

Vorwort

Der 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 19. bis 21. März 1990 in Bielefeld stattfand, hatte das Thema 'Bilanz für die Zukunft: Aufgabe, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft'. In dem vorliegenden Bande sind Vorträge zweier Veranstaltungen dieses Kongresses zusammengefaßt. Bei der einen handelt es sich um das von DIETRICH BENNER geplante und gemeinsam mit den Kommissionen 'Bildungs- und Erziehungsphilosophie' sowie 'Wissenschaftsforschung' durchgeführte Vorstandssymposium 'Bilanz der Paradigmendiskussion'; aus ihm stammen die Beiträge von HEINZ-ELMAR TENORTH, PETER VOGEL, JÜRGEN OELKERS, ECKARD KÖNIG, ALFRED SCHÄFER, HELMUT PEUKERT, JÖRG RUHLOFF und ULRICH HERRMANN (vgl. auch den Bericht über dieses Symposium im 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 71-92). Bei der anderen Veranstaltung handelt es sich um eine von der Kommission 'Wissenschaftsforschung' gebildete Arbeitsgruppe, welche 'Die Kategorie der Zukunft in der Erziehungswissenschaft' behandelte und von DIETRICH HOFFMANN geleitet wurde; aus ihr stammen die Beiträge von MARTIN FROMM, WINFRIED MAROTZKI, REINHARD UHLE und DIETRICH HOFFMANN.

Die Vorsitzenden beider Kommissionen, HELMUT PEUKERT für die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie und HELMUT HEID für die Kommission Wissenschaftsforschung, haben sich zusammen mit den Initiatoren beider Veranstaltungen darauf verständigt, daß die Beiträge aus dem Symposium und der Arbeitsgruppe gemeinsam erscheinen sollen. Damit wird die erfreuliche Tatsache der Zusammenarbeit dokumentiert - und zugleich gezeigt, daß die Arbeitsteilung innerhalb der DGfE es keinesfalls unmöglich macht, bei einem übergreifenden und zugleich verbindenden Thema zusammenzuwirken. Diese Veröffentlichung ist mithin sowohl eine der Kommission Wissenschaftsforschung, in deren Schriftenreihe sie erscheint, als auch eine der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

Daran ändert auch die Entscheidung der Herausgeber nichts, jene Vorträge der erwähnten Arbeitsgruppe zu übernehmen und in die durch den Ablauf des Symposiums gegebene Struktur einzuordnen, die dazu passen. Es konnte nur um Ergänzungen oder Erweiterungen gehen, die - im Sinne des Untertitels - auf weitere Leistungen, Defizite und Grenzen der Paradigmen der Erziehungswissenschaft hinweisen, auf deren Bilanz die Betrachtungen insgesamt ausgerichtet sind.

Die Gliederung nimmt darauf Rücksicht, daß die Diskussion innerhalb

der Erziehungswissenschaft während der zurückliegenden beiden Jahrzehnte weitgehend vom Bestreben nach Abgrenzung der verschiedenen Forschungsparadigmen geprägt wurde. Soweit für die genannten Konzepte einheitswissenschaftliche Ansprüche erhoben wurden, konnte sich keines von ihnen durchsetzen. Es ist nicht zur Vorherrschaft eines einzigen Paradigmas, auch nicht zur Vereinheitlichung aller konkurrierenden Ansätze gekommen, sondern zu Veränderungen und Erweiterungen, die allerdings von den Einwänden beeinflusst sind, die wechselseitig ausgetauscht wurden. Gemeinsames und Trennendes sind inzwischen anders verteilt, aber es ist sinnvoll, auch darüber Rechenschaft abzulegen, nicht, um den alten Streit mit neuen, subtileren Mitteln fortzuführen, sondern um sich der veränderten Möglichkeiten der verschiedenen Ansätze bei der Lösung unterschiedlicher pädagogischer Probleme zu versichern.

Die ersten beiden Aufsätze sind dem empirischen Paradigma gewidmet. HEINZ-ELMAR TENORTH macht auf den Widerspruch aufmerksam, der zwischen den mit dem Konzept verbundenen Erwartungen und den bisher erbrachten Leistungen besteht. Was einmal der Kern der Erziehungswissenschaft werden sollte, ein vollständiges und widerspruchsfreies System des pädagogischen Wissens, in dem praktisch verwendbare Resultate der Forschung ihren gemeinsamen Sinn bekommen, ist auf Details beschränkt geblieben. Aus der Sicht des Autors werden von den Vertretern des darin durchaus erfolgreichen Paradigmas vielfältig Ergebnisse produziert - und vor allem auch rezipiert, aber die Praxis und das Programm fallen gleichwohl auseinander, so daß letztlich fraglich erscheint, ob die Leistungen dem Konzept gutgeschrieben werden können.

PETER VOGEL stellt das empirisch-analytische Paradigma jenen gegenüber, die ausdrücklich eine systematische Pädagogik im Sinn haben. Er zeigt, daß beide Parteien von unterschiedlichen Mustern der Weltdeutung und gegensätzlichen Subjektmodellen ausgehen und deshalb nur beschränkt lernfähig sind. Aus dem nämlichen Grunde müssen alle mit der Formulierung von Absolutheitsansprüchen vorsichtig sein. Sie haben voneinander und aus dem in der Vergangenheit geführten Streit wenig gelernt, was sie einander näher gebracht hätte, einiges allerdings aus der eigenen Arbeit, insbesondere über ihre Defizite und Grenzen. Dies ist nach VOGELS Ansicht eine der Ursachen für das Abklingen der Auseinandersetzungen.

Die Gruppe der nächsten vier Beiträge, von denen keiner einer Rekonstruktion des hermeneutischen Paradigmas im engeren Sinne gewidmet ist, wird von JÜRGEN OELKERS eingeleitet. Er präsentiert die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als eine auf die Initiation des Menschen in die Kultur gerichtete 'Kulturpädagogik' und weist nach, daß

die betreffenden Aufgaben von Erziehung und Bildung z.B. weder durch ideologiekritische Aufklärung noch durch psychoanalytische Therapie ersetzt werden können. Andererseits sind beide bei der Lösung bestimmter pädagogischer Probleme nicht zu entbehren. Damit belegt seine Argumentation, die ein veritables Plädoyer für das Vorhandensein eines kulturpädagogischen Ansatzes darstellt, daß die Paradigmen ergänzungsbedürftig sind - und einander ergänzen.

ECKARD KÖNIG löst sich gänzlich von dem alten Modell und skizziert die Alternative, die das Interpretative Paradigma zur traditionellen Richtung der Hermeneutik darstellt. Er erklärt, wo Übereinstimmungen und wo Unterschiede bestehen, vor allem auch, an welcher Stelle sich beide Richtungen getrennt haben und mit welcher bislang unterschiedlichem Erfolg sie getrennte Wege gegangen sind. Er rekurriert auf die Kategorien 'Bedeutung' und 'Sinn', die zwischen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Symbolischem Interaktionismus und dem Interpretativen Paradigma zumindest so etwas wie Verwandtschaft stiften. Dabei wird die Frage aufgeworfen, die bisher unbeantwortet ist, ob nämlich der Erfolg des neuen Ansatzes auf die Unzulänglichkeiten des hermeneutischen Paradigmas im alten bzw. engeren Sinne oder auf die Unkenntnis seines genauen theoretischen Ursprungs zurückzuführen ist. Die Argumentation bestätigt die Überlegungen VOGELS, die sich allerdings auch schon von THOMAS S. KUHN'S 'Anomalien' ableiten lassen; Veränderungen der Paradigmen kommen am ehesten dort zustande, wo sich die Aufmerksamkeit Problemen zuwendet, die mit den herkömmlichen Mitteln nicht zu lösen sind.

MARTIN FROMM diskutiert im Anschluß daran, ob die höhere 'Phänomenadäquanz' der qualitativen Verfahren auch die Sicherheit der durch sie zu erwartenden Prognosen steigert. Er ist skeptisch, ob dies tatsächlich der Fall ist. Ohne eine akzeptabel begründete Reduktion der Datenbestände ist, so sagt er, in diesem Punkte nicht über das Niveau von Prophezeiungen hinauszukommen. Eine generelle Lösung scheint dafür noch nicht in Sicht zu sein, es sei denn die, auf derartige Absichten überhaupt zu verzichten.

In der von WINFRIED MAROTZKI vorgestellten, das Interpretative Paradigma aufgreifenden pädagogischen Biographieforschung spielt das Problem infolge einer durchgängig deskriptiven Anlage des Konzeptes keine Rolle. Es geht um die Erfassung der Regeln, nach denen die alltägliche Lebenswelt vom Subjekt gedeutet wird, nicht so sehr um die individuelle Deutung und ihre Interpretation. Gesellschaftliche Tatsachen über Sinnkonstitution und Bedeutungszuschreibung zu erschließen, das ist das Ziel. Der Autor gibt ein treffendes Beispiel für die Anwendung des Interpretativen Paradigmas, das in der Tat eine - und dies ist nicht herabsetzend gemeint - Nebenwirkung der Entwicklung des hermeneutischen Paradigmas ist, aber auch Grundsätze

des empirischen aufgreift - und insofern eine breitere Darstellung im Zusammenhang des Bandes verdient.

Mit ALFRED SCHÄFERS Kritik der Rezeption der Kritischen Theorie durch die Kritische Pädagogik bzw. Kritische Erziehungswissenschaft wird formal betrachtet wieder zur üblichen Paradigmendiskussion zurückgelenkt. Material gesehen geht die Skepsis des Verfassers gegenüber dem von ihm betrachteten Konstrukt allerdings über das Maß des Üblichen hinaus. Die grundsätzliche Affinität von Kritischer Theorie und Pädagogik einerseits und deren traditionelle Option auf die Anleitung der Praxis andererseits - und zwar auch unter dafür ungeeigneten Umständen - habe, so seine These, eine sorgfältige Aneignung verhindert. Der grundsätzliche Zweifel an der Möglichkeit eines autonomen Subjekts ist zur prinzipiellen Hoffnung auf diese - unter pädagogisch zu arrangierenden Umständen - umgemünzt worden. Der Autor plädiert für die Rückkehr zum 'Urtext' und die Anerkennung der 'Bedingungen des Scheiterns'.

Auch HELMUT PEUKERT ist der Überzeugung, daß die Rezeption der Kritischen Theorie wenig erfolgreich war. Er benennt einen anderen Grund dafür als SCHÄFER, indem er davon spricht, daß die Erschütterung, die unser Verständnis von Wirklichkeit durch die Erfahrung von Auschwitz hätte haben müssen, nicht so weit gegangen sei, wie dies für eine neue Sicht von Erziehung und Bildung erforderlich gewesen wäre. Genaugenommen konkretisiert und focussiert er damit aber SCHÄFERS Forderung nach dem Abschied von allen Illusionen einer unmittelbar 'praktischen' Adaption. Doch macht der Verfasser zurecht darauf aufmerksam, daß ADORNO selbst an der Notwendigkeit und der Möglichkeit von Erziehung festgehalten hat. PEUKERT gehört zu denen, die mit der 'kommunikativen Vernunft' ein verändertes Subjekt, vor allem aber eine gewandelte Intersubjektivität für erreichbar halten und Erziehung bzw. Bildung eine Funktion dabei zumessen.

Den Schlußteil des Bandes bilden - verkürzt gesprochen - zwei historisch und zwei systematisch argumentierende Aufsätze. REINHARD ÜHLE geht am Beispiel der Entwicklung der Experimentellen Pädagogik in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts auf die Neigung der Pädagogen ein, Versprechungen auf zukünftig bessere Lösungen mit Empfehlungen zu neuen Methodologien zu verbinden. Wie man die Dynamik, die dadurch in das Erziehungswesen gebracht wird, beurteilt, hängt davon ab, ob man der - inzwischen kompetent bestrittenen - Ansicht anhängt, daß die Pädagogik durchgängig Reformpädagogik sei, oder der gegenteiligen. In dem einen Falle bedarf es zusätzlicher Impulse nicht, besteht sogar die Gefahr des Chaos, im anderen kann das Bildungssystem nur durch die ausdrückliche Zukunftsperspektive in Bewegung gehalten werden.

DIETRICH HOFFMANN macht darauf aufmerksam, daß das Entstehen

neuer Paradigmen in den fünfziger und sechziger Jahren auch von den sich wandelnden Bedingungen und daraus resultierenden neuen Forderungen an die Erziehungswissenschaft herrührte. Die dafür verwendeten Deutungsmuster und Anthropologien gab es bereits. Sie konnten sich jedoch erst auf die wissenschaftlichen Konventionen auswirken, nachdem sich die Verwendungsinteressen von der Sinngebung ab- und der Zweckerfüllung zugewandt hatten, Vergangenheit obsolet und Zukunft (in technologischem und in utopischem Verstande) anziehend geworden war. Hat sich das Streben nach 'relativer Autonomie' zu einer Bereitschaft 'relativer Heteronomie' gewandelt, nicht zuletzt, weil die Pädagogik dazu durch eine kaum erwartete öffentliche Anerkennung verführt wurde?

JÖRG RUHLOFF und ULRICH HERRMANN behandeln schließlich das Verhältnis der Paradigmendiskussion zum 'pädagogischen Grundgedanken', d.h. dazu, welche Bedeutung die Begriffe Bildung und Erziehung, die daran geknüpften Theorien und Praktiken sowie Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Hinblick darauf haben. Auch wenn die paradigmatische Auseinandersetzung einer entsprechenden Verständigung Platz zu machen scheint, sind damit die Gefahren uneinheitlicher Grundlagen und divergierender Voraussetzungen nicht aus der Welt. Möglicherweise werden diese durch die Annäherung des Sprachgebrauchs und eine diskursive Theorieentwicklung nur scheinbar (wieder) vereinheitlicht. RUHLOFF wirft unter anderem die Frage auf, ob Borniertheit und Gängelei innerhalb der Paradigmen, das eiserne Festhalten an Verabredungen und Festlegungen nicht gerade verfehle, was unter pädagogischem Aspekt mit Aufgeklärtheit und Bildung gemeint sei. Er wehrt sich infolgedessen gegen die Vereinnahmung der Bildungstheorie durch ein oder mehrere Paradigmen. Er hält paradigmatisches Denken für die Erziehungswissenschaft für bedeutsam, ebenso aber auch das ergänzende und komplementäre Denken aufgrund von Bildung - die 'institutionalisierte Anomalie', wie er sagt. HERRMANN ist der Meinung, die Paradigmendiskussion sei am 'Ende ihrer Epoche' angekommen. Was ist für das Verhältnis Pädagogik - Erziehungswissenschaft, für die beiden Sorten des Wissens von Erziehung dabei herausgekommen? Hat sich die Anstrengung der Diversifizierung gelohnt, die aus seiner Sicht zur Verbesserung der 'Leistung' unternommen wurde? Dies ist natürlich eine rhetorische Frage, die der Autor mit einem Vorschlag beantwortet. Er bleibt ausdrücklich bei der paradigmatisch gesehen ungenauen Unterscheidung und mißverständlichen Trennung von 'pädagogischem' und 'erziehungswissenschaftlichem' Wissen, klärt absichtlich nicht, was wozu gehört, - und schlägt stattdessen vor, beides insgesamt in einer 'Kasuistik' aufzuheben. In ihr müßten nach seiner Ansicht alle Beteiligten zu praktischer Gemeinsamkeit finden können.

VI

Es bedarf keiner besonderen Betonung, daß sich die Autoren der in diesem Bande zusammengefaßten Aufsätze aufgrund des Kongreßthemas und der Titel ihres Symposions bzw. ihrer Arbeitsgruppe bewußt sind, daß ihre Beiträge im ganzen einer Bilanz der Erziehungswissenschaft dienen sollen. Gleichwohl haben sich alle auf einen durch das eigene Erkenntnisinteresse bestimmten Ausschnitt beschränkt. Sie konnten dies, da die Diskussion der Vorträge den Zusammenhang sicherte. Sie muß für dieses Buch durch die Auseinandersetzung des Lesers mit den Texten ersetzt werden. Eine auf die erwähnte oder irgendeine andere Gemeinsamkeit zielende Überarbeitung hat nicht stattgefunden. Sie würde nicht der Realität der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft entsprechen, die in den Facetten eines aspektreichen und vielperspektivischen Bildes immer noch am besten wiedergegeben wird, allerdings derzeit in einem solchen wiedergegeben werden kann.

Die Herstellung der Druckvorlage wäre ohne C. MIKAT nicht möglich gewesen, ihr ist deshalb besonders zu danken.

Dietrich Hoffmann