

Vorwort

Das Thema "Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik" spielt auf die Titel zweier Arbeiten von Wolfgang Brezinka an: den zweiteiligen Aufsatz "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung" aus dem Jahr 1968 und die gleichnamige Monographie aus dem Jahr 1971. Die Umkehrung der Formulierung Brezinkas bezweckt weder eine Antithese noch eine exegetische oder kritische Auseinandersetzung mit dem Autor dieser Inspiration. Die Interessenlage ist verwickelter: Zum einen geht es in den Beiträgen dieses Sammelbandes schon auch um die Frage, ob von einer "neuerlichen Wende" erziehungstheoretischer Aktivitäten gesprochen werden kann und welche Qualität jene Argumente besitzen, die zur Begründung der Feststellung oder der Forderung einer solchen (Rück-)Wendung implizit oder explizit geltend gemacht werden. Andererseits soll mit diesem Titel das wissenschaftshistorische, wissenschaftssoziologische und wissenschaftstheoretische Diskussionsspektrum erweitert werden. Der Band will jenem Diskurs Raum geben, der durch die vielzitierte These Brezinkas eher angeregt als abgeschlossen worden ist.

Beide Formulierungen sind Resultat des Versuchs, zwei unterscheidbare erziehungstheoretische Grundpositionen zu bestimmen. Sie haben sowohl eine deskriptive als auch eine programmatische Funktion und enthalten häufig Elemente einer Kritik an der jeweiligen Alternativ- oder "Gegen"-Position erziehungstheoretischer "Standortbestimmungen". Brezinka interessiert die zwar argumentierbare, letztlich jedoch entscheidungsabhängige Beantwortung der Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein *sollen*, damit den Verfahren und Ergebnissen erziehungstheoretischer Aktivitäten das Prädikat "Wissenschaft" zuerkannt werden *darf*. Die Begründung seiner Entscheidung dieser Frage ist von seiner Hinwendung zu einer erziehungswissenschaftlichen Orientierung beeinflusst, die der analytischen Wissenschaftstheorie im weitesten Sinne und "dem" Kritischen Rationalismus im engeren Sinne zugerechnet wird. In der damit (neu) entfachten Grundlagendiskussion spielen zwei Fragen eine wichtige Rolle, und zwar erstens die Frage nach der erziehungstheoretischen Gegenstandsadäquatheit dieser wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Option im Lichte alternativer erziehungstheoretischer "Paradigmen". Mindestens ebenso großes Interesse beansprucht zweitens die (nicht nur von Brezinka vernachlässigte) Frage nach dem Verhältnis von "normativer" Wissenschaftstheorie und davon ab-

weichender Forschungspraxis, die auch in der analytischen Wissenschaftstheorie spätestens seit der Kuhn-Lakatos-Popper-Kontroverse strittig diskutiert wird. Die hierzu geführten Debatten haben unter anderem zu einem Autoritätsverlust der Allgemeinen Wissenschaftstheorie geführt. Deren "ideale" Prärogative sind durch kontextspezifische Eigen- und Besonderheiten einzeldisziplinärer Forschungspragmatik wissenschaftsgeschichtlich wie wissenschaftstheoretisch unter Druck geraten. Für die jüngere Erziehungswissenschaft heißt dies: Die Frage, ob "die" Pädagogik den Weg zur Erziehungswissenschaft vollzogen hat, ist wissenschaftsgeschichtlich wie wissenschaftstheoretisch wieder oder noch "offen" und nicht lediglich als Geschichte von Erfüllung oder Verfehlung *eines* monolithischen, normativen und darin dogmenanfälligen Begriffs von "Wissenschaft" zu behandeln.

Erste Ansätze, die "Geschichte" auch "des" empirisch-analytischen Paradigmas unter diesem Gesichtspunkt zu "bilanzieren", liegen bereits vor (vgl. Tenorth 1991; Vogel 1991). Sie begründen die Notwendigkeit einer Überprüfung der geltungstheoretischen Grundannahmen in wissenschaftsgeschichtlichen Rekonstruktionen. Empirische Wissenschaftsforschung im Modus kritischer Selbstbeobachtung kommt ausgerechnet im Lager empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft zu kurz. Dieser "blinde Fleck" in der Beobachtung der eigenen Forschungspraxis mag durch die bereits ange deutete mangelnde Rezeption der Weiterentwicklungen und Revisionen analytischer Wissenschaftstheorie seitens vieler erziehungswissenschaftlicher Vertreter dieser Position erzeugt worden sein. Das in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft (übrigens nicht nur) für die Position empirisch-analytischer Wissenschaftstheorie zu konstatierende Diskussions- und Reflexionsdefizit gilt auch für die Konzeption des mit empirisch-analytischer Wissenschaftstheorie zu undifferenziert identifizierten *Kritischen Rationalismus*. Seine Protagonisten scheinen sich gegen die im angelsächsischen Bereich erfolgten innerparadigmatischen Entwicklungen und deren Berücksichtigung bei der erziehungswissenschaftlichen Theorieproduktion zu sperren. Auch werden kaum Konsequenzen aus Weiterentwicklungen der (allgemeinen) empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie bzw. "gegnerischer" Wissenschaftstheorien für das Programm des Kritischen Rationalismus gezogen. Vielmehr kennzeichnet eine gewisse "Positionsstarrheit" (H.Spinner) Stand, Qualität und Anregungspotential der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kritischen Rationalismus. So ist es nicht verwunderlich, daß der "Kritische Rationalismus" als Metatheorie teilweise zum auf "griffige Formeln" verkürztem Lehrbuchwissen herabgesunken ist und als

eine "Hauptposition innerhalb der Erziehungswissenschaft" nahezu nur noch in Einführungs- und Übersichtswerken präsentiert wird. Metatheoretisch und methodologisch verliert er damit seine Funktion als regulierende und überdies provozierende Forschungsheuristik. Inwieweit die empirische Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft dem normativen Regelwerk "Logik der Forschung" folgt, ist eine - wie gesagt - mittlerweile in Ansätzen der Paradigmenbilanzierung gestellte, mit provokanten Thesen weitergetriebene (vgl. Tenorth 1991), aber empirisch noch weitgehend unerforschte Frage. Insgesamt spiegelt der Diskussionsstand um den Kritischen Rationalismus den gewandelten Stellenwert von Wissenschaftstheorie im erziehungswissenschaftlichen Grundlagendiskurs wider: im Vergleich besonders mit den Auseinandersetzungen in den 70er Jahren spielt "Wissenschaftstheorie" gegenwärtig nur eine marginale Rolle. Nicht die "quantitative" Schwerpunktverschiebung ist dabei das Problem, sondern Veränderungen in dem der "Wissenschaftstheorie" zugemessenen Stellenwert für die "Erkenntnisproduktion". Die von Giesecke 1982 vorgetragene Einschätzung, die wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen hätten der Pädagogik (!) nicht nur keinen Ertrag gebracht, sondern sie darüberhinaus an der Erfüllung "eigentlicher" Aufgaben gehindert, scheint zum weithin geteilten "common sense" geworden zu sein. Der mit Abkehr von wissenschaftstheoretischer Grundlagendiskussion drohende Reflexionsverlust wird gegenwärtig offensichtlich für wenig problematisch erachtet, vielmehr scheint die Abkehr rückwärtsgerichtete Suchbewegungen in Richtung eines "traditionellen" Selbstverständnisses zu beinhalten und zu legitimieren. Der Titel "Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik" spielt so in mehrsinniger Weise auf Verlagerungen in jenem Diskussionszusammenhang an, in dem die Klärung des disziplinären Selbstverständnisses mit einer Grundlegung von Entscheidungen über Gegenstand, Aufgabe und Methode erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden wird.

Nicht alle der hier ebenso grobschnittartig wie thesenhaft genannten Probleme kommen in den Beiträgen systematisch und ausführlich zur Sprache. Es geht hier nur um den Versuch einer ersten Diagnose und Analyse, der dem bescheidenen Ziel verpflichtet ist, die wissenschaftstheoretische Diskussion wieder anzuregen - orientiert am Konzept einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft. Die Themenvielfalt der Beiträge des Sammelbandes suggeriert auf den ersten Blick Beliebigkeit der Auswahl und Beziehungslosigkeit der Beiträge untereinander. Aber, und dies verweist auf eine weitere Konsequenz aus der fortgeschrittenen wissenschaftstheoretischen Diskus-

sion, "das" Konzept "einer" kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft ist als "geschlossenes System" nicht zu entwerfen. Die Beiträge werden jedoch durch ein an den definitorischen Rändern offenes, aber im Kern gemeinsames Verständnis des Wissenschaftscharakters der Erziehungswissenschaft zusammengehalten. Die behandelten Themen konvergieren wissenschaftstheoretisch und forschungsmethodisch in zwei wichtigen Punkten. Zum einen beharren alle Autoren darauf, daß Erziehungswissenschaft sich *letztlich* auf eine erfahrungswissenschaftliche Forschungsmethodik stützen muß, wenn Prozesse und Resultate ihrer Bemühungen das Prädikat "wissenschaftlich" begründet in Anspruch nehmen wollen. Die Hervorhebung und Relativierung "letztlich" kennzeichnet dabei nur den kleinsten gemeinsamen methodologischen Nenner. Pluralisierung, Historisierung und Pragmatisierung der Allgemeinen Wissenschaftstheorie zwingen zur Anerkennung methodischer Vielfalt in der forschungspraktischen Einlösung dieser "Grundnorm". Teils berichten die Beiträge von diesen Tendenzen (vgl. die Beiträge von Eigler/Macke und Pollak) und diskutieren sie durchaus kontrovers (vgl. den Beitrag von Alisch), teils spiegeln sie sie - durchaus parteilich - wider (vgl. die Beiträge von Metz-Göckel und Enders-Drägässer). Zum anderen behandeln die Beiträge Sachfragen, die als Kernprobleme sämtlicher Orientierungen der Erziehungswissenschaft angesehen werden können. So geht es um Probleme wissenschaftlicher "Wertfreiheit" (vgl. die Beiträge von Zecha und Keuth), um "Wahrheit" (vgl. den Beitrag von Diederich) und um die Gegenstandsadäquatheit empirisch-analytischer Methodologie in den Sozialwissenschaften (vgl. die Beiträge von Heid und Gadenne). Schließlich geht es darum, einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft neue Bezugs-, Anwendungs- und Diskussionsfelder zu erschließen (vgl. die Beiträge von Beck, Oser, Sievering, Spinner und Stier).

Die Herausgeber danken allen Autoren für ihre Mitarbeit. Besonderen Dank schulden sie jenen, die ihre Beiträge schon zu Beginn eines dann nahezu dreijährigen "Ablieferungskontinuums" abgegeben haben. Ihre Geduld ist - zu unserem eigenen Kummer - auf eine sehr harte Bewährungsprobe gestellt worden. Für die absolut "geräuschlose" und kompetente Bewältigung aller bei der Typoskripterstellung angefallenen EDV-Arbeit danken wir unserem Kollegen Hubert Falb. Klaus Zuchs danken wir für die redaktionelle "Jagd" nach Fehlern jedweder Art.

Regensburg im Frühjahr 1994

Helmut Heid/Guido Pollak