

ULRICH HERRMANN

Pädagogisches Argumentieren und Erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft'

Zur 'Paradigmen-Diskussion' und ihrer Bilanz, zu der hier auf den Bielefelder Kongreß eingeladen worden ist, möchte ich keinen Beitrag in dem Sinne leisten, daß ich mich ebenfalls einem bestimmten 'Paradigma' zuwende. Meine eigenen Überlegungen beziehen sich auf die Paradigmen-Diskussion, thematisieren sie selber aber nicht. Und die Frage einer 'Bilanz' hat mich auf einen Gedanken gebracht, der sich in folgende Fragen kleiden läßt: Die universitäre 'Pädagogik' wurde in eine 'Erziehungswissenschaft' (und in diverse 'Paradigmen' ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses) transformiert - wo blieb da eigentlich die 'Pädagogik'? Was bleibt als unerledigtes Problem zurück, betrachtet man nun die Entfaltung der 'erziehungswissenschaftlichen' Paradigmen 'am Ausgang ihrer Epoche'? Wie stellt sich das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft heute dar? Was läßt sich daraus lernen und für die Entwicklung unserer Wissenschaft folgern?

Bevor ich auf diese Fragen eingehe, seien einige Erläuterungen zum Sprachgebrauch vorausgeschickt.

1. 'Paradigmen-Diskussion und pädagogischer Grundgedanke'

Daß es verschiedene - heute gewöhnlich sogenannte - 'Paradigmen' pädagogischen Denkens und Argumentierens historisch und systematisch zu verzeichnen gibt, versteht sich von selber: denn die Differenz dieser Paradigmen ergibt sich aus der symbolischen, praktischen und theoretischen Modellierung, Stilisierung und Bearbeitung der menschlichen Lebenswelt und Lebenspraxis, wie sie sich artikuliert in

Mythos, Religion und Theologie; in Weltanschauungen, Philosophien und theoretischen Zugängen zur Lebenswelt (= Wissenschaften); in Lebensformen und Lebenslehren, die ihrerseits in Institutionen geschichtlich und gesellschaftlich auf Dauer gestellt sind. Diese unterschiedlichen pädagogischen Denk- und Argumentationsformen sind zumeist nicht klassifikatorisch eindeutig abgrenzbar, weil ihre Intentionen und Funktionen, ihre Botschaften und Wirkungen ineinander übergehen; denn eben darauf beruht in der Regel Bedeutung und Auswirkung, Faszination und geschichtliche Dauer des betreffenden 'Paradigmas' in seiner jeweiligen historischen, kulturellen, gesellschaftlichen und geistigen Konstellation. In diesem Sinne läßt sich die Geistes- und Theoriegeschichte pädagogischer 'Paradigmen' und pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Denkformen entwickeln und darstellen, wie es zuletzt durch BLASS und MÄRZ geschehen ist.¹

Ich möchte darauf hinweisen - und damit bin ich bei der ersten Klarstellung -, daß die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Positionen - 'Paradigmen' - sich allesamt in *einem* pädagogischen Paradigma bewegen, das sie lediglich intern variieren: in jenem Paradigma neuzeitlicher Pädagogik und Wissenschaft, das seit der europäischen Aufklärung bestimmend geworden ist. Seither ist das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz säkularisiert, sein Verhältnis zur Natur instrumentalisiert, sein Verhältnis zu sich selbst subjektiviert - der Mensch betrachtet sich als Schöpfer und Geschöpf seiner selbst und seiner Lebenswelt. Daraus resultieren die Ambivalenzen, Paradoxien und Dilemmata der neuzeitlichen Pädagogik: die Dialektik von Rationalität und Mythos, von Bildung und Entfremdung, von technisch-instrumenteller Intelligenz und kritisch-rationaler Urteilskraft. Und vor allem: die Pädagogik kann ihren eigenen Sinn und ihre bestimmte Wirksamkeit nicht garantieren. Sie oszilliert notwendig zwischen Ohnmacht und Allmacht, Anspruch und Zweifel, und kann doch ihren Auftrag an niemanden delegieren.

In der 'Paradigmen-Diskussion' wird dieser Sachverhalt immer wieder neu thematisiert, aber kaum auf das eigentlich systematische Element innerhalb der Theoriebildung zurückbezogen: auf den 'pädagogischen Grundgedankengang', wie er von WILHELM FLITNER entwickelt worden ist als die Systematik der Systematischen Pädagogik, als das Systembildende dieser Systematik. Der 'pädagogische Grundgedankengang'² erschließt und ordnet auf kategorialer Ebene die Prozesse und Strukturen, die Institutionen und Dimensionen des Erwachsenwerdens, d.h. der sozialen Eingliederung und der kulturellen Formung zum Zwecke der mündigen Personalität. Dieses Erwachsenwerden -

LANGEVELD nannte es "Personagenese"³ - vollzieht sich in Lebens- als Erziehungsgemeinschaften, in denen ein 'pädagogischer Bezug', d.h. ein personaler sittlicher Impuls wirksam ist, der seinerseits wiederum in den lebensweltlichen Ordnungen und Institutionen der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen seine Wirksamkeit entfaltet. In diesen Institutionen geschieht neben dem erziehenden und bildenden Umgang zugleich organisiertes Lernen und Unterrichten; die Institutionen vermitteln auf diese beiden Weisen immer zugleich Umgangserfahrungen und symbolische Ordnungen und Interpretationen der Lebenswelt; sie disponieren zugleich Selbstbilder und Lebens- bzw. Weltentwürfe. Denn sie vermitteln, was man die Bildungsgehalte der geistigen Welt genannt hat, deren Aneignung Bildung 'als innere Gestalt' (WILHELM FLITNER) bewirken soll, Bildung als Kultur 'nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung' (THEODOR W. ADORNO).

Den lebens- und gesellschaftsgeschichtlichen Dimensionen dieses Erwachsenwerdens, dieses dialektischen Prozesses der Vergesellschaftung und der Selbstwerdung der Person - anthropo-biologisch, sozio-kulturell, geistig-personal betrachtet - und seiner institutionellen Verfaßtheit entsprechen 'paradigmatische' Interpretationen auf die verschiedenen Weisen der Wissenschaft und Philosophie: anthropologische und phänomenologische, kulturpädagogische und systemtheoretische, empirisch-analytisch struktur-funktionalistische und kritisch-theoretische, lerntheoretische und politisch-ökonomische, evolutions-theoretische und bildungsphilosophische. Es gibt kein 'erziehungswissenschaftliches Paradigma', das nicht dem 'pädagogischen Grundgedankengang' eingeordnet werden kann; und wenn es ihm *nicht* eingeordnet werden kann, dann steht die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Bedeutung des betreffenden 'Paradigmas' in Frage! Diese Schlußfolgerung besagt nichts anderes als dieses: was immer in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als ein pädagogisch intendierter, relevanter oder bewirkter Sachverhalt (im Sinne von MAX WEBER⁴) in der Lebenswelt gelten soll, muß entweder zuvor als pädagogisch ermittelt (definiert) oder im Vollzug der Forschung als pädagogisch identifiziert worden sein. So wie der sozialwissenschaftlichen Forschung die Soziologie als Gesellschaftslehre vorgeordnet ist, oder der psychologischen Forschung die Anthropologie, weil nur so die Ergebnisse der einzelwissenschaftlichen empirischen Forschung in einen lebenspraktischen Bedeutungskontext eingeordnet werden können, so ist auch die erziehungswissenschaftliche Forschung dem 'pädagogischen Grundgedankengang' nachgeordnet.

2. Pädagogik und Erziehungswissenschaft

2.1. Über Pädagogik

Unter 'Pädagogik' wird in der Tradition unserer Disziplin eine handlungsanleitende Erziehungs- oder Unterrichtslehre verstanden (oder beides). Sie entstammt der Besinnung, der Reflexion auf die erfahrenen Prozesse, Umstände, Ereignisse, Probleme, Konsequenzen des Aufwachsens von Kindern bzw. heranwachsenden jungen Menschen. Die Pädagogik entstammt der Besinnung der Erwachsenen auf ihren Umgang mit den Jüngeren. In ihrer überlieferungsfähigen Form ist sie 'reflektierte Praxis'. Sie enthält Wertungen und Werturteile hinsichtlich der Normen und Normalitäten dieses Aufwachsens, hinsichtlich der Maximen und Prinzipien des zwischenmenschlichen Umgangs und Handelns. Sie enthält Leitbilder und Lebensentwürfe, Vorstellungen vom 'guten und gerechten Leben', von den wünschenswerten zukünftigen Lebensformen und Gesellschaftsordnungen, von Gut und Böse, von Richtig und Falsch.

Der Kern einer solchen Pädagogik ist eine *Ethik*. Die bekanntesten dieser Pädagogiken sind diejenigen von FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, WILHELM FLITNER und MARTINUS LANGEVELD. Sie verstehen sich als 'Theorien' möglicher, sofern ethisch erlaubter Praxis. Demzufolge ist ihr Ziel zwar durchaus die Verbesserung erzieherischen Handelns und bildenden Umgangs - als 'Theorien' aus der Praxis für die Praxis (ERICH WENIGER⁵). Aber der Weg zu dieser Verbesserung wird nicht gesehen als empirische Analyse und Variation sowie Einübung isolierter Handlungsabläufe, sondern mit Hilfe einer 'pädagogischen Bildung'. Diese 'pädagogische Bildung' wurde am Ursprungsort des modernen pädagogischen Denkens - im 18. Jahrhundert - verstanden als Einübung in spezifisch pädagogische Seh- und Verständnisweisen (so ROUSSEAU im Vorwort zum 'Emile') oder als 'Erziehung der Erzieher' (so bei SALZMANN). Für LANGEVELD bedeutet es, sich 'pädagogische Bildung' angeeignet zu haben, *selbst anders geworden zu sein*⁶. WILHELM FLITNER hat späteren Auflage seiner 'Allgemeinen Pädagogik' einen 'Exkurs über pädagogische Bildung' beigegeben, in dem er schreibt: "Die pädagogische Bildung besteht nicht in einer Mitteilung einzelner Ergebnisse der Erziehungswissenschaft, sondern in der Erkenntnis des Zusammenhangs; sie ermöglicht die pädagogische Besinnung im existenziellen Zusammenhang der Fragen mit der Praxis".⁷

'Pädagogiken' tradieren reflektierte Erziehungs- und Bildungserfah-

rungen. 'Pädagogische Bildung', die sich auf solche 'Pädagogiken' stützt, meint also pädagogischen Takt, pädagogische Urteilskraft, pädagogisches Verstehen von Bedeutungen und Zusammenhängen, biographisch-lebensgeschichtliche Ereignisse und Erlebnisse. Pädagogische Bildung wird nicht erworben durch die Rezeption der Ergebnisse isolierter Einzelforschung, sondern durch deren Verknüpfung zum Zwecke ihrer Interpretation in den jeweiligen Lebenszusammenhängen und ihren antizipierten Zukunftsmöglichkeiten. Erfahren und erworben wird pädagogische Bildung durch die Aneignung pädagogisch lebendiger und erfolgreicher Lebensformen, die charakterisiert sind - wie WILHELM FLITNER sagte - durch "die Konvergenz von sozialer Funktion, Sitte, geistigem Lebensverständnis und darstellender 'Gebärde' oder 'Haltung'". Diese Einheit - ein spezifisch pädagogisches Phänomen übrigens, und erst einem geschulten Auge als solches erkennbar - findet sich überall, wo es eine Erziehung gibt, die Erfolg hat. Jede gute Schulklasse, Schulgemeinde, Universität, jede Betriebs- und Werkgemeinschaft, jede lebendige kirchliche Gemeinde, jedes Internat, jeder gesellige Verkehrskreis von Rang bringt diese Verdichtung eines sozial-sittlichen, geistig-emotionalen Verhaltens hervor, und immer hat es etwas Gestalthaftes, Strukturiertes an sich."⁸ 'Lebensformen' - den Begriff in anderem Sinne genommen als bei EDUARD SPRANGER - sind die "eentlichen" Erzieher⁹, an ihren Gestalten und Strukturen zeigt sich das Pädagogische, das dem pädagogischen Argumentieren zugrundeliegt. Die charakteristische Mitteilungs- und Darstellungsform des Pädagogischen sind daher - wie sich wieder an ihrem Ursprungsort aufschlußreich studieren läßt - der Lebenslauf und seine biographische Rekonstruktion (und sei es nur in ROUSSEAUS fiktiver Version des 'Emile') und das Erzählen von Szenen und ihrer pädagogischen Interpretation (so bei SALZMANN), weil *die Sache selbst* nur in der sprachlich-gedanklichen Präsentierung als *bedeutungsvoller Ordnung von Beziehungen, Handlungen und Ereignissen* anwesend ist.¹⁰

Solche 'Pädagogiken' gelten, solange die 'Lebensformen', für deren bildenden Sinn sie stehen, in Geltung sind und solange die Tradierungssysteme funktionieren, in denen Normen und Bedeutungen an die nächste Generation weitergegeben werden. Sind diese (und andere) Voraussetzungen nicht mehr gegeben, werden diese 'Pädagogiken' modifiziert, ersetzt oder - vergessen. So geschah es in den sechziger Jahren. 'Pädagogik' wurde durch 'Erziehungswissenschaft' ersetzt.

2.2. Über Erziehungswissenschaft

Das aktuelle Selbstverständnis der empirischen, historischen und vergleichenden Erforschung der Erziehungswirklichkeit in der derzeitigen Erziehungswissenschaft bedarf keiner besonderen Erläuterung. Ich übergehe ebenfalls die Erörterung der Theoretischen und Systematischen Erziehungswissenschaft, der Logik und Methodologie, und ich möchte auch nicht weiter auf die Frage - oder das Selbstmißverständnis? - eingehen, ob die Erziehungswissenschaft eine empirische Sozialwissenschaft ist oder überhaupt sein kann (ich komme weiter unten darauf zurück). Es kommt mir hier auf einen anderen Punkt an:

Diese empirisch-pädagogische Forschung, die unser pädagogisches Wissen und vielfach auch Handeln nachhaltig verbessert hat - und die daher in ihrer Bedeutung gar nicht überschätzt werden kann! -, ist - wie zwanzig Jahre vor ihr die Pädagogik - in eine beträchtliche Legitimationskrise geraten. Dafür gibt es eine Reihe von Indizien:

- Die Professionalisierung pädagogischer Berufe bedarf in vielen Bereichen offenbar nur in geringem Umfang empirisch-*erziehungswissenschaftlicher* Wissensbestände, hingegen eher berufswissenschaftlicher Kompetenzen und Erfahrungen bei der Gestaltung und Stabilisierung zwischenmenschlicher Beziehungen.
- Es wird bezweifelt, ob das Theorie-Praxis-Konzept des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums überhaupt den Anschluß an die Berufspraxis erreicht hat bzw. erreichen kann.¹¹
- Die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht nur in der Bildungsverwaltung und Sozialadministration, in Öffentlichkeit und Politik, sondern in den einschlägigen Berufen selber ist minimal.¹²
- Die pädagogische Praxis von und in pädagogischen Institutionen und 'Lebensformen' vollzieht sich offenbar nach anderen Wirkungszusammenhängen als denjenigen, die für die Veränderung bzw. Verbesserung dieser Praxis aufgrund von empirischer Forschung empfohlen werden.

Diese Legitimationskrise der Erziehungswissenschaft ist nicht weiter überraschend; denn diese Krisensymptome machen ja lediglich darauf aufmerksam, daß das Verhältnis von Forschung und Praxis anders verstanden werden muß als nach dem Schema von Anwendung und

Grundwissen. Die Pädagogik nämlich als Wissenschaft - nicht als Erziehungs- und Unterrichtslehre - gehört zum Typus der *pragmatischen* Wissenschaften (ebenso wie die Medizin, Jurisprudenz, die Politikwissenschaft, Psychologie u.a.m.), die nicht in einem technischen Sinne Subjekt-Objekt-Beziehungen bearbeiten, sondern die Lebensführung, das Selbstverständnis und die zwischenmenschlichen Begegnungen von Personen gestalten, d.h. aber vor allem: ihr Ziel ist *Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität als Personalität*.¹³

Dies sei an einem aktuellen Beispiel verdeutlicht. In seinem soeben erschienenen Büchlein 'Die Krise der allgemeinbildenden Schule' (1989) ist HANS-HERMANN GROOTHOF der Frage nachgegangen, warum die Schulreformen der letzten 25 Jahre nicht nur in einer allgemeinen Stagnation aufgelaufen sind, soweit diese nicht partei- oder finanzpolitische Gründe hat. Er kommt zu dem Schluß, daß eine sich 'objektivistisch' verstehende empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung - selbst im Rahmen der Handlungsforschung und der kritisch-konstruktiven Wissenschaft - das von ihr erzeugte Wissen nicht strukturgerecht für die Verwertungsbedingungen der Praxis angeboten hat. (WALTER HORNSTEIN hat dies schon früher für die Sozialpädagogik gezeigt.¹⁴)

GROOTHOF empfiehlt daher eine Sichtweise der Schulreformprobleme und eine Vorgehensweise in der praktischen Umsetzung von Reformvorhaben, die letztlich auf eine Stärkung der selbst-lernenden und sich selbst korrigierenden Praxis ebenso hinausläuft wie auf eine Unterstreichung des Charakters der Erziehungswissenschaft als einer pragmatischen Wissenschaft, die gekennzeichnet ist durch eine stärkere Trennung von Forschung und Praxis bzw. die Wiederannäherung der Theorie-Arbeit an hermeneutisch-kritisch geprüfte Praxis-Erfahrung.

GROOTHOF empfiehlt für den Bereich der Schulreform u.a.:

- Schule nicht bloß als Stätte organisierten Unterrichts zu betrachten, sondern als einen sozialen Organismus von Schülern, Lehrern, Ausbildern und Eltern, bei dem alle Beteiligten sich stärker als bisher aufeinander einstellen müssen;
- das Verhältnis von Schülern und Lehrern stärker als Generationenverhältnis zu betrachten, als Verhältnis mit Autoritäts- und Erfahrungsgefälle und demzufolge mit beständigen Anpassungs- und Einstellungsproblemen, die zumal dadurch verschärft werden, daß sich die Schüler ja bekanntlich nicht freiwillig in der Schule aufhalten;

- Schul- und Unterrichtsfragen zusammenzusehen mit jugend- und sozialpädagogischen Problemen der Gesellschaft im ganzen und der jungen Generation und ihrer Herkunftsfamilien im speziellen;
- die Organisation von Lernprozessen nicht überzubetonen im Verhältnis zu den atmosphärischen, sozialen und personalen Voraussetzungen, unter denen überhaupt erst eine sinnvolle und zielgerichtete Organisation von Lernprozessen möglich ist;
- Schulreform als die Veränderung von selbstlernenden Systemen zu betrachten, die demzufolge nach Kriterien und Vorgaben administrativer Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu verwalten und weiterzuentwickeln unmöglich und unsinnig ist;
- demzufolge an den strategisch ausschlaggebenden Punkt der Schulreform zurückzukehren: an die Reform der Lehrerausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung und - so möchte ich ergänzen - an die Revision ihrer Standesorganisation und ihres beruflichen Ethos.

Aufregend neu sind diese Vorschläge allesamt nicht, und sie sind partiell immer schon in die Tat umgesetzt worden. Wichtig ist in unserem Zusammenhang die veränderte Sicht der Bedeutung von Wissenschaft im Kontext von Institutionen- und Praxisreformen.

Damit bin ich bei meinen abschließenden Überlegungen über das Verhältnis von Pädagogik und Wissenschaft, oder besser:

3. Was heißt und wozu braucht man Pädagogik und wozu Erziehungswissenschaft?

3.1. Über Pädagogik

Die ursprüngliche Wissensform der pragmatischen Wissenschaften ist die Kasuistik, die Einzelfall-Darstellung und -Analyse. Pädagogisches Argumentieren, pädagogisches 'Sehen und Denken' (FLITNER/SCHUEERL) geht zunächst einmal kasuistisch vor sich: es muß eine Geschichte erzählt werden, wenn man der Sache selber und ihrer Problematik ansichtig werden will. So begannen CAMPE und SALZMANN, und

so verfahren Einzelfall-Analysen bis heute. So beginnt empirische Datenerhebung, und keine der klinischen oder therapeutischen Disziplinen kann ohne eine methodisch kontrollierte Kasuistik arbeiten, denn ohne die Kenntnis von (Ausschnitten aus) Lebensgeschichten, von situativen Umständen und Faktoren, von exceptionellen Rand- oder Rahmenbedingungen, von individuellen Motiven und Handlungsplänen usw. ist eine Interaktions- oder Kommunikationsstörung, ist abweichendes Verhalten, sind überraschende lebensgeschichtliche Wendungen weder zu verstehen noch zu erklären. Für den Historiker ist das nicht überraschend: einen Sachverhalt erklären oder einen Beweis erbringen wollen, bedeutet oft, eine Geschichte erzählen zu müssen.¹⁵ Die Kasuistik als *Verfahren* will - im Unterschied zur Deduktion - mit Hilfe einer möglichst exakten Beschreibung von Einzelfällen deren *Gemeinsames* ermitteln, und als Methode will sie konkrete Erscheinungen unter allgemeine *Normen und Prinzipien* fassen, ordnen, abgrenzen, beurteilen, um das Gemeinsame als das *Regelhafte* formulieren zu können.¹⁶

WILHELM DILTHEY bestimmte in seiner Berliner Akademie-Abhandlung von 1888 'Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft' deren positive Möglichkeit als Ermittlung des Regelhaften im Wirklichen, und DILTHEY charakterisierte dabei das Wissenschaftsverständnis der pragmatischen Geisteswissenschaften wie Pädagogik, Ethik, Poetik, politische Ökonomie usw.: "An welchem Punkt entspringt aus der Erkenntnis dessen was ist, die Regel über das, was sein soll?"¹⁷ Diese Formulierung ist oft mißverstanden worden. Dilthey wollte keineswegs aus deskriptiven Sätzen *präskriptive* ableiten, Seinsollendes aus Seiendem, sondern er wollte in der (gedanklich geordneten) Wirklichkeit die Regelmäßigkeit und Regeln von Handlungs- und Wirkungszusammenhängen als Beurteilungsnorm möglicher Praxis ermitteln. Seine Überlegungen entsprachen im Kern denjenigen, wie MAX WEBER sie für das heuristische Verfahren des 'Idealtypus' formuliert hat.¹⁸ Die pragmatischen Wissenschaften enthalten nach Dilthey "drei Klassen von Aussagen"¹⁹: Tatsachenaussagen (deskriptive Sätze), Theoreme als Abstraktionen von Gleichförmigkeiten (theoretische Sätze), Werturteile und Regeln (praktische Sätze); letztere bilden den 'praktischen Bestandteil der Geisteswissenschaften'.

Mit dem Vorschlag, Pädagogik als Kasuistik zu entfalten, soll an eine weithin vergessene Tradition wieder angeknüpft werden, für die hier stellvertretend LANGEVELD genannt wird. Er hat immer wieder darauf hingewiesen, daß sich die pädagogische Reflexion ebenso wie die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung auf dem

Gebiet der Erziehung auf zwischenmenschliche Beziehungen in Situationen zu beziehen hat, wenn zum einen die Erziehungswirklichkeit adäquat erfaßt werden soll und wenn zum anderen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft eine "Theorie des Handelns" entwickeln können soll.²⁰ Aber soweit ich sehe, haben weder LANGEVELDS Überlegungen noch BINNEBERGS Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik²¹ einen nachhaltigen Einfluß auf die Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft gehabt. Sehr zu deren Nachteil!

3.2. Über Erziehungswissenschaft und empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung

Zunächst einmal muß es das Ziel der Erziehungswissenschaft sein, deskriptive Sätze (Tatsachenaussagen) zu produzieren. Ihr eigentliches Ziel aber stellen theoretische Sätze dar, die die kausal-analytischen Erklärungen konstanter Wenn-Dann-Beziehungen beinhalten, also über die Abstraktion von Gleichförmigkeiten in der Wirklichkeit weit hinausgehen.

Die Wissensform der empirisch-analytischen Wissenschaft ignoriert mithin die Wissensform der pragmatischen Geisteswissenschaften, deren eigentümlicher Charakter in ihrer situativ-interaktiven, operativ-handlungsbezogenen und konsultativ-kommunikativen Form besteht.

Die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Wissensform sind also jeweils durch eine spezifische Stärke und eine spezifische Schwäche ausgezeichnet. Das pädagogische Wissen beurteilt und arrangiert Situationen und vermag sie in praktischer Absicht in ihrer Komplexität zu bewältigen, muß aber unsicher bleiben hinsichtlich der Situationsadäquanz, Handlungssicherheit und Erfolgsgewißheit. Hier regieren 'Genie' und 'Takt', Erfahrung und Urteilskraft. Im Zweifelsfall heißt die Maxime: 'Abwarten!' (ROUSSEAUS Konzept der 'negativen Erziehung'). Empirisch-analytisches Wissen ist erklärungskräftig, aber situationsunspezifisch, mithin enthält es keine Applikationsregel für den Einzelfall; seine Erfolgssicherheit ist beträchtlich, jedoch nur um den Preis seiner Reduktion von Komplexität der Erziehungswirklichkeit, wie sie streng genommen nur unter variierbaren Labor- oder Experimentalbedingungen möglich ist.

Pädagogisches Wissen erkaufte seine Praxisnähe mit relativer Unsicherheit aufgrund fehlender Verallgemeinerungsfähigkeit. Erziehungswissenschaftlich-theoretisches Wissen erkaufte seine Gültigkeit durch unvermeidliche Lebensferne.

4. Bilanz für die Zukunft?

Die Aufgabe für unsere Disziplin scheint mir darin zu bestehen, in einer pädagogischen Kasuistik die Übersetzungsregeln für pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen zu entwickeln, um diese beiden verschiedenen Wissensformen in ihren jeweiligen Schwächen und Stärken voneinander lernen und profitieren zu lassen. Es wäre jedenfalls ein Holzweg, im Bereich der Pädagogik die Genauigkeit und Gültigkeit empirisch-analytischen Wissens anstreben zu wollen - denn dies würde den Charakter der pragmatischen Wissenschaften gründlich verkennen -, oder der erfahrungswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft unmittelbare 'Praxisrelevanz' ansinnen zu wollen, denn dies würde ihren Wissenschaftscharakter verkennen und ihre spezifische Stärke mindern. Das Ergebnis wäre nur ratlosere Praxis oder schlechtere Wissenschaft.

JÜRGEN OELKERS hat in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, die beiden Wissensformen bzw. Diskurssysteme 'Praxis' und 'Theorie' (Wissenschaft) voneinander zu trennen, weil es naiv wäre, an theoretische Diskurse Erwartungen praktischer Nützlichkeit und Wirksamkeit zu richten, und weil praktische Diskurse einer anderen Logik und Absicht folgen als die theoretischen. Wissensproduktion und Wissensanwendung folgen je unterschiedlichen Strategien und Prinzipien, und so ist es naheliegend - in Anlehnung an LUHMANN/SCHORR -, 'Pädagogik' als Reflexion der Praxis von 'Erziehungswissenschaft' als analytischer Theorie davon zu unterscheiden. Denn "theoretische Diskurse [können] nur noch daran sinnvoll bemessen werden, was sie für andere theoretische Diskurse bewirken. Umgekehrt sind die Tätigkeiten des Praktikers an praktischen Diskursen zu bemessen, nicht daran, ob sie eine allgemeine Theorie bestätigen oder widerlegen".²²

HARM PASCHEN geht noch einen Schritt weiter, wenn er darauf hinweist, daß im Kontext praktisch-pädagogischer Entscheidungen die 'erziehungswissenschaftlichen Theorien' gar keine Theorien sind, sondern "vielmehr eine Vielzahl heterogener und heteronomer Argumente".²³ Daraus folgt: "Für die Begründung pädagogischer Entscheidungen (Aufgabe der akademischen Pädagogik) kommt Theorien anderer Art ebenso wie allen Wissensbeständen, Erfahrungen, Reflexionen und gesellschaftlichen (institutionellen) Codes mit ihren pädagogischen Differenzen nicht der Status unmittelbarer theoretischer Fundierung zu, sondern die sekundäre Funktion der Stützung von Argumenten. Wenn pädagogische Institutionen, Programme, Methoden,

Inhalte und Ziele mit ihren Argumenten stehen und fallen, dann muß die akademische Disziplin diese Disziplin *nicht auf der Suche nach der richtigen/besten Theorie gewinnen*, sondern durch Disziplinierung durch Argumente und Argumentationen".²⁴

Kasuistik ist ein Weg der Vermittlung der beiden Diskurssysteme und Wissensformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft' und keineswegs ein fauler Kompromiß. In der Kasuistik zeigt sich des weiteren die Spezifik pädagogischen Argumentierens, sei es in theoretischer, sei es in praktischer Absicht. Und schließlich hätte die Kasuistik einen weiteren beträchtlichen Vorteil: sowohl Studierende als auch Wissenschaftler, Schulverwaltungsleute und Bildungspolitiker, Theoretiker und Praktiker sprächen auf die Dauer eine gemeinsame Sprache über gemeinsame Sachverhalte und Probleme. Der Zugewinn an 'pädagogischer Bildung' müßte beträchtlich sein!

Anmerkungen:

1. BLASS, J.L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung. (Urban-Taschenbücher, Bd. 269/270.) 2 Bde. Stuttgart 1978. - März, F.: Problemgeschichte der Pädagogik. 2 Bde. Bad Heilbrunn 1978/1980.
2. FLITNER, W.: Systematische Pädagogik (1933) und Allgemeine Pädagogik (1950, zahlr. Aufl.), jetzt beide in: FLITNER, W.: Gesammelte Schriften. Bd. 2, hrsg. von HANS SCHEUERL, Paderborn 1983, dort S. 9 und S. 123. - Vgl. außerdem zum 'Pädagogischen Grundgedankengang' die Nachweise im Sachregister zu W. FLITNER: Theoretische Schriften. (Ges. Schriften, Bd. 3. Hrsg. von U. HERRMANN.) Paderborn 1989. - Vgl. auch U. HERRMANN: "Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das Systematische und die Systematik in WILHELM FLITNERS Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd., Beiheft 1990/91, im Druck.
3. LANGEVELD, M.J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 41963.
4. WEBER, M.: Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: DERS.: Soziologie - Weltgeschichtliche Analysen - Politik. Hrsg. von J. WINCKELMANN. (Kröner Taschenausgabe, Bd. 229.) Stuttgart 31964, S. 186-262, hier S. 202.
5. WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: DERS.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. von B.

SCHONIG. Weinheim 1975, S. 29-44. - Vgl. dazu: DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Hrsg. von I. DAHMER und W. KLAFLI. Weinheim 1968, S. 35- 80. - Vgl. auch den unter Anm. 22 mitgenannten Aufsatz von J. OELKERS.

6. So LANGEVELD in seiner 'Einführung in die Pädagogik' (Anm. 3), S. 16, 18.
7. FLITNER, W.: Gesammelte Schriften. Bd. 2 (s. Anm. 2), S. 280-283, hier S. 280.
8. FLITNER, W.: Erziehungsziele und Lebensformen (1954). In: DERS.: Theoretische Schriften. (Ges. Schriften, Bd. 3.) (wie Anm. 2), S. 67-84, hier S. 74.
9. Ebd., S. 77.
10. HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 303- 323. - Vgl. die einschlägigen bibl. Hinweise zur pädagogischen Lebenslauf- und Biographieforschung bei U. HERRMANN: Historische Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 21990 (im Druck).
11. LÜDERS, CHR.: Der 'wissenschaftlich ausgebildete Praktiker' in der Sozialpädagogik - zur Notwendigkeit der Revision. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 635-653. - DERS.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 7.) Weinheim 1989.
12. Zu diese Sachverhalt fand auf dem Bielefelder Kongreß eine bemerkenswerte Podiumsdiskussion statt. Frühere Hinweise gaben Beiträge auf dem Regensburger Kongreß im Jahre 1982, vgl. U. HERRMANN et al.: Überflüssige oder verkannte Disziplin? In: 18. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim 1983, S. 443-463. - BITTNER, G.: Überflüssige Pädagogik - Thesen. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 432ff.
13. Zur Charakteristik der "pragmatischen" Wissenschaften vgl. W. FLITNER in zahlr. Beiträgen des 3. Bds. seiner "Gesammelten Schriften" (wie Anm. 2, s.d. Sachregister).
14. Siehe den Bericht vom Regensburger Kongreß (Anm. 12).

15. Vgl. vor allem folgende Sammelbände: KOSELLECK, R./STEMPEL, W.-D. (Hrsg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung. (Poetik und Hermeneutik, Bd. V.) München 1973. - KOCKA, J./NIPPERDEY, TH. (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. (Beiträge zur Historik, Bd. 3.) München 1979. - QUANDT, S./SÜSSMUTH, H. (Hrsg.): Historisches Erzählen. Göttingen 1982.
16. Vgl. R. HAUSER: Artikel "Kasuistik". In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4, Basel 1976, Spp. 703-706.
17. DILTHEY, W.: Die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. VI, Stuttgart/Göttingen ³1958, S. 56-82, hier S. 62.
18. MAX WEBER (wie Anm. 4), S. 234ff.
19. DILTHEY, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883). In: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. I, Stuttgart/Göttingen ⁵1962, hier S. 26f.
20. LANGEVELD, M.J.: Ist die Pädagogik eine "Theorie des Handelns"? In: DERS.: Erziehungskunde und Wirklichkeit. Studien und Gedanken zur Theorie und Praxis der Erziehung. Braunschweig 1971, S. 26-29, hier S. 26f.
21. BINNEBERG, K.: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 395-402.
22. OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 19-39, bes. S. 34ff.
23. PASCHEN, H.: Theoretische Grundlagen pädagogischer Entscheidungen. Manuskript Bielefeld 1990, S. 2. - Vgl. von PASCHEN außerdem: Das Hänschen-Argument. Köln 1988; Stützungen. In: Bildung und Erziehung 44 (1988), S. 411-426.
24. PASCHEN 1990, S. 4.