

PETER VOGEL

Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik im Streit miteinander

In den Vorgesprächen mit den Referenten dieses Symposiums wurde die Erwartung an die Beiträge aus der Perspektive der Bildungsphilosophie oder Systematischen Pädagogik etwa so bestimmt: Es geht keinesfalls darum, die Standpunkte der alten Kontroversen wieder aufzugreifen, durch neue Begründungen die bekannten Positionen zu bekräftigen und die Diskussion neu zu entfachen, sondern darum, möglichst distanziert deren Ertrag darzustellen; als bilanzierungsfähige Ergebnisse können, wenn es schon keine Problemlösungen geben sollte, neue Problemformulierungen, Veränderungen in der Problembearbeitung, hinter die man nicht mehr zurückfallen kann, oder das Auftauchen ganz neuer Probleme gelten. Zu beachten ist auch, daß das Aufstellen einer Bilanz und deren Bewertung zwei verschiedene Operationen sind; es besteht also ausdrücklich kein Zwang, Fortschrittsgeschichten zu schreiben, um die Bilanz zu 'frisieren'.

Will man versuchen, im beschriebenen Sinn den systematischen Ertrag der Paradigmen Diskussion hinsichtlich des empirisch-analytischen Paradigmas zu bilanzieren, dann ist der Gegenstand der Untersuchung nicht primär das empirisch-analytische Paradigma, sondern die kontroverse Diskussion zwischen diesem Paradigma und der traditionellen, philosophisch orientierten systematischen Pädagogik. Damit sind die Positionen gemeint, denen - bei allen sonstigen Verschiedenheiten - gemeinsam ist, daß sie eine erfahrungswissenschaftliche Begründung der Pädagogik ablehnen und dagegen eine philosophische Begründung pädagogischer Theorie und Praxis stellen, wobei hier unberücksichtigt bleiben kann, ob die philosophischen Referenztheorien dem Neukantianismus, der Phänomenologie, einer hermeneutisch-pragmatischen Kulturtheorie oder der Kritischen Theorie entstammen.

Diese etwas holzschnittartige, und, was die Seite der systematischen Pädagogik betrifft, relativ wenig trennscharfe Schematisierung ergibt sich aus der Tradition der Positivismus-Diskussion in der Erziehungswissenschaft; sie wird bestätigt durch die Situationsdefinition

auf seiten des empirisch-analytischen Paradigmas. HELMUT FEND etwa beschreibt noch 1986 den "eigenartigen Effekt", der auftritt, wenn die unterschiedlichen Richtungen der Pädagogik aufeinandertreffen und der Vertreter der empirischen Pädagogik seine Position vorträgt: Er bewirkt "die Einigung der Vertreter der anderen Richtungen, die sich in der Ablehnung dieser 'verkürzten Rationalität', dem technologischen, im Anwendungsschema befangenen Mittel-Ziel-Denken in einer Koalition finden" (FEND 1986, S. 27). Diese Koalition ist gemeint, wenn im folgenden von 'bildungsphilosophisch orientierter' oder systematischer Pädagogik die Rede ist, und insofern geht es im folgenden um eine Bilanzierung des sogenannten 'Positivismusstreites' in der Erziehungswissenschaft. Zu behandeln ist also die Frage: Was ist das Ergebnis dieser Diskussion um das empirisch-analytische Paradigma im Hinblick auf mögliche Lösungen, veränderte oder neue Problemdefinitionen, die von beiden Seiten in die Diskussion eingebracht werden?

Bevor versucht werden soll, in zwei Thesen die Frage wenigstens teilweise zu beantworten, sind noch einige Vorklärungen über die Randbedingungen des Bilanzierungsversuchs erforderlich.

1. Nur sicherheitshalber ist darauf hinzuweisen, daß die Diskussionslage uneinheitlich ist. Wenn im folgenden von Veränderungen in der Problemsicht die Rede ist, dann ist gemeint, daß in der Diskussion sich neue Argumente Gehör verschaffen, aber nicht, daß etwa die gesamte Zunft der systematischen Pädagogie diese Argumente teilt.

2. Der Bilanzierungsversuch findet in einer Situation statt, die dadurch gekennzeichnet ist, daß der Streit um das empirisch-analytische Paradigma zwar fortbesteht, zum Teil auch die Argumente aus der Frühphase der Positivismusdiskussion in den 70er Jahren beibehalten werden, jedoch der Anspruch der Positionen zurückgenommen ist. Während in der Anfangsphase die beteiligten Richtungen noch davon ausgingen, dieser Paradigmenstreit würde dadurch entschieden, daß die jeweils eigene Position obsiegen und das eigene Wissenschaftsverständnis als die einzig akzeptable Art, Pädagogik wissenschaftlich zu betreiben, sich durchsetzen würde, liegt nunmehr der Schwerpunkt des Anspruchs auf der Legitimität und Unerläßlichkeit der eigenen Perspektive, wobei aber die Möglichkeit eingeräumt wird, auch die anderen Perspektiven könnten ein, wenn auch begrenztes, Recht haben; gelegentlich wird auch versucht, die anderen Perspektiven der eigenen Fragestellung zuzuordnen unter der Annahme, daß nur durch das Insgesamt der Perspektiven die Erkenntnisaufgaben der Erziehungswissenschaft gelöst werden könnten.

Das ist nur möglich, wenn man die wissenschaftstheoretischen Differenzen zwar nicht leugnet, aber wohl als weniger wichtig beurteilt als zu Beginn der Kontroverse. Dieser Wandel in der Einschätzung dürfte ein Ergebnis der Rezeption der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Kritik der Erkenntnisansprüche von Wissenschaft überhaupt sein (KUHN, LAKATOS, FEYERABEND): Mit der Übernahme des Paradigmenbegriffs zur Kennzeichnung dessen, was in der Pädagogik früher 'Richtungen', 'Ansätze' oder 'Auffassungen' genannt worden ist, wurde auch das Bewußtsein übernommen, daß es sich um historisch überholbare, in hohem Maß von geschichtlich kontingenten Mustern der Weltdeutung abhängige Theoriegebilde handeln könnte, deren Status es ratsam macht, bei der Formulierung von Absolutheitsansprüchen zurückhaltend zu sein. Die neuere Diskussion um die Folgen der Postmoderne für die Selbstdeutung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbemühungen dürfte auch nicht zur Einnahme exponierter Positionen ermuntern, wenn sich in der postmodernen Perspektive der Richtungsstreit auf zwei kontroverse, aber gemeinsam überholte klassische Legitimationserzählungen der Moderne reduzieren läßt (vgl. LYOTARD 1986, S. 96ff.).

3. Die dritte Bemerkung betrifft den Umfang dessen, was als 'empirisch-analytisches Paradigma' in die Bilanz einbezogen werden soll; hier werden die Differenzen wichtig, die ELMAR TENORTH in seinem Vortrag herausgearbeitet hat. Wenn es so ist, daß Brüche, wenn nicht Widersprüche zwischen dem metatheoretisch begründeten Programm und der Forschungs- und Theoriepraxis bestehen, dann ist für eine Bilanz auch - und nach Lage der Dinge sogar primär - das zu berücksichtigen, was sich an neuen Problemen und Perspektiven im Bereich der Objekttheorien ergibt, zumal dann, wenn bei der metatheoretischen Programmatik Stagnation herrscht. Konkreter: An der wissenschaftstheoretischen Position WOLFGANG BREZINKAS hat sich in der Substanz nichts geändert; auch das jüngste Verständigungsangebot in der Flitner-Festschrift (vgl. BREZINKA 1989, S. 71ff.) ist nur die freundlich formulierte Aufforderung zur bedingungslosen Kapitulation gegenüber seiner Auffassung von Erziehungswissenschaft, die wiederum in eine Konzeption von Einheitswissenschaft eingebettet bleibt, an der die jüngere wissenschaftstheoretische Kritik spurlos vorübergegangen ist und die weder in den anderen empirischen Sozialwissenschaften so vertreten wird noch dem Stand der Diskussion der kritisch-rationalistischen Wissenschaftsphilosophie entspricht (vgl. dazu schon TENORTH 1977, S. 133 u. 144f., und TENORTH 1981, S. 90f.). Nur: Die metatheoretischen Vorgaben BREZINKAS entsprechen nicht der Problemsicht, die dort entwickelt wird, wo sich im Bereich der Forschungspraxis empirischer Objekttheorien in der Sozialisati-

onsforschung, empirischen Jugendforschung, Bildungsforschung, Unterrichtsforschung paradigmatische Grundprobleme ergeben; sie erfahren dort eine ganz andere Behandlung, als in der empirisch-analytischen Programmatik vorgesehen.

Unter der Voraussetzung dieser Randbedingungen könnte der Versuch einer Bilanz zu folgender These führen:

Die Diskussion innerhalb des empirisch-analytischen Paradigmas und innerhalb der systematischen Pädagogik hat dazu geführt, daß hinsichtlich wesentlicher Kontroverspunkte des Positivismusstreits komplementäre Problemdefinitionen entstanden sind.

Die These soll am Beispiel von zwei Streitpunkten, dem Problem der Rolle des Subjekts und dem Problem der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft, begründet werden.

In der Auseinandersetzung der systematischen Pädagogik mit dem empirisch-analytischen Paradigma war der Status des Zöglings in einer Erziehungspraxis, die sich selbst als technologische versteht, ein wichtiger, vielleicht der wichtigste Kritikpunkt. Der Zögling wird Objekt eines pädagogischen Handelns nach dem Modell der Bearbeitung eines Naturgegenstandes; Subjektivität und Intentionalität werden ihm abgesprochen. Das Subjektmodell des empirisch-analytischen Paradigmas steht im diametralen Widerspruch zu der traditionellen Auffassung der systematischen Pädagogik von der zu achtenden Individualität und dem Eigenrecht des Zöglings - oder ist bestenfalls deren, ihr Wesen verkennende, Reduktionsform (eine ausführlichere Darstellung des Arguments bei VOGEL 1990, S. 22f.). Soviel nur zur Erinnerung an diesen Kontroverspunkt.

Diese klare, durch die pädagogische Tradition und die ganze Argumentationskraft der Subjektphilosophie abgestützte Position hatte allerdings, wie sich zeigen sollte, ihren Preis, nämlich ein ungelöstes Systemproblem auf seiten der systematischen Pädagogik. Das empirisch-analytische Paradigma mit guten Gründen abzulehnen, ist eine Sache; eine andere Sache ist, daß man natürlich möglichst gut gesicherte empirische Daten braucht, wenn es darum geht, im Rahmen eines systematisch-pädagogischen Konzepts etwa Empfehlungen für eine Schulreform auszusprechen, die die schulische Benachteiligung der Kinder bestimmter sozialer Gruppen beenden soll. Gerade eine dem Gedanken der Emanzipation verpflichtete Pädagogik war, ungeachtet der oft politisch-moralisch aufgeladenen Kritik am empirisch-analytischen Paradigma, auf die Ergebnisse empirischer Forschung

angewiesen, wenn es um den Nachweis der tatsächlich wirksamen Behinderungen der gesellschaftlichen und individuellen Emanzipation ging (vgl. VOGEL 1990, S. 28ff.). Dabei entsteht aber ein wissenschaftstheoretisches Dilemma: Das Subjektmodell - also die theoretischen Kernannahmen über die Verfaßtheit des Menschen, die als notwendiges Vorverständnis die Art der Theoriebildung präfigurieren -, das der Erforschung der faktischen Bedingungen von Erziehungsprozessen, Schulkarrieren usw. zugrundeliegt, widerspricht dem Subjektmodell, das philosophisch-systematisch begründeter pädagogischer Praxis zugrundeliegt. Noch einmal vereinfacht und zugespitzt: Man kann den Zögling nicht gleichzeitig im empirischen Teil der Theorie als Produkt von determinierenden Umweltfaktoren beschreiben und ihn dann im praktisch-programmatischen Teil als autonomes, verantwortliches Subjekt einführen, das im Prozeß pädagogischer Interaktion auf seine Vernunftfähigkeit hin in Anspruch genommen wird.

Dieser wissenschaftstheoretische Grundkonflikt zwischen dem Subjektmodell, das der empirischen Forschung und dem Subjektmodell, das philosophisch begründeten Theorien pädagogischer Praxis zugrundeliegt, der zu einem erheblichen Teil zur Identitätsdiffusion der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft beitragen dürfte (vgl. VOGEL 1990, S. 13ff.), wurde nur ausnahmsweise offen thematisiert; er gibt jedoch den Hintergrund ab für die bis heute andauernden Versuche auf seiten der systematischen Pädagogik, ihr Empirieproblem zu lösen, denn auch wenn man das empirisch-analytische Erkenntnisprogramm ablehnt, muß doch in irgendeiner Weise zum Problem intersubjektiv gesicherter Erfahrung Stellung bezogen werden. DIETRICH BENNER hatte schon 1972 auf diese Schwierigkeit aufmerksam gemacht (vgl. BENNER 1972) und betont, daß es mit der bloßen "Integration erkenntniswissenschaftlicher Befunde unter pädagogischen Fragestellungen nicht getan" (BENNER 1973, S. 272) sei. Das änderte aber nichts an Integrationsversuchen unter der Annahme, Empirie sei die Fortsetzung der Hermeneutik mit anderen Mitteln oder der Hoffnung, eine für die Pädagogik im Prinzip untaugliche Methodologie würde entschärft, wenn man sie in den Dienst der guten pädagogisch-emanzipatorischen Sache stellen würde. Als sich dann doch Zweifel einstellten, ob man mit der Übernahme der Methodologien aus den Nachbarwissenschaften nicht auch deren 'Reduktionsformen' (vgl. FLITNER 1978, S. 184) übernommen hatte, begann die Suche nach pädagogischen Kriterien für die Legitimation von Methodologien, die pädagogischen Ansprüchen eher genügten - ich erinnere nur an die teilweise hitzige Diskussion über die Validierung interpretativer Forschungsergebnisse durch die Zustimmung der Erforschten

auf dem Regensburger DGfE-Kongreß (1982) (vgl. auch TERHART 1983, S. 338). Die Auseinandersetzung um die für eine systematische Pädagogik angemessene empirische Methodologie dauert noch an und bewegt sich, wenn nicht alles täuscht, in Richtung auf die Notwendigkeit 'qualitativer' Methodologien, wobei die Details allerdings sehr umstritten sind (vgl. die Darstellungen bzw. Diskussionen bei SOEFFNER 1979, LENZEN 1980, GARZ/KRAIMER 1983, ZEDLER/MOSER 1983, ZEDLER 1983a, ZEDLER 1983b, ZEDLER 1983c, TERHART 1983, HEITMEYER 1986).

Als 'bilanzierungsfähiges' Ergebnis könnte man die gegenwärtige Problemlage also so beschreiben: Ungeachtet der systematisch begründeten Ablehnung des empirisch-analytischen Paradigmas muß eine systematische Pädagogik zum Problem des intersubjektiv gesicherten Erfahrungswissens Stellung beziehen; sie ist auf der Suche nach einer Methodologie, deren Subjektannahmen verträglich sind mit der Vorstellung vom intentionalen und reflexiven Subjekt, die der pädagogisch-systematischen Theorie zugrundeliegt.

Bemerkenswert ist nun, daß auch in der Forschungspraxis des empirisch-analytischen Paradigmas Entwicklungen eingetreten sind, die zu einer komplementären Problemlage geführt haben. Sowohl die behavioristischen Grundannahmen in der an den Methoden der Psychologie orientierten empirisch-pädagogischen Forschung als auch die sozialdeterministischen Grundannahmen der Sozialisationsforschung sind überholt oder in Auflösung begriffen: In der Unterrichtsforschung rechnet man damit, daß das Verhalten von Personen nicht nur als Wirkung von meßbaren Bedingungen zu begreifen ist, sondern "daß sich eine Person häufig um die Veränderung der sie beeinflussenden Bedingungen bemüht, ja daß dies die Hauptzielrichtung ihres Handelns werden kann" (OERTER 1979, S. 25). In einem Lehrbuch der Entwicklungspsychologie ist neuerdings zu lesen: "Der Mensch selbst wird als Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Er wird als erkennendes und selbstreflektierendes Wesen aufgefaßt, das ein Bild von sich und seiner Umwelt hat und beides im Zuge der Auswertung neuer vorausgehender Erfahrungen modifiziert" (MONTADA 1987, S. 77), und die neuere Sozialisationsforschung "stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird" (HURRELMANN 1983, S. 93 [im Original kursiv]; vgl. auch HURRELMANN/NEUBAUER 1986). Schwierigkeiten gibt es allerdings auf paradigmatischer Ebene bei der Integration der subjekttheoretischen Elemente, denn eine solche Theorie,

ob in Psychologie oder Sozialisationsforschung, "muß den Widerspruch begreifbar machen, daß offensichtlich soziale Faktoren konstituierend, d.h. wesentlich determinierend für ein aktives, seine Umwelt veränderndes, d.h. seine Umwelt determinierendes Subjekt sind. Sie muß erklären können, wie durch die äußere Bestimmung hindurch eine innere Selbstbestimmung möglich ist" (HOLODYSKI/RÜCKRIEM/SEEGER 1986, S. 48).

KLAUS HURRELMANN räumt für die Sozialisationsforschung ein: "Das Bild des Menschen als intentional und planvoll handelndes Subjekt, welches sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt befindet und auf diese einwirkt, dessen Erleben nur unter Rückgriff auf Rekonstruktionen subjektiver Sinngehalte und Bedeutungsstrukturen verstanden werden kann, sucht noch die angemessene Methodologie" (HURRELMANN 1986, S. 85).

Somit ist gleichsam eine spiegelbildliche Problemdefinition entstanden: Während die systematische Pädagogik, traditionell subjektphilosophisch orientiert, nach einer empirischen Methodologie sucht, deren Grundannahmen mit dem Modell des intentionalen Subjekts verträglich sind, wird im empirisch-analytischen Paradigma, traditionell kausal-analytisch orientiert, nach einem Subjektmodell gesucht, das eine Integration subjekttheoretischer Elemente ermöglicht, ohne der Logik empirischer Forschung zu widersprechen.¹

Ein zweiter wesentlicher Kontroverspunkt in der Diskussion um das empirisch-analytische Paradigma war - aus der Sicht der systematischen Pädagogik - dessen Ungenügen angesichts der Konstitutionsproblematik der Pädagogik als Wissenschaft: Die Begrenzung der wissenschaftlich bearbeitbaren Probleme auf empirische bzw. technologische Fragen verkennt, daß die Pädagogik als sog. 'praktische Disziplin' auch für die praktisch-moralischen Fragen pädagogischen Handelns zuständig ist; diese Aufgabe ist mit der "Sollensstruktur ... im Begriff der Erziehung gegeben" (MOLLENHAUER 1966, S. 53), und sie auszuklammern würde nicht nur eine drastische Reduktion der Themen traditioneller pädagogischer Theoriebildung bedeuten, sondern auch die pädagogische Praxis dem Spiel partikularer Interessen ausliefern.

Diese grundlegende Differenz in der Wissenschaftsauffassung scheint eine Barriere zu bilden, die schlechterdings nicht überbrückbar ist. Dennoch sind auch hier im empirisch-analytischen Lager interessante Differenzen zwischen dem metatheoretischen Programm und den metatheoretischen Aussagen im Rahmen von Objekttheorien festzustellen.

Für alle empirische Forschung ist die Trennung deskriptiver und präskriptiver Sätze die selbstverständliche Grundlage seriöser Arbeit; einen Spielraum gibt es aber bei der Beurteilung der Frage, wie mit dieser Differenz im Gesamtzusammenhang einer Theorie umzugehen ist. HURRELMANN etwa besteht darauf, daß die Sozialisationstheorie insgesamt Fragen der Legitimation pädagogischer Intervention in Sozialisationsprozesse "keinesfalls aus ihrem Zuständigkeitsbereich ausgliedern (darf), sondern sie ... im Gegenteil voll mit in ihre Verantwortung übernehmen" (HURRELMANN 1986, S. 197) muß; im Rahmen einer umfassenden Sozialisationstheorie wird ein *Praxismodell* pädagogischer Intervention als Beratung wie folgt charakterisiert: "Die interaktive Struktur der Beratung in pädagogischen Feldern kann nur die des 'Diskurses' sein, in der sich Berater und Ratsuchender um eine gemeinsame Lösung von Problemen bemühen und dabei einen soweit wie möglich gleichberechtigten und von Sanktionen freien Umgang miteinander pflegen" (S. 206). Offensichtlich tut es der Seriosität der empirischen Theoriebildung keinen Abbruch, wenn die Gesamttheorie auch praktisch-handlungstheoretische Elemente enthält.

Auf seiten der systematischen Pädagogik wird an dem Programm einer 'praktischen Wissenschaft' festgehalten; doch auch hier scheint ein Spielraum bei der Berücksichtigung der Differenz zwischen empirischen Sätzen und praktischen Empfehlungen möglich. Man kann den Spielraum in aller Vorsicht so beschreiben: Die Einsicht in die historische Bedingtheit und den Konstruktcharakter von paradigmatischen Entwürfen läßt die Vorstellung akzeptabel werden, daß die Identität einer Wissenschaftsdisziplin nicht primär von der Einheitlichkeit ihrer Methodologie abhängt, und daß eine Wissenschaft auch dann ihren Zweck erfüllen kann, wenn sie die Gesamtheit ihrer Erkenntnisaufgaben durch interne Differenzierung von Argumentations- und Wissensformen zu lösen versucht. Identitätsstiftend sind dann einerseits die identifizierbare, von den Aufgaben anderer Wissenschaften abgrenzbare Erkenntnisaufgabe, und andererseits ein System unterschiedlicher Wissensformen, die aber so relationiert sind, daß sie aufeinander beziehbar bleiben; unerlässlich ist aber nicht mehr die Konstruktion von empirisch-pädagogischen Theorien *über* pädagogische Praxis und praktisch-pädagogischer Theorien *für* pädagogische Praxis aus einem identischen, notwendig normativen Grundgedankengang oder einer pädagogischen Idee.

Es gibt verschiedene, allerdings unterschiedliche Vorschläge zur Differenzierung pädagogischer Wissensformen; gemeinsam ist ihnen je-

doch, daß sie auch die Behandlung praktischer Probleme als originäre *wissenschaftliche* Aufgabe der Erziehungswissenschaft bestimmen, und sie nicht - wie bei BREZINKA (vgl. BREZINKA 1989) - in den außerwissenschaftlichen Raum verweisen (vgl. z.B. TENORTH 1984, S. 64f.; GIESECKE 1982, S. 126ff.; VOGEL 1989, S. 436ff.).

Komplementär kann man diese Entwicklung insofern nennen, als die Differenz zwischen empirischen und praktischen Theoriebestandteilen zwar nicht aufgehoben wird, aber der Status dieser Differenz für Theoriebildung in beiden Lagern für eine neue Bewertung zugänglich wird.

Wenn die Diagnose der Komplementarität der Entwicklungen zutreffend sein sollte, dann könnte die Frage von Interesse sein, in welchem Umfang und welcher Art ein Austausch von Argumenten und der damit verbundenen Perspektiven eine Rolle gespielt hat. Dazu lautet meine zweite, nur noch knapp kommentierte These:

Die Entwicklung komplementärer Problemdefinitionen ist nicht das Ergebnis von Verständigung oder Aufnahme von Argumenten der Gegenseite, sondern das Ergebnis der jeweils internen Theorieentwicklung.

Es gibt keine Hinweise darauf, daß sich die Entwicklungen in beiden Lagern gegenseitig beeinflusst hätten. Der Wechsel von behavioristischen zu 'qualitativen' Methodologien in der Unterrichtsforschung etwa wurde nicht dadurch bewirkt, daß sich die Unterrichtsforscher von der Macht der pädagogisch-kritischen Argumente überzeugen ließen, sondern einerseits durch das theoretische Ungenügen und die praktische Unbrauchbarkeit der Ergebnisse deterministischer Forschungsdesigns (vgl. z.B. TREIBER/GROEBEN 1981, S. 118; OERTER 1979, S. 25f.) und andererseits durch die Orientierung an der methodischen Entwicklung in der angelsächsischen Forschung.

Der Perspektivenwechsel in der Sozialisationsforschung läßt sich gut an Hand der Theoriediskussion in der 'Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie' seit 1981 rekonstruieren; eine Aufnahme der pädagogisch-subjekttheoretischen Kritik ist dabei nicht erfolgt, obwohl man von deren Argumenten einiges hätte lernen können. Damit wurde auch versäumt, die veränderten Anschlußmöglichkeiten für die traditionelle pädagogische Theoriebildung sichtbar zu machen. Gewissermaßen im Gegenzug hat allerdings auch die systematische Pädagogik darauf verzichtet, diese auf hohem Niveau geführte Theoriediskussion auch nur zur Kenntnis zu nehmen, ge-

schweige denn systematisch aufzugreifen und für die eigene Problemwicklung zu nutzen.

Von Lernfähigkeit der empirisch-analytischen und der systematischen Pädagogik im Streit miteinander kann also nicht die Rede sein; wenn man die Theorieentwicklung vorantreibt, dann tut man es im Umkreis der eigenen Gruppe, und bei einzelnen Beiträgen kann sich sogar der Eindruck einstellen, daß sich manche Vertreter der beiden Gruppen ganz wohl dabei fühlen, wenn sie darüber Klage führen können, wie sehr sie unter der Borniertheit der jeweils anderen Gruppe leiden. Das kann man nachfühlen und es mag in einer Situation unübersichtlicher werdender Theorieangebote den Gruppenzusammenhalt stärken, besonders produktiv ist es aber nicht.

Ich komme zum Schluß. Auch wenn man die Entwicklung der Positivismusdiskussion vielleicht optimistisch als 'Annäherung durch Wandel auf getrennten Wegen' beschreiben könnte², darf man das Ergebnis nicht überbewerten. *Komplementäre* Problemdefinitionen sind nicht identische Problemdefinitionen, und die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Differenzen ließen sich auch bei größerer wechselseitiger Lern- und Diskussionsbereitschaft nicht einfach unterschlagen.

Andererseits dürfte deutlich geworden sein, daß ein 'Positivismusstreit', würde man versuchen, ihn heute neu anzuzetteln, ganz anders verlaufen würde als in den 70er Jahren, und zwar sowohl hinsichtlich der strittigen Positionen als auch hinsichtlich des Argumentationsstils: manche Einlassungen beim alten Positivismusstreit lassen sich nur dadurch erklären, daß in der Wahrnehmung der Beteiligten oft mehr auf dem Spiel stand als Wissenschaftstheorie, nämlich basale Elemente von Weltanschauung und Selbstdeutung, und da ist man besonders empfindlich und besonders wenig rational.³ Auch dürfte es schwerer fallen, überhaupt klare Fronten auszumachen, denn die Schematisierung 'empirisch-analytische' vs. 'philosophisch-systematische' Pädagogik hat sich aus einer bestimmten geschichtlichen Situation ergeben und ist angesichts der gegenwärtigen Theorieentwicklung (verbunden vielleicht auch mit einem Generationswechsel beim wissenschaftlichen Personal) nur noch begrenzt trennscharf.

Wie kann man den Zukunftsaspekt beschreiben, der im Thema des Kongresses ja auch eine Rolle spielt? Eine Konsequenz aus dem Vorgetragenen könnte sein, daß es für die nähere Zukunft einen neuen Bedarf an Theoriediskussion gibt, jenseits der Klischees des Positivismusstreits und unter Beherrschung der Erkenntnis, daß paradigmatis-

sche Grundannahmen möglichst gut zu begründende, wenn auch nicht letztgültig zu beweisende *theoretische* Kernannahmen sind und weder Emanationen absoluter Wahrheit noch moralisch zu bewertende Bekennnisfragen.

'Bilanz für die Zukunft' setzt aber auch voraus, daß man möglichst realistisch bei der Bewertung der eigenen Ressourcen ist. Wenn eine Firma über Jahre eine Forderung an Dritte in ihren Bilanzen hat, die zwar gerechtfertigt, aber beim besten Willen nicht einzutreiben ist, muß sie diese Forderung irgendwann abschreiben, um auf realistischer Basis wirtschaften zu können. Abschreiben heißt ja nicht vergessen, sondern die Forderung bleibt als nicht bewerteter Merkposten in der Bilanz erhalten, und wenn sie doch noch erfüllt werden sollte, ist die Freude umso größer, ohne daß die Firma aber ihre Weiterexistenz von der Einlösung dieser Forderung abhängig machen würde.⁴

Vielleicht muß die Erziehungswissenschaft ihre Forderung nach einer sowohl einheitlichen wie allgemeingültigen Methodologie, in der sowohl das moralisch-praktisch definierte 'Proprium' der Pädagogik wie die intersubjektive Sicherung von pädagogischer Erfahrungserkenntnis wie die moralische Verpflichtung der Angehörigen pädagogischer Professionen aufgehoben sind, im beschriebenen Sinne abschreiben, um realistisch weiterarbeiten zu können.

Anmerkungen:

1. Zur entsprechenden Diskussion in der Persönlichkeitspsychologie vgl. HERRMANN/LANTERMANN 1985, S. XVf.
2. Eine Annäherung der Standpunkte bzw. Zurücknahme von kritischen Einwänden ließe sich auch noch bei anderen Feldern der Positivismus-Kontroverse nachweisen, etwa beim Problem der Konstitution von 'Erziehungswirklichkeit' als Gegenstand von empirischer Analyse oder pädagogischer Reflexion - vgl. VOGEL 1989, S. 432ff.
3. Die Entspannung, die hier eingetreten ist, dürfte vor allem auf die veränderte Einschätzung des Status von wissenschaftstheoretischen Grundannahmen ('Menschenbildern') für Theoriebildung zurückzuführen sein.
4. Oder, jenseits der Bilanzierungs-Metaphorik und auf die These von TEN-

ORTH im vorhergehenden Referat bezogen: Auch die systematische Pädagogik lebt derzeit mit einem Programm, das sie in der Praxis ihrer Theoriearbeit nicht einlösen kann.

Literaturverzeichnis:

- BENNER, D.: Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 25-33.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BREZINKA, W.: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner gewidmet. Bern 1989, S. 71-80.
- FEND, H.: Die empirische Pädagogik. In: GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R.: Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg 1986, S. 27-37.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 183-193.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandels - Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München 1982, S. 218-233.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. München 1986.
- HERRMANN, TH./LANTERMANN, E.-D.: Psychologie der Persönlichkeit, Status und Perspektiven. In: DIESS. (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1985, S. VII-XVII.
- HOLODYSKI, M./RÜCKRIEM, G./SEEGER, D.: Menschliche Subjektivität und Individualität als Problem der materialistischen Wissenschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 47-70.

- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 91-115.
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim 1986.
- HURRELMANN, K./NEUBAUER, G.: Sozialisationsstheoretische Subjektmodelle in der Jugendforschung. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. München 1986, S. 157-172.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: HEITGER, M. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (Neue Folge der Ergänzungshefte der Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik Heft 5). Bochum 1966, S. 53-64.
- MONTADA, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München 1987, S. 1-86.
- OERTER, R.: Welche Realität erfaßt Unterrichtsforschung? In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S. 24-43.
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- TENORTH, H.-E.: Rationalität der Pädagogik. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Historische Pädagogik (14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1977, S. 131-158.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 85-103.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des 'Allgemeinen' in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49-68.
- TERHART, E.: Übersicht über die Beiträge (Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung). In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.):

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1983, S. 333-342.

TREIBER, B./GROEBEN, N.: Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 117-138.

VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 429-445.

VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt a. M. 1990.

ZEDLER, P.: Allgemeingültigkeit und Objektivität als Probleme geisteswissenschaftlicher Pädagogik und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. In: Bildung und Erziehung 36 (1983) (a), S. 137-155.

ZEDLER, P.: Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung. In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1983 (b), S. 321-332.

ZEDLER, P.: Zur Aktualität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983 (c), S. 63-85.

ZEDLER, P./MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zur Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen 1983.