

H. ELMAR TENORTH

Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis - Praxis ohne Programm¹

Die Sprache der Wirtschaftswissenschaften, besonders der Betriebswirtschaftslehre, wird während dieses Kongresses sicherlich in einer Weise beansprucht werden, daß die theoretischen Grenzen dieser Disziplin ebenso sichtbar werden wie die Gefahren ihres metaphorischen Gebrauchs innerhalb der Erziehungswissenschaft. Bevor ich die hier erwartbare Praxis aber nur tadle, will ich im folgenden einen Versuch unternehmen, die Logik einer Bilanzerstellung und -analyse zunächst etwas intensiver auszuschöpfen; denn auch bei nur flüchtiger Lektüre einschlägiger Standardwerke, die diese Disziplin für den Schüler² oder gar für den Studenten³ bereithält, wird bewußt, daß der übliche Maßstab auch des erziehungswissenschaftlichen Bilanz-Laien - vor allem nach Gewinn und Verlust zu fragen - das Angebot der Buchprüfer an nutzbaren Bilanzkriterien eindeutig unterbietet.

Die Betriebswirtschaftslehre kennt ganz unterschiedliche Formen von und Ansprüche an Bilanzen. Sie unterscheidet z.B. ganz basal 'Inventar' und 'Bilanz'⁴, sie bilanziert für unterschiedliche Zeiträume und mit unterschiedlich spezifizierten Konten; sie fragt nach Aktiva (und auf Aktivkonten ist betriebswirtschaftlich das Vermögen verzeichnet, einschließlich der Waren und 'immaterieller Anlagewerte'⁵) und nach Passiva (und Passivkonten geben die Herkunft des Kapitals an, sind im betriebswirtschaftlichen Sinne also Kapitalkonten!, getrennt nach Eigenkapital und Fremdkapital, Schulden bzw. Verbindlichkeiten; und Soll und Haben werden auf der Aktiv- wie auf der Passivseite verbucht). Die Betriebswirtschaftslehre kann ferner 'Aufwendungen' (Minderungen des Eigenkapitals) und 'Erträge' (Mehrunge des Eigenkapitals) unterscheiden und so 'Erfolgsvorgänge', als Veränderungen des Eigenkapitals, erfassen, kurz: Sie verfügt über basale Begriffe und ein ausgearbeitetes Regelwerk, die Tätigkeit des Unternehmens in der Zeit in der Bilanz abzubilden. Die Bilanzanalyse schließlich führt dann zu den Feinheiten dieses Geschäfts, auf offene und stille Rücklagen, geheime Reserven, versteckte Erträge, von denen aus sich die Stellung des Unternehmens in der Branche und seine vergangene Geschäftstätigkeit ebenso beurteilen lassen wie seine Zukunftsaussichten. Und das alles noch ohne Außenindikatoren, z.B. die Gerüchteküche oder die Börsenkurse, die den betrieblich erzeugten Schein objektivistisch konterkarieren.

Letztlich wirft der Blick in die Disziplin, der unsere Tagung den leitenden Begriff entnimmt, damit aber zuerst die Frage auf, ob und wie sich Wissenschaften überhaupt in der Logik einer Bilanz wertmäßig abbilden lassen: Wo sind Aktiva und Passiva, wo Vermögen und Kapital, wie kann man - analog zum Prozeß der Monetarisierung - mit einem präzisen Indikator und nach dem basalen Grundsatz der Bilanzwahrheit und -klarheit (EISELE in BEA 1984, S. 241) 'Veränderungen' erfassen, Erträge berechnen und auch die genutzten Möglichkeiten oder die entgangenen Chancen, Vergleiche zu anderen Unternehmen gleicher oder fremder Branchen ziehen, empirisch absichern und beurteilen? Ein Blick in die Möglichkeiten, die Spezialisten für Bilanzierung anbieten⁶, zeigt jedenfalls, daß wir auf mehr als auf Gewinn und Verlust achten müssen, wenn wir für das Unternehmen Erziehungswissenschaft eine Bilanz versuchen. Bei meinen eigenen Versuchen, eine retrospektive Bilanz des empirischen Paradigmas vorzulegen, will ich deshalb auch nicht nur über Gewinne sprechen oder Verluste betrauern.

Wie immer in ernsthaften Wissenschaften hat auch meine Argumentation nur drei Schritte: Zuerst werde ich (1.) das Unternehmen beschreiben, dann eine Bilanz, freilich nur nach exemplarischen Konten, vorstellen (2.) und schließlich in einer Bilanzanalyse die Chancen des Unternehmens zusammenfassend beurteilen (3.). Um meinen eigenen Anspruch vorab zu qualifizieren: Ich verbleibe selbst in den Bahnen meines Objekts (weil ich ja auch die Perspektive der empirischen Wissenschaftsforschung vertreten soll), biete also vor allem triviale Beschreibungen, die sich an der Wirklichkeit prüfen lassen, und von wenigen Einzelfällen aus einige Hypothesen, gekleidet in das Gewand feststehender Behauptungen, deren einzige Rechtfertigung darin besteht, daß sie sich der Prüfung an der Wirklichkeit nicht entziehen.

1. Das Unternehmen

Erziehungswissenschaft, so könnte man sagen, stellt diejenige Branche des Sektors Wissenschaft dar, die es sich zum Produktionszweck gemacht hat, Aussagen über Erziehung zu erzeugen, die in spezifischer Weise - z.B. theoretisch, methodisch oder nach ihrem Handlungsbezug - von den Produkten anderer Firmen unterscheidbar sind. Diese Branche umfaßt eine nicht eindeutig abgrenzbare Zahl von Produktionsstätten, u.a. ca. 70 Hochschulen mit erziehungswissenschaft-

lichen Fachbereichen, Forschungs- und Planungsinstitute sowie eine unbekannt Zahl alter und neuer Selbständiger. (Man sieht bereits, daß es nicht einfach sein wird, das 'Anlagevermögen' - Grundstücke, Gebäude, die jeweilige Betriebsausstattung, ideelle Werte wie Theorien oder Techniken - zu quantifizieren). Daneben gibt es, als weiteren Produktionsfaktor, etwa 1.200 Mann festes Personal⁷, die sich - in unserem Fall - primär allerdings dadurch auszeichnen, daß sie Kosten verursachen, weil sie sich auf zwar regelmäßige, vom Staat garantierte Einkünfte aus der Produktionstätigkeit stützen können (und Einkünfte, ich erinnere, sind betriebswirtschaftlich Kosten), die aufgrund ihrer Zahlungsmodi in unserem Fall aber nicht notwendig die Erzeugung der in der Branche typischen Produkte voraussetzen. Dieser in manchem also parasitären 'Stammbelegschaft' steht eine un stetig beschäftigte und un stetig produzierende, schwer zu zählende Menge von fluktuierenden Produzenten gegenüber, die ebenfalls zur Produktion der Branche beitragen. Nach meiner Schätzung muß man, Hilfskräfte und Doktoranden, außerhalb des Wissenschaftssystems tätige potentielle Autoren und ähnliche Gruppen hinzugerechnet, deshalb nicht nur mit unübersichtlichen Produktionsformen, z.B. mit Personengesellschaften ohne Bilanzpflichten und ohne öffentliche Kontrolle, sondern auch mit einer diffusen Zahl weiterer Produzenten rechnen. Insgesamt darf man gegenwärtig wohl eine Zahl von ca. 2.000 publizierenden und forschenden Erziehungswissenschaftlern in der Bundesrepublik annehmen.

Empirische Erziehungswissenschaft wiederum läßt sich als Zweig der Erziehungswissenschaft verstehen, von der gesamten Branche durch den spezifischen Unternehmenszweck unterscheidbar, daß die von ihr produzierten Aussagen über Erziehung nicht nur als 'erziehungswissenschaftlich', sondern auch noch - zusätzlich, gelegentlich nur - als 'empirisch' zu qualifizieren sind (nach welchen Kriterien immer - PETER VOGEL mag hier nach Gründen und Eindeutigkeiten suchen).

Meine Frage gilt auch hier zunächst den Betriebsstätten und Produzenten, einer, wie sich zeigt, schwierigen Frage: Die Annalen unseres Faches, Lehrbücher zur Orientierung für den Anfänger, verzeichnen zwar - nicht selten im doppelten Sinne des Wortes - die Empirische Erziehungswissenschaft, sie nennen aber eher Produzenten als Produktionsstätten, und auch dann scheint nicht Vollständigkeit der Angaben ihr Ziel. Eine nicht ganz unbekannt Darstellung der 'Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft' (BENNER 1978, S. 135ff.) widmet sich zunächst ausführlich einigen Personen, die aus dem Geschäftsleben längst ausgeschieden sind, Verstorbenen also und dann - unter den Zeitgenossen - vor allem den Produktionsabsichten eines

Herrn aus Konstanz, dessen Name für eine Bilanzierung nicht wichtig ist. Ähnliche Befunde ließen sich aus anderen Wegweisern unserer Branche häufen - und es sind schon historisch (TENORTH 1989) irreführende Bilder, auf die der Bilanzkonstrukteur hier trifft.

Berücksichtigt man auch andere Datengrundlagen, dann ergeben sich nämlich auch aktuell gleich schon größere Mengen an Produzenten: BAUMERT/ROEDER, die nur im Wissenschaftssystem gesucht haben und die Menge der empirischen Erziehungswissenschaftler letztlich durch Selbstzuschreibungen konstruieren, kommen auf ca. 10 % aller Erziehungswissenschaftler, die sich selbst einem als empirisch(-theoretisch) definierten Paradigma zurechnen lassen. Das sind - in absoluten Zahlen - von ca. 1.200 Angehörigen der universitär etablierten Zunft insgesamt also ca. 120.⁸ Nimmt man einen kollektiven Zusammenschluß der Empirischen Erziehungswissenschaft als Prüfstein - nämlich die Mitgliederzahl der AEPF (der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) -, dann scheint diese Zahl nicht ganz unrealistisch: die AEPF hat zum 1.1.1990 nämlich 161 Mitglieder.

Im Fall der Empirischen Erziehungswissenschaft ist aber die Zahl der Produzenten insgesamt auch deshalb nicht einfach zu schätzen, weil die Randzonen zu anderen Unternehmenszweigen und -branchen nicht distinkt sind. Das will ich nicht von Personen, sondern von Zeitschriften aus zeigen, also an den Medien, in denen die Produktion zur Realität kommt. Bilanztechnisch scheint mir das Anlagevermögen zu sein, mit dessen Hilfe die Ereignisse erzeugt und verbreitet werden, die für eine jede Wissenschaft typisch sind - Abhandlungen nämlich, aus denen Wissenschaft als Kommunikation letztlich besteht (STICHWEH 1987).

Auf welche publizistischen Voraussetzungen kann sich das Unternehmen Empirische Erziehungswissenschaft stützen? Seit zu Beginn der sechziger Jahre die Situation der empirisch-pädagogischen Forschung in Krisendiagnosen beschrieben wurde (bei LEMBERG, LOCHNER, ROTH u.a.), kann man die heute gegebene Situation nur als gut bezeichnen; denn es gibt eine große Zahl von Zeitschriften, die sich auf empirisch-pädagogische Forschung spezialisiert haben:

- die 'Unterrichtswissenschaft', seit 1973, hrsg. von FRANK ACHTENHAGEN, GUNTHER EIGLER, VOLKER KRUMM u.a., aus dem AEPF-Milieu also,
- die 'Empirische Pädagogik', seit 1987, hrsg. von KARL-HEINZ INGENKAMP (und mit einem Beirat, der auch hier die Zurech-

- nung der Zeitschrift zur AEPF erlaubt),
- am Rande der AEPF steht schon, drittens, die 'Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung', die seit 1966 erscheint, disziplinär wohl eher zur Psychologie rechnet, aber auch von empirisch forschenden Erziehungswissenschaftlern genutzt wird,
- es gibt, viertens, die 'Zeitschrift für Pädagogische Psychologie', die 1987 aus dem Nachlaß der 'Zeitschrift für Empirische Pädagogik' entstand und jetzt von ANDREAS KNAPP, dem Editor des älteren Organs, gemeinsam mit DETLEF ROST, einem Psychologen ediert wird (aber ROST ist auch AEPF-Mitglied),
- nahe bei den Psychologen steht auch, fünftens, die 'Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie', jetzt u.a. von OTTO EWERT und HEINZ MANDL herausgegeben, von denen zumindest der letztere sich auch dem disziplinären Kontext empirischer Erziehungswissenschaft zurechnen läßt (jedenfalls ist er AEPF-Mitglied),
- als einzige Zeitschrift nahe bei der Soziologie (und das ist wohl auch theoretisch, für den Philosophen, ein wichtiger Befund) rechne ich, sechstens, die 'Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie' zum Paradigma; sie wird seit 1981 u.a. von HELMUT FEND und HANS-GÜNTHER ROLFF herausgegeben (zwar beide keine AEPF-Mitglieder, aber wohl doch empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler).

Auf der Seite der seit 1960 rasch gewachsenen Aktiva, des Produktions-Vermögens der Empirischen Pädagogik, stehen aber auch die Repräsentanz in der DFG, mit einem eigenen Unterausschuß innerhalb des Fachausschusses Pädagogik, sowie einige wenige, exklusiv definierte Forschungseinrichtungen: K.-H. INGENKAMPS 'Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung' in Landau würde ich so verbuchen, aber auch - angesichts der dominierenden Muster der Produktion, der Selbstbeschreibungen von Direktoren und Mitarbeitern und in lockerer Kenntnis einiger Erzeugnisse - das 'Max Planck Institut für Bildungsforschung' in Berlin, vielleicht sogar, angesichts der Produktionsschwerpunkte von FRANZ E. WEINERT, Teile des MPI für Psychologie in München.

Bei anderen Forschungsinstituten (z.B., aus der 'Blauen Liste', bei DIPF, DIFF oder IPN) mag hier oder dort Streit über die Zurechenbarkeit zum Paradigma entstehen, ich verbuche sie deshalb nur halben Herzens auf der Vermögensseite (aber HORST WEISHAUPT würde mich tadeln, wenn ich nicht zumindest einige Abteilungen dazu rechnen würde). Gar nicht auf der Aktiva-Seite rechne ich (trotz einiger Lehr-

stühle für Empirische Pädagogik, wie z.B. an der Universität München) die Universitätsinstitute, weil sie quasi paradigm-neutral sind, für beliebige Formen erziehungswissenschaftlicher Produktion nutzbar, und weil sie zudem - anders als die Forschungsinstitute, die sich wenigstens gelegentlich über ihre Produktion in öffentlicher Kontrolle und vor bestellten Buchprüfern ausweisen müssen - dem Kalkül des Wissenschaftssystems als Institute nicht unterliegen (sondern eher kapitalistisch denken und arbeiten können, d.h. über Ressourcen nach anderen als Leistungskriterien verfügen).

Faßt man die Vermögenswerte zusammen, dann ergibt sich ein durchaus ansehnliches Inventar: Publikationsmedien und Forschungsinstitute, die exklusiv dem Unternehmenszweck gewidmet sind, mit dem MPI sogar, anders als für andere Paradigmata, ein Platz auf der *bel etage* des Wissenschaftssystems, aus langjähriger Praxis ein reicher Fundus an Theorie und Technik - man darf erwarten, daß die Produktion angesichts dieser Voraussetzungen munter sprudelt. Für die insgesamt positive Vermögenslage ist es deshalb auch nicht entscheidend, daß - gemessen an den Produzenten und Beschäftigtenzahlen - das empirische Paradigma nicht das größte Unternehmen der Branche ist. Klein, aber fein ist es ihm gelungen, seinen Produktionszweck mit hoher Sichtbarkeit für den Markt durchzusetzen, mit gutem Zugang zu Ressourcen und z.T. sogar ungestört von anderen Erwartungen, z.B. der Lehre. Insgesamt sehr gute Voraussetzungen also, während die anderen Produzenten im Feld - in ihren methodischen Ansprüchen diffus, in den Formen der Kommunikation vielgestaltig und z.B. in der Erziehungswissenschaft auch ohne vergleichbar breite spezialistische Absicherung in Medien und Instituten - zwar zahlenmäßig insgesamt größer, aber doch zersplittert und ohne ein einheitlich gutes oder nur erkennbar eigentümliches Image am Markt operieren.

2. Produktionszahlen - einige Konten der Bilanz

Bestätigt die Produktion des empirischen Paradigmas die guten Voraussetzungen? Ich stelle zunächst den output dar - orientiert an Publikationen - und relationiere ihn dann zum Betriebszweck, relativ zu den eigenen Programmen des Unternehmens.

2.1 Output

Daten über die gesamte erziehungswissenschaftliche Produktion liegen leider nicht vor, aber doch für einzelne Segmente. GERD MACKE, der für die Zeit nach 1945 die Teilmenge der Dissertationen aus der Gesamtheit der erziehungswissenschaftlichen Produktion ausgegrenzt und untersucht hat, kommt auf einen Anteil von ca. 24,5 % an empirischen Arbeiten⁹, mit spezifischen Verteilungsmustern in der Zeit und nach Teildisziplinen: Der Anteil dieser Arbeiten wird nennenswert erst seit den 1960er Jahren beobachtbar (und in den achtzigern schon wieder rückläufig), er erreicht - bezogen auf Teilmärkte - den höchsten Stand innerhalb der Schulpädagogik (mit 38,8 %), gefolgt von der Heil- und Sonderpädagogik (mit 35,4 %); an letzter Stelle rangiert, wen wundert es, die Allgemeine Erziehungswissenschaft mit 11,3 %. Aber immerhin - auch deren Themen entziehen sich nicht dem empirischen Zugriff.

Die Penetration empirischer Produktionsmethoden in das Fach und ihre spezifische Zeitlichkeit wird auch an anderen Indikatoren sichtbar: In eigenen Untersuchungen habe ich für die 'Zeitschrift für Pädagogik' erhoben, daß erst seit 1969 davon gesprochen werden kann, daß kontinuierlich 'empirische' Abhandlungen veröffentlicht werden, solche also, die auch bei MACKE dazu gerechnet werden, und dann in einem Umfang von knapp 20 % aller Veröffentlichungen (mit einem Minimum bei ca. 3 % - 1972 - und einem Maximum von über 30 % für 1977, TENORTH 1986, S. 55, Abb.1). Das Paradigma wird zwar seit dem Ende der 1960er Jahre in der Erziehungswissenschaft kontinuierlich gepflegt, relationiert man diese Befunde aber mit anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, dann zeigt sich die schärfere Konkurrenz, der die Empiriker in der Pädagogik ausgesetzt sind. In der Soziologie oder Psychologie, auch in Deutschland, sind empirische Arbeiten schon länger alltäglich, zahlenmäßig stärker vertreten als in der Erziehungswissenschaft und in ihrer Geltung weniger angefochten.

Neben dem output interessiert - vor allem aus der Perspektive des Personals - auch die spezifische Ertragsseite der Produktion. Mit BAUMERT/ROEDER könnte man die Rezeption von Arbeiten als "Wissenschaftseinkommen" der Produzenten bezeichnen - und dann muß man sich freilich generell fragen, ob sich für den Produzenten die Produktionsanstrengungen wirklich lohnen: Generell gilt nämlich (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 77ff.), daß auf die meisten Hochschullehrer ein wenig erfreuliches Schicksal wartet: sie werden wenig zitiert (und meist schreiben sie auch gleich wenig), oder sie schreiben viel, und werden auch dann wenig zitiert, und nur wenige werden viel zi-

tiert, manche sogar auf dem Hintergrund einer geringen Produktion - von Gerechtigkeit kann auch in diesem Produktionszweig nicht die Rede sein, es regiert die Anarchie der Marktgesetze.

2.2. Qualitative Indikatoren

Spätestens jetzt kann man aber auch sehen, daß die Quantifizierung publizistischer Ereignisse allein keine angemessene Bilanz in den Wissenschaften ermöglicht. Ich eröffne deshalb auch 'qualitative' Konten¹⁰ und frage in drei Hinsichten nach der Entsprechung von Produktion und Unternehmenszweck. Die Frage ist also nicht, leistet das Unternehmen überhaupt etwas - denn das kann man schwerlich bestreiten - , sondern leistet es das, was es leisten soll und nach eigenem Programm leisten will. Der Einfachheit halber nehme ich dieses Programm in der Dimensionierung, die man bei WOLFGANG BREZINKA (im übrigen: kein AEPF-Mitglied!) finden kann, weil mir das den Vorteil einträgt, das Paradigma nicht gegen seine Intentionen bilanzieren zu müssen. Meine erste Frage gilt dann dem Gesamtzusammenhang der Produktion, die zweite der Abteilung Forschung, die dritte der Abteilung Anwendung.

2.2.1. Für den Gesamtzusammenhang der Disziplin steht in den Wissenschaften der Anspruch umfassender Systembildung, d.h. - wie BREZINKA sagt und mit Recht gegen falsche Unterstellungen seiner Kritiker immer wieder betont - die 'Synthese'¹¹ von erziehungswissenschaftlichen, empirischen und praktischen Wissenssystemen. Läßt sie sich identifizieren und dann relativ zum Programm in eine Bilanz einordnen?

Das Ergebnis ist einfach - das seit MEUMANN, LAY und anderen Vertretern der empirisch-pädagogischen Forschung versprochene und von allen Seiten erwartete System der Erziehungswissenschaft im Geiste des Empirismus und der analytischen Philosophie liegt nicht vor, und das, was vorliegt, läßt sich nur schwer auf das System anrechnen: Die Programmatiker des Paradigmas sind weitgehend mit begriffskritischen oder paradigmahistorischen Vorarbeiten beschäftigt (z.B. BREZINKA oder RÖSSNER), in erziehungswissenschaftlicher Polemik engagiert (z.B. VON CUBE), an Systembildung desinteressiert (z.B. die AEPF-Eliten) oder, wenn im analytischen Geiste philosophisch tätig, kaum mit empirischer Forschung intensiv beschäftigt.

Die Praktiker der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung dagegen bringen es zwar zahlreich und immer neu zu speziali-

stischen Untersuchungen, aber doch nicht zu komplexen theoretischen Systembildungen. Allenfalls in Teilbereichen kann man so etwas beobachten, z.B. an FENDS 'Theorie der Schule' oder an RÖSSNERS 'Theorie der Sozialarbeit' (der aber, im Vergleich zu FEND, wiederum die Empirie fehlt).

Auf diesem Hintergrund formulierte ich den Titel meines Vortrags: Nimmt man das Programm nicht partikular, sondern so umfassend, wie es seine Protagonisten vertreten - und das muß man schon der Gerechtigkeit wegen tun - dann gibt es keine Praxis, die das Programm erfüllt. Im strengen Sinne kann man daher nicht einmal wissen, ob das Programm insgesamt überhaupt realisierbar ist, weil die Synthese nicht vorliegt und einschlägige Fragen nach ihrer Möglichkeit meist mit Vertagungsargumenten beantwortet werden. Deshalb also - im Blick auf den Systemanspruch: Programm ohne Praxis.

2.2.2. Der zweite Teil meiner These lautet 'Praxis ohne Programm' und diesen Teil will ich jetzt, am Alltag der Forschung, verständlich machen. Dabei sehe ich mich der Schwierigkeit gegenüber, daß man aus wissenschaftstheoretischen Arbeiten, auch für die Erziehungswissenschaft (DREUP 1979; POLLAK 1984), jetzt schon wissen kann, daß manche für das Paradigma als einschlägig bewertete Programmatiker - KARL POPPER z.B. - aus grundsätzlichen Erwägungen heraus nicht geeignet sind, die Praxis von Wissenschaft hinreichend zu analysieren oder zu normieren, also als Programm von Forschung zu fungieren und die Übersetzung von Produktionsleistungen in die Bilanz anzuleiten, - denn das würde bedeuten, daß sie die Wirklichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung als Prozeß des Erkenntnisfortschritts müßten beschreiben (und qualifizieren) können. Theoriealternativen, andere Programme also, z.B. der in Braunschweig rezipierte WOLFGANG STEGMÜLLER, sind bisher zur Analyse einschlägiger Produktion noch nicht so weit herangezogen worden, daß man ihre Leistungsfähigkeit angesichts der Praxis der Erziehungswissenschaft beurteilen könnte (aber auch bei STEGMÜLLER sind grundsätzliche Zweifel erlaubt).

Wie bei Empirikern und Historikern üblich, verzichte ich deshalb auf ein abgeleitetes oder vorausgesetztes System zur Qualifizierung der Wissenschaftspraxis in den Dimensionen des Erkenntnisfortschritts (überlasse vielmehr auch das PETER VOGEL), und beschreibe stattdessen nur die beobachtbare Logik der Praxis, ihre faktischen Regeln. Ohne alle Details und ohne das Vortäuschen weiterer Erhebungspraxis heißt dann das Ergebnis:

- am ehesten läßt sich aufgrund der publizierten Arbeiten die Forschungspraxis dann beschreiben, wenn man sie als Befolgung von Ratschlägen deutet, wie sie in den Methodenlehrbüchern der empirischen Sozialforschung zu finden sind;
- dieses Beschreibungssystem ist offenkundig auch für Konfliktfälle geeignet; denn Kritiker einzelner Produkte (wenn sie nicht das Paradigma ganz verabschieden wollen, aber die werden hier ignoriert) pflegen sogar bei politisch brisanten Dissenssituationen, wie in Gesamtschuluntersuchungen, letztlich auf diese Lehrbücher als die Instanzen zu rekurrieren, denen man entnehmen darf, was erlaubt ist und was nicht, was man behaupten kann oder nicht; je näher zur Gegenwart, umso deutlicher rückt dann das Lehrbuch der Statistik in den Mittelpunkt.

Aber das wäre doch ein Programm, könnte man einwenden? Ich kann den Einwand akzeptieren und muß nur den zweiten Teil meiner These präzisieren, und zwar so, daß die Organisation des Forschungsprozesses zwar ein Programm hat (und sicherlich auch ein System, das man aber vielleicht eher bei HUGO DINGLER und in den Ausführungen über Exhaustion beim frühen HOLZKAMP findet¹²), aber keine dem Unternehmenszweck eigentümliche Logik; denn dafür ist das praxisregulierende Programm zu allgemein. Es kann unter den Sätzen, die es zu akzeptieren bereit ist, diejenigen, die in einem theoretisch genuinen Sinne als erziehungswissenschaftlich beurteilt werden, von denen nicht mehr unterscheiden, die überhaupt als wissenschaftlich akzeptabel gelten; denn die Kriterien der Akzeptanz von Sätzen sind primär methodischer, nicht theoretischer Natur. Zumindest sind die Kriterien so formuliert und werden so genutzt, daß sich Fortschritte von Theorie und / oder Methode je unabhängig voneinander diskutieren lassen. Das sichert Progreß, erschwert aber seine erziehungswissenschaftliche Qualifizierung.

2.2.3. Kommen wir deshalb gleich zur Sparte 'Anwendung', damit zu demjenigen Teil der programmatischen Versprechen, mit dem das empirische Paradigma die Praktiker der Erziehung in der Regel zu locken sucht.

Mein Kriterium der Beurteilung besteht in diesem Fall nicht im Rückgriff auf die vielleicht naheliegende empirische Nutzungs- und Rezeptionsforschung (weil die jüngst in der Verkrümelungsthese ein Kriterium entwickelt hat, mit dem sich alles und nichts beweisen läßt¹³), sondern erneut in der Relationierung von Versprechen und Wirklichkeit. Ich benütze dafür nicht die skeptischen Urteile von außen, sondern Beschreibungen aus dem Zentrum des Paradigmas und, als

letzte Einschränkung, auch diese Beschreibungen nur für einen, freilich erziehungswissenschaftlich wie pädagogisch zentralen und wie ich meine typischen Fall der Forschungsarbeit.

WEINERT, abfälliger Bemerkungen zum empirischen Paradigma ebenso unverdächtig wie gegen den Vorwurf immun, Forschung geringzuschätzen, hat 1989 - in der Flitner-Festschrift - 'Psychologische Orientierungen in der Pädagogik' am Beispiel der Lehrer- und Unterrichtsforschung resümiert und auf die beiden Modelle des 'Meisterlehrers' sowie des 'verallgemeinerbaren Lehrmodells' bezogen. Ich nutze seine intime Kenntnis der Forschung und rekapituliere das Urteil, zu dem er für die empirische Forschung u.a. "im Hinblick auf ihre praktische Nutzbarkeit" (WEINERT 1989, S. 205) kommt: Für das erste Modell, den Meisterlehrer, sagt er folgendes: "Natürlich sind innerhalb dieses relativ neuen Forschungsansatzes noch viele theoretisch wichtige und praktisch interessante Fragen offen. Wie wird pädagogische Expertise erworben, und welche Rolle spielen dabei wissenschaftliche Informationen, die Beobachtung des Unterrichts von Meisterlehrern und selbst- oder fremdgesteuerte Rückmeldungen über eigene Lehrversuche? Können alle Aspiranten gleichermaßen gute Lehrer werden oder gibt es stabile Unterschiede in generellen Fähigkeiten, die sich auf den Erwerb pädagogischer Expertise erleichternd, erschwerend oder gar blockierend auswirken? Welche Kompetenzen des Lehrers sind für die Erreichung unterschiedlicher Lehrziele (maximale Leistungsfortschritte, Egalisierung von Leistungsunterschieden, Verbesserung der Lernmotivation, Zufriedenheit der Schüler mit dem Unterricht usw.) entscheidend? Der Katalog offener Fragen ließe sich beliebig verlängern" (WEINERT 1989, S. 209/210). - Und was heißt das? Doch wohl, einfach und kurz gesagt: alle wichtigen Fragen, die sich in der Ausbildung von Lehrern seit Jahrhunderten stellen, sind offen. Aber, spricht das für die Anwendbarkeit des empirischen Paradigmas?

Und das zweite Modell? WEINERT läßt uns auch hier nicht im Stich, sondern faßt "Befunde aus vielen einschlägigen Studien" zusammen, auch solche, die "mit Hilfe statistischer Meta-Analysen" gefunden wurden. Und wie lautet das Ergebnis: "Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt (FRASER 1987 <ist sein Gewährsmann, HET>), könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist." Und, so fährt er systematisch fort: "Das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängig-

keitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt" (WEINERT 1989, S. 211). Auf dem Hintergrund des traditionellen pädagogischen Wissens steht man also gar nicht so schlecht da, wenn man sagt, daß Unterrichtserfolg sich komplexen, instabilen und variierenden Bedingungen verdankt - und, darf man auch das noch sagen ?, wenn man Erziehung für ein Phänomen hält, das der Forschung nach dem Muster eines kausalanalytischen Programms gar nicht zugänglich ist?

Welche Konsequenzen zieht WEINERT? Munter weiter machen, sagt er, durch Variation von Theorie und Methode dem Problem auf der Spur bleiben; denn "es wäre voreilig, die skizzierte Befundlage zum Anlaß zu nehmen, die Forschungen zur Analyse vorfindbarer Variablenzusammenhänge und zur Konstruktion präskriptiver Lehrmodelle aufzugeben. Mehrere systematische Erweiterungen des Ansatzes haben nämlich zu theoretisch wesentlich befriedigenderen empirischen Resultaten geführt ..." usw., die Vertagungsstrategie ist manifest.

Auch hier - eine erhebliche Differenz zwischen den Leistungen der Forschungspraxis und den Versprechen, die man dem Programm seit MEUMANN entnimmt. Ein Zuwachs an Erkenntnis läßt sich schwerlich bestreiten, aber er wird - im Programm selbst - in Sätzen beschrieben, die sich allenfalls im Lexikon, nicht in der Theorie von dem unterscheiden, was der kluge Praktiker schon vorher vermutet und immer erfahren hat. Aber es mag dann befriedigen, daß man jetzt wenigstens präzise und vielfach geprüft weiß, daß man nichts Genaueres wissen kann, und daß der Schlendrian nicht ohne Grund existiert.

3. Bilanzanalyse und Prognose

Auf dem Hintergrund dieser Bilanzierung, nach der Betrachtung des output und nach der Relation von output und Unternehmenszweck - läßt sich die Bilanz so transparent machen, daß ein Gesamturteil über das Unternehmen möglich ist? Ich will es abschließend wenigstens versuchen, und zwar in einigen knappen Thesen:

- erstens, und unbestreitbar, das Unternehmen Empirische Erziehungswissenschaft floriert (ob nur zur Zufriedenheit der Produzenten oder des gesamten Publikums, das lasse ich offen);

- zweitens, angesichts der vielen Letaldiagnosen aus der Distanz und von auswärtigen Beobachtern, die man seit dem frühen 20. Jahrhundert finden kann, ist schon der erste Befund ganz erstaunlich, er spricht für eine Überlebenskraft des empirischen Paradigmas, die von den Kritikern nicht gesehen wird;
- drittens, sucht man diese Überlebenskraft nicht nur in den Vermögensverhältnissen (also in Medien und Forschungsinstituten), dann muß auch die spezifische Form der Produktion und ihr Ergebnis dafür verantwortlich sein; die Bilanz legt nahe zu sagen, daß das Unternehmen blüht, weil ihm angesichts eines unübersichtlichen Marktes Stabilisierung durch Diversifikation und Segmentierung gelungen ist: zwischen denen, die (mit LOUIS ALTHUSSER gesprochen) 'Klassenkampf in der Theorie' betreiben - also wissenschaftstheoretisch argumentieren und sich mit konkurrierenden Unternehmen und deren Philosophie auseinandersetzen - und denen, die produzieren, forschen und Empirie-Wissen erzeugen, besteht eine solche Arbeitsteilung, die anscheinend produktionsförderlich ist und sogar differente politische Orientierungen aushält, wie in dem lange Zeit zu studierenden 'Konstanzer Schisma' des Empirismus, das an einem Ort bekanntlich FEND und BREZINKA nach ihrer politischen Überzeugung getrennt hielt;
- viertens, zu den erfolgreichen Strategien der Verstetigung des Paradigmas würde ich deshalb auch die Mechanismen rechnen, die den Kritikern als Schwachstellen vorkommen: der Verzicht auf Synthese und die Differenzierung von Theorie, Methode und Nutzung der Forschung - das erlaubt die Abkoppelung von großen Versprechen, die Immunisierung gegen Mißerfolge, Tempowechsel und Kriterientausch, und zwar je nach Marktlage und Nachfrageinteressen, und das sichert hohe Flexibilität (und anders als bei manchen anderen Paradigmata ist nicht schon die Produktion zu Ende, wenn die Ideologie der Produktion sich als falsch erweist);
- fünftens und letztens: gibt es Indikatoren, die für die Zukunft noch Dynamik versprechen? Ich würde neben dem Bestand an Theorien, die als stille Reserven schwer zu quantifizieren sind, vor allem das Personal dazu rechnen, das human capital; denn es macht nicht nur Kosten, sondern verspricht auch kontinuierlich Ertrag: es ist technisch und methodisch qualifiziert und mobil, fähig, anstehende Aufgaben der eigenen Methodik zu unterwerfen und Daten zu erzeugen, die nicht nur gegebene Probleme lösen, sondern auch neue Probleme aufwerfen und daher zugleich den eigenen Bestand sichern - und das ist nicht wenig.

Im Unterschied zu vielen anderen Paradigmata beschäftigt sich das empirische damit nicht vorrangig oder gar nur mit sich selbst und den eigenen Traditionen, sondern immer auch mit der Wirklichkeit, und zwar in einer Manier, die von der Kreativität Weniger unabhängig macht. Man lernt also im empirischen Paradigma immer etwas Neues, auch und sogar dann, wenn es nur business as usual gibt, man ist nicht auf die so seltenen genialen Einfälle angewiesen, sondern kann auf die geübte eigene Praxis vertrauen und in Ruhe auf Ergebnisse warten. Man muß sich auch nicht auf unlösbare Probleme einlassen, z.B. auf die Erwartung, alles mit allem zu vermitteln, weil Bescheidenheit die Tugend der eigenen Praxis ist.

Meine Prognose für das empirische Paradigma ist deshalb auch relativ positiv - hier liegt ein Kapital, mit dem man wuchern kann. Freilich, ob der Zins vertretbar ist, den man zu zahlen hat, danach sollten wir PETER VOGEL fragen, weil Philosophen so etwas besser wissen als Empiriker und Historiker.

Anmerkungen:

1. In gekürzter Fassung als Vortrag zum Symposium 'Bilanz der Paradigmen Diskussion' auf dem Kongreß der DGfE, Bielefeld 19.3.1990.
2. Für Laien sind schon die Lehrbücher der Kaufmannsausbildung lehrreich, mit denen ich mich, auf Empfehlung meines Bruders BERND TENORTH, der sie als Berufsschullehrer nutzt, vertraut gemacht habe. Ich nenne vor allem HARTMANN/HERTEL 1980; HAHN u.a. 1974; BAHN 1974.
3. Z.B. BEA/DICHTL/SCHWEITZER 1985; SCHULT 1984.
4. Eine Übersicht zu den verschiedenen Bilanzarten gibt EISELE in BEA u.a. S. 215 in Abb. 3.2.8.; dort auch Hinweise zu den bilanztheoretischen Alternativen und Kontroversen, die ich hier ausspare.
5. Vgl. BAHN 1974, S. 281, der die einschlägigen Vorschriften von § 151 Akt.Ges. auflistet und dann u.a. Lizenzen und Konzessionen hierher rechnet.
6. Und die Unternehmen - im Unterschied zum Wissenschaftssystem - angesichts von § 151 Akt.Ges. für eine Bilanz und nach § 157 Akt.Ges. für eine Gewinn- und Verlustrechnung angeben müssen!

7. Gemessen an den Kriterien, die z.B. BAUMERT/ROEDER 1990 benutzen, also im Wissenschaftsbetrieb.
8. Ich interpretiere so BAUMERT/ROEDER 1990 (a) sowie die Werte in BAUMERT/ROEDER 1990 (b), Tab. 4, S. 24.
9. MACKE 1990, Abb.3, S. 66, Werte für die Teilklasse I.1.; die Arbeiten 'mit empirischen' Anteilen in den Teilklassen II. und III. werden leider nicht gesondert ausgewiesen.
10. Das sind solche, für die mir in dieser Abhandlung eine Regel zur Transformation in quantifizierbare Indikatoren noch fehlt.
11. BREZINKA 1978, S. 273 ff.
12. Oder bei ehrlichen Forschern wie VALENTIN BRAITENBERG, der zum Prinzip der Falsifizierbarkeit und Falsifizierung sagt: "Auch diese Scheinheiligkeit ist mir fremd. Wenn ich mir eine theoretische Vorstellung erarbeitet habe, so wünsche ich nichts anderes, als daß sie möglichst, vielleicht für immer, den Angriffen der Kritiker standhalte und daß sie von allen Leuten übernommen werde. Ich selbst bin ja von ihrer Richtigkeit überzeugt. Wer zwingt mich, schwache Stellen öffentlich preiszugeben?" Kursbuch 78, 1984, S. 44.
13. Trivial gesagt: Daß die Theorie am erfolgreichsten war, deren Spuren man in der Praxis nicht mehr identifizieren kann.

Literaturverzeichnis:

- BAHN, A. H.: Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1974.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen - Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) (a), S. 73-97.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft 1(1990), (b) 1, S. 7-43.
- BEA, F.X./DICHTL, E./SCHWEITZER, M. (Hrsg.): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 2: Führung. Stuttgart 1985.

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 21978.
- BRAITENBERG, V.: Tentakeln des Geistes. Vom Nutzen des Denkens in der Forschung. In: Kursbuch 78, 1984.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.
- DRERUP, H.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Bonn 1979.
- HAHN, W./LENZ, H./TUNNISSEN, H./HAHN, H.: Einführung in die kaufmännische Buchführung und Bilanz. T.1. Bad Homburg 1974.
- HARTMANN, G./HERTEL, S.: Grundlagen des industriellen Rechnungswesens nach dem GKR (= 'Gemeinschaftskontenrahmen der Industrie'). Rinteln 31980.
- MACKE, G.: Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51-72.
- POLLAK, G.: Fortschritt und Kritik. Paderborn 1987.
- SCHULT, E.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Freiburg 21984.
- TENORTH, H.E.: Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 317-343.
- WEINERT, F.E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a. M. 1989, S. 203-214.