

Helmut Heid

**ÜBER DIE PRAKTISCHE BELANGLOSIGKEIT
PÄDAGOGISCH BEDEUTSAMER
FORSCHUNGSERGEBNISSE**

Ein Entwurf

1. *Methodologische Vorbemerkungen*

- 1.1 Mich interessiert die Praxisbedeutsamkeit erziehungswissenschaftlicher Aussagen vor allem im Hinblick auf *institutionalisierte Organisationsformen* pädagogischen Handelns (von Lehrenden im Bildungssystem, insbesondere in Schulen).
- 1.2 Auf *wissenschaftstheoretische* Auseinandersetzungen insbesondere über logische Möglichkeiten (und Zulässigkeit), nomologische Aussagen (Erklärungen) in Technologien zu transformieren, gehe ich in diesem Zusammenhang nicht ein. Allerdings gehe ich von der Annahme aus, daß pädagogisch bedeutsames Wissen, ganz unabhängig davon, ob es wahr oder falsch ist, für die Organisation, insbesondere für die Anleitung und Erfolgskontrolle pädagogischen Handelns nicht belanglos ist, und daß nicht von vornherein die Möglichkeit ausgeschlossen werden kann, etwas über die praktische „Wirksamkeit“ dieses Wissens zu erfahren.
- 1.3 Von *Praxisbedeutsamkeit* pädagogisch relevanter Forschungsergebnisse ist hier in einem *zweiten Sinne* die Rede, und zwar bereits dann, wenn und soweit als
 - 1.31 pädagogisch Handelnde ihr Handeln oder Ergebnisse ihres Handelns unter Bezugnahme auf relevante Erkenntnisse nicht nur planen, organisieren und kontrollieren, sondern auch interpretieren, rechtfertigen oder kritisieren, und zwar wiederum unabhängig davon, ob und von wem für die Richtigkeit oder Falschheit (Irrtum oder Lüge) des die Handlung konstituierenden oder legitimierenden Wissens Beweise geliefert werden können;
 - 1.32 wenn und soweit ein intersubjektiv wahrnehmbares Handeln oder die Resultate dieses Handelns nicht ohne Bezugnahme auf Annahmen oder Unterstellungen (Wissen) verständlich bzw. erklärlich sind, die das Handeln als eine sinnvolle, zweckmäßige, rationale menschliche Aktivität konstituieren und das Ergebnis dieses Handelns auf

die Handlungsintention oder auf Handlungsbedingungen (theoretisch) rückbeziehbar machen.

- 1.4 Als „pädagogisch bedeutsam“ betrachte ich in diesem Zusammenhang (rein nominalistisch) Forschungsergebnisse, die über Bedingungen, Vollzug und Wirkungen des als „pädagogisch“ bezeichneten (die Disposition von Schülern „verbessernden“) Handelns informieren.

2. „Feststellungen“

- 2.1 Die Praxis institutionalisierten pädagogischen Handelns gilt häufig auch und oft gerade dann (HEID 1989) als erfolgreich, wenn die maßgeblichen Träger dieser Praxis (Lehrer) in ihrer Qualifizierung mit pädagogisch bedeutsamen Forschungsergebnissen nur sehr unzulänglich vertraut gemacht werden (können – schon aufgrund des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils). Die Unzulänglichkeit kann im *Fehlen* konsolidierten Wissens über jene Zusammenhänge bestehen, die Inhalt und Gegenstand pädagogischen Handelns sind; sie kann aber auch darin liegen, daß diese Zusammenhänge auf eine Weise beschrieben oder erklärt werden, die wissenschaftlich überprüften Erkenntnissen widersprechen (also als *falsch* anzusehen sind).

Daß Erziehungswissenschaft sehr bemerkenswert geringen Einfluß auf „Praktiker“, also Lehrende hat, ist durch zahlreiche Untersuchungen nachgewiesen worden (zusammenfassend z. B. KRUMM 1987; PATRY 1988, S. 20 ff.).

- 2.2 Es gibt kaum Anhaltspunkte für die Annahme, daß Lehrer *genötigt* sind, sich (außerhalb oder innerhalb ihrer formellen Qualifizierung) die jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung anzueignen (OEHLSCHLÄGER 1978). Über die Sachgebiete, die jeweils Thema oder Inhalt unterrichtlichen Handelns sind, mag ein bestimmtes Wissen unverzichtbar sein. Hinsichtlich der Bedingungen, Methoden und Organisationsformen einer möglichst erfolgreichen „Vermittlung“ dieser Inhalte scheint eine dem neuesten und wissenschaftlich am besten bewährten Wissen entsprechende Qualifikation eher sekundär, wenn nicht gar entbehrlich. Wie umfangreich, differenziert und zuverlässig ist beispielsweise das Wissen Lehrender über Ergebnisse der Begabungsforschung, über die vielen wichtigen Befunde der Lehr-Lern-Forschung, der psychologischen und pädagogischen Diagnostik, der Entwicklungspsychologie, der Motivationspsychologie...?
- 2.3 Keineswegs kontradiktorisch, sondern komplementär dazu steht die Neigung bildungspolitisch einflußreicher Personen, Gruppen oder Instanzen, Pädagogik – über die ihr angestammte Zuständigkeit hinaus – für alles und jedes zuständig zu erklären: für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben ebenso wie für die Überwindung der Massenarbeits-

losigkeit, für die Steigerung der individuellen Leistung (was immer das inhaltlich konkret heißt) ebenso wie für die Überwindung individuellen Anspruchs- oder „falschen“ Prestigedenkens, für die Schaffung und Legitimierung gesellschaftlicher Eliten ebenso wie für die Gewährleistung der „sozialen Symmetrie“ oder die Schließung der angeblichen „Facharbeiterlücke“, für die Gewährleistung permanenten Wirtschaftswachstums, technischen Fortschritts und internationaler Konkurrenzfähigkeit ebenso wie für die Liebe zur Heimat, die Gewährleistung der Verfassungstreue, die Sicherung des Friedens, die Verhinderung des Waldsterbens und vieles (kaum für möglich zu haltendes) mehr... Die Beliebtheit, mit der Pädagogik für alles das beansprucht oder suspendiert werden kann und die Tatsache, daß und in welchem Maße diese Programmatik von praktischen Mißerfolgen auf allen diesen Gebieten von „Pädagogik“ unberührt bleibt, zeigt einiges darüber, wie man Pädagogik (als Wissenschaft *und* Praxis) einschätzt und „einsetzt“. Dieser Tatbestand steht auch nicht im Widerspruch oder Gegensatz zu der verbreiteten öffentlichen – deshalb nicht auch schon *in sich* klaren, präzisen und widerspruchsfreien – Kritik an Pädagogik und Bildungswesen im allgemeinen und an Schule wie Lehrpersonen im besonderen, sondern ist *Bestandteil* derselben: In der skizzierten Haftbarmachung „der Pädagogik“ äußern sich nicht nur *Erwartungen*, um nicht zu sagen Aufträge an Schule und an die für ihre „Leistung“ verantwortlich gemachten Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch eine systematische Überforderung, die jenes (behauptete) „Versagen“ zur zwangsläufigen Konsequenz hat, das sich (im Nachhinein) eignet, einen (wenn auch nicht den einzigen) Schuldigen für alle möglichen Mängel gesellschaftlicher Praxis ausfindig zu machen. Die Mängelrügen sind umso beliebiger konkretisierbar und adressierbar, je konfuser Erwartung und Aufgabenstellung sind. Es sollte davon ausgegangen werden, daß die Konfusion ihrerseits strategische Funktion hat, also keineswegs (nur) aus Planungs- oder Urteilsunsicherheit resultiert. Kurz und zusammenfassend: Beauftragung *und* Kritik „der Pädagogik“ sind Bestandteil eines Sanktionssystems, auf dessen Bedeutung ich noch zu sprechen kommen möchte.

3. „Erklärungsperspektiven“

- 3.1 Wenn und soweit als Erfolg anerkannte Formen und Ergebnisse pädagogischen Handelns von Umfang und Qualität *erziehungswissenschaftlicher Studien* unabhängig sind, könnten dafür verschiedene Gründe in Betracht kommen:
- 3.1.1 Praktiker generieren und konsolidieren selbst, also (fast) ohne erziehungswissenschaftliche Studien, jenes praxisbedeutsame Wissen, das

(auch) in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre bereitgestellt wird.

- 3.12 Das in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bereitgestellte Wissen ist für eine erfolgreiche Praxis tatsächlich oder angeblich irrelevant (praxisfern, unzulänglich). Dies kann auch dann der Fall sein, wenn Lehrern (aus welchen politischen oder sozialorganisatorischen Gründen auch immer) die in der Wenn-Komponente einer erziehungswissenschaftlichen Erklärung benannten Realfaktoren nicht zur Disposition stehen. Eng damit zusammen hängt die Möglichkeit,
- 3.13 daß Praktiker ein (völlig) anderes Wissen benötigen als in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen üblicherweise bereitgestellt wird.
- 3.2 Soweit als Erfolg gewürdigte Formen und Resultate praktisch-pädagogischen Handelns im besonderen unberührt davon bleiben, daß die das Handeln konstituierenden oder anleitenden Theorien wissenschaftlicher Kritik nicht standhalten, können dafür wiederum verschiedene Gründe in Betracht kommen:
- 3.21 Die für die wissenschaftliche Qualität erziehungswissenschaftlicher Aussagen maßgebliche *Wahrheit* oder Richtigkeit (praxisbedeutsamen) Wissens und die für Handlungserfolge maßgebliche *Brauchbarkeit* handlungsleitenden Wissens haben nichts oder wenig miteinander zu tun, so daß praktische Erfolge unabhängig sind von der wissenschaftlichen Qualität jener wissenschaftlichen Theorien, die pädagogisches Handeln („nur“) zum Gegenstand haben.
- 3.22 Das würde auch bedeuten, daß der Bestimmung praktischen Erfolgs ein (*Erfolgs-*) *Kriterium* zugrunde liegt, welches von dem *Evaluationskriterium* für die *wissenschaftliche* Qualität des Wissens über die jeweilige Praxis völlig unabhängig ist. Beispiel: Bereits die üblichen Berechnungen von Mittelwerten aus Einzelnoten mögen *mathematisch* unzulässig sein (SACHER 1984, S. 10 ff.), für die *praktisch* als erfolgreich geltende Erfüllung des Benotungszwecks (übrigens auch in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen) ist dieser „theoretische“ Einwand völlig irrelevant, wie die Benotungspraxis tagtäglich beweist.

4. „Überprüfungsbedingungen“

Eine Überprüfung der aufgeworfenen Fragen hat eine Fülle weiterer Differenzierungen, Präzisierungen und insbesondere empirischer Untersuchungen zur Voraussetzung. Ich beschränke mich auf die Skizzierung einiger Aspekte:

- 4.1 Zum einen muß das in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen tatsächlich angebotene Wissen registriert, sondiert und evaluiert werden, wobei den Fragen nach den Inhalten, der Wahrheit bzw. Richtig-

keit und der Praxisbedeutsamkeit erziehungswissenschaftlicher Aussagen besondere Bedeutung zukommt.

- 4.2 Stark vernachlässigt wird bei der Erörterung hier thematischer Probleme die Frage nach den tatsächlichen *Zwecken* praktisch-pädagogischen Handelns, und zwar differenziert nach deklarierten versus „praktizierten“ Zwecken, wobei das sehr unterschiedliche Gewicht beachtet werden sollte, das dem Einfluß verschiedener Personengruppen auf die Zweckbestimmungen zukommt. Nur über Antworten auf diese Fragen kommt man an die *tatsächlichen* (Evaluations-) *Kriterien* für den Erfolg praktischen Handelns heran, die andernfalls von Wissenschaftlern hypothetisch *gesetzt* werden müssen. Damit aber verzichtet man von vornherein auf Informationen über die *Wirklichkeit* dessen, worüber objektiv oder gar metatheoretisch verhandelt wird, nämlich die tatsächlichen Kriterien für praktischen Handlungserfolg.
- 4.3 Ferner wäre zu prüfen, *welches Handeln* unter Beanspruchung *welcher Theorien* Praktikern (Lehrern) als geeignet erscheint, die deklarierten Zwecke mit angebbarer Wahrscheinlichkeit zu erfüllen. Besonders reizvoll wäre außerdem die Bantwortung der Frage, wieweit das tatsächliche Handeln und die Resultate dieses Handelns mit der Handlungsprogrammatis des Praktikers übereinstimmen, wie mögliche Differenzen interpretiert bzw. „erklärt“ werden und welche Informationen daraus über verdeckte, unreflektierte oder verschwiegene, aber tatsächliche Zwecke praktischen Handelns gewonnen werden können.
- 4.4 Relativ unabhängig von den bisherigen Fragen könnte überprüft werden, welche Funktion erziehungswissenschaftlichen Aussagen *generell* zugeschrieben wird und wie damit bei der Begründung, Planung, Durchführung und Kontrolle praktischen Handelns tatsächlich umgegangen wird. Eine Unterfrage: Wie bzw. nach welchen Kriterien bewerten Praktiker vorliegende Ergebnisse erziehungsbedeutsamer Forschung und nach welchen Gesichtspunkten wählen sie aus? Dienen erziehungswissenschaftliche Aussagen nur oder vorwiegend der Rechtfertigung einer jeweils erwünschten Praxis oder werden sie auch als Instanzen kritischer Handlungskontrolle und rationaler Handlungssteuerung anerkannt?

5. Zur Analyse der Situation

Um etwas über dominante *Zweckbestimmungen* institutionalisierter pädagogischer Praxis zu erfahren, könnte bzw. sollte man von den *faktischen Resultaten* dieser Praxis, jenen *theoretischen Interpretationen*, die das Zustandekommen dieser Resultate „erklären“, und von den *Stellungnahmen* zu den Resultaten praktischen Handelns ausgehen. Dabei kommt es nicht auf eine (hypothetische) Interpretation und Stellungnahme (Bewertung) durch

beliebige Wissenschaftler an, die eine Praxis nach willkürlich, explizite oder implizite eingeführten Kriterien pädagogischen Erfolgs evaluieren (so z. B. FRIEDE 1987, S. 207), sondern auf „Erklärungen“ und „Bewertungen“, durch die *Subjekte der Praxis selbst*, weil deren faktische Zweckbestimmungen interessieren.

Zweck- oder Zieldeklarationen eignen sich deshalb nicht zur Ermittlung geltender und faktisch verhaltenswirksamer Zweckbestimmungen, weil sie (1.) in aller Regel so abstrakt sind, daß sie über Inhalte und Maße ihrer Erfüllung keine oder kaum überprüfbare Informationen enthalten, und (2.) deshalb geeignet sind, jede (erwünschte) Praxis zu legitimieren. (3.) Erstaunlich häufig wird auch in thematisch einschlägigen Untersuchungen völlig fraglos unterstellt, daß institutionalisierte pädagogische Praxis das Ziel verfolge, „die Situation der Kinder zu verbessern“ oder so zu handeln, daß „die Schüler etwas lernen“ (PATRY 1988, S. 18 f.). Diese Unterstellung ist entweder so abstrakt (gemeint), daß sie mit jeder faktischen Zweckbestimmung vereinbar ist oder sie ist (wahrscheinlich) empirisch falsch. Auch wenn beispielsweise als Ziel unterrichtlichen Handelns anerkannt ist, Schülern u. a. Wissen zu vermitteln, „kann“ die Tatsache, daß dieses Ziel nach Ausweis jener Zensuren, denen Lernerfolgskontrollen zugrunde liegen, nur „statistisch“ durchschnittlich erfüllt wird, z. B. damit „erklärt“ werden, daß Lernende „von Natur“ aus unterschiedlich begabt sind (kritisch dazu HELBIG 1988). Die Durchsetzung der Erfolgsdifferenzierung, also des Beitrags unterrichtlichen Handelns auch zur Lern-Mißerfolgs-Erzeugung, kann so weit gehen, daß eine zu hohe Rate der Lernerfolgsermöglichung als Kompetenzmangel des Lehrers (etwa: Er stelle keine Ansprüche) interpretiert und sozial massiv sanktioniert wird (dazu HEID 1989). Die Geltendmachung praktisch herrschender Begabungstheorien, Leistungs- und Chancengleichheitsprinzipien eignet sich überdies; diese Sanktionen moralisch zu legitimieren sowie über Theorien und Praktiken populationsorientierter Diagnostik „soziotechnisch“ zu legalisieren und zu institutionalisieren. Diese Praxis der Lernerfolgs-Differenzierung ändert andererseits nichts an der Geltung verbaler Zieldeklarationen, Schülern möglichst viel „beizubringen“.

- 5.1 Beobachtungen der Realität bestätigen die Vermutung, daß Praktiker ihr Handeln an jenen Resultaten ihrer Arbeit orientieren („müssen“), die insbesondere von den gesellschaftlich jeweils Sanktions-Mächtigen positiv honoriert werden (dazu auch FRIEDE 1987, S. 212 ff.).
- 5.2 Lehrer können und werden (informell und formell genötigt), ein „Wissen“ darüber (zu) entwickeln, was sie unter jeweiligen Bedingungen und in jeweiligen Situationen tun müssen, um das erwünschte Resultat herbeizuführen, und zwar ganz unabhängig davon, ob und wie weit die Annahme oder Behauptung einer kausalen, oder einer Wahrscheinlich-

keitsbeziehung zwischen Handlung und Handlungserfolg wissenschaftlicher Kritik standhält. Dieses (häufig ungeprüfte) Wissen über das in bestimmten Situationen konkret(istisch) jeweils zu Tuende wird auch als „subjektive Theorie“ bezeichnet.

5.3 Wo zur Interpretation oder Rechtfertigung einer jeweiligen Praxis Theorie explizite gefragt ist, kommt es weniger auf Wahrheit und Richtigkeit, sondern primär auf Plausibilität und soziale Geltung (dazu u. a. BECK/LAU 1982, S. 392 ff.), also auf die Eignung einer „Theorie“ an, bei möglichst vielen Adressaten dieser Theorie den Eindruck zu erwecken,

- die Theorie beinhalte eine adäquate und zutreffende Beschreibung und Erklärung dieser Praxis,
- die jeweils gerechtfertigte Praxis sei die beste aller als realisierbar geltenden Praxen – wenn nicht sogar die einzig „wahre“ oder „notwendige“;
- die Theorie soll außerdem nach Möglichkeit gegen Kritik vor allem seitens sozial Sanktionsmächtiger (z. B. Elternverbände, öffentliche Kritik) immunisieren. Diese Immunisierung bezweckt nicht nur die Abwehr von Kritik an bildungspolitischen Optionen und bildungsadministrativen Regelungen, sondern auch den Schutz des unter Erfolgsdruck stehenden Lehrers (FRIEDE 1987, S. 212) vor Selbstwert oder gar die materielle Existenzgrundlage bedrohenden Angriffen. (Beispiel dafür sind praktisch herrschende „Begabungstheorien“). *Wissenschaftliche Kritik* läßt sich übrigens vergleichsweise leicht und folgenlos ignorieren (dazu SPIES in diesem Band, S. 99 ff., und BECK/LAU 1982, S. 393) oder beispielsweise als praxisirrelevant einseitig, verkürzt, unzulässig verallgemeinert, utopisch oder ideologisch diskreditieren.

5.4 Die These von der strukturellen bzw. notwendigen Differenz oder Distanz zwischen *Wahrheit* durch wissenschaftliche Aussagen informierten Wissens und *Brauchbarkeit* sogenannten technologischen Wissens (u. a. BUNGE 1983, S. 165 ff.) dient wohl auch der Immunisierung praxislegitimierender Theorien insbesondere gegen wissenschaftliche Kritik.

6. Zusammenfassende Schlußfolgerungen

Für die praktische Belanglosigkeit (in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen angebotenen) erziehungsbedeutsamen Wissens lassen sich drei oder vier Klassen von Hauptgründen unterscheiden: Gründe, die mit der *Qualität des Wissens* zu tun haben, Gründe, die mit der politischen oder praktischen *Erwünschtheit bzw. Unerwünschtheit des Wissens* zu tun haben, Gründe, die mit den realen *Bedingungen der Wissensanwendung* zu

tun haben und Gründe, die mit der *Vermittlung* wissenschaftlichen Wissens zu tun haben.

6.1 Zur *Qualität und Brauchbarkeit* erziehungswissenschaftlicher Aussagensysteme

6.11 In manchen Bereichen der Pädagogik wird die vorfindliche oder zu realisierende schulische *Praxis* nicht zur Kenntnis genommen und nicht zum Thema. Dort wird so philosophiert, als ob es diese Praxis außerhalb philosophischen Gedankenkreises überhaupt nicht gäbe.

6.12 Pädagogik wird häufig rein programmatisch bzw. normativ konzipiert und entwickelt. Dabei bleiben nicht nur auf der Mikroebene empirische Untersuchungen der Realisierungsbedingungen einer jeweiligen Programmatik ausgeklammert. Die „Ableitung“ der Programmatik aus vermeintlichen Anforderungen der Interpretation aller möglichen Gegebenheiten bleibt in fast allen Gliedern einer logisch meist unzulässigen Verknüpfung unvermittelt, vage und symptombezogen, nicht zuletzt weil die sozialwissenschaftliche Analyse von Entstehungszusammenhängen „pädagogischer Anforderungen“ häufig ausdrücklich als unpädagogisch oder soziologischermaßen denunziert wird.

Beispiel: Aus der Tatsache der „Entanschaulichung“ von Arbeitsvollzügen durch Mikroelektronik und neueste Informationstechnologien lassen sich nicht umstandslos die Anforderungen nach generell „höherer“ Qualifizierung und im besonderen nach größerer Selbständigkeit, Phantasie, Zusammenhangseinsicht, Kreativität, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein etc. ableiten, ganz abgesehen davon, was konkret inhaltlich mit allen diesen „Normen“ gemeint und bezweckt ist. Außerdem bestätigen sorgfältige Realitätsbeobachtungen die Vermutung, daß umso mehr von diesen als besonders human geltenden Zielkomponenten pädagogischen Handelns die Rede ist, je weniger die Adressaten dieser pädagogischen Praxis Gelegenheit erhalten, selbstbestimmt und nicht affirmativ über die Zwecke und Bedingungen ihrer (künftigen) Berufstätigkeit wirklich (mit-)zu bestimmen. Die Verringerung von Handarbeit ist noch nicht identisch mit Selbständigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung ... Ein weiteres Beispiel: Weiterbildung mag die Arbeitsmarktchancen eines Arbeitslosen verbessern, sie ist allein deshalb aber noch nicht das (wirksamste) Mittel, „die Arbeitslosigkeit“ zu beseitigen.

6.13 Wahrheitswert und Handlungsrelevanz von Aussagensystemen, die als „Erziehungswissenschaft“ bezeichnet werden, sind durchaus unterschiedlich:

- Pädagogen beschäftigen sich nicht nur auf völlig verschiedene Weise mit völlig unterschiedlichen Gegenständen; sie demonstrieren auch, wie man sich gegenseitig ignoriert, ja, wie man sich

einander vorwirft, entweder nicht Pädagogik oder nicht Wissenschaft zu „betreiben“. Allein dieser Umstand begründet Zweifel, ob man von einem gemeinsamen Bestand gesicherten Wissens in der Pädagogik ausgehen oder sprechen kann.

- Auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Qualifizierung von Lehrern werden gelegentlich „Erkenntnisse“ nicht nur angeboten, sondern über Prüfungen „durchgesetzt“, deren Unhaltbarkeit als hinlänglich bewiesen angesehen werden kann. Auch dazu ein Beispiel: Die unter vielen Gesichtspunkten kritisierte Zensurengebung wird nicht nur noch häufig in pädagogischen Lehrveranstaltungen „gelehrt“, d. h. als wissenschaftlich vertretbar ausgegeben, sondern in dieser Lehrerbildung selbst auch praktiziert. Man erhebe und prüfe außerdem einmal die „Lehrmeinungen“ über Begabung, über Ursprung, Zweck und Funktion der Gliederung des Schulwesens, über die pädagogischen Implikationen oder Funktionen hoher oder niedriger Selektivität in weiterführenden Schulen, um nur einige Beispiele willkürlich herauszugreifen.

Eine Zuspitzung erfährt die darin angesprochene Problematik in dem Umstand, daß es fast keine (gesellschafts-) politische Position oder Programmatik gibt, für die sich nicht auch erziehungstheoretische Legitimation anbot oder beschaffen ließe. Bei der Würdigung dieses Umstandes sollte man nicht nur in Betracht ziehen, welche Aussagensysteme bei wie vielen Adressaten von Wissenschaft rezipiert und in tägliche Praxis „transformiert“ werden, so wichtig dieser bloß numerisch-quantitative Aspekt auch sein mag. Von größerer Brisanz erscheint die Erörterung der Frage, wie einflußreich die verschiedenen „Abnehmer“ oder „Auftraggeber“ von Erziehungswissenschaft sind und welche Geltung durch diesen Einfluß den jeweiligen Aussagen von „Erziehungswissenschaft“ dadurch verschafft wird.

Intersubjektiv rasonable Qualitätsdifferenzen werden gelegentlich mit dem überaus weiten Mantel des „Methodenpluralismus“ überdeckt.

Im Anschluß an BECK und LAU (1982, S. 393) halte ich es für nicht unwahrscheinlich, daß wissenschaftlich obsoleete Ansätze umso länger überleben und auch von umso mehr Wissenschaftlern noch bearbeitet werden, je mehr sie von „der Praxis“ aufgenommen, akzeptiert, vielleicht sogar gefordert werden. (Ist die „Begabungstheorie“ nicht ein gutes Beispiel dafür?)

6.2 Zur praktischen Belanglosigkeit kann auch jenes qualitativ hochwertige und handlungsbedeutsame Wissen verurteilt werden, das – im Urteil jeweils Sanktionsmächtiger – unerwünscht ist, aber wohl niemals auch so benannt wird. Vielmehr wird unerwünschtes Wissen stets in seiner wissenschaftlichen Qualität zu beanstanden versucht, auch wenn das

stattdessen erwünschte und akzeptierte Wissen hinsichtlich der jeweils geltend gemachten Beurteilungskriterien nicht besser einzuschätzen ist. FRIEDE (1987, S. 209) bringt diesen Tatbestand in Anlehnung an HONOLKA (1982) auf folgende Formel: „Während Akzeptanz ... mit 'unwissenschaftlichen' Kriterien begründet wird“, erfolgt die Ablehnung unerwünschten Wissens häufig mit szientistischen Gründen, indem es an sozialwissenschaftlich nicht voll einlösbaren Standards der Naturwissenschaften gemessen wird.

- 6.21 Einwände dieses Typs profitieren von dem Umstand, daß Wissenschaft immer auch ein Entscheidungsprozeß ist und stets auch mit nicht (vollständig und völlig zweifelsfrei) bewiesenen Sätzen operiert (dazu u. a. WEINGARTNER 1971, S. 178).
- 6.22 Zu den verbreitetsten Einwänden gegen unerwünschte Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung gehört der Vorwurf mangelnder Repräsentativität, wobei keineswegs immer die Berechtigung des damit verbundenen Anspruchs begründet wird oder realistisch ist.
- 6.23 Deskriptive und explikative Sätze praktisch oder politisch unerwünschten Inhalts werden gelegentlich als einseitig oder „politisch“ diskreditiert, wobei die stattdessen für wahr oder richtig gehaltenen Aussagen häufig zumindest nicht weniger einseitig oder „politisch“ sind. Mit diesem Einwand wird auch der Anschein erweckt, ganzheitliche Betrachtungen eines recht naiven Verständnisses seien forschungsmethodisch möglich. Die in diesem Zusammenhang ebenfalls häufig erhobene Forderung nach „Ausgewogenheit“ oder „Pluralität“ bleibt meist viel zu vage und in ihrer Zwecksetzung viel zu durchsichtig, um auf wissenschaftlich seriöse Weise eingelöst werden zu können.
- 6.24 Normative Aussagen nicht affirmativer Pädagogik werden häufig mit der These zurückgewiesen, das in ihnen Geforderte sei unter gegebenen Realisierungsbedingungen unrealistisch oder utopisch, wobei die Untersuchung der Möglichkeit einer Änderung oder Schaffung geeigneter Anwendungsvoraussetzungen stillschweigend oder ausdrücklich ausgeschlossen, gelegentlich aber auch bestritten oder moralisch diskreditiert wird.

Erziehungswissenschaftler mögen jene Resultate erziehungspraktischen Handelns, die vor dem von ihnen selbst eingeführten Beurteilungskriterium - z. B. meßbarer Lernzuwachs auf seiten des Schülers (FRIEDE 1987, S. 207) - als „Mißerfolg“ bewertet werden müssen (weil der postulierte Lernzuwachs in gegebenen Fällen ausgeblieben ist), als mit angegebener Wahrscheinlichkeit durch dieses Handeln „verursacht“ oder begünstigt nachweisen. Zu einer Revision der pädagogischen Praxis dürfte dieser wissenschaftliche Befund jedoch erst dann und nur soweit führen, wenn bzw. als das wissenschaftlich als Mißerfolg beanstandete Handlungsergebnis mit

den *tatsächlichen* Zwecken schulisch organisierten pädagogischen Handelns unvereinbar ist. Sofern sich konkurrierende Alltagstheorien zur Immunisierung gegen die wissenschaftliche Kritik nicht geltend machen und gesellschaftlich durchsetzen lassen, wird entweder (1.) zu den fast schon modischen und mit intellektuellem Vergnügen von Erziehungswissenschaftlern selbst zelebrierten und dramatisierten Zweifeln in die Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlicher Aussagen (2.) zu ebenfalls überschätzten oder unhaltbar interpretierten Schwierigkeiten der Isolierung oder Messung pädagogischer Einflußgrößen und Auswirkungen, oder aber (3.) „letztinstanzlich“ zu Behauptungen über die mangelnde Realisierbarkeit, insbesondere die mangelnde Finanzierbarkeit einer anderen als der jeweils praktizierten Pädagogik Zuflucht genommen. BERGIUS (1969, S. 263) hat einige Fälle aufgezählt, in denen „Störungen der intellektuellen Leistungen ... nachgewiesen worden sind“. Es gibt nicht nur keinerlei Anzeichen dafür, daß diese Störfaktoren in der pädagogischen Praxis eliminiert werden; im Gegenteil: das Gewicht der von BERGIUS identifizierten Faktoren einer Lernbeeinträchtigung hat seither eher zugenommen. Unter diesen Umständen haben Erziehungswissenschaft, aber auch andere erziehungsbedeutsame Disziplinen kaum eine Chance, ihre Unentbehrlichkeit als kritische Prüfinstanz unter Beweis zu stellen.

- 6.3 Gründe, die mit den *Bedingungen der Wissensverwendung* und darüber vermittelt auch mit der Wissensproduktion zu tun haben.
- 6.31 Dazu sind in erster Linie die *faktischen Zwecke* und Vollzüge jener Praxis zu rechnen, durch die ein bestimmter Informationsbedarf bedingt ist und zu deren Legitimation immer wieder auch auf geeignete Aussagen von „Erziehungswissenschaft“ zurückzugreifen versucht wird.
- 6.32 In Abhängigkeit davon gehört dazu auch der entsprechende formelle und informelle *Legitimationsbedarf* einer jeweiligen Praxis und Politik sowie
- 6.33 die *rechtliche Kodifizierung* und soziale *Institutionalisierung* einer entsprechenden Verhaltensregulierung und Wissensselektion, die eine Sekretierung oder Diskriminierung unerwünschten Wissens durchaus einschließen kann.
- 6.34 Schließlich gehört dazu die Etablierung eines *Sanktionssystems und -musters* zur Durchsetzung einer politisch jeweils erwünschten Praxis.

Wenn die Feststellung zutrifft, daß beispielsweise das Prestige einer Schule, eines Lehrers, eines Faches (innerhalb bestimmter Grenzen) tendenziell umso größer ist, je mehr Schüler in dieser Schule, bei diesem Lehrer, in diesem Fach scheitern - also den deklarierten Zweck unterrichtlichen Handelns verfehlen -, weil nur auf diese Weise der Selektionszweck institutionalisierten pädagogischen Handelns erfüllt werden kann, dann läßt sich die

abstrakte Zieldeklaration schulischer Arbeit, nämlich: daß Inhalte und Verfahren pädagogischen Handelns ausschließlich im Dienste der Wissens- und Könnensaneignung sowie der Persönlichkeitsbildung stünden, nur aufrecht erhalten, wenn „Theorien“ geltend gemacht sowie entsprechende Praktiken institutionalisiert und vorgeschrieben oder entsprechende Sanktionssysteme und -muster etabliert werden, die das Scheitern einer hinreichend großen Zahl von Schülern

- *plausibel* und nicht nur zu einer
- von Schülern *verursachten*, sondern
- möglichst auch von Schülern prinzipiell *gewollten* Angelegenheit (dazu HEID 1989) machen.

Mit anderen Worten: Die *Mazime*, Lernerfolge (ohne Einschränkung!) zu „ermöglichen“, kann nur durch (im Einzelfall praktisch unprüfbar) „Theorien“ mit der *Tatsache* vermittelt werden, daß Lernerfolge *rationiert* werden. Freilich spielt dabei auch jene Asymmetrie „des Erfolgs“ eine Rolle, derzufolge von konkreten einzelnen Schülern als solche auch bewertete und erfahrene Lernmißerfolge aus der Sicht des Lehrers durchaus Erfolge sein können und auch sind, wenn das Quantum Erfolgloser ein als „normal“ bewertetes oder jeweils erwünschtes Maß nicht über- und nicht unterschreitet.

Geht man von der Annahme aus, daß Praktiker Handlungserfolge wollen „müssen“, dann verweist dies auf die Frage nach dem *Kriterium* für Erfolg und auf die hier nicht weiter zu erörternde Frage nach den *Subjekten* der Kriterienbestimmung sowie deren Interessen. Pädagogische Praxis ist dann nicht mehr nur von der Zweifelhafteigkeit der zu ihrer Rechtfertigung verwendeten Erkenntnismittel her zu kritisieren. Auch und vor allem die Zwecke pädagogischer Praxis und die zu ihrer Erfüllung eingesetzten Mittel sind in die kritische Analyse einzubeziehen.

Kritik zu üben ist andererseits auch an einer Wissenschaftstheorie, die zur Legitimation der These beiträgt, Praxis sei allein auf die Brauchbarkeit jenes Wissens angewiesen, auf dessen Wahrheit es in der Praxis nicht ankomme. So kann es nicht überraschen, daß eine Vielzahl der für die praktische „Anwendung“ pädagogisch bedeutsamen Wissens zuständigen Instanzen (Lehrer, Schulaufsicht ...) primär an der Eignung dieses Wissens interessiert ist, die bildungspolitisch und unterrichtlich jeweils erwünschte Praxis zu rechtfertigen. Wissen oder Wissenschaft als „kritische Instanzen“ sind dann nur noch in dem Maße gefragt, wie sie mit dem jeweiligen Zweck der Wissensverwendung vereinbar sind. Insofern kann die Suspendierung besseren Wissens oder gar die Anwendung unhaltbarer, falsifizierter, widersprüchlicher Alltagstheorien noch als erfolgreich erscheinen. Das aber ist nicht mehr nur ein Problem defizitärer pädagogischer Praxis, sondern

ein Problem desjenigen gesellschaftlichen Interessenzusammenhangs, in dem Pädagogik ihren (insofern zweifelhaften) Stellenwert besitzt.

- 6.4 Es ist eine Ermessens- bzw. Abgrenzungsfrage, ob man von den bereits behandelten eine weitere Klasse von Gründen für die Diskrepanz von „Theorie und Praxis“ unterscheidet, die mit der *Vermittlung* wissenschaftlichen Wissens zu tun haben. Im Unterschied zu PATRY (1988, S. 15 ff.), der das Problem des tatsächlich sehr geringen Einflusses der Erziehungswissenschaft auf die das praktische Handeln bestimmenden subjektiven Theorien als ein psychologisches und vor allem wissenschaftsdidaktisches interpretiert (das es wahrscheinlich unter anderem *auch* ist) und eher programmatisch behandelt, ohne der Frage nach den tatsächlich dominanten Zwecken institutionalisierten pädagogischen Handelns die meines Erachtens notwendige Aufmerksamkeit zu widmen, halte ich es für wahrscheinlich, daß zu differenzierende und zu präzisierende Funktionen jeweiliger *sozialer Sanktionen* eine herausragende Bedeutung für die Erklärung des problematisierten Befundes besitzen. Diese Bedeutung rechtfertigt es, soziale Sanktionen gesondert zu behandeln, obwohl sie im Überschneidungsbereich der Erwünschtheit jeweils beanspruchten Wissens einerseits und den realen Anwendungsbedingungen von Wissen andererseits anzusiedeln sein dürften.

Inspiziert wurde die Frage nach der Bedeutung von Systemen und Mechanismen sozialer Sanktionierung insbesondere des Lehrerverhaltens durch die höchst bemerkenswerte Tatsache, daß Lehrer es sich (unter gegebenen Bedingungen) leisten können, in sehr erheblichem Umfang besseres als jeweils praktiziertes Wissen (demonstrativ) zu ignorieren. In kaum einem anderen Sektor sozialen Handelns (Wirtschaft, Technik, Medizin) ließe sich das vorstellen. Außerdem erscheint mir das Konzept der Wirksamkeit sozialer Sanktionen geeignet, eine ganze Reihe von möglichen und tatsächlichen Diskrepanzen, beispielsweise zwischen der Aneignung wissenschaftlicher Theorien und deren tatsächlicher (Nicht-) Anwendung (vgl. z. B. ARNOLD/WITTEWER 1985, S. 198; PATRY 1988, S. 21) zu „erklären“.

Die Thematisierung von Sanktionen lenkt die Aufmerksamkeit stärker auf das Wozu, auf die Zwecke und Resultate pädagogischen Handelns, die umso unerbittlicher die Beantwortung auch der Frage nach dem Wie erfordern, als je wichtiger das Wozu gilt. Demgegenüber lenkt die Konzeptualisierung des Vermittlungsproblems die Aufmerksamkeit stärker auf das Wie, das freilich auch stets die Beantwortung der Frage nach dem Wozu aufwirft, weil ein Wie wohl niemals ohne ein Wozu konzeptualisiert oder gar realisiert werden kann. Dabei handelt

es sich jedoch um ein relativ *beliebiges* Wozu. Beispiel: Wenn die pädagogische Diagnostik von allen (üblichen) Fehlern befreit ist, muß sich an den Zwecken der Diagnostik noch nicht das geringste geändert haben.

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, R.; WITWER, W., Evaluation situationsorientierter Ausbildungsseminare. Hg. v. Bayer. Staatsmin. f. Arbeit und Sozialordnung, München 1985
- BECK, U.; LAU, Chr., Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien. In: U. BECK (Hg.), Soziologie und Praxis, Göttingen 1982, S. 369 - 394
- BERGIUS, R., Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. ROTH (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 229 - 268
- FRIEDE, Chr. K., Bedingungen und Muster der Wissensanwendung. In: ECKERLE/PATRY (Hg.), Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik, Baden-Baden 1987, S. 205 - 230
- HEID, H., Lernerfolg von Schülern - ein Indikator für die Qualität des Lehrers? In: S. BÄUERLE (Hg.), Der gute Lehrer, Stuttgart 1989
- HELBIG, P., Begabung im pädagogischen Denken, Weinheim/München 1988
- HONOLKA, H., Zur Rezeption soziologischer Forschungsergebnisse. In: RUHLAND/NIEHUES/STEFFENS (Hg.), Lehrer an beruflichen Schulen (vlbs), Krefeld 1982, S. 48 - 62
- KRUMM, V., Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE/PATRY (Hg.), Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik, Baden-Baden 1987
- OEHLISCHLÄGER, H. -J., Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur, Stuttgart 1978
- PATRY, J. -L., Warum hat die Erziehungswissenschaft so wenig Einfluß auf die Erziehung? Berichte zur Erziehungswissenschaft. Hg. v. Päd. Inst. d. Univ. Freiburg (Schweiz) Nr. 72, Freiburg (Schweiz) 1988
- SACHER, W., Praxis der Notengebung, Bad Heilbrunn 1984
- SPIES, W. E., Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung, in diesem Band, S. 99 ff.
- WEINGARTNER, P., Wissenschaftstheorie I, Stuttgart-Bad Cannstatt 1971