

ECKARD KÖNIG

Läßt Erziehungswissenschaft sich bilanzieren?

Die Frage, "läßt Erziehungswissenschaft sich bilanzieren?", hat zunächst einmal den Charakter einer rhetorischen Frage: Selbstverständlich läßt sich Erziehungswissenschaft bilanzieren. Denn sie wird fortwährend bilanziert - und daß die Faktizität die Möglichkeit impliziert, wußte bereits die lateinische Modal-Logik. Erziehungswissenschaft, das ist zunächst einmal Ausgangspunkt, wird fortwährend im Blick auf 'Aktiva' und 'Passiva' bilanziert. und sie wird von sehr unterschiedlichen Seiten bilanziert:

- Universitätsgremien bilanzieren die Erziehungswissenschaft, wenn es um die Beantragung neuer oder die Streichung alter Lehrstühle geht, um Mittelzuweisung oder die Einrichtung von Studiengängen.
- Politiker bilanzieren die Erziehungswissenschaft: nicht nur durch Streichung oder Neueinrichtung von Professorenstellen, ebenso durch Berufungen in öffentliche Gremien, Erstellung von Gutachten usw.
- Wir als Erziehungswissenschaftler treiben fortwährend Bilanzierung, wenn wir uns mit unseren eigenen Kollegen auseinandersetzen: Wir bilanzieren Aktiva, wenn wir Kollegen zitieren und ihre Arbeiten als wichtige Anstöße für die Erziehungswissenschaft hervorheben. Oder wir bilanzieren Passiva, wenn wir bei den Arbeiten anderer Schwächen oder methodologische Fehler feststellen, ihr Konzept für einen Irrweg oder eine Sackgasse halten oder sie als unwichtig überhaupt nicht auführen - ganz zu schweigen von den unzähligen Bilanzierungen in Gutachten für Dissertationen, Habilitationen oder Berufungen, wo die 'Bilanz' sich dann in Soll und Haben ganz real für die betreffende Person niederschlägt.
- Praktiker schließlich bilanzieren die Erziehungswissenschaft: Lehrer etwa durch die Zahl pädagogischer Veröffentlichungen, die sie seit Beginn ihrer Berufstätigkeit gelesen haben, durch die Zahl abonniertes Zeitschriften, besuchter Lehrerfortbildungsveranstaltungen usw.

- Mögliche Abnehmer bilanzieren die Erziehungswissenschaft: Unternehmer etwa bei der Frage, ob sie für Weiterbildungsaufgaben im Unternehmen einen Diplompädagogen oder einen Sozialpädagogen einstellen sollen oder einen Diplompöchologen oder einen Betriebswirt - oder vielleicht jemanden mit Magisterabschluß in Germanistik.
- Und schließlich bilanziert die nichtpädagogische Öffentlichkeit die Erziehungswissenschaft - durch Behandlung pädagogischer Themen in Zeitschriften, durch den Kauf pädagogischer Bücher usw.

Bilanzierung ist also offenbar etwas, das mit innerwissenschaftlicher Diskussion und außerwissenschaftlicher Rezeption einer Disziplin notwendigerweise verbunden ist. Stets wird bilanziert. Und die Bilanzierung besteht dann darin, daß ein bestimmter Gegenstand (ein Buch, ein Autor, eine pädagogische Richtung, ein Arbeitsbereich oder die Erziehungswissenschaft schlechthin) an einem davon unterschiedlichen Kriterium gemessen wird. Doch was ist jenes Kriterium, im Blick auf das wir dann Soll und Haben eines pädagogischen Buches, einer pädagogischen Richtung, eines pädagogischen Feldes bilanzieren?

Grundsätzlich gibt es bei der Diskussion dieser Frage zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: Man kann zum einen normativ von wichtigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft ausgehen und dann fragen, an welchen Bilanzierungskriterien sich die Erreichung dieser Aufgaben messen läßt.

Oder man kann deskriptiv vorgehen, indem man untersucht, was die Kriterien sind, nach denen in der tatsächlichen Bilanzierungspraxis vorgegangen wird.

Im folgenden soll der zweite Weg gewählt werden. Hauptergebnis, das sei hier vorweggenommen, ist, daß es nicht 'die Bilanz' der Erziehungswissenschaften schlechthin gibt, sondern daß an unterschiedlichen Stellen unterschiedliche Bilanzen von unterschiedlichen Inhalten erstellt werden. Im groben lassen sich drei Arten unterscheiden: eine politische Bilanz, eine innerwissenschaftliche Bilanz und eine praktische Bilanz.

1. Bildungspolitische Bilanz der Erziehungswissenschaft

In der Betriebswirtschaft ist Bilanzierung ein Verrechnen von Daten (Geldbeträgen) in Soll und Haben. Überträgt man dieses Vorgehen auf die Erziehungswissenschaft, so liegt es damit zunächst einmal nahe, als Datenbasis auch hier auf meßbare Daten zurückzugreifen.

Nun gibt es in der Tat eine Reihe möglicher Bilanzen, die auf diese Weise für die Erziehungswissenschaften erstellt werden können:

- Die Zahl der wissenschaftlichen Personalstellen (Statistisches Bundesamt 1989, S. 14f.):

1978: 3435 1983: 2393 1987: 2684

Zum Vergleich die Zahlen für Psychologie:

1978: 1074 1983: 1760 1987: 1400

- Die Zahl der Habilitationen für Erziehungswissenschaft:

1978: 14 1983: 28 1987: 27

Zum Vergleich Psychologie:

1978: 30 1983: 28 1987: 27

- Die Zahl der pädagogischen Veröffentlichungen: Die Bibliographie Pädagogik führt auf: für 1978: 10.860 Veröffentlichungen für 1983: 12.680 (davon 3.657 Bücher) für 1987: führt ZEUS 6.084 Veröffentlichungen auf (mit 1.609 Büchern).

- Die Zahl der Forschungsprojekte: Die Dokumentation Sozialwissenschaften gibt für 1983 und 1987 einen Prozentsatz von 11% aller sozialwissenschaftlichen Forschungen im Bereich Pädagogik an.

Im Vergleich dazu gibt die Dokumentation Sozialwissenschaften für 1983 und 1987 für die Psychologie einen

Prozentsatz von je 9% an und für Soziologie 1983 = 23% und für 1987 = 22%.

- Die Daten der DfG über die im Normalverfahren in den Erziehungswissenschaften geförderten Projekte sind:
- | | |
|------------|----------|
| 1988: = 84 | Projekte |
| 1987: = 87 | " |
| 1986: = 93 | " |
| 1985: = 87 | " |
| 1984: = 60 | " |
| 1983: = 56 | " |
| 1982: = 53 | " |
| 1981: = 35 | " |
| 1980: = 11 | " |

- Die Zahl der Absolventen:

	1978	1983	1987
Dissertationen Erziehungswiss.	293	216	185
Dissertationen Psychologie	156	141	160
Diplom Erziehungswiss.	2432	2228	2757
Diplom Psychologie	1389	1654	2087

Entsprechend lassen sich bilanzieren etwa die Zahl der Forschungsprojekte und Veröffentlichungen pro Hochschullehrer und Hochschule, Studentenzahlen, weitere Absolventenzahlen usw.

Die Frage, die sich dabei stellt, ist die nach der Relevanz einer solchen Bilanzierung: Was sagen solche Daten aus? Wofür kann eine solche Bilanzierung brauchbar sein?

Sie sagen etwas aus in hochschulpolitischen oder allgemein bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Erziehungswissenschaft: Jeder, der im Universitätsbereich politisch aktiv ist, weiß, daß die Zahl der Veröffentlichungen und der durchgeführten Drittmittelprojekte häufig das überzeugendste Argument ist, um Hochschulverwaltungen zur Zuweisung zusätzlicher Hilfskraftstellen, Räume oder Sachmittel

zu bewegen. Und entsprechendes gilt auf überregionaler Ebene: die politische Bilanz einer Disziplin bemißt sich letztlich an der Zahl der Professorenstellen, der Veröffentlichungen, der Absolventen usw.

Im Grunde, das ergibt sich beim Überblick über diese Daten, fällt die bildungspolitische Bilanzierung der Erziehungswissenschaft nicht so schlecht aus, wie die von Zeit zu Zeit immer wieder aus der Erziehungswissenschaft selbst ertönenden Unkenrufe etwa über die Irrelevanz dieser Disziplin vermuten ließen: In den Personalstellen scheint sich nach dem Abbau zu Beginn der 80er Jahre so etwas wie eine Konsolidierung anzudeuten und auch bei Forschungsprojekten oder Habilitationen steht die Erziehungswissenschaft keineswegs am unteren Rand der Skala. Sollte es vielleicht sein, daß nicht die Bilanzierung, wohl aber das Marketing der Disziplin schlecht ist, wenn es ihr bildungspolitisch nicht gelingt, positive Bilanzen deutlich zu machen?

2. Die innerwissenschaftliche Bilanz

Eine zweite Art von Bilanzierung wird in der Disziplin selbst betrieben: einzelne Wissenschaftler bzw. Gruppierungen bilanzieren nach bestimmten Kriterien Soll und Haben einzelner Kollegen, einzelner Bereiche usw.

Sicher gibt es auch in diesem Bereich zunächst einmal einige quantifizierbare Indikatoren, aber sie spielen vergleichsweise eine geringe Rolle. Um den wissenschaftlichen Status eines Kollegen (etwa bei Berufungsverfahren) zu bilanzieren, wird man in der Regel auch, aber nicht an erster Stelle, auf die Zahl der Veröffentlichungen zurückgreifen: Üblicherweise fällt die Bilanz negativ aus, wenn er seit der Promotion außer einer Spalte im Hohenberger Sonntagsblatt keine Veröffentlichung vorzuweisen hat. Aber höhere Anzahl von Veröffentlichungen bedeutet nicht automatisch positivere Bilanz (auch wenn manche Kollegen in der Zeit drohender Stellenreduzierung diesem Irrtum offenbar anheimgefallen sind). Sondern dabei kommt es v.a. auf die 'Qualität' der wissenschaftlichen Arbeit an.

Nach welchen Kriterien aber wird die Qualität einer wissenschaftlichen Leistung bilanziert?

Zwei traditionell naheliegende Antworten wurden bereits in dem Beitrag von DIETRICH HOFFMANN kritisiert:

- Qualität wissenschaftlicher Arbeiten läßt sich nicht durch Rückgriff auf einen Wahrheitsbegriff bestimmen, da das, was als Wahrheit gilt, seinerseits immer nur über methodisches Vorgehen definiert werden kann.
- Qualität wissenschaftlicher Arbeit läßt sich aber auch nicht über Kriterien wie 'Allgemeinheit von Theorien', 'Reichweite' usw. bestimmen, wie es in der Tradition der klassisch empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie mit der These versucht wurde, daß der Fortschritt der Wissenschaft sich durch die Ablösung speziellerer Theorien durch allgemeinere definieren ließe. Die Analysen der Wissenschaftsentwicklung auf dem Hintergrund von KUHN und FEYERABEND zeigen, daß eine allmähliche Akkumulation der Wissenschaftsentwicklung sicher partiell möglich ist, daß aber ansonsten Wissenschaftsentwicklung (gerade auch in den Sozialwissenschaften) in hohem Maße von Unstetigkeiten, Brüchen usw. gekennzeichnet ist.

Doch was sind die Kriterien, die Erziehungswissenschaftler selbst der Bilanzierung ihrer Kollegen und damit ihrer eigenen Disziplin zugrundelegen?

Geht man deskriptiv vor, so lassen sich solche Kriterien z.B. aus der Begutachtungspraxis erschließen, wie sie gegenüber Dissertationen, Habilitationen, Forschungsanträgen, aber auch in Rezensionen sowie Gutachten von Forschungsanträgen deutlich wird.

In diesem Zusammenhang haben wir an der Universität Paderborn Gutachten von Förderungsanträgen sowie Rezensionen in unterschiedlichen Zeitschriften (v.a. 'Zeitschrift für Pädagogik' und 'Pädagogische Beiträge/Pädagogik heute', als Vergleich 'Physikalische Blätter' und 'Psychologische Beiträge') inhaltsanalytisch im Blick auf die implizit zugrundegelegten Kriterien analysiert. Im groben sind dabei drei Hauptkriterien für die Bilanzierung deutlich geworden:

2.1. Methodisches Vorgehen

Die Kriterien für methodisches Vorgehen werden am deutlichsten v.a. bei der Begutachtung von Forschungsanträgen, aber auch etwa bei der Beurteilung von Dissertationen. Hier einige Belege:

"Die Projektplanung im einzelnen bleibt relativ allgemein und nimmt

zuwenig auf die allgemeine Diskussion Bezug".

"Es bleibt unklar, nach welchen Kriterien und mit welcher Zielsetzung hier eine Analyse durchgeführt werden soll".

"Die Durchführung der Befragung erscheint unter dieser Zielsetzung plausibel".

Bei theoretischen Arbeiten oder Rezensionen sind diese Kriterien nicht so auffällig. Aber auch hier spielen für die Bilanz ebenfalls methodische Kriterien eine Rolle wie etwa "klare Fragestellung", "gründliche Darstellung von Problemen und Forschungsergebnissen", "Konsistenz der Argumentation" usw.

Hierfür einige Belege:

Der Autor verfolgt in diesem Buch "einen recht genauen und begrenzten Zweck" (Z.f.Päd. 1988, S. 416).

"Es werden 'Sachverhalte' gründlich dargestellt" (Z.f.Päd. 1988, S. 556).

"Kein anderes Buch hat die Forschungsergebnisse in diesem Bereich so umfassend dokumentiert und systematisch abgeleitet" (Z.f.Päd. 1988, S. 557).

Die Orientierung ist "nicht ganz konsequent durchgehalten" (Z.f.Päd. 1988, S. 414).

"... beeindruckt die Geschlossenheit der Argumentation" (PB/Ph 1988, H. 6, S. 62).

"... zieht daraus aber nicht die eigentlich naheliegende Konsequenz" (Z.f.Päd. 1988, S. 557).

Auffällig ist, daß in pädagogischer Bilanzierung die Kriterien des öfteren verhältnismäßig 'weich' formuliert werden - im Unterschied etwa zu physikalischen Rezensionen (z.B. 'Physikalische Blätter') oder auch Rezensionen in den 'Psychologischen Beiträgen'. 'Harte', d.h. genau operationalisierte Kriterien wären etwa die Feststellung, daß die Stichprobe für eine bestimmte Fragestellung zu gering ist, daß ein zu grobes statistisches Verfahren gewählt wurde usw.

'Weiche' Kriterien bewerten nur sehr allgemein und pauschal die Argumentation:

Der Verfasser ist "redlich und mit Erfolg bemüht" (PB/Ph 1988, H. 6, S. 62).

Es "wird der Zeigefinger auf ein angeblich pädagogisches Bemühen gelegt, das dann durch ein Verschieben der Blickwinkel entlarvt wird" (PB/Ph 1988, H. 2, S. 31).

Der Autor befließigt sich "einer verständnisvollen und im ganzen wohlwollenden Interpretation gerade der Gegenargumente" (Z.f.Päd. 1988, S. 415).

2.2. Kriterium der praktischen Handlungsrelevanz

Dies ist ein Kriterium, das man nicht nur von Praktikern, sondern deutlich auch in Rezensionen oder in Gutachten findet, v.a. dann, wenn der entsprechende Rezensent oder die Zeitschrift selbst stärker praktisch ausgerichtet sind. In 'Pädagogische Beiträge/Pädagogik heute' ist dieses Kriterium weitaus häufiger aufzufinden als in der 'Zeitschrift für Pädagogik'. Hierfür einige Beispiele:

"... eignen sich für besondere Verwendung im Unterricht" (PB/Ph 1988, H. 2, S. 30).

"... einen hervorragenden Beitrag zur Förderung demokratischen Bewußtseins" (ebd.).

"... wird man ohnehin nicht umhin können, diesen Text als wissenschaftlich anspruchsvolle Pflichtlektüre ... einzuführen" (Z.f.Päd. 1988, S. 557).

"... dann ist dieses Buch ein offener Beitrag zur Erhaltung von politischer Moral und demokratischer Kultur" (PB/Ph 1988, H. 2, S. 30).

Traditionell dürfte dieses Kriterium daraus resultieren, daß sich Erziehungswissenschaft in ihrer Tradition weithin als praktische Disziplin verstanden hat.

2.3. Kriterium der Neuigkeit

Dies ist ein Kriterium, das innerhalb der wissenschaftlichen Community offensichtlich zentrale Stellung innehat. Bereits in Promotions- und Habilitationsordnungen findet sich explizit ein solches Kriterium, daß die betreffende Arbeit neue wissenschaftliche Ergebnisse erzielen soll. So heißt es z.B. in der Promotionsordnung für Pädagogik der Universität Paderborn:

"Die Dissertation muß einen selbständig erarbeiteten und angemessenen Beitrag zur Forschung eines der in § 1 genannten Fächer darstellen..." (§ 3 Abs. 2).

Entsprechend wird in Rezensionen (als positive oder negative Bilanz) darauf hingewiesen:

"... wenn Sachverhalte gründlich dargestellt, Widersprüche offen gelegt und auf der Grundlage neuer theoretischer Überlegungen gedanklich korrigiert werden" (Z.f.Päd. 1988, S. 556).

"Die Mehrzahl der Werke blieb jedoch an der Oberfläche, ... in dem hier anzuzeigenden Werk wird dagegen ... der entscheidende Schritt ... vollzogen" (PB/Ph 1988, S. 30).

"Aktualität gewinnt die Studie ... durch die sich zuspitzende Krise der Moderne" (Z.f.Päd. 1988, S. 867).

Auffällig ist, daß dieses Kriterium häufig relativ unscharf verwendet wird: Wonach genau mißt sich die Neuigkeit eines Ergebnisses? Vermutlich lassen sich hier drei Aspekte unterscheiden:

- Neuigkeit eines Ergebnisses kann besagen, daß ein neuer Themenbereich mit geläufigen Methoden analysiert wird. Beispiele dafür sind empirische Untersuchungen, in denen mit einem bekannten Methodenrepertoire eine neue Fragestellung untersucht wird, aber z.B. auch Aufarbeitungen des Forschungsstandes bestimmter Bereiche usw.
- Neuigkeit kann darin bestehen, daß ein Gegenstandsbereich mit neuen bzw. alternativen Methoden untersucht wird. Beispiele dafür finden sich etwa in Arbeiten, die anstelle klassischer quantitativer Methoden qualitative zugrunde legen: Die Durchführung von narrativen Interviews anstelle von standardisierten Befragungen oder die Anwendung der objektiven Hermeneutik anstelle eines standardisierten Beobachtungsverfahrens gelten als Indikatoren für eine positive Bilanz.
- Schließlich besagt Neuigkeit des Ergebnisses aber auch, daß ein Themenbereich unter dem Blick neuer Begriffe und Konstrukte gesehen wird. Dies ist ein v.a. bei theoretischen Arbeiten geläufiges Vorgehen: Wenn neue Ergebnisse konstatiert werden, wenn die Thematik in neue Zusammenhänge gerückt wird, dann heißt das letztlich, daß neue Konstrukte bzw. Begriffe zur Analyse herangezogen werden. Beispiele dafür sind Untersuchungen, in denen das Theorie-Praxisverhältnis auf der Basis von Konstrukten der Technikphilosophie gedeutet wird, wo die Situation einer Schulklasse auf dem Hintergrund von Begriffen des symbolischen Interaktionismus, der Rollentheorie usw. gesehen wird.

So wichtig es sicher ist, daß die Erziehungswissenschaft auf diese Weise neue Sichtweisen gewinnt (möglicherweise ist es die zentrale Aufgabe der Sozialwissenschaften, bestehende Sachverhalte jeweils auf der Basis neuer, für diese gegenwärtige Situation relevanter Bezugssysteme neu zu deuten), so besteht andererseits die Gefahr des Vorgehens darin, daß die Pädagogik über keine 'einheimischen' Begriffe verfügt, sondern fortwährend Anleihen bei anderen Begriffssystemen nimmt - ein Sachverhalt, den HERWIG BLANKERTZ schon 1982 als "verbal terminologische Unterwerfung unter Metakonzepte" unterschiedlicher Sozialwissenschaften kritisiert hat (BLANKERTZ 1982, S. 68).

3. Die praktische Bilanz

Bilanz, die für die Erziehungswissenschaft gezogen wird, ist schließlich auch Bilanz, die Praktiker im Blick auf praktische Anwendbarkeit ziehen. Welche Kriterien der Bilanzierung werden hier angesetzt?

Zunächst sind hier zwei Einschränkungen notwendig:

3.1. Kriterium für die Bilanzierung der Erziehungswissenschaft in der Praxis ist sicher nicht die erfolgreiche Anwendung von pädagogischen Gesetzesaussagen auf der Basis etwa des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas oder irgendwelcher Technikmodelle. Hier scheint es eher so zu sein, daß Theoretiker derartige Anwendungsmodelle als Kriterium zugrundelegen, um daraus die praktische Irrelevanz pädagogischer Theoriebildung zu konstatieren. Alle neueren Untersuchungen über die Rezeptionsproblematik von Sozialwissenschaften deuten aber darauf hin, daß eine solche 'direkte' Anwendung im Grund der Ausnahmefall ist (vgl. BECK/BONSS 1989), sondern daß Praktiker andere Kriterien bei der Bilanzierung der Brauchbarkeit pädagogischer Ergebnisse zugrundelegen.

3.2. Unter dem Gesichtspunkt der Diskussion der praktischen Bilanz der Erziehungswissenschaft ist es mißlich, von 'der' Erziehungswissenschaft schlechthin zu sprechen. Bilanzen von Unternehmen haben es leichter, indem sie Gewinn und Verlust in einzelnen Abteilungen oder Firmengruppen gegeneinander aufrechnen können. Da kann man leicht trotz einer negativen Bilanz einer Abteilung (z.B. der Bildungsabteilung) aufgrund der positiven Bilanz in anderen Abteilungen insgesamt noch ein positives Ergebnis erzielen.

Doch wie will man Soll und Haben etwa in den Abteilungen 'Geschichte der Pädagogik' und 'Sonderpädagogik' gegeneinander verrechnen? Gibt es auch in der Pädagogik so etwas wie Abteilungen, die Verlust und Gewinn in anderen Abteilungen decken helfen?

Es wird deutlich: Es ist schwierig, hier eine Bilanz zu ziehen. Wenn man etwa die 'Bilanz' zieht, daß die pädagogische Theorie für die pädagogische Praxis im Grunde nichts austrage, dann kann man sich leicht den Einwand einhandeln, von umfangreichen pädagogischen Bereichen wie pädagogischer Diagnostik oder Sonderpädagogik keine Ahnung zu haben.

Insgesamt ergibt sich: der Versuch, die Erziehungswissenschaft als Ganzes im Blick auf ihre praktische Relevanz zu bilanzieren, ist kein solides Geschäft. Sinnvollerweise kann man immer nur die praktische Relevanz bestimmter Arbeiten, eines bestimmten Konzeptes oder besonders von Teildisziplinen (z.B. der Sonderpädagogik oder der Sozialgeschichte der Erziehung) bilanzieren und wird dabei vermutlich zu recht unterschiedlichen Ergebnissen gelangen.

Was aber, wie gesagt, möglich ist und auch immer wieder geschieht, ist die Bilanzierung einzelner Konzepte der Erziehungswissenschaft (z.B. bestimmter Verfahren der Unterrichtsvorbereitung) oder einzelner Bereiche (z.B. der Sonderpädagogik) im Blick auf ihre 'praktische Leistungsfähigkeit'.

Was aber heißt für Praktiker 'Leistungsfähigkeit'? Was sind die Kriterien, nach denen Praktiker bilanzieren und etwa entscheiden, ob sie ein pädagogisches Buch kaufen oder nicht oder ein bestimmtes Modell der Unterrichtsvorbereitung ihrem Unterricht zugrundelegen? Zwei Hauptkriterien lassen sich hier unterscheiden:

3.2.1. Zum einen hängt die Bilanz pädagogischer Forschung für Lehrer, aber etwa auch für die Diplompädagogen und pädagogischen Berater deutlich von dem methodologischen Instrumentarium ab, das die Pädagogik Praktikern zur Verfügung stellen kann. Damit steht die Pädagogik in derselben Position wie etwa die Psychologie, wo (z.B. im Rahmen der Testpsychologie, vgl. KEUPP 1989) eine Reihe von sehr unterschiedlichen praktischen Verfahren entwickelt werden, die Praktiker in der konkreten Situation anwenden können.

Nun gibt es zweifelsohne auch in der Pädagogik Arbeiten, die in dieser Hinsicht eine positive Bilanz aufweisen können. Indikatoren dafür sind etwa die hohen Auflagen bestimmter Modelle der Unterrichtsvorbereitung (z.B. die Bücher von KLAFKI, OTTO/HEIMANN/SCHULZ oder HILBERT MEYER, von GRELLS Unterrichtsrezepten, oder MAGERS Programmierem Unterricht). Jedesmal werden hier nämlich dem Praktiker Methoden zur Verfügung gestellt, um z.B. Lernziele zu operationalisieren, Unterricht vorzubereiten, mit Erziehungsproblemen im Unterricht umzugehen.

3.2.2. Daneben dürfte aber noch ein zweites Kriterium bestehen, das in an der Universität Paderborn durchgeführten Interviews über die Rezeption pädagogischen Wissens in der Beratung deutlich geworden ist (vgl. KÖNIG 1990): Kriterium für die Bilanzierung durch Prakti-

ker ist es auch, daß eine Wissenschaft dem Praktiker 'neue Sichtweisen' zur Verfügung stellt. Und das heißt letztlich, daß sie Begriffe liefert, unter denen bestimmte Situationen und Sachverhalte neu gedeutet werden. Ein Beispiel dafür wäre etwa, Erziehungsschwierigkeiten einer Schulklasse unter dem neuen Konstrukt 'Interpunktionsstruktur' (im Anschluß an WATZLAWICK) zu sehen: Ein Lehrer, der ein solches Konstrukt anwendet, sieht sich damit dann nicht mehr in der Rolle desjenigen, der auf den Schüler reagiert, sondern gewinnt eine neue 'Sichtweise', indem er z.B. das Augenmerk auf die Interpunktionsstruktur lenkt, die zwischen einzelnen Schülern und ihm selbst entsteht.

Nun ist dieses Beispiel gerade kein Beispiel für eine typisch pädagogische Begrifflichkeit. Und das scheint nicht von ungefähr zu sein: während nämlich andere Disziplinen wie etwa die Psychologie eine Reihe von Konstrukten definiert und expliziert haben, unter denen bestimmte Sachverhalte gedeutet werden (es sei z.B. an die Deutung von Auswahlverfahren unter psychologischen Konstrukten wie 'Diagnostik' und 'Test' erinnert), scheint die Pädagogik derzeit über relativ wenig 'einheimische Begriffe' zu verfügen. Das ist eine Situation, die gewiß nicht immer so gewesen ist: es gab Situationen, in denen eigene pädagogische Begriffe wie 'pädagogischer Bezug', 'Lernzieloperationalisierung' oder auch 'schülerorientierter Unterricht' eine relativ starke Rolle spielten und innerhalb, aber auch außerhalb der Profession immer wieder aufgegriffen wurden. Es fällt schwer, in der gegenwärtigen Lage herauszufinden, welches denn nun die zentralen Konstrukte sind, die für Praktiker über Soll und Haben einer Bilanz der Disziplin entscheiden.

Möglicherweise ist es das Problem der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, daß sie weithin zu stark an dem Kriterium neuer Ergebnisse orientiert ist, was unter der Hand dazu geführt hat, daß man auf neue Begriffe zurückgreift, anstatt die älteren Begriffe weiterzuentwickeln und im Sinne von LAKATOS zu proliferieren. Deutliches Beispiel dafür ist etwa die Forderung nach Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung, bei der sich innerhalb der Disziplin zumindest ebenso viel kritische Stimmen wie positive Äußerungen finden (vgl. KEMPKE 1987, S. 13ff.). Statt solche Begriffe immer wieder zu verwerfen und durch andere zu ersetzen, wäre es wichtig, die theoretische und empirische Explikation pädagogischer Konstrukte wie 'Teilnehmerorientierung' weiter voranzutreiben und auf dieser Basis dann auch Methoden zu entwickeln, die es dem Praktiker ermöglichen, Teilnehmerorientierung in Erwachsenenbildung praktisch zu realisieren.

Bilanzierung, so ist das Ergebnis, ist also kein einheitliches Vorgehen. Sondern bilanziert wird in und über die Erziehungswissenschaft nach sehr unterschiedlichen, politischen, wissenschaftlichen und praktischen Bilanzierungskriterien. Wichtig ist, zwischen diesen Kriterien zu unterscheiden und damit auch zu differenzieren. Zu erwarten ist, daß sich dann nicht mehr 'die' Bilanz der Erziehungswissenschaft insgesamt feststellen läßt, aber daß deutlicher im Blick auf die unterschiedlichen Kriterien Aktiva und Passiva unterschiedlicher Konzepte und Forschungsansätze identifiziert werden können. An dieser Stelle läßt sich die deskriptive Bilanzierung bestimmter Ergebnisse der Erziehungswissenschaft konstruktiv in Richtung auf eine interne Wissenschaftssteuerung wenden, die es möglicherweise erlaubt, relevante zukünftige Arbeitsbereiche und methodische Ansätze zu identifizieren sowie die Explizierung zentraler Begriffe der Disziplin zu fördern.

Literaturverzeichnis:

- BECK, U./BONSS, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a. M. 1989, S. 7-45.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Paderborn 1982, S. 65-79.
- KEMPKE, H.-G.: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Arbeitsstelle Dt. Volkshochschul-Verband. Frankfurt a. M. 1987.
- KEUPP, H. u.a.: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a. M. 1989, S. 149-195.
- KÖNIG, E.: Beratungswissen - Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 99-116.