

Probleme der Klassifikation pädagogischer Argumente

Das Systematisieren und Klassifizieren von Argumenten ist keine exklusive Tätigkeit weniger Wissenschaftler, sondern ein Moment jeder argumentativen Kommunikation (vgl. DUTZ 1985a, S. 20). In ausführlichen Begründungen werden die Argumente für Standpunkte, Entscheidungen und Handlungen geordnet angeführt und systematisch entfaltet; Argumentationen werden verstanden durch den Vergleich der identifizierten einzelnen Argumente mit bekannten Argumenten, ihre Relationierung und die Einordnung in größere Zusammenhänge und die eigene Systematik; Gegenreden basieren auf Strukturierungen und Gewichtungen der Argumente des Proponenten und der Zuordnung "schlagender" contra-Argumente; wissenschaftliche Darstellungen versuchen durch die Klassifikation von Argumenten Positionen, Diskussionsverläufe und Alternativen transparent zu machen (vgl. WIGGER 1992a,b).

In diesem Text möchte ich einige Ansprüche und Probleme der erziehungswissenschaftlichen Klassifikation pädagogischer Argumente erörtern. Grundlage meiner Darstellung ist das von der DFG für vier Jahre geförderte und im Frühjahr 1991 ausgelaufene Forschungsprojekt "Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente" (vgl. Paschen/Wigger 1992). Zunächst werde ich kurz die Zielsetzung und Methode des Bielefelder Projekts darstellen, in einem zweiten Teil auf die Klassifikation der pädagogischen Argumente und deren Problematik eingehen und schließlich einige Ergebnisse der Bielefelder Klassifikation aufzeigen.

1. Zielsetzung und Methode

Das DFG-Projekt "Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente" war der Versuch, als Grundlage für argumentationstheoretische Analysen in der Pädagogik und für ein argumentationstheoretisches Verständnis der Erziehungswissenschaft "pädagogische Argumente" überhaupt erst einmal empirisch zu identifizieren, zu kategorisieren und in einem Katalog zu systematisieren. Die Ergebnisse - wie auch die Probleme der Durchführung - verdeutlichen, wie vernachlässigt dieses Gebiet in der Pädagogik ist. Es gibt nur wenige Arbeiten zu einzelnen Argumenten oder zur Argumentationsweise in der Pädagogik, kritische Analysen der erziehungswissenschaftlichen Brauchbarkeit und

Reichweite von Argumentbegriffen, Argumentationsmodellen und argumentationsanalytischen Methoden fehlen ganz (vgl. TENORTH 1992).

Das Projekt ist empirisch orientiert, insofern es vom faktischen pädagogischen Argumentieren und nicht von programmatischen Entwürfen, normativen Mustern oder idealen Modellen der Argumentation ausging. Die zunächst angestrebte Dokumentation pädagogischer Argumente auf der Grundlage empirischer Analysen pädagogischer Argumentationen sollte einen Überblick über verwendete Argumente oder Argumentetypen ermöglichen und eine Materialbasis für kategoriengeleitete, systematische Fragestellungen und für die Evaluation einzelner Argumente und spezieller Phänomene pädagogischen Argumentierens bereitstellen. Mit dieser Aufgabe des Projekts war ein analytisches Interesse verbunden, nämlich Kenntnisse zu gewinnen über pädagogische Argumente und pädagogisches Argumentieren.

Das Projekt steht im Kontext der Rekonstruktion einer fach- und bereichsspezifischen Topik (vgl. PASCHEN 1990, 1992), seine Materialbasis mußte aber zunächst auf die Analyse von wissenschaftlichen Texten aus Fachzeitschriften zur "Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1947 und 1984" beschränkt werden. Es wurden die Argumentationsstrukturen entscheidungsorientierter Texte aus diesem Themenfeld¹ analysiert sowie die einzelnen verwendeten Argumente erhoben und in einem Katalog klassifiziert. Die Analysen wurden auf mehreren Ebenen durchgeführt und verknüpften mehrere Methoden miteinander (vgl. KOPPERSCHMIDT 1989, S. 122ff. und 206ff.):

(a) Auf der makrostrukturellen Ebene wurde erstens die Struktur der Argumentation des Textes identifiziert mithilfe von Methoden und Instrumentarien, die ähnlich bereits GREWENDORF und VON SAVIGNY in einem empirischen Projekt der Literaturwissenschaft verwendet haben (vgl. GREWENDORF 1975; 1978; 1980; VON SAVIGNY 1976)²; zweitens wurde die Textargumentation als

1 In der ersten, explorativen Phase dienten Texte, die nach dem Kriterium argumentativer Kompetenz bzw. Klarheit ausgesucht wurden, zunächst zur Erprobung und Präzisierung der argumentationsanalytischen Instrumentarien, in der Hauptphase des Projekts wurden die zu analysierenden Texte durch eine Zufallsauswahl in einem mehrstufigen Stichprobenverfahren bestimmt (vgl. Paschen/Wigger 1992).

2 Von Savigny beschreibt sein Verfahren der Argumentationsanalyse so: "Für die Feststellung der Argumentationsstruktur wesentlich sind die Grundbegriffe; der definierte Begriff 'x ist ein Argument' ist wesentlich für die Argumenteliste, welche die Voraussetzung für die Klassifikation in Argumentetypen ist. Die gefundenen Argumente werden in einer Argumenteliste des betreffenden Artikels niedergeschrieben; diese Argumente werden numeriert. Ihr Argumentationsverhältnis zueinander wird in Diagrammen dargestellt. Dabei wird die festgestellte Argumentationsbeziehung durch Pfeile repräsentiert. Die Kombination von Diagramm und Argumenteliste muß also erlauben, einen Text herzustellen, welcher eine korrekte Paraphrase des argumentativen Gehalts des analysierten Artikels darstellt." (von Savigny 1976, S. 35)

ganze nach dem "Modell eines vollständigen pädagogischen Arguments" (vgl. PASCHEN 1986, S. 179f.; 1988, S. 67ff.; 1992, S. 146)³ rekonstruiert.

(b) Auf der mikrostrukturellen Ebene wurden die einzelnen Argumentationsschritte und Argumente der Texte identifiziert - auf Grundlage der überarbeiteten Basisdefinition und Zerlegungsmethode von GREWENDORF und VON SAVIGNY⁴. Diese Einzelargumente wurden dann mit Deskriptoren versehen und mit Blick auf ihre Inhaltlichkeit - d.h. weder nach ihrer Form (vgl. z.B. PERELMAN/OLBRECHTS-TYTECA 1971, KIENPOINTNER 1992a, b) noch nach ihrer Funktion (vgl. z.B. TOULMIN 1975) - klassifiziert⁵.

Mit den beiden Ebenen der Analyse korrespondieren zwei Argumentbegriffe. Ausgangspunkt ist zum einen der Argumentbegriff der deduktionslogischen Argumentationstheorie: "An argument is a structured collection of propositions, one of which is the conclusion and the other the premises." (LAMBERT/ULRICH 1980, S. 45) In umgangssprachlicher Bedeutung gelten demgegenüber die vorgebrachten Gründe für eine Behauptung oder These bzw. die einzelnen Schritte in dem Begründungszusammenhang einer Argumentation bereits als "Argumente" (vgl. THIEL 1980). Diese entsprechen jedoch nur in seltenen Fällen der oben angegebenen deduktiven Struktur. Beide Verwendungsweisen des Argumentbegriffes sind u.E. kompatibel: Aus der deduktionslogischen Perspektive sind die im umgangssprachlichen Sinne ge-

3 Das von Paschen (1992, S. 146) vorgeschlagene allgemeine Schema eines pädagogischen Arguments hat folgende Struktur:

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

4 Die zugrundegelegte Definition von Argument lautet: "'x ist ein Argument' trifft zu, wenn gilt: 'ein Autor bringt x als Argument für/gegen etwas oder bringt etwas als Argument für/gegen x, und x läßt sich nicht in Teile zerlegen, deren ersten der Autor als Argument für/gegen den zweiten bringt oder umgekehrt'." (von Savigny 1976, S. 31) Vgl. zur Kritik Anz/Stark (1977) und die Diskussion in Paschen/Wigger (1990, S. 256ff.) sowie Tenorth/Horn (1992). Zur Methode des Bielefelder Projekts ausführlich Wigger (1990) und Paschen/Wigger (1992).

5 Vgl. zur Unterscheidung von materialer, formaler und funktionaler Mikrostrukturanalyse von Argumenten Kopperschmidt 1989, S. 122ff.

brauchten "Argumente" verkürzt, können aber als Schluß rekonstruiert werden; in der alltäglichen Sicht genügt die einfache Form und erscheint die vollständige Form als umständlich und überflüssig. Bereits ARISTOTELES hat diese verkürzten Argumente als "Enthymema" eigens gekennzeichnet und vom "Syllogismus" unterschieden.

In dem Bielefelder Projekt sind die pädagogischen Texte auf der makrostrukturellen Ebene entsprechend der deduktionslogischen Definition als ein strukturiertes Ganzes von Konklusion und mehreren Prämissen interpretiert worden, insofern sie eine These - z.B. die Forderung nach bestimmten pädagogischen Reformen - enthalten und dafür Gründe anführen, und auf der Folie des von PASCHEN entwickelten Modelles⁶ und seiner funktionellen Differenzierung der argumentativen Prämissen auf ihre Vollständigkeit geprüft worden. Zugleich wurden in der materialen Analyse der Mikrostruktur ihre argumentativen Elemente, also die einzelnen Schritte ihrer Argumentation, als "Argumente" im umgangssprachlichen Sinne identifiziert und gesammelt. Auf eine Rekonstruktion dieser Argumente als vollständige Schlüsse wurde verzichtet, da die Argumente selbst "keinen Algorithmus der Vervollständigung" (TENORTH/HORN 1992, S. 313) bieten, vervollständigende Zuschreibungen damit beliebig sind und unsicher bleiben. Wenn im folgenden von der Klassifikation pädagogischer Argumente die Rede ist, dann sind immer diese einzelnen Argumente gemeint, denn nur diese wurden klassifiziert.

2. Klassifikation

Wir müssen davon ausgehen, daß es kein "natürliches System" der Pädagogik gibt (vgl. PASCHEN 1981, S. 27). Weiß man um die Heteronomie und Heterogenität des pädagogischen Wissens, so kann es nicht überraschen, daß eine empirische Sammlung pädagogischer Argumente bzw. von in pädagogischen Texten aufgefundenen Argumenten keine innere Systematik durchscheinen läßt, sondern eher wie ein verwirrendes und undurchdringbares Chaos von Bekanntem, Neuem und Befremdlichem erscheint. Da zur Klassifikation *pädagogischer Argumente* sich aus der Vielfalt von Ordnungssystemen (vgl. Dahlberg 1974, S. 30ff.) keines besonders anbot, mußte eine bereichsspezifische Klassifikation erst entwickelt werden.

Zunächst stellt sich die Frage nach dem Zweck, dem die Klassifikation dienen soll. Eine bloße empirische Sammlung von pädagogischen Argumenten, genauer: von in pädagogischen Texten identifizierten Argumenten, ist unbefriedigend, insofern sie die angestrebte Übersicht nicht leistet. Im

6 Vgl. Fußnote 3.

Unterschied zu Analysen einzelner Argumente setzen umfassendere Analysen des pädagogischen Argumentierens genauso wie der Anspruch auf Übersicht über das Feld der pädagogischen Argumente eine Systematisierung und Klassifikation des gesammelten Materials voraus. Die Grundforderung lautete, ein Element eindeutig einer und nur einer Klasse zuzuweisen.

Ziel des Projekts war ein Katalog pädagogischer Argumente. Von einer Liste, die z.B. alphabetisch oder numerisch geordnet sein kann, kann sich ein Katalog durch eine sinnvolle Gruppierung und benutzerfreundliche Darstellung unterscheiden. In Bibliotheks- und Dokumentationstheorien wird die Erwartung an Klassifikationen formuliert, daß die Anordnung (z.B. Bücher in Regalen der Bibliothek) die Beziehungen zwischen den Inhalten (der Bücher) widerspiegelt (vgl. BUCHANAN 1989, S. 12). Dabei sind Benutzerinteressen ausschlaggebend bei der Entscheidung, welche inhaltlichen Beziehungen Priorität haben. Für Klassifikationen von Argumenten wäre eine duale Darstellungsform der pro- und contra-Argumente in Hinblick auf eine fragliche Entscheidung (vgl. MIETZ 1990, S. 60f.) naheliegend und wünschenswert, sie scheint jedoch als Deskription faktischer Diskussionen nur in Bezug auf je ein spezifisches pädagogisches Problem oder eine eindeutige Entscheidungsalternative durchführbar zu sein, nicht aber für komplexe Themen oder ganze thematische Bereiche mit ihrer Vielfalt von theoretischen Alternativen und der Heterogenität von praktischen Standpunkten, Sichtweisen und Argumentationsstrategien.

Von dieser Zielsetzung einer eindeutigen *Zuordnung* aller Argumente zu einer strukturierten Systematik für eine Übersicht und von dem Problem einer benutzeradäquaten Darstellung ist die Frage des *Zugangs* zu dem Material zu unterscheiden. Angesichts von unterschiedlichen potentiellen Interessen an einer Dokumentation pädagogischer Argumente sind Zugangsmöglichkeiten variabel und vielfältig zu gestalten, zumindest ist die in den erhobenen Daten und den zusammengesetzten Deskriptoren (vgl. unten Abschnitt 2.2) enthaltene Aspektvielfalt zu erhalten und ein Zugriff unter diesen verschiedenen Aspekten zu ermöglichen.

2.1 Klassifikationsstruktur und verworfene Alternativen

Das Systematisieren und Klassifizieren von Argumenten gehört zum wissenschaftlichen Geschäft und ist Bestandteil von Argumentationen. Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Systematiken geben Raster zur Einordnung und Beurteilung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Standpunkte vor. Aber weder fügen sich die analysierten Argumentationen zu einer Systeme-

matik noch ist ein System oder eine Systematik als allgemeiner Argumentations- und Analyserahmen anerkannt oder gar verbindlich. Die Autoren argumentieren nicht nur mit verschiedenen Intentionen und Zielen und aufgrund unterschiedlicher Prämissen und Hintergründe, sondern auch mit anderen Strukturierungen des Problems und unterschiedlichen Auswahlen und Fassungen von Argumenten. Für eine erziehungswissenschaftliche Systematik pädagogischer Argumente stellt sich das Problem, heterogene Argumente und argumentative Systematiken abbilden zu müssen und zugleich ihnen nicht gerecht werden zu können. Sie versucht eine Systematik der Systematiken und reiht sich mit dieser zusätzlichen Systematik selbst in die Menge der Systematiken ein. Ein Folgeproblem scheint zu sein, daß die gewählte Systematik eher die Identifizierung und Verortung des Systematikers in der Welt der Systeme erlaubt, als daß sie dem Systematiker die Identifizierung und Verortung der Systeme der Welt erleichtert.

Zur Klassifikation von Argumenten bieten sich zunächst zwei, zur Strukturierung der Theorienpluralität der Disziplin oft benutzte Varianten an, eine Systematik nach der *disziplinären Gliederung* und eine nach den (einzel-)wissenschaftlichen *Paradigmen*. Die Applikation beider steht aber vor dem Problem, daß sich die Argumente weder den Disziplinen und Teildisziplinen noch den Paradigmen eindeutig zuordnen lassen. Denn nicht nur sind deren Grenzen uneindeutig und die Aspekte heterogen und strittig, vor allem entspringen die meisten pädagogischen Argumente keinem identifizierbaren und differenzierten (sub-)disziplinären oder theoretischen Zusammenhang, werden exklusiv gebraucht oder verstehen sich allein aus einem solchen⁷. Außerdem zielt der argumentationsanalytische Ansatz angesichts der Heteronomie und Heterogenität des pädagogischen Argumentierens gerade auf etwas anderes als die differenten Paradigmen oder disziplinären Perspektiven. Denn durch die Focussierung auf Argumente richtet sich der Blick auf eine mittlere Ebene - nämlich die zwischen den allgemeinen Prinzipien, Grundentscheidungen und Prämissen einerseits und den konkreten, situativen Entscheidungen andererseits - und wird die Aufmerksamkeit auf die hier bestehenden pädagogischen Gemeinsamkeiten und Differenzen gerichtet.

In ersten Versuchen der Klassifikation hatten wir die Argumente im einzelnen nach Art ihrer impliziten oder expliziten Stützungen (vgl. KOPPER-SCHMIDT 1989, S. 149 f.; PASCHEN 1988) oder ihrer disziplinären Herkunft nach jeweils als psychologische, lerntheoretische etc. einzuordnen versucht. Diese intuitiv naheliegende Variante ist im strengen Sinn aber keine Klassifi-

7 Ohne die Tradierung und Konventionalisierung fachspezifischer Aspekte und Disziplinen von Pädagogik und Literaturwissenschaft zu vergleichen, sei nur auf die klassifikatorischen Probleme des Projekts von Grewendorf und von Savigny hingewiesen (vgl. die Kritik von Anz/Stark 1977).

kation der Argumente, sondern eine von deren Stützungen. Aus dem gleichen Grund wurde eine vergleichbare Variante der Klassifikation verworfen, die die Argumente eines Textes vom Schluß her zu ordnen sucht. Aufgrund des Auswahlkriteriums der Texte würde die Betrachtung aller Einzelargumente vom Schluß her (also im Sinne der jeweiligen Entscheidung für ein bestimmtes pädagogisches Programm) jedes Argument als pädagogisches auffassen. Deshalb wurde zur Leitlinie dieser Klassifikation, daß sie die Argumente weder funktional (als Stützung, Widerlegung, Einschränkung, These usw.) noch genetisch (nach ihren disziplinären Ursprüngen), sondern *material* systematisiert.

In der ersten Projektphase sortierten wir aufgrund dieser Entscheidung die identifizierten Einzelargumente zunächst grob in vier Gruppen:

- Argumente, die sich auf das Argumentieren selbst bzw. das Verhältnis des Theoretischen zur Sache beziehen;
- Argumente, die sich auf die "Natur des Menschen" beziehen;
- Argumente, die sich auf die "Welt" als Umwelt des Pädagogischen beziehen;
- Argumente, die sich auf pädagogische Sachverhalte im engeren Sinne beziehen.

Hinter der Einteilung in vier Gruppen (ähnlich bei MIETZ 1990) steht einerseits die Zweiteilung von Theorie und Praxis bzw. von Form und Inhalt und andererseits das Modell des didaktischen (bzw. pädagogischen) Dreiecks, sie erschien jedoch im Fortgang der Klassifikation als zu undifferenziert. Ein zusätzliches Manko der Einteilung war auch die Redeweise von pädagogischen Argumenten im weiteren und im engeren Sinne mit der Konsequenz, daß mit "pädagogische Argumente" sowohl das Ganze als auch eine Teilklasse bezeichnet wird.

Das zugrundeliegende Problem ist, welche der empirisch aufgefundenen einzelnen Argumente "pädagogische Argumente" sind? Zunächst sind alle erhobenen Argumente im Zusammenhang pädagogischer Kommunikation geäußert und im Kontext der Begründung oder Ablehnung pädagogischer Maßnahmen verwendet worden. Aber dann wären alle identifizierten Argumente - und in pädagogischen Argumentationen kann alles, sozusagen "Gott und die Welt" als Argument erhalten - als "pädagogische" zu bezeichnen. Die Alternative ist die Beschränkung der Bezeichnung "pädagogische Argumente" auf den Gegenstandsbereich von Bildung, Erziehung und Unterricht und die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fachterminologie. In der nun vorliegenden Klassifikation orientieren sich die klassifikatorischen Entscheidungen an gesellschaftlichen Institutionalisierungen und institutionalisierten Differenzierungen einerseits und an zentralen Termini der Fächer andererseits. Zweifellos bleiben viele mit dieser Regelung auftauchende Abgrenzungsprobleme ungelöst oder nicht befriedigend gelöst. Vor allem bildet die Klassifi-

kation aufgrund ihrer methodischen Orientierung an *Inhalten* und aufgrund ihres spezifisch definierten Materials nicht die fachspezifisch differierten *Bearbeitungsweisen* gemeinsamer Gegenstände ab. Aber u.E. sind solche fachspezifischen Eigenheiten bei Argumentationen und Schlüssen zu finden, auf der Ebene einzelner argumentativ gebrauchter Urteile sind sie nicht mehr identifizierbar, wenn sich nicht fachspezifische Terminologien herausgebildet haben und Anwendung finden.

Das ursprüngliche Klassifikationsmodell haben wir noch aus anderen Gründen verworfen. Die letzte Gruppe, die vorläufig als pädagogische Argumente im engeren Sinn bezeichnet worden war, wurde nach formalen Kriterien in folgende Untergruppen eingeteilt:

- pädagogische Leitvorstellungen,
- pädagogische Ziele (Ziele für den Educandus),
- pädagogische Aufgaben und Leistungen,
- pädagogische relevante Aktivitäten des Educandus,
- pädagogische Institutionen,
- pädagogisch beteiligte Personen,
- das "Pädagogische" als Argument,
- sonstige pädagogische Aspekte.

Unbefriedigend waren vor allem eine sehr große und in sich ausgesprochen heterogene Restklasse "sonstige pädagogische Aspekte". Auch hat sich die formale Einteilung nicht durchhalten lassen. Angesichts des Materials waren weder spezifisch pädagogische "Leitvorstellungen" von anderen bereichsspezifischen Leitvorstellungen abzugrenzen noch pädagogische "Ziele" von "Handlungen" noch "Handlungen" von "Prozessen". Teils waren Zuordnungen aufgrund unserer Differenzierungen nicht möglich, weil die Texte die Differenzierung nicht enthielten, teils waren sie nicht entscheidbar, weil der Sinn des Arguments zu vage war; jedem bekannte Beispiele für diese Probleme sind die argumentativ gewendeten Erziehungs- und Bildungs-Begriffe mit ihrer Bedeutungsvielfalt einerseits und ihrer beim jeweiligen Gebrauch zumeist nicht explizierten spezifischen Akzentuierung andererseits. Vor allem aber wäre das Resultat gewesen, daß gleiche Deskriptoren in mehreren Gruppen enthalten gewesen wären, wie z.B. "Chancengleichheit" in der Gruppe der pädagogischen und der politischen Argumente. Deshalb hatten wir uns für eine Orientierung an der Inhaltlichkeit als Einteilungsprinzip und eine ein-dimensionale Zuordnung entschieden; die Möglichkeit späterer Präzisierung und Differenzierung wurde damit nicht ausgeschlossen. Die Konsequenz dieser Revision ist, daß z.B. allgemeine Leitvorstellungen, die auch Unterrichtsprinzipien sein können, wie "Wissenschaftsorientierung" oder "Lebensnähe" nicht in der Gruppe der pädagogischen Argumente (neben den Gruppen der "Wissenschafts"- und der "Lebens"-Argumente) eingeordnet werden, sondern entsprechend dem Prinzip der Orientierung oder

Bestimmung in die jeweiligen Gruppen "Wissenschaft" und "Leben". An Stelle eines doppelten Auftauchens der meisten Kategorien, innerhalb und außerhalb der Gruppe der pädagogischen Argumente, mit den dazugehörigen Abgrenzungsproblemen zeigt die Klassifikation nun sowohl die Menge wie die Heterogenität der Bezüge der pädagogischen Orientierungen auf andere Bereiche.

Die Klassifikation des Projektes BIKAPA hatte - wie oben gesagt - zwei unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen: (a) die Zusammenfassung von argumentativen Varianten zu einzelnen Gruppen, (b) die Ordnung dieser Gruppen in eine plausible Systematik. Die Ordnung dieser Gruppen versucht verschiedene Bereiche anzugeben, denen die Argumente inhaltlich zukommen. Die letztlich gewählte Klassifikation unterscheidet 17 Bereiche.

Bereiche (1. Klassifikationsebene)

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

Der Bereich "Erziehung, Bildung, Pädagogik" wurde auf einer zweiten Ebene noch einmal nach formalen Aspekten differenziert, was auch für die anderen (institutionellen) Bereiche in ähnlicher Weise durchführbar wäre, im Rahmen des Projektes aber nicht erfolgte.

Bereichsaspekte (2. Klassifikationsebene) (für den Bereich Erziehung, Bildung, Pädagogik)

pädagogische Handlungen, Aufgaben und Leistungen
 pädagogisch relevante Aktivitäten und Leistungen des Educandus
 der Educandus (und seine Eigenschaften)
 das pädagogische Personal (und seine Eigenschaften)
 pädagogische Interaktion
 pädagogische Institution und Organisation
 pädagogische Methoden, Mittel und Medien
 Bereich und Disziplin der Pädagogik

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden zudem nach Möglichkeit mehrere Gruppen von Argumenten zu Klassen zusammengefaßt, so daß sich insgesamt 5 Ebenen ergeben: (a) Bereiche, (b) Bereichsaspekte, (c) Klassen, (d) Gruppen, (e) Deskriptor des Arguments. Zur Verdeutlichung sei die Einordnung der "Überforderungs-Argumente" herangezogen und in einem Auszug aus der Klassifikation⁸ vorgestellt.

Beispiel für die Klassifikationsebenen

- Erziehung, Bildung, Pädagogik
 - pädagogische Handlungen, Leistungen, Aufgaben
 - Bildung
 - ...
 - Erziehung
 - ...
 - Lehre und Unterricht
 - ...
 - Beobachtung, Beurteilung, Prüfung
 - ...
 - Förderung und Forderung
 - Förderung
 - ...
 - Gleichgültigkeit
 - ...
 - Vernachlässigung
 - ...
 - Forderung
 - ...
 - Unterforderung
 - ...
 - Überforderung
 - Kind: Überforderung
 - Jugendlicher (minderbegabter): Überforderung
 - Schüler: Überforderung
 - Hauptschüler: Überforderung
 - ...
 - Zumutung
 - ...
 - Belastung
 - ...
 - ...
 - Führung und Formung
 - ...
 - ...
 - ...
 - ...

8 Die vollständige Klassifikation ist abgedruckt in Paschen/Wigger 1992.

2.2 Elemente und Relationen

Eine Besonderheit der Bielefelder Klassifikation besteht darin, daß die identifizierten sowie als einfache Urteile reformulierten und in Argumentelisten festgehaltenen Argumente jeweils mit *Deskriptoren* versehen wurden. Der Sinn einer solchen Benennung ist, die Argumente zunächst einmal prägnant ansprechen sowie sie leichter ordnen zu können. Das Ziel des Projekts war u.a. eine möglichst angemessene und zumindest nachvollziehbare Repräsentation der Argumente durch entsprechende Termini, die aussagekräftig und auch für sich verständlich sein sollen. PASCHEN hat in seiner Analyse des zum sprichwörtlichen Topos "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr" gewordenen pädagogischen Arguments ein Beispiel für eine eindeutige Zuordnung von Bezeichnung und Argument gegeben (vgl. PASCHEN 1988). Ein Name wie "Hänschen-Argument" ist allerdings ein Sonderfall und konnte nicht zum Muster des Benennungsverfahrens des Projektes werden, denn der Topos, für den er steht, ist allgemein bekannt, der Name ist einmalig und die Relation von Name und Bezeichnetem - selbst wenn sie erst bekannt gemacht werden muß - treffend, unverwechselbar und eindeutig. Demgegenüber erforderten die Heterogenität der über 5600 im Projekt erhobenen Einzelargumente und eine oftmals anzutreffende Singularität eine systematisierte Vergabe von Deskriptoren⁸. Der Anspruch einer angemessenen Repräsentation des Arguments hat dazu geführt, den ursprünglichen Ansatz "ein Argument - ein bezeichnendes Wort" aufzugeben und stattdessen (1.) auch das Referenzobjekt des Arguments zu bezeichnen und festzuhalten sowie (2.) den argumentativen Gehalt durch ein bis zwei, jeweils durch Attribute näher bestimmbare Kategorien auszudrücken.

Die *Darstellungsweise* der Deskriptoren erfolgte in Anlehnung an die Hinweise des "Thesaurus Pädagogik", der für die Verknüpfung von Deskriptoren die Bildungsprinzipien der Nominalkomposita der deutschen Sprache zugrundelegt (vgl. Thesaurus Pädagogik 1982, S. 22f.). Am Beispiel des geläufigen Topos der "Überforderung" läßt sich das Verfahren der Bezeichnung verdeutlichen. Wir hielten es für wichtig, nicht nur das Referenzobjekt, in diesem Fall Verursacher oder Ursache der Überforderung, festzuhalten, sondern auch diejenige Person, Personengruppe oder Merkmalsdimension, die von der Überforderung betroffen ist. So sollten "Überforderung des Lehrers" bzw. "Überforderung des Schülers" als zwei Argumente unterschieden werden. In diesem Fall sind die Deskriptoren "Lehrer: Überforderung" und "Schüler:

8 Das Ziel war eine möglichst große Eindeutigkeit in der Relation von Bezeichnung und Argument, aber keine geschlossene Begriffsstruktur oder gar eine Fixierung eines Repertoires möglicher oder erlaubter Argumente.

Überforderung". Neben der "Verknüpfung" verwendeten wir, ähnlich wie der "Thesaurus Pädagogik", auch noch die "Erläuterung" eines Deskriptors durch einen weiteren, setzten diese Erläuterung jedoch, in Abweichung von der Darstellungsweise im "Thesaurus Pädagogik", als attributive Adjektive in einfache Klammern; so wird die "Unterforderung hochbegabter Kinder" dargestellt als "Kinder (hochbegabte): Unterforderung". Auf eine Reihung von Deskriptoren, die der "Thesaurus Pädagogik" erlaubt und die in Bibliographien ausgiebig genutzt wird, verzichteten wir: Der argumentative Gehalt soll durch einen Deskriptor, evtl. mit einer Erläuterung, oder durch die Verknüpfung von zwei Deskriptoren, evtl. mit Erläuterungen, ausgedrückt werden.

Der Ausgangspunkt für die Benennung waren die Prädikationen der argumentativ verwendeten Urteile bzw. die gesetzten Maßstäbe, Prinzipien oder Normen. Die jeweils von den Autoren benutzten Begriffe bzw. Worte gaben Stichworte vor. Die hier vorgenommenen "Benennungen", die einerseits die jeweilig vorliegende Terminologie mit deren Unschärfen und Mehrdeutigkeiten übernehmen und andererseits bereits Subsumtionen, Vereinheitlichungen, Zusammenfassungen und Differenzierungen enthalten, können den Anforderungen an ein streng kontrolliertes Vokabular einer Dokumentationssprache (vgl. Wersig 1971, S. 79ff.) nicht genügen und können auch eine systematische Terminologiearbeit in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht ersetzen. Sie sind vielleicht eine Vorstufe dazu, die konkrete Arbeit an Terminologie und Argumentationsweise pädagogischer Texte bestätigt allerdings u.a. die vielfach beklagte Mehrdeutigkeit und Vagheit der pädagogischen Sprache und verweist auf die Dringlichkeit von differenzierender und klärender Terminologiearbeit in der Erziehungswissenschaft (vgl. BREZINKA 1978, S. 78ff.).

Um die Komplexität des zu klassifizierenden Materials ansatzweise in den Griff zu bekommen, ist es sinnvoll, die verschiedenen möglichen *Relationen* in einem Klassifikationssystem zu unterscheiden (vgl. BUCHANAN 1989, S. 17 ff.).

(1.) Das zu klassifizierende Material enthält *hierarchische* Beziehungen, d.h. Verhältnisse der Über- und Unterordnung oder der Nebenordnung. Beispiele für Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse wären in unserer Klassifikation "Schule" und die einzelnen Schularten oder Schulstufen oder aber "Lehrer" und "Lehrerpersönlichkeit", ein Beispiel für nebengeordnete Klassen "Landerziehungsheim" und "Waldorfschule", sofern man von einer Nebenordnung nur spricht, wenn die Klassen eine gemeinsame Oberklasse haben. Dem Projekt lag die Vermutung zugrunde, daß die klassifikatorische Grundstruktur kein monohierarchisches System sein kann, sondern die Grundanlage der Klassifikation topisch sein wird (vgl. PASCHEN 1981, 1992). In dieser

Hinsicht sehen wir bislang in "Ausland" als Argument (vgl. ZYMEK 1975) und "Tradition" als Argument (vgl. WIGGER 1988) Beispiele für nebengeordnete Topoi. In der Gruppierung der Argumente verknüpfen sich somit Gleichordnungen und Unterordnungen (vgl. MEYER-UHLENRIED 1977, S. 232ff.).

(2.) Das zu klassifizierende Material enthält *syntaktische* Beziehungen, d.h. Beziehungen aufgrund der sprachlichen Form. Dieser Aspekt ist relevant aufgrund der spezifischen Kategorisierungsweise des Projekts. Drei verschiedene Typen von Klassen lassen sich unterscheiden, zwei einfache Klassen und eine zusammengesetzte Klasse (eine Zusammensetzung ohne Zusammenhang gibt es hier nicht, da die vierte Möglichkeit der Beziehungslosigkeit nicht in Betracht kommt):

- (a) elementare Klassen, z.B. "Schule" oder "Kind",
- (b) differenzierte Klassen, z.B. "(höhere) Schule" oder "Landkind",
- (c) integrierte Klassen, z.B. "Schule: Humanisierung" oder "Kind: Förderung".

Der Anspruch einer eindeutigen Zuordnung eines Arguments in eine Argumentegruppe erforderte angesichts der gewählten Beschreibungsweise, die Argumente durch mehrere Deskriptoren benennt, eine Entscheidung bei der Klassifizierung, d.h. es wurden Kriterien für die klassifikatorische Relevanz der vergebenen Deskriptoren benötigt⁹. Während die Rangordnung bei Deskriptoren, von denen die einen den anderen *erläutern*, kein Problem ist, bedarf die Hierarchisierung miteinander *verknüpfter* Deskriptoren spezifizierter Kriterien.

Die Alternative für die Klassenzuordnung des Elements "Kinder: Überforderung" stellt sich so dar:

- (a) Die Argumente "Überforderung" der Kinder, Lehrer, Schüler, Schulleiter etc. werden den jeweiligen Personenklassen zugeordnet, mit der Konsequenz, daß es eine Klasse "Überforderung" nicht gäbe.
- (b) Die Argumente werden zu einer Klasse "Überforderung" zusammengefaßt, mit der Konsequenz, daß Argumente wie die "Liebe des Kindes" oder die "Aktivität der Kinder" oder ihre "Gemeinschaft" ebenfalls eige-

⁹ Diese Einordnung in eine Argumentegruppe ist nach Identifikation des Einzelarguments, Reformulierung und Kategorisierung der letzte Schritt im Reduktionsverfahren der hier erfolgten Argumentanalyse und -klassifikation. Insofern die Argumente von Autoren die konkrete Verknüpfung von Inhalten zu Urteilen und Schlüssen sind, scheint die Klassifikation mit den Argumenten nichts mehr zu tun zu haben. Aber hier ist zwischen Zugang und Zuordnung zu unterscheiden: Die Zuordnung des Arguments zu einem Bereich und einer Gruppe in der Klassifikation erfolgt nach dem wichtigsten Aspekt eines Arguments, der Zugang ist zu allen wichtigen Momenten mittels der verschiedenen Deskriptoren möglich und durch die elektronische Speicherung kein Problem.

ne Klassen - "Liebe", "Aktivität", "Gemeinschaft" - bilden müßten und die Klasse "Kind" sehr gering besetzt wäre.

Eine Grundentscheidung der Klassifikation ist die Höhergewichtung und Focussierung auf die pädagogischen oder pädagogisch relevanten Handlungen und Prozesse, Aufgaben und Leistungen. So wurde die "Überforderung des Kindes" in die Gruppe der "Überforderungs-Argumente" eingeordnet und diese dem Bereichsaspekt der "Tätigkeiten, Aufgaben und Leistungen in bezug auf den pädagogischen Adressaten" zugeordnet, während die Klasse der "Kind-Argumente" Argumente umfaßt, die auf die Natur des Kindes, seine Eigenschaften oder Befindlichkeiten, sein Wissen oder seinen Willen etc. Bezug nehmen. Von der Überforderung als (Fehl-)Form pädagogischen Bezugs auf den Adressaten wird die "Überforderung des Lehrers" - in diesem Falle ist der Lehrer nicht "Subjekt", sondern "Objekt" - unterschieden, die mit Argumenten der "Belastung" und "Entlastung" unter den Aspekt der "Tätigkeiten oder Wirkungen in bezug auf das pädagogisch tätige Personal" klassifiziert wurde.

Da es eine materiale Klassifikation mit nur einfachen Zuordnungen der Elemente zu den Klassen sein sollte, wurde generell dem Inhalt die Priorität zugeschrieben. Die Konsequenz ist, daß *logische* Kategorien oder *abstrakte* Tätigkeiten und Bezugnahmen keine eigenen Argumentegruppen neben den inhaltlichen Gruppen bilden - sofern sie nicht explizit von den Autoren unspezifisch und ohne Bezug gebracht werden. Wenn z.B. mit "Gegensatz zur Bildungsidee" argumentiert wird oder die "Einführung des 9. Schuljahrs" gefordert wird, so sind die zugeordneten Argumentegruppen nicht "Gegensatz" oder "Einführung", sondern "Bildungsidee" und "9. Schuljahr". Wird vor der "Gefahr der Auslaugung der Volksschule" gewarnt, so ist die entsprechende Gruppe "Auslaugung der Volksschule" und nicht "Gefahr". Allerdings gibt es in der Klassifikation eine Gruppe von "Gefahr"-Argumenten. Im Unterschied zu MIETZ (1990, S. 198) enthält diese Gruppe jedoch nur das eigentümliche Argument einer Warnung vor unspezifischen (unbekannten?) Gefahren.

Ein solcher Verfahrensvorschlag hat weitreichende Folgen. Es ist die Entscheidung, daß die Systematik nicht abbildet, daß Pädagogen mit Gefahren und Chancen, Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Unmöglichkeiten argumentieren, sondern daß sie abbildet, woran sie sich orientieren, messen und worauf sie sich beziehen. So enthält diese Klassifikation wie jede andere Entscheidungen (vgl. DUTZ 1985b). Und gegen den möglichen Einwand eines an den formalen Argumenten Interessierten, daß der "eigentliche argumentative Gehalt" gerade in diesen formalen Bestimmungen liege, ist noch einmal an den bereits erwähnten Unterschied zwischen Zuordnung und Zugang, zwischen Klassifikation und Retrieval zu erinnern.

Im Verlauf der Klassifikation kristallisierten sich die Deskriptoren heraus, die keine eigenen Gruppen bilden; zumeist waren es die Deskriptoren, die zur Spezifizierung der primären Bestimmung vergeben wurden. In diesem Zusammenhang wurden abweichende Kategorisierungen geändert und die Terminologie der Deskriptoren vereinheitlicht. Zu diesen in Bezug auf die Klassifikationskonstruktion (und nur in dieser Hinsicht) geringer gewichteten Deskriptoren gehören:

- Bestimmungen der Relation und Modalität, wie Angelegenheit, Sache, Potenz, Medium, Instrument, Element, Teil, oder Spiegelung, Gegenteil, Gegensatz, Widerspruch, Differenz, oder Anlaß, Grund, Ursache, Zwang, Bedingung, Voraussetzung, Abhängigkeit, Bestimmtheit, Unbedingtheit, oder Notwendigkeit, Unnötigkeit, Berechtigung, Überflüssigkeit, Möglichkeit, Unmöglichkeit;
- Bestimmungen zu Status oder Rangordnung eines Sachverhalts, wie Status, Problem, Mangel, Defizit, Verlust, Gefahr, Begrenztheit, Bedeutung, Stellenwert, Optimum, oder Primat, Zweitrangigkeit, Abwertung;
- Bestimmungen der Bezüglichkeit auf Maßstäbe, wie Angemessenheit, Unangemessenheit, Bezug, Relevanz, Orientierung, Verträglichkeit;
- praktische Operationen oder Bezugnahmen, die die Existenz des Sachverhalts betreffen, wie Einführung, Zulassung, Stiftung, Verwirklichung, Abschaffung, Überwindung, Aufhebung, Sicherung, Gewährleistung, Begünstigung, auch Gefährdung, Hemmnis, Störung oder auch Lösung und Beitrag;
- theoretische Stellungen und Bezugnahmen zu einem Sachverhalt, wie Akzeptieren, Berücksichtigung, Vernachlässigung (theoretische), Ablehnung, Ignorierung, Verzicht, Fraglichkeit;
- Operationen einer (quantitativen) Änderung existenter Zustände wie Bestärkung, Verstärkung, Steigerung, Förderung (nicht-pädagogische), Ausweitung, Beschleunigung, Vergrößerung, Vermehrung, Verminderung, Reduktion, Schwächung, Einengung, Beschränkung.

Der Anspruch auf eine materiale Klassifikation hat schließlich noch eine weitere wichtige Implikation, die zu erwähnen nicht vergessen werden soll. Die *Negationen* wurden in die gleiche Klasse eingeordnet wie das positiv Formulierte, d.h. Forderungen nach einem Sachverhalt und das Konstatieren seines Fehlens - z.B. "Bildung" und "Bildung: Mangel" - bilden eine Gruppe genauso wie der Sachverhalt mit seinem Gegenteil - z.B. "Fähigkeit" und "Unfähigkeit". Voraussetzung ist jedoch die sprachlich eindeutige Zusammengehörigkeit. Bei polyrelationalen oder zweifelhaften Fällen wurde dann zugunsten einer eigenen Klasse oder Gruppe entschieden.

3. Ergebnisse

Das Bielefelder Projekt ist empirisch orientiert und hat seine Klassifikation anhand des Materials entwickelt. Selbstverständlich geht die Klassifikation in

ihrer Systematik über die Empirie hinaus. Zugleich ist jedoch darauf verzichtet worden, eine Systematik potentieller Argumente zu entwerfen. Die Klassifikation bleibt so mit ihren Leerstellen und Unausgewogenheiten ein Bild ihrer empirischen Grundlage. Ein (nachträglicher) Vergleich mit PASCHENS Entwurf eines Basismodells pädagogischer Elemente zur Rekonstruktion von Pädagogiken, das in Hinblick auf Faktoren, Vermittlungen, Prozesse, Institutionen, Medien und Produkte je drei Elemente unterscheidet (PASCHEN 1979, S. 27ff.), zeigt Gemeinsamkeiten in grundlegenden Differenzierungen und bei der Zuordnung von Elementen (die Vermittlungen, Prozesse, Medien und Institutionen korrespondieren mit den Bereichsaspekten pädagogische Handlungen, Educandus-Aktivitäten, pädagogische Interaktion und pädagogische Institutionen), aber auch Unterschiede in der Anlage der Konstruktion: in der Klassifikation der Argumente sind die Faktoren zu drei Bereichsaspekten differenziert, die Produkte nicht eigens unterschieden sowie ein Bereichsaspect "Bereich und Disziplin" neben den nicht-pädagogischen Bereichen hinzugekommen. Nicht zuletzt bedingt das empirische Material eine Vervielfältigung einzuordnender Elemente sowie einige semantische Abweichungen.

Eine abschließende Systematik pädagogischer Argumente kann und soll diese Klassifikation nicht sein, selbst wenn sie systematischer wäre als in der vorliegenden Form und wenn sie auf einer breiteren empirischen Grundlage aufbauen könnte und vollständiger und differenzierter wäre. Der Anspruch einer eindeutigen, einheitlichen und verbindlichen Klassifikation ist aufgrund systematischer Probleme uneinlösbar. In der Pädagogik wird auf dem Hintergrund unterschiedlicher Topiken argumentiert, die sich nicht alle in einer einheitlichen Systematik abbilden lassen (PASCHEN 1992). Jeder Versuch einer Systematisierung ist eine neue Topik neben den vorausgehenden, auch wenn er vielleicht umfassender und aspektreicher ist und gewiß andere Akzente und Differenzen setzt. Ihre Systematik nimmt bekannte Differenzen auf und ist zugleich arbiträr und anders denkbar. Insofern kann die Bielefelder Klassifikation nur eine heuristische Funktion haben, als Systematik zur Identifizierung von argumentativen Aspekten und als Sammlung zur Identifizierung von Argumenten.

Zu den Ergebnissen des Bielefelder Projekts zählen daher nicht nur die Hervorhebung des *argumentativen Charakters* pädagogischer Erörterungen und Hinweise auf erziehungswissenschaftliche Defizite der Analyse des pädagogischen Argumentierens. Zu den Ergebnissen gehört auch der empirische Aufweis der *Vielzahl* und *Heterogenität* pädagogischer Argumente und der *Unvollständigkeit* pädagogischer Argumentationen (vgl. PASCHEN/WIGGER 1992). Die resultierende Quantität ist durchaus selbstproduziert, insofern sie von den vorausgesetzten Argumentdefinitionen und Methoden der Analyse abhängt (vgl. WIGGER 1992b). Der Anspruch, alle Argumente eines Textes

zu erheben, und die Bestimmung eines einzelnen Arguments als ein Urteil (insofern in Diskussionen letztlich die einzelnen Urteile strittig sind und sie zugleich die Basis von Einigungen, zumindest ob und welches Argument nun identifizierbar vorliegt, sind) - all das hat methodisch zu immer mehr Argumenten geführt. Die objektive Seite daran ist die Differenziertheit und Heterogenität der Aspekte, Urteile und Begriffe in den pädagogischen Argumentationen. Wenn sich in 93 Texten über 5600 einzelne Argumente oder argumentative Schritte finden lassen, so bedeutet das etwa 60 einzelne Argumente in einem durchschnittlichen Text pädagogischer Fachzeitschriften. Die Heterogenität der Argumente ist schließlich nicht allein Indiz sprachlicher Variationen oder begrifflicher Ungenauigkeiten. Hierin sehen wir vor allem die Vielfalt der argumentativ zu berücksichtigenden Aspekte und Wissensbestände.

Aber wie verträgt sich diese ins Unendliche tendierende Vielzahl mit der intuitiven Gewißheit von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern über eine endliche Menge dezidiert pädagogischer Argumente (vgl. WIGGER 1992b)? Hier liegt wohl eher eine Unvereinbarkeit vor, die vor allem auf Differenzen im Argumentbegriff beruht, insofern es sich in dem einen Fall um Argumente in der Form von Schlüssen, wie z.B. das "Hänschen-Argument" (PASCHEN 1988), handelt, im anderen aber um einzelne argumentative Urteile. Deren Rekonstruktion als pädagogische Schlüsse ist - wie oben gesagt - denkbar, aber das ist eine eigene Aufgabe und nicht durch eine Klassifikation zu leisten. Die Klassifikation kann mit ihren Relationen und ihren verschiedenen Abstraktionsstufen keinen Weg der Rekonstruktion bieten, da sie nicht allein in einer Formalisierung oder Verallgemeinerung besteht. Die Klassifikation ist rein deskriptiv und versucht, ihr Material übersichtlich zu ordnen.

Die Bielefelder Klassifikation zeigt allerdings die Vielzahl und Heterogenität der Argumente und kann auf potentielle Gegenargumente aufmerksam machen. Es ist denkbar, durch eine Topik strukturell Gegenargumente abzubilden, aber dies dürfte in einer differenzierten Weise kaum durchführbar sein. Gegenargumente in der Form von Kontradiktionen oder als Abweichungen und Verfehlungen eines impliziten Maßstabes lassen sich innerhalb der Klassen der Bielefelder Klassifikation durchaus identifizieren. Auch die unterschiedlichen Klassen lassen sich als potentielle Gegenargumente lesen. Insofern es gelungen ist, mit (einigen) Bereichsaspekten und Klasseneinteilungen argumentativ zu berücksichtigende Aspekte anzugeben, liefert die Klassifikation an diesen Stellen Hinweise auf Vereinseitigungen. Aber welches Argument einem anderen ein Gegenargument ist, das hängt vom Kontext der Argumentation ab, von der historischen Situation, von der Entscheidungsalternative, vom konkreten Problem, vom argumentativen Interesse (vgl. WIGGER 1992a). Eine Klassifikation von Argumenten kann im besten Fall einen

Überblick über bereits verwendete Argumente leisten und damit ein heuristisches Hilfsmittel, keine normierende Vorgabe sein.

Literaturverzeichnis

- ANZ, TH./STARK, M.: Literaturwissenschaftliches Interpretieren als regelgeleitetes Verhalten. Kritische Anmerkungen zu einem wissenschaftstheoretischen Projekt. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 51 (1977), S. 272-299
- ARISTOTELES: Rhetorik (übersetzt v. F.G. Sieveke). München 1980
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel 1978
- BUCHANAN, B.: Bibliothekarische Klassifikationstheorie. München/London/New York/Paris 1989
- DAHLBERG, I.: Grundlagen universaler Wissensordnung. Probleme und Möglichkeiten eines universalen Klassifikationssystems des Wissens. Pullach b. München 1974
- DUTZ, K.D.: Systematik, Klassifikation, Terminologie: Zur Rahmenbestimmung von Arbeitstagung und Textsammlung. In: ders. (Hrsg.): Studien zur Klassifikation, Systematik und Terminologie. Theorie und Praxis. Münster 1985, S. 7-36 (1985a)
- DUTZ, K.D.: Klassifikation und Systematik eines wissenschaftlichen Bereichs. Ein Beispiel. In: ders. (Hrsg.): Studien zur Klassifikation, Systematik und Terminologie. Theorie und Praxis. Münster 1985, S. 145-192 (1985b)
- GREWENDORF, G.: Argumentation und Interpretation. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen am Beispiel germanistischer Lyrikinterpretationen. Kronberg 1975
- GREWENDORF, G.: Nicht-empirische Argumente. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 9 (1978), S. 21ff.
- GREWENDORF, G.: Argumentation in der Sprachwissenschaft. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), S. 129-151
- KIENPOINTNER, M.: Alltagslogik. Stuttgart 1992 (a)
- KIENPOINTNER, M.: How to Classify Arguments. In: Eemeren, F. H. v./Grootendorst, R./Blair, J. A./Willard, Ch. A. (Eds.): Argumentation Illuminated. Amsterdam 1992, S. 178-188 (b)
- KOPPERSCHMIDT, J.: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart-Bad Cannstatt 1989
- LAMBERT, K./ULRICH, W.: The nature of argument. New York (MacMillan) 1980
- MEYER-UHLENRIED, K.-H.: Methodische Grundlagen für die Planung von Informationssystemen. München 1977
- MIETZ, Ch.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt kognitiver Frühförderung. Diss. 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 Hänchen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln (Böhlau) 1988
- PASCHEN, H.: Zur Topik pädagogischer Rede. In: Nenniger, P. (Hrsg.): Erziehung - Bildung - Unterricht. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Professor Dr. Gerhard Priesemann, Kiel 1990, S. 29-36
- PASCHEN, H.: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren, Weinheim 1992, S. 141-154
- PASCHEN, H./WIGGER, L.: Analyse pädagogischer Argumentationen. Weinheim 1992
- PERELMAN, Ch./OLBRECHTS-TYTECA, L.: The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation. Notre Dame/Indiana 1971
- SAVIGNY, E. von: Argumentation in der Literaturwissenschaft. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zu Lyrikinterpretationen. München (C. H. Beck) 1976
- TENORTH, H.-E.: Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen? In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren, Weinheim 1992, S. 357-376
- TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Die unzugängliche Disziplin - Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren, Weinheim 1992, S. 297-320
- Thesaurus Pädagogik: Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED). München/New York/London/Paris 1982
- THIEL, Ch.: Art.: Argumentation. In: J. Mittelstraß (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1: A-G. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 161
- TOLMIN, St.: Der Gebrauch von Argumenten, Kronberg/Ts. 1975
- WERSIG, G.: Klassifikation und Thesaurus als Dokumentations Sprachen. In: Lutterbeck, E. (Hrsg.): Dokumentation und Information. Auf dem Weg ins Informationszeitalter. Frankfurt am Main 1971, S. 73-102
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, S. 427-444
- WIGGER, L.: Defizite - Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1992, S. 251-272 (1992a)
- WIGGER, L.: Wieviele Argumente gibt es in der Pädagogik? In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 235-252 (1992b)
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952. Ratingen 1975