit unter theoretischen Geltungs- und praktischen Orientierungsansprüchen. Dazu ist im Ansatz PASCHENS ein

unabhängig gedachtes Problem notwendig, das in seiner Theorie- und Semantik-transzendierenden Gegebenheit nicht nur die Vergleichbarkeit der pädagogischen Argumentationen ermöglicht, sondern auch die traditionelle empirische Vorstellung eines Adäquanzverhältnisses von Theorie und Realität (qua Praxisorientierung, also pragmatisch) einzuführen gestattet.

Ihre einheitsverbürgende Funktion erhalten pädagogische Argumente daher erst unter zwei sich komplementär ergänzenden Voraussetzungen: derjenigen einer Formalisierung des pädagogischen Arguments und derjenigen der gegebenen Problemsituation, die unproblematisch den Inhalt der Argumente in seinem Realitätsanspruch substituiert. Zwischen diesen Voraussetzungen fällt das hindurch, was das disziplin-konstitutive Problem war: die Frage nach dem Charakter des Pädagogischen, das als solches zwar immer schon argumentativ qualifiziert wird, sich aber weder in die Formalisierung eines (abstrakt) praktischen Arguments noch in die bloße Gegebenheit von Problemen auflösen läßt.

Das Ausgangsproblem, die Mannigfaltigkeit und Heterogenität pädagogischer Gegenstandsbestimmungen, ist so methodisch noch gar nicht bearbeitet, sondern in der Konzipierung der Methode unterlaufen. Diese suggeriert mit ihrer Unterscheidung von Realität als Problem und pädagogischer Argumentation unter der traditionellen Prämisse einer praktischen Wissenschaft die Möglichkeit dessen, was in dieser Möglichkeit immer postuliert, aber nicht eingelöst wurde: der wissenschaftlich angeleiteten Orientierung von Praxis. Es scheint, daß gerade diese Orientierung am traditionellen Konzept der praktischen Wissenschaft verhindert, daß jene Untersuchungsstrategie eingeschlagen wird, die oben auch als möglich angedeutet wurde: eine Analyse der Struktur pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe, die deren Heterogenität und mögliche Heteronomie nicht nur ernstnimmt, sondern zugleich offen bleibt für die Frage, ob es nicht in der Struktur eben dieser pädagogischen Wirklichkeitskonstruktionen liegt, daß das, was hier einfach als traditionelle Option übernommen wird: die Praxisorientierung, ebenso wie auch einheitliche und anerkannte theoretische Geltungskriterien nicht als jenes professionstheoretisch geforderte Fundament zum Tragen kommen können.

Das Problem der heterogenen und heteronomen Argumentation ist eines der Gegenstandskonstitution, eines des Entwurfs pädagogischer Wirklichkeiten und damit auch: pädagogischer Problemsituationen (vgl. ausführlich SCHÄFER 1989). Pädagogische Argumentationen bestimmen das, was unter richtiger Erziehung verstanden werden kann; sie beanspruchen damit zugleich den Aufweis der sinnvollen Rede von Erziehung überhaupt. Die jeweilige (heterogene und heteronome) Bestimmung pädagogischen Handelns bezieht sich wie jede Identifikation einer Handlung auf einen konkret-situativen Kontext, bezogen auf den diese Handlung Sinn machen soll. Allerdings ist eine

Handlung, die man als strafende Lehreraktion auf ein klar definiertes Schülervergehen oder als Lob von Hilfsbereitschaft durch die Mutter identifizieren mag, mit dieser Identifizierung noch nicht als 'pädagogische' qualifiziert. Die Zuschreibung des Prädikators 'pädagogisch' erfordert eine zusätzliche Operation. Hierzu erscheint es notwendig, den Kontext der einzelnen Handlung zu transzendieren, sie in den allgemeinen Sinnzusammenhang eines auf ein (Erziehungs- oder Bildungs-)Ziel bezogenen Prozesses zu stellen. Erst von diesem Sinnzusammenhang des Erziehungsprozesses her gewinnen der konkret-situative Kontext den Charakter einer pädagogisch relevanten Situation und die Handlung ihre pädagogische Qualität. Erst dieser Zusammenhang erlaubt es, die Situation pädagogisch-kategorial zu explizieren, sie als typisiertes pädagogisches Relevanzszenario anzugeben, in dem auch erst Erwachsene und Kinder ihre pädagogische Qualität als Erzieher und Educanden erlangen. Es ist das Prozeßziel der Erziehung, nicht das aktual-situative Handlungsziel des Lobes oder der Strafe, das eine Interpretation der Situation als pädagogisch relevant und der Möglichkeiten der in ihr sinnvollen Handlungsvollzüge steuert und das somit auch über die pädagogische Qualität von Erwachsenen und Kindern zu befinden erlaubt.

Die Theorie einer Erziehung zu einem (den Prozeß sinnhaft integrierenden) Ziel konstituiert ihre eigene Möglichkeit und ihr gelingt dies über ein die jeweilige Situation transzendierendes Abstraktionsverfahren, das es erlaubt, diese Situation als typische Form eines von der Theorie explizierten pädagogischen Relevanzszenarios zu denken. Die Gültigkeit der pädagogischen Prozeßkonstruktion (sei es als Wirkungsgeschichte oder als Projekt) manifestiert sich zwar in der konkreten pädagogischen Handlung, aber diese ist als eine solche nur im Rahmen der Erziehungstheorie selbst zu identifizieren und kann diese Theorie daher auch nicht widerlegen oder verifizieren. Zwar ist es möglich, der gleichen Handlung durch Kontextierung in einem anderen pädagogischen Theorierahmen einen anderen pädagogischen Sinn zu unterlegen, aber das ist keine Widerlegung, sondern nur eine Alternative. Auch der empirische Mißerfolg der als pädagogisch sinnvoll interpretierten Handlung kann den Prozeß einer 'Erziehung zu X' nicht falsifizieren, weil das Ergebnis selbst nur ein partikulares Moment im Ganzen des Prozesses bildet, der punktuell immer auch einmal scheitern kann. Das konkret-situative, aber typisierte pädagogische Relevanzszenario und die anvisierte pädagogische Handlung dienen allenfalls als dokumentarischer Beleg für die Vorstellbarkeit des Prozesses, womit sie diesen ebenso legitimieren wie sie selbst als Interpretation ihre Legitimität aus dieser Vorstellbarkeit beziehen.

Ohne darauf einzugehen, daß dieses Konstitutionsproblem pädagogischer Wirklichkeiten sich auch nicht normativ auflösen läßt etwa durch eine zweifelsfreie Begründung der einzig moralisch oder politisch vertretbaren

Prozeßinterpretation, lassen sich doch zwei für den vorliegenden Zusammenhang bedeutsame Konsequenzen andeuten. Zum ersten scheinen Gründe dafür zu sprechen, daß in der Art und Weise, wie sich pädagogische Wirklichkeiten konstituieren, also in der Art und Weise, wie Argumente ihre pädagogische Spezifität gewinnen, die Bedingungen dafür zu suchen sind, daß ein geltungstheoretischer Vergleich von verschiedenen pädagogischen Argumentationen wenig sinnvoll zu sein scheint. Pädagogische Realitätsentwürfe scheinen immanent (durch die zirkuläre Bestätigung von Prozeßdefinition und Handlungsidentifikation) nicht kritisierbar und durch Konfrontation mit einer (anders definierten) Realität weder verifizierbar noch falsifizierbar zu sein. Dies scheint auf die Notwendigkeit eines formalen Vorgehens unter Verzicht auf die Gewichtung des Inhalts der Argumente zu verweisen - also auf den Sinn eines solchen Vorgehens, wie es in der Argumentationsanalyse PASCHENS etwa projiziert ist.

Andererseits aber - und dies wäre die zweite Konsequenz - deutet sich mit der Form pädagogischer Wirklichkeitserzeugung zugleich auch die Notwendigkeit einer Revision traditioneller und vor allem pragmatischer Theorie-Praxis-Modelle an. Zwar läßt sich die pädagogische Argumentation immer noch als praktische begreifen, der es auf die richtige Erziehung ankommt, aber als Projektentwurf einer 'Erziehung zu X' oder als Wirkungsrekonstruktion, die aufzeigt, wie es unter pädagogischer Verantwortung zu dem gekommen ist, was man nun (als Interpretiertes) vor sich hat, arbeitet diese Theorie (aufgrund des abstrahierenden Identifikationsverfahrens) immer schon mit Fiktionen - wie etwa dem Absichtsbegriff, der Kontinuitätsbrüche überbrücken soll; dem Wirkungsbegriff, der Narrationen zu Erklärungen stilisieren soll; dem Verantwortungsbegriff, der diese Fiktionen voraussetzt und noch einmal überbietet, oder einfach den Qualifizierungen von Personen und Handlungen als real in normativer Absicht. Es erhebt sich somit die Frage, ob nicht in der Art und Weise pädagogischer Realitätserzeugung zugleich die Grundlage dafür zu sehen ist, daß pädagogische Argumentationen nicht in einem pragmatischen Sinne als Handlungsorientierungen verstanden werden können.

Auf den Ansatz der Argumentationsanalyse bezogen kann man dies auch als die Frage verstehen, ob nicht das Festhalten an der traditionellen Bestimmung einer praktischen Wissenschaft immer schon den Sinn dieses methodischen Ansatzpunktes, den man aus der Art pädagogischer Wirklichkeitserzeugung als Weise ihrer Bearbeitung begreifen könnte, unterläuft. Wenn hinter pädagogische Wirklichkeitsentwürfe, hinter die argumentative Art pädagogischer Welterzeugung, nicht zurückgegangen werden kann auf eine von diesen anzuleitende und (professionell) zu verantwortende, aber eben unabhängige Realität, die aufgrund ihrer unabhängigen Gegebenheit als Problem zugleich zum

(negativ-ausschließenden) Prüfstein der Theorien taugen soll, dann ergibt sich die Frage, ob man nicht, wenn man diese Theorie- und Begründungsstrategie dennoch verfolgt, wiederum das machen muß, was traditionelle Pädagogiken immer schon gemacht haben: eben jene Fiktionen für real oder doch zumindest real möglich und einlösbar halten.

Es erscheint damit notwendig, um der Option für die praktische Wissenschaft willen, jene Ebene der Neutralisierung immanenter, aber nicht prüfbarer Geltungsansprüche pädagogischer Realitätsentwürfe zu verlassen und eben materiale Optionen dieser Realitätsentwürfe selbst als gegeben zu unterstellen. So kehrt man eben zu traditionellen Implikaten des Erziehungsbegriffs (und damit auch zu den darüber definierten Aspekten des pädagogischen Relevanzszenarios) zurück. Die Praxisorientierung legt den Rückgriff auf den intentionalen Erziehungsbegriff nahe, auf die Vorstellung eines Verfügungkönnens über Wirkungen und auf jene Idee einer (wenn auch professionsethisch abgestützten) pädagogischen Verantwortung, die bisher nur paradox formuliert werden konnte⁷.

Mit solchen Bestimmungen begibt man sich wiederum auf die Ebene des Gegenstandes der Untersuchung, auf die der Argumentation selbst, die man doch im Wissen um die Fragwürdigkeit ihrer Geltung mit einer formalisierenden Methode unterlaufen wollte. Es scheint damit doch so etwas zu geben wie ein allgemeines Einverständnis über den Gegenstand, dessen Bezweiflung vorher (Heterogenität und Heteronomie der Argumente) die Grundlage für die Option für ein formalisierendes Verfahren war.

Wenn man praktische pädagogische Probleme als objektiv gegeben oder erkannt annimmt und den intentionalen und verantwortlichen Erzieher als Lösungsinstrument ansetzt, dann kann dies in der Konsequenz nur auf eine Reformulierung traditioneller Erziehungslehren - vielleicht eher reduktiv: Erziehungsempfehlungen hinauslaufen. Deren verbindliche Möglichkeit aber war gerade das Ausgangsproblem FLITNER wie PASCHENS. Nun scheint sich in der Perspektive auf die Restituierung von Erziehungslehren (auf 'Gesinnungsbasis' wie auf 'professionsethischer Entscheidungsbasis') eine äquivalente Lösung abzuzeichnen. An der Selektivität dieser Lösung als materiale Empfehlung ändert sich auch nichts durch den Rückgriff auf eine voll ausgearbeitete Topik. Es handelt sich immer noch um eine Argumentation unter anderen möglichen, die aber als entschiedene, positionelle, ihre semantische Beliebigkeit nur durch den Verweis auf eine (richtig begriffene) Realität und die eigenen Konsequenzen in dieser zu begründen vermag - eine Realität, von der man doch wissen kann (und das war der Ausgangspunkt der Problembear-

⁷ Explizit finden sich diese Vorstellungen im Vortrag von Mietz, die die Ergebnisse einer Argumentationsanalyse vorführt, die unter Paschens Betreuung in Bielefeld als Dissertation vorliegt.

beitung durch PASCHEN), daß es sie als einheitsstiftenden Referenzpunkt der Disziplin nicht gibt, sondern nur als Argument oder vielleicht besser: als Arrangement.

Vielleicht beziehen sich die Beispiele des Bielefelder Projekts auch deshalb auf bildungspolitische und bildungsplanerische Problemstellungen und nicht auf pädagogische Handlungsprobleme - also auf das, was dann auch 'pädagogische Bildung' im engeren Sinne der Professionalisierung von 'Erziehern' heißen könnte -, um das Eingeständnis zu verhindern, daß das eigene Projekt, weil mit der ganzen Palette traditioneller Optionen beladen, immer schon dem verfällt, was es zu Recht kritisierte.

LITERATUR

- FLITNER, W: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Paderborn 1989, S. 310-349.
- MIETZ, C.: Beispiel einer argumentativen Topik (in diesem Bd.).
- OSTERWALDER, F.: Kopf, Herz, Hand: Argument oder Slogan? (in diesem Bd.).
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, H.: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft (in diesem Bd.).
- PRANGE, K.: Erfahrung als Argument (in diesem Bd.).
- SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim 1989.