

ETHIK UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Streitforum für Erwägungskultur

EuS 10(1999) Heft 1

INHALT

ERSTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Bernhard Kraak: Wenn Risikofurcht das Denken regiert - Dogmatische und konformistische Urteilsbildung und die Notwendigkeit einer Ethik des Denkens 3

KRITIK

Joseph Agassi: Intellectual Courage 10

Walter L. Bühl: Ohne Interpretationsgemeinschaft geht es nicht 11

Gudrun-Anne Eckerle: Wie kommt die Ethik in die Rationalität? 13

Helmut Fleischer: Denken vor dem Handeln - Praxis vor dem Denken 16

Richard Fortmüller: Intellektuelle Redlichkeit und Ethik des Handelns 18

Dieter Gernert: Erscheinungsformen und Argumentationsmuster dogmatisch fixierten Denkens 20

Hassan Givsan: Was wäre gefordert, wenn »eine Ethik des Denkens« gefordert wird? 23

Johann Glatzel: „Gemachte Gedanken“ - Zur Psychopathologie des Denkens 24

Armin Günther: Vom Standpunkt der Vernunft aus betrachtet? Skeptische Anmerkungen zu einer alten Hoffnung 26

Otto Hansmann: Von der Regierung des Denkens 29

Helmut Heid: Über die Kriterien zur Beurteilung der Qualität des Denkens und über die Gefahr der Konfundierung verschiedener semantischer Ebenen 31

Manfred Hofer: Probleme bei der Begründung eines Wertkonstrukts "vernünftigen Denken" 33

Christoph Hubig: „Ethik“ des Denkens als provisorische Moral 34

Konrad Paul Liessmann: Heuchelei statt Einsicht 36

Dieter-Jürgen Löwisch: Ethisches Philosophieren statt Ethik des Denkens als Antwort auf die Dominanz von Risikofurcht 37

Geert-Lucke Lueken: Fragen zur Moralisierung des Denkens 39

Hans-Jochen Luhmann: Auch Denken ist riskant 42

Wolfgang Mertens: Aufklärung im Gewand von Metakognition oder die Grenzen des Kantianischen Weltbildes 45

Hans Mohr: Wissenschaftliches Denken 46

Konrad Ott: Vergleichsweise deplaziert 47

Roland Reichenbach: Eine Ethik des "vernünftigen" Denkens? 49

Peter Schmuck: Zukunftsfähiges Denken 52

Rudolf Taschner: Der Zirkel des Denkens und die Dialektik zwischen Denken und Wollen 55

Rudolf A. Treumann: Die Unzulänglichkeit der Begründung einer Denketik 57

Bernhard Verbeek: Eingebaute Widerstände gegen eine Ethik des Denkens 59

Andreas Zick: Vernünftiges Denken im sozialen Kontext - sozialpsychologische Anmerkungen und Ergänzungen 62

REPLIK

Bernhard Kraak: Ethik des Denkens: notwendig oder überflüssig oder weltfremd? 64

ZWEITE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Harm Paschen: Zur Systematik pädagogischer Differenzen - ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz 73

KRITIK

- Manfred Bönsch:** Erziehungswissenschaft im Zirkel der Selbstsorge - oder: Über die Schwierigkeit, Pädagogiken auszumessen 82
- Ines M. Breinbauer:** Wieder einmal: Welches Wissen ist dem Pädagogen zumutbar?! 84
- Birgitt Feldmann:** Einzigartigkeit und Vielfalt: Zur Auseinandersetzung mit der Pädagogik 85
- Robert E. Fitzgibbons:** Pedagogical Critique, Competence, and Different Effects 87
- Hermann Giesecke:** Verteidigung des Praxiskriteriums 89
- Andreas Gruschka:** Eine pädagogische Differenz 91
- Otto Hansmann:** Pädagogische Differenzwirksamkeit als Inzidenzpunkt pädagogischer Kritik und als Gegenstand pädagogischer Professionalisierung? 93
- Dietrich Hoffmann:** Über die Unmöglichkeit, eine 'Systematik pädagogischer Differenzen' von deren Wirkungen her zu konstruieren 95
- Erwin Hufnagel:** Die Eule der Minerva: Abenddämmerung oder Morgenröte erziehungswissenschaftlicher Reflexivität 97
- Freerk Huiskens:** Differenzen zu einer pädagogischen Systematik 100
- Frank-Rüdiger Jach:** Schulverfassung und Wirkung pädagogischer Differenz 103
- Lutz Koch:** Kritik und Evaluation. Zwei Thesen von Harm Paschen zur pädagogischen Kompetenz 105
- Rudolf Lassahn:** Marginalien zur Problematik, Lebensformen zu systematisieren 106
- Dieter Lenzen:** Empirische und normative Prämissen einer "Systematik pädagogischer Differenzen" 108
- Norbert Meder:** Pädagogische Differenz - ja, aber radikal 110
- Wolfgang Nieke:** Pädagogisches Handeln ist immer wirkungsungewiß - aber seine Wirkungen können und müssen evaluiert werden 112
- Frank-Olaf Radtke:** Sind „Pädagogiken“ Handlungen? 114
- Peter Rech:** Pädagogische Einöde 116
- Kersten Reich:** Das ungelöste Differenzproblem 118
- Roland Reichenbach:** Ein Versuch, pädagogische Differenz kompetenznostalgisch zu domestizieren? 120
- Hein Retter:** Differenz als empirischer und programmatischer Begriff - postmodern 122
- Leo Roth:** Das Richtige suchen - das Falsche finden 124
- Rita Sahle:** "Alle haben gewonnen und alle kriegen einen Preis." (Alice im Wunderland) 126
- Alfred Schäfer:** Die Professionalisierung des leeren Platzes 128
- Heinz-Elmar Tenorth:** Forschungsprogramm oder Übung der Reflexion? 129

REPLIK

Harm Paschen: Pädagogische Wirkungen - zwischen Wissen (können) und Nichtwissen (wollen) 131

METAKRITIK

Bettina Blanck, Bardo Herzig und Werner Loh: Metakritik als Erforschung des vielfältigen Umgangs mit Vielfalt 144

Gudrun-Anne Eckerle: Metakritik - die Kritiken auseinander setzen 151

BRIEF

Harm Paschen: Unerledigt 168

ANHANG

BRIEF

Brief von **Gerhard Engel** sowie eine Erwiderung darauf von **Bernhard Verbeek** zur Diskussionseinheit mit dem Hauptartikel von Bernhard Verbeek "Organismische Evolution und kulturelle Geschichte: Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Verfälschungen" in: EuS 9(1998)2 171

EuS-PROGRAMM 174

EuS-STATUT 174

LISTE DER BEIRATSMITGLIEDER VON EuS 175

LISTE DER VERÖFFENTLICHUNGSVORHABEN FÜR EuS 177

Metakritik

Metakritik als Erforschung des vielfältigen Umgangs mit Vielfalt

Bettina Blanck, Bardo Herzig und Werner Loh

1. Ansatz für die Metakritik

((1)) Die folgende Metakritik behandelt die in dem Heft 1, 1999, vorliegende zweite Diskussionseinheit zu dem Hauptartikel (abgekürzt: "HA") von Harm Paschen »Zur Systematik pädagogischer Differenzen - ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz« der Zeitschrift »Ethik und Sozialwissenschaften«. Es werden nur noch zwei Schriften von Harm Paschen zusätzlich erwähnt.

Metakritiken sollen entsprechend dem EuS-Programm (s. Anhang des Heftes) "zum einen die Auseinandersetzungsformen in den Diskussionseinheiten reflektieren und zum anderen die in den Diskussionseinheiten repräsentierte Spannbreite der Vielfalt zu ordnen versuchen und die dabei entstehenden Schwierigkeiten gegebenenfalls erörtern". Der leitende Problembezug für diese Metakritik werden nicht die Auseinandersetzungsformen, sondern wird das Problem der Vielfalt sein, genauer, das Problem der Vielfalt und Alternativen in »Pädagogik« und »Erziehungswissenschaften«: Sind hinsichtlich der vielfältigen, einander auch ablehnenden Orientierungen überhaupt Klärungen möglich? Ist philosophische Skepsis angebracht, etwa in Gestalt postmoderner Varianten? Oder gibt es doch jene Vorgaben, die alle Vielfaltsprobleme zu beseitigen ermöglichen, etwa in Gestalt fundamentalistischer Herausforderungen? Ist vielleicht nur aus jeweiligen Situationen heraus ein durch Beschränkung mögliches, einigermaßen begründetes Entscheiden unter Alternativen sinnvoll?

Wie aber, wenn man über derartige Weisen des Umgangs mit Vielfalt selbst einen Klärungsprozess versuchen wollte? Ist er nicht auch von dieser Problemlage betroffen? Ist solche »Selbstreferenz« förderlich zu klären und führen dann Vielfaltseinschränkungen über situatives Durchwursteln (muddling through) schließlich zur Skepsis?

Der Hintergrund für diese Fragen läßt sich als (zunächst) zweifaches Entscheidungsproblem formulieren: Mit Bezug auf eine Problemlage ist auf einer ersten Ebene zu entscheiden, was zu erwägen ist, und auf einer zweiten Ebene, wie zu erwägen ist. Entscheidungen der zweiten Ebene mag man "reflexive Entscheidungen" oder "Metaentscheidungen" nennen. Unsere Metakritik ist von der Vermutung geprägt, daß diese Fragen noch nicht zu einer Forschungstradition geführt haben. Leitfaden der Metakritik soll deshalb - abstrakt die Ebenen umgreifend formuliert - das Problem sein, wie unter Alternativen zu entscheiden ist. Die folgenden Stellungnahmen bieten einen Einstieg:

((2)) Nach Paschen unterliegen Pädagogen Entscheidungen, die in dem Maße kompetent sind, wie sie bewußt in Kenntnis von Alternativen getroffen werden:

“Wenn nämlich Pädagogik immer in verschiedenen Formen möglich sein sollte, und diesen Formen unterschiedliche Intentionen und differente Wirkungen zugeordnet werden müssen, dann unterliegt jeder praktizierten Form immer eine Entscheidung, die nur dann kompetent getroffen wird, wenn sie bewußt und in Kenntnis ihrer Alternativen erfolgt.” ((HA: 24))

(3) Das Kritikspektrum hierzu reicht von voller oder teilweiser Zustimmung bis zur Ablehnung:¹

1. Volle Zustimmung:

“Die erste These – pädagogische Kompetenz schließt alternatives Wissen ein – vermag ich “nur” zu bekräftigen. Denn sie wirft ein neues Licht auf eine pädagogische Kompetenz, die nicht auf exekutive Fachwissenanwendung eingeschränkt ist, sondern die überlegte Entscheidung kritisch gewichtender Urteilskraft einschließt.” ((Koch: 3))

2. Teilweise Zustimmung:

“Eine faktisch vorhandene Pluralität sowohl in der pädagogischen Praxis, in der sie in alternativen Schulformen und einer kaum noch überschaubaren Vielfalt von Didaktiken und Methodiken vorliegt, als auch in der Theorie, in der sie seit der Antike sich in immer weiter differenzierenden erkenntnistheoretischen und forschungsrelevanten Ansätzen präsentiert, zwingen in erster Linie den Praktiker zur Wahl und zu Entscheidungen. (...) Die Antinomie, die sich für den Praktiker aus der Spannung von Wissen und Handeln ergibt, evoziert die Frage, ob, wie weit, wie umfangreich und ob überhaupt er von Alternativen wissen muß. Die effektive Handhabung einer Methode, einer Didaktik oder eines Ansatzes, erfolgreiches Arbeiten in einer ‘Pädagogik’ setzt nicht notwendig umfangreiche Kenntnisse von Alternativen voraus. Der Handelnde muß immer bis zu einem gewissen Grade wissenslos sein, gerade diese Wissenslosigkeit und die Konzentration auf den einen selbstgewählten oder vermittelten Ansatz stärkt die Kraft zur Durchführung.” ((Lassahn: 1))

3.1 Ablehnung, weil Pädagogik auf (deontologischen) Vorgaben und nicht auf Entscheidungen unter Alternativen beruhe:

“Werden doch die (...) vertretenen Grundsätze durch ein bestimmtes Menschenbild begründet. Diese anthropologischen Voraussetzungen des Pädagogischen sind mit einem deontologischen Geltungsanspruch verbunden, in dessen Horizont Effizienzargumente überhaupt erst ihren Stellenwert erhalten. Darüber hinaus muß die Entscheidung für das pädagogisch Richtige keineswegs, wie Paschen unterstellt ((19)), aus der Ablehnung von schlechter bewerteten Alternativen erfolgen, sondern wird vor allem durch die subjektive Erkenntnis des Richtigen geleitet sein – was Kritik am bestehenden Zustand oder die Nützlichkeit der Kenntnis anderer Lösungen nicht in Frage stellt.” ((Retter: 8))

3.2 Ablehnung, weil eine vergleichende Beurteilung von Alternativen wegen eines fehlenden gemeinsamen Referenzsystems nicht möglich sei:

“Das Problem ist vielmehr, daß pädagogische Kompetenz in Anerkennung der Heterogenität und radikalen Differenz pädagogischer Sprachspiele nicht (mehr) bedeuten kann, über ein Referenzsystem zu verfügen, mit welchem alle relevanten Sprachspiele beurteilt werden können. Vielmehr gehört zur pädagogischen Kompetenz in dieser Situation auch eine Prise Dewey’scher Pragmatismus, ein wenig erkenntnistheoretische Bescheidenheit, ein Stück Ironie, d.h. Einsicht in den Selbst- und Weltdeutungscharakter jeder Pädagogik und den damit verbundenen Beschreibungsunzulänglichkeiten und -vorläufigkeiten, und vielleicht auch ein Schuß der Anerkennung, daß Erziehung – um mit Fink (1970, S. 218) zu übertreiben – „das vergeblichste aller menschlichen Geschäfte“ ist. Ist es überhaupt im Sinne einer zeitgemäßen Konzeption pädagogischer Kompetenz, angesichts der (glücklicherweise) nur geringen Kontrollierbarkeit menschlicher Bildungsprozesse, der (notwendigen) Subversivität der Subjektentwicklung und der Nicht-Beherrschbarkeit der Wissensaneignung, kurz: angesichts der Möglichkeit menschlicher Freiheit, ohne welche Pädagogik nur fade Verhaltenstheorie sein kann, die unterschiedlichen Vokabulare unterschiedlichster „Pädagogiken“, welche selber Zeugnis des Selbstinterpretationscharakters des Menschen geben, in einem Programm der großen Differenzevaluation – auch und gerade wenn es sich auf den schulpädagogischen Bereich beschränkt – in den Griff bekommen zu wollen? Warum nicht dulden, daß es pädagogische „Hypergüter“ (vgl. Taylor, 1996) gibt, welche weder ineinander überführt noch mit einer übergreifenden Semantik verglichen werden können?“ ((Reichenbach: 6))

(4) Auch wenn die Bedeutung des Ausdrucks “Pädagogik” nicht einheitlich ist, wird hinsichtlich der gemeinten Bereiche – wie z.B. unterschiedliche Schulpädagogiken – in keiner Kri-

tik bestritten, dass Alternativen vorliegen. Die Kritiken unterscheiden sich dadurch, dass sie mit derartigen Alternativen bzw. solcher Vielfalt alternativ bzw. vielfältig umgehen.

Die Stellungnahmen legen es nahe, den Leitfaden für die Metakritik (s. ((1))) zunächst in das grundlegende Problem zu überführen: Wie sind Alternativen zu bestimmen? Da für Paschen der Umgang mit Alternativen sein Pädagogik- und damit für ihn auch sein Erziehungswissenschafts-Verständnis prägt, fragen wir, wie Paschen selbst faktisch Alternativen bestimmt. In Abschnitt zwei wird dargelegt, dass z.B. Montessori- und Waldorfpädagogik mit Hilfe des Oberbegriffs ‘Entwicklungspädagogik’ als untergeordnete Alternativen bestimmbar sind. Hieran schließt sich die Frage an, wie Paschen alternative Pädagogiken selbst und nicht bloß untergeordnete Alternativen erfaßt. Ein großer Teil der Kritiken ist für diese Problemlage zu berücksichtigen. Erst auf der Basis dieser Erörterung wird deutlich, dass für eine klärende Diskussion weitere Ebenen eingenommen werden sollten. Es mag zwar berechtigt sein, dass ungenügend definiert worden sei oder dass die Begriffe schlecht gewählt worden seien. Doch bei solcher Kritik bleibt noch unthematisiert, welche Alternativen bei der Begriffsbildung selbst zu erwägen sind. Hieraus erwächst ein reflexives Entscheidungsproblem. Der dritte Abschnitt dieser Metakritik führt somit zur Frage, ob Klärungsniveaus zu unterscheiden und inwiefern diese auf reflexiven Ebenen der Erwägungen zu erörtern seien. Der letzte Abschnitt ist der Frage gewidmet, wer Träger bzw. Trägerin der Bestimmungen von Alternativen und ob Klärungen weniger von einer Lösungsorientierung als vielmehr von einer Erwägungsorientierung zu erwarten seien.

2. Zum Problem der Bestimmung alternativer Pädagogiken

((5)) Paschen hat nicht erörtert, in welchem Ausmaß er den Ausdrücken “Alternative”, “Differenz” und “Unterschied” gleiche Bedeutungen zuordnet. Vielleicht gebraucht er “Differenz” und “Unterschied” etwas allgemeiner als “Alternative”; vielleicht wird “Alternative” eher auf Entscheidung bezogen. Für die folgenden Untersuchungen spielt dies keine Rolle.

Paschen kennt verschiedene Differenzen wie Form-, Intensions- und Wirkungsdifferenzen (s. z.B. ((HA: 25))). Obgleich die Wirkungsdifferenzen in der Diskussion eine wesentliche Rolle spielen, wird im folgenden das Problem der Entscheidung unter Alternativen nicht an diesen entwickelt, weil Paschen für den Themenbereich der Wirkungen keine Systematisierung vorgestellt hat, die ein differenziertes Alternativenwissen analysieren lassen. Wir wollen damit nicht zum Problem des Zusammenhangs zwischen Pädagogiken und Wirkungsdifferenzen Stellung nehmen, etwa wie Radtke:

“Man kann also auf die Behauptung eines Zusammenhangs von Pädagogiken und Wirkungsdifferenzen verzichten, ohne die erziehungswissenschaftliche Kommunikation und die Beobachtung von Prozessen einzustellen ...” ((Radtke: 12))

Will man in der Frage der Bestimmung von Alternativen weiter gelangen, dann ist es sinnvoll, an Paschens Beispielen von Alternativenbestimmungen anzusetzen.

((6)) Der Hauptartikel beginnt damit, dass man Differenzen erkennen könne:

„Wer einige Schulen von außen und innen kennt und auch schon einmal sogenannte Alternativschulen wie z.B. eine Montessori-, die Laborschule, eine freie oder eine Waldorfschule besucht hat, kann nicht nur äußerlich in Bauform und Einrichtung, Ausstattung und Zeitplanung, auch nach den Programmen, Methoden und Zielen Differenzen erkennen.“ (HA: 1)

((7)) Wie bestimmt Paschen pädagogische Differenzen z.B. zwischen Montessori-, Labor- oder einer Waldorfschule? „Montessori- und Waldorfpädagogik“ seien „Entwicklungs-pädagogiken“ (HA: 51) und die Laborschule sei im Unterschied dazu einer „habitusorientierten Pädagogik“ (HA: 49) zuzuordnen. Demnach haben Montessori- und Waldorfpädagogik untereinander mehr Gemeinsamkeiten als mit einer habitusorientierten Pädagogik. Paschen fasst „Montessori- und Waldorfpädagogik“ als „untergeordnete[r] Pädagogiken“ (HA: 51) auf.

((8)) Neben entwicklungs- und habitusorientierter Pädagogik führt Paschen noch eine weitere Pädagogik ein, die Wissen unterrichtende Pädagogik:

„In speziellen Forschungsprojekten müssen die hypothetischen Unterscheidungen zwischen Wissen-unterrichtenden, Habitus-erziehenden und Organ-bildenden Pädagogiken an hypothetisch unterstellten Zuordnungen material-reicher Beispiele geprüft werden.

Als Beispiele sind denkbar die pädagogischen Differenzen zwischen gymnasialen Regelschulen prägnanter curricularer Wissensorientierung (Bayern) und erfahrungsorientierter Laborschule sowie entwicklungsorientierter Montessori- oder Waldorfschule.“ (HA: 49)

((9)) Die Laborschule wird in dem Zitat in ((8)) einer Erfahrungsorientierung zugeordnet und nicht wie oben ((7)) einer Habitusorientierung. Derartige differente Zusammenstellungen sind in HA und RE von Paschen zu finden:

1. „Wissen, Habitus, Organe“ (HA: 50) wird erweitert zu „Wissen, Habitus, Organe/Kräftezustand“ (HA: 50). In ((RE: 25)) findet man dort, wo man nun „Organe“ bzw. „Kräfte“ erwartet: „Entwicklung...“: „Möglichkeiten an Wissen, Habitusforderungen, Entwicklungsförderungen“. Wie passt dies alles schließlich zu folgender Aufzählung: „Lernen, Entwicklung und Sozialisation“ (HA: 32)?

2. In ((RE: 8)) liest man „Unterricht, Erziehung, Bildung“ und in ((RE: 10)) ist „Unterricht“ durch „Instruktion“ ersetzt worden: „Instruktion, Erziehung, Bildung“.

((10)) Für die weitere Untersuchung ist es nützlich, für die Termini in ((9)) an Hand der Texte von Paschen einen Zusammenhang herzustellen. Man nehme etwa folgende Sequenz: „intendierte Sozialisation (Erziehung) zu einem Habitus“ (HA: 37)). Wenn man auch eine nicht-intendierte Sozialisation annimmt, dann wäre Erziehung besondere Sozialisation. Erziehung selbst als Sozialisation führt zu einem Habitus. Ohne weitere Textstellen hinzuziehen, wollen wir folgende drei Zusammenhangsangaben als Verstehensbasis nutzen: „a) Lernen-Unterrichtung-Wissen oder [...] b) Sozialisation-Erziehung-Habitus oder [...] c) Entwicklung-Bildung-Organe/Kräfte“ (HA: 47)), wobei „Wissen, Habitus, Kräfte“ als „Wirkungen“ (HA: 47)) aufzufassen sind:

Lernen:	Unterricht	→	Wissen
Sozialisation:	Erziehung	→	Habitus
Entwicklung:	Bildung	→	Organe/Kräfte

((11)) Nun sind nach Paschen die „kategorial isolierten Phänomene (Wissen, Habitus, Organe) im kulturellen Bereich interdependent und phänomenologisch meist nicht zu isolieren.“ ((RE: 9)). Auch sind einzelne isolierbare Elemente wie „Maßnahmen, Aktivitäten, Personen, Material“ für sich nicht pädagogisch wirksam ((RE: 7)), sondern damit etwas als „pädagogisch“ bezeichnet werden darf, muss ein „Merkmal[e] von Pädagogiken“ beachtet werden ((RE: 10)): „Ihre totalisierende Tendenz“. Wie kommt man zur Bestimmung alternativer Pädagogiken, wenn Pädagogiken phänomenologisch meist nicht Isolierbares zugrunde liegt und zusätzlich eine totalisierende Tendenz besteht? Was ist also das einigende Band für die Pädagogiken selbst im Sinne Paschens?

((12)) „Lernen, Entwicklung und Sozialisation können **pädagogisch** als alternative pädagogische Orientierungsmöglichkeiten verwendet werden, obwohl sie phänomenologisch dazu nicht getrennt aufzutreten brauchen.“ (HA: 32)). Demnach ermöglichen differente Orientierungen (Foci), die sich an diese Komponenten binden und totalisierende Tendenzen entfalten, alternative Pädagogiken:

„Eine Pädagogik ist [...] eine Form von Unterricht, Erziehung und Bildung, die aus einem perspektivischen (alternativen) Focus und generierenden Skopus einen funktionalen Rahmen entwirft, begründet, gestaltet und in ihm Handlungen ermöglicht.“ ((RE: 15))

In diesem Sinne kann man dann nach Paschen etwa von „Wissen-unterrichtenden, Habitus-erziehenden und Organ-bildenden Pädagogiken“ ausgehen (s.o. das Zitat in ((8))). Diese Pädagogiken sind für Paschen „elementar“:

„Es muß einen elementaren Unterschied ausmachen, ob ich jemand unterrichten will, ihn erziehen oder bilden.“ (HA: 31)). „Welche unterschiedlichen Bilder von der Natur schulisch vermittelt werden können und damit auch auf welche unterschiedliche Weise und mit (welch unterstellten) Wirkungen, wird dann zu einer **elementaren** Unterscheidung von Unterrichtsarrangement, Erziehungslaboratorien und Kunstateliers ((9)), wenn der gelernte, erzeugte und gebildete Umgang mit der Natur davon abhängt.“ ((RE: 28))

Für Paschen beginnt also die Bestimmbarkeit von Pädagogiken mit Focusierungen der Triade: Lernen: Unterricht → Wissen; Entwicklung: Bildung → Organe/Kräfte; Sozialisation: Erziehung → Habitus. Alle weiteren Pädagogiken sind dann untergeordnete Pädagogiken, z.B. die oben in ((7)) erwähnten Pädagogiken für Waldorf- und Montessorischulen. Mit der Sprachgebung seines Buches »Pädagogiken« sind allgemeine und spezielle Pädagogiken zu unterscheiden. Demnach lassen sich Alternativen nach Allgemeinerheits- bzw. Spezialisierungsgraden differenzieren.

((13)) Was ist zur Bestimmung von Alternativen erforderlich? Wie immer Waldorf- und Montessoripädagogiken als untergeordnete (spezielle) Pädagogiken näher bestimmt werden mögen, sie sind nach Paschen Entwicklungspädagogiken. Insofern erfordern deren Bestimmungen als alternative, untergeordnete Pädagogiken den Begriff 'Entwicklung' (bzw. die Begriffe zu Komponenten des Zusammenhanges von: Entwicklung: Bildung → Organe/Kräfte). Alternativenbestimmung ist demnach an den Zusammenhang von Allgemeinbegriffen (Oberbegriffen) und spezialisierenden Merkmalen, die Spezialbegriffe (Unterbegriffe) ausmachen, gebunden. Wenn man also nach Paschen z.B. eine entwicklungsorientierte Pädagogik haben will, dann muss man sich entscheiden, z.B. zwischen einer Montessori- und einer Waldorfschule. Ohne solche Allgemeinbegriffe hätte man nur eine unbestimmte Vielfalt, die Blumen, Kriege, Monde, Waldorfschulen usw. als As-

soziationen zuließen. Für eine solche assoziative Offenheit bestünde ein Entscheidungsproblem nicht, denn dies setzt ein einigendes Band in der Problemstellung voraus, etwa: Entwicklung: Bildung → Organe/Kräfte.

((14)) In den Kritiken wird nicht nur Paschens Triaden-bildendes-Vorgehen, sondern auch deren Elemente kritisiert: Die triadische Aufteilung sei "mechanisch" ((Hufnagel 13)). Für Rech ((10)) "mutet" solche Dreigliederung, wobei er "Lernen, Entwicklung und Sozialisation" "Wissen, Habitus und Kräfte" zuordnet, "als Übernahme eines alltäglichsten Ansinnens ziemlich willkürlich an." Für Huisken legitimiert sie Menschenbilder:

"Es handelt sich bei der Triade um Menschenbilder, die in erster Linie dazu taugen, eine von Erziehern oder ihren Auftraggebern erwünschte Erziehungspraxis als *menschengemäße* vorzustellen." ((Huisken: 12))

Hinsichtlich der Glieder der Dreiteilungen werden problematisiert: "Der Bildungsbegriff bleibt unklar" ((Feldmann 5)); er sei anspruchslos und reduziert ((Koch 5)). Roth stellt fest: "Was denn nun Bildung sei, darüber gibt es in Geschichte und Gegenwart eine kaum überschaubare und kontrovers geführte Diskussion (vgl. Roth 1998). Zwischen 1978 und 1997 erschienen etwa 1000 Publikationen zu diesem Thema. Paschen definiert Bildung als "Selbstgestaltungskraft" ((48)); eine Begründung und Beschreibung unterläßt er. Aber der Begriff "Selbstgestaltungskraft" ist weder anschaulich, noch präzise und schon gar nicht evident." ((Roth: 3))

Nach Koch ((5)) verfolgt Paschen beim Erziehungsbegriff eine "Strategie der Herunterdefinition" und für Huisken ist er reduziert und mit drei Erziehungskonzepten verknüpft:

"Dem Forschungsprogramm ist nicht nur ein Erziehungsbegriff unterlegt, der Erziehung auf die Erzeugung von Wirkungen reduziert, überdies operiert es mit drei *Erziehungskonzepten*, die weniger bestimmtes Erziehungs-handeln als vielmehr Ideologien über es zum Inhalt haben." ((Huisken: 2))

Für Lassahn sind Pädagogiken keine Entitäten, also insbesondere auch nicht Unterricht:

"Wissen ist nicht gleich Wissen. Die Konstruktion einer Schulpädagogik, die auf Wissensvermittlung setzt und mit den Begriffen 'lernorientiert', 'Wissensvermittlung' und 'Unterrichtung' beschrieben werden könnte (33) scheitert bereits an der Fassung des Begriffs Wissen, der sich seit Scheler als Herrschafts- und Leistungswissen, als Bildungs- und Erlösungswissen fassen läßt. [...] Die These, Wissen könne in Leistungstests nachgewiesen werden, kann sich bestenfalls auf Leistungs- und Herrschaftswissen beziehen. Und auch dieses halte ich noch für fraglich. So wenig, wie das Wissen eine bestimmbar Entität ist, so wenig sind es auch die 'Habitus-erziehenden' und 'Organ-bildenden' Dimensionen in den Pädagogiken." ((Lassahn: 7))

((15)) Nun ist eine jede Forschung nicht am Ende angelangt, sonst wäre sie keine Forschung. Paschen antwortet in diesem Sinne Fitzgibbons:

"Eindeutig definierte Begriffe stehen aber am Ende wissenschaftlicher Tätigkeit und für programmatische Überlegungen sind unterschiedliche Arten von Verstehen heuristisch erlaubt" ((RE: 14)).

Selbst dann, wenn man mit unklaren Begriffen ("Arbeitsbegriffe[n]" ((RE: 32))) forscht, bleibt die Frage, ob Bestimmungen von Alternativen gleichen Vorgehensweisen folgen, wie die Bestimmung der Alternativen: Montessori- und Waldorfpädagogik. Welche Oberbegriffe sind zu der fokussierten Triade: »Lernen: Unterricht → Wissen; Entwicklung: Bildung → Organe/Kräfte; Sozialisation: Erziehung → Habitus« anzugeben, damit man allgemeine alternative Pädagogiken erfassen kann? Nach Feldmann ((1)) "fehlt die Klärung des Begriffs" zu "Pädagogiken" in dem HA. In seiner Replik hebt Paschen drei Merkmale hervor:

"Nun gibt es viele Pädagogiken, deren Vielfalt verwirrend sein muß. Für eine phänomen-adequate Systematik müssen drei Merkmale von Pädagogiken berücksichtigt werden: Ihre **totalisierende Tendenz**, die, wo immer ihr Fokus liegt, alle Ebenen (Praxis, Lehre, Wissenschaft) und entsprechende Modelle durchbricht. Die **unsystematische Vielfalt** ihrer alternativen Positionierungen zu anderen Pädagogiken, die eine klassisch-deduktive Klassifikation verbietet. Ihre Zuordnung zu **pädagogisch für rele-**

vant gehaltenen **Unterschieden** (lehrerorientiert - schülerorientiert; autoritär - laissez faire - antiautoritär; sammel code - Integrationscode; formal - material; normativ - neutral), denen im Hinblick auf ihre Ziele, Methoden, Leistungen Entscheidungsqualität zugesprochen wird, wohl weil sie entsprechend wirken könnten.

Eine Systematik, die diese drei Merkmale respektiert, ist aber sehr wohl denkbar als Topik alternativer Grundformen von pädagogisch differenten Qualitäten, auf die (semantische und praktische) Vielfalt der Pädagogiken abzubilden sein muß.

Ob dies dann eindeutig, trennscharf und bedeutsam möglich ist, erscheint bei der inneren Komplexität von Pädagogiken und ihrer jeweils ganzheitlichen (!) Wirkung auf alle drei Grundphänomene (Wissen, Habitus, Organzustand) fragwürdig, aber sie selbst verstehen und organisieren diese Aufgaben (Instruktion, Erziehung, Bildung) eben unterschiedlich." ((RE: 10))

Das dritte Merkmal setzt schon voraus, was man unter "Pädagogik(en)" verstehen will, denn die Relevanz soll ja pädagogisch sein ("Ihre Zuordnung zu **pädagogisch für relevant gehaltenen Unterschieden**"). Demnach bleiben nur die beiden ersten Merkmale übrig. Nun lassen sich unsystematisch verschiedenste Komponenten focusierend totalisieren. Man nehme etwa die ausbaubare Triade »Erkenntnis, Nahrung, Sexualität«. Focusierung und Totalisierung sind hier möglich. Das Problem ist, warum gerade diese Aufzählung gewählt wird und nicht eine andere, etwa »Erkenntnis, Institution, Geschichte«. Würde man z.B. als Oberbegriff 'menschliche Grundfunktion' wählen, wäre die Triade »Erkenntnis, Nahrung, Sexualität« unter diesem Gesichtspunkt diskutierbar und etwa als zu beschränkt einschätzbar; ohne einen Oberbegriff wäre eine derartige Kritik nicht überprüfbar. Zwar mag die Herausarbeitung von "Gemeinsamkeiten", so die Forderung von Feldmann ((14)), "uninteressant" sein, so die Antwort von Paschen ((RE: 13)), weil ihm die Alternativen wichtig sind. Aber ohne die Angabe von Gemeinsamkeiten (Oberbegriff) kann man mit Rech ((10)) solche Zusammenstellung als "willkürlich" auffassen. Was passieren kann, wenn der Text offen läßt, "was als eine "Pädagogik" definiert werden soll", wird bei Giesecke deutlich, wenn er zu bedenken gibt:

"Der Text läßt offen, was als eine "Pädagogik" definiert werden soll. Welche Kriterien muß ein pädagogischer Argumentationszusammenhang erfüllen, um zu verhindern, daß lediglich Einzelaspekte einer Theorie oder gar vergängliche Moden des Zeitgeistes schon als eine "Pädagogik" bezeichnet werden?" ((Giesecke: 1))

((16)) Wenn man die vorliegende Diskussion metakritisch betrachtet, dann ist strittig, worauf Entscheidungen zwischen grundlegenden (elementaren) Alternativen zu beziehen sind. Wollte man hier klärend weiterkommen, wäre explizit zu erforschen, welche Alternativen für »pädagogische« Entscheidungen zu erwägen und welche Voraussetzungen zu klären sind. Man könnte die Vorschläge hierfür in einen »pädagogischen« bzw. »erziehungswissenschaftlichen« Erwägungsfor- schungsstand einbringen. Aber könnte es sein, daß, wenn man diese Diskussion bedenkt, weitere grundlegende Erwägungen für einen solchen »pädagogischen« bzw. »erziehungswissenschaftlichen« Erwägungsfor- schungsstand zu erarbeiten wären?

3. Zum Problem der Entscheidungen über Arten der Entscheidungen

((17)) Paschen fordert im HA für pädagogische Kompetenz "Kenntnis aller pädagogischen Formen, Intentionen und Wirkungen" ((HA: 23)). Ein "kompetenter Schulpädagoge" habe "alle alternativen Möglichkeiten" zu berücksichtigen:

„Und eine solche Kompetenz müßte er nicht nur für die Differenzen zwischen Schulpädagogiken haben, sondern eigentlich auch für alle alternativen Möglichkeiten innerhalb einer Schulpädagogik.“ ((HA: 3))

Ausführlich erörtert Fitzgibbons die Forderung „Kenntnis aller pädagogischen Formen, Intentionen und Wirkungen“ und kommt zu dem Ergebnis:

“But in the “real” world, it is simply impossible to identify all of the actual effects of a pedagogical program.” ((Fitzgibbons: 5))

Und selbst dann, wenn man nicht alle Wirkungen erfassen möchte, sei die Begründung für eine Auswahl problematisch:

“My point simply is that given the present state of our knowledge of the logic of cause-effect relations, it should be obvious that it will be very difficult to identify with justification even a small number of the actual effects of a pedagogical program.” ((Fitzgibbons: 6))

Paschen schränkt in seiner Replik das “alle” nicht nur auf “vorstellbar alle” ein, sondern es soll auch nur das Thematisierte und Relevante mit “alle” umfaßt sein:

“Alle” (Wirkungen) kann sich immer nur auf die vorstellbaren beziehen. Vorstellbar sind alle, die von verschiedenen Pädagogiken und Erziehungswissenschaft angesprochen werden und relevant sind. Diese können einerseits systematisch nach aussagekräftigen Indikatoren reduziert werden, vor allem auf die, die für pädagogische Entscheidungen wichtig sind.” ((RE: 14))

Wie ist zu begründen, was noch zum Thematisierten und Relevanten gehört? Ist die folgende Aussage von Reich begründet zu entscheiden oder fehlt ein übergreifendes Referenzsystem im Sinne von Reichenbach (s.o. ((3)), Nr. 3.2)?:

“Paschens Auswahl von Ansätzen ist im Blick auf die heute geschehenden neuen Ansätze m.E. zu beschränkt.” ((Reich: 9))

((18)) Wie aber ist die Frage nach der Weise der Begründung einer Entscheidung selbst zu entscheiden? Lassen sich alternative Ansprüche an Entscheidungen entscheiden? Ist Paschens Konzept, dass pädagogische Kompetenz alternative Möglichkeiten zu berücksichtigen habe, erst auf einer reflexiven Ebene zu entscheiden? Fragestellungen dieser reflexiven Ebene wären: Welche Arten von Entscheidungen insbesondere hinsichtlich der Bestimmung und Berücksichtigung von Alternativen sind zu unterscheiden? Welche Entscheidungsart davon ist bei welchem Problem anzustreben?

Wollte man die Problemlage klären, müßte man metakritisch z.B. diskutieren und fragen: An welcher Weise des Umgangs mit Alternativen orientiert man sich, wenn man wie Retter meint, dass das “pädagogisch Richtige” “vor allem durch die subjektive Erkenntnis des Richtigen geleitet“ sei (s.o. ((3)), Nr. 3.1), oder wenn man Paschens Entscheidungsansatz ganz oder teilweise zustimmt? In einer solchen Diskussion wäre zu bedenken, in welchem Ausmaß sie selbst von “jenseits einer Logik alternativen Denkens” (Sahle ((6))) geprägt sein mag.

((19)) Wenn Schäfer ((1)) feststellt, dass Paschens Triade “nur eine mögliche Option” darstelle, wie ist dann solche Kritik in einen Klärungsprozess einzubringen, insbesondere wenn man andere, etwa die oben schon angegebenen Einwände ((17)), beachtet? Sollte man Komponenten weglassen (etwa »Unterricht«, oder zusammenziehen (etwa »Erziehung« und »Bildung«), sollte man von gänzlich anderen Einteilungen ausgehen, was Paschen für möglich erachtet (“Pädagogiken lassen sich in anderen Kategoriensystemen und mehrfach einordnen” ((RE: 13)))? Trotz aller Kritik an Paschens Systematisierungen werden in den Kritiken auch selbst Systematisierungsansätze vorgeschlagen (s. z.B. Feldmann ((6)), Giesecke ((7)), Hufnagel ((14))).

Bleibt man allein auf dieser Ebene der Auseinandersetzung, dann unterläßt man es, weitere Klärungsmöglichkeiten aus-

zuschöpfen. Eine weitere Klärungsebene wird erreicht, wenn man fragt, welche Weise des Umgangs mit Alternativen wird bei dem jeweiligen Vorschlag angestrebt? Ein gutes Beispiel für eine Problemlage auf dieser Ebene ist folgende Feststellung Paschens, daß eine klassische “Begriffshierarchie” nicht für Systematisierungen und damit auch Alternativenbestimmungen zu verwenden ist, weil sie für Neues nicht offen sei: “Die durch Kritik, also pädagogisch unterschiedenen Differenzen erscheinen aber zunächst schwierig zu überschauen. Systematisch im Sinn einer klassischen Begriffshierarchie lassen sich die Fülle, ihre Heterogenität und topischer Charakter nicht ordnen. Es gibt zu viele Pädagogiken, immer auch neuartige, eine bestehende Systematik zerstörende Phänomene (neu z.B. Information, Lernphysiologie, Biochemie des Gehirns) und eine ständig wechselnde, oft bildungspolitisch aufgeladene Differenz-Semantik.” ((HA: 28))

Zwar zitieren Lassahn ((2)) und Hoffmann ((7)) Paschens Äußerung “Systematisch im Sinn einer klassischen Begriffshierarchie lassen sich die Fülle, ihre Heterogenität und topischer Charakter nicht ordnen”, aber sie erörtern sie nicht näher. Daher wurde Paschen nicht herausgefordert, seinen Gebrauch des Ausdrucks “klassische[n] Begriffshierarchie” in der Replik darzulegen, was klärend hätte sein können, insbesondere wenn man folgende Textstelle der Replik als eine positive Stellungnahme zu einer »Begriffshierarchie« auslegt:

“Grundlegend und alternativ unterscheiden sich hier abgesehen von inhaltlichen Variationen (Untergruppen) nur Lerntheorie/Lernorganisation von Anthropologie-Entwicklungslehre/Entwicklungsaufgaben und Sozialisation-Erfahrungstheorie/Erfahrungsbearbeitung.

Pädagogiken können durchaus verschiedene Elemente davon enthalten. In der Regel aber zeigen sie in allen Aspekten deutlich verschiedene Hierarchien und Profile. Daher sind diese zur systematischen Differenzierung geeignet (Untergruppen möglich, ...” ((RE: 10))

Es könnte in diesem Zusammenhang klärend sein zu wissen, ob für Paschen biologische Taxonomien »Begriffshierarchien« sind, und wenn ja, wie er erläutern würde, dass immer neue Entdeckungen von Organismen, die Änderungen der Klassifikation erforderlich machen, nicht zu einer Ablehnung derartiger Erfassungen von Vielfalt führt. Schließlich wäre auch zu fragen, wie Paschen den Ausdruck “deduktiv” gebraucht, wenn zu lesen ist:

“Die unsystematische Vielfalt ihrer alternativen Positionierungen zu anderen Pädagogiken, die eine klassisch-deduktive Klassifikation verbietet.” ((RE: 10))

((20)) Klassifikation ist eine Möglichkeit, Vielfalt als Alternativen zu bestimmen. Gibt es alternative Möglichkeiten der Klassifikation und sind diese dann selbst zu klassifizieren? Ist Klassifikation die einzige Möglichkeit, Alternativen zu erfassen, oder gibt es zu ihr Alternativen? Lassen sich Stufen der Erfassung von Vielfalt danach unterscheiden, inwiefern sie die Art der Güte von Entscheidungen beeinflussen?

Weil in der vorliegenden Diskussion diese Problemlage nicht genügend zur Sprache kommt, sollen kurz aus einer früheren Arbeit³ von Paschen zwei Überlegungen in diese Metakritik andeutend eingebracht werden. Paschen hat dort Listen und Kataloge als erste Stufe der Systematisierung eingeschätzt: “Listen und Katalog als erste Stufe der Systematisierung drängen immer danach, weiter systematisiert zu werden.” (S. 24); Paschen hebt dann von Listen und Katalogen “Facetten-Systematiken” (S. 29) ab, um schließlich für “kombinatorische Systematik” zu plädieren (S. 30).

Derartige Unterscheidungen betreffen nicht mehr die Ebene, wo es um Fragen geht, ob z.B. »Bildung« und »Erziehung« als Alternativen zu »Unterricht« aufzufassen und wie diese zu bestimmen seien. Vielmehr geht es auf dieser Ebene darum, wie überhaupt die Menge derartiger Angaben (“Bildung”,

„Erziehung“ usw.) zu systematisieren seien, wenn man Alternativen identifizieren möchte.

((21)) Man mag zwar nicht ohne einschränkende Bestimmungen *alles* erfassen können, aber wenn man den Quantor »alle« an »Vorstellungen« mit Regeln bindet (s.o. ((14))), dann sind verschiedene, relative Vollständigkeits abstrakt unterscheidbar.

((22)) Biologische Taxonomien stehen unter der Regel, alle vorfindbaren Organismen der Vergangenheit und Gegenwart zu klassifizieren. Entsprechend könnte man versuchen, z.B. alle vorfindbaren Schulen zu systematisieren. Vollständigkeit ist also auf wie auch immer näher bestimmtes Vorfindbares beziehbar.

((23)) Andererseits wäre zu erörtern, ob man zu jeweiligen Problemlagen nach Regeln alle überhaupt denkbaren Alternativen anzugeben vermag (Kombinatorik), gleichgültig, ob die Kombinatorik mehr Alternativen erwarten läßt als vorfindbar sein mögen. Eine einfach kombinatorische Vorgehensweise ist die Kombinatorik von Begriffen/Merkmalen oder Termini, die von verschiedenen Ordnungen, etwa Dimensionen, stammen. Man nehme etwa die Termini „Bildung“, „Erziehung“ und „Unterricht“ und assoziiere zu ihnen alle denkbaren Zuordnungen ohne Wiederholung derjenigen Ausdrücke dafür, daß man sich an »Bildung«, »Erziehung« und »Unterricht« totalisierend orientieren könne (totalisierende Fokussierung, abgekürzt zu: "TF") oder nicht (keine derartige Fokussierung, abgekürzt zu: "KF"). Es sind folgende 8 alternative Möglichkeiten zu bedenken:

	Bildung	Erziehung	Unterricht
1. Zeile	TF	TF	TF
2. Zeile	TF	KF	TF
3. Zeile	KF	TF	TF
4. Zeile	KF	KF	TF
5. Zeile	TF	TF	KF
6. Zeile	TF	KF	KF
7. Zeile	KF	TF	KF
8. Zeile	KF	KF	KF

Tafel 1

((24)) Eine solche Kombinatorik klassifiziert überhaupt denkbare Möglichkeiten, wobei auch Fälle vorkommen, die nicht sinnvoll sein mögen, aber aufgeführt sein müssen, um die der jeweiligen Regel gemäße Vollständigkeit überprüfen zu können. Die Kombinatorik verbürgt nicht, dass das, was kombinatorisch behandelt wird, auch zutreffend oder gültig ist. Das kombinatorisch Mögliche ist in Entscheidungen als zu erwägende Alternativen einbringbar. Paschen hat von den hier zu erwägenden 8 Alternativen die Fälle der Zeilen 4, 6 und 7 als „elementar“ bezeichnet (s.o. ((12))) und insofern als setzbare Lösungen ausgezeichnet.

((25)) Angenommen, Paschens Konzept pädagogischer Alternativen sei brauchbar, dann könnte man angesichts einer Schule versuchen, diese mit Hilfe seiner Unterscheidungen zu identifizieren. Zunächst wäre zu fragen und zu erwägen, ob sie eine wissens-, eine organe- oder eine habitusorientierte

Pädagogik verwirkliche. Ist unter den zu erwägenden Alternativen entschieden worden und z.B. die organeorientierte Pädagogik als Lösung für die Identifikation der Schule gesetzt worden, mag man nun in den folgenden Entscheidungsschritten an Hand von jeweils zu erwägender Alternativen schließlich zur Lösung gelangen, daß es sich um eine Montessori-Schule handle.

((26)) Derartige Entscheidungssequenzen setzen differenzierte Klassifikationen voraus. Umgekehrt ist auch zu vermuten: Entscheidungsorientierung für gewisse Bereiche führt in diesen Bereichen zu differenzierten Klassifikationen. Solche Klassifikationen lassen angeben, bis zu welchen Entscheidungssequenzen man mit Gründen entscheiden kann und ab welchen keine hinreichenden Gründe für die Setzungen von Lösungen bestehen. Sie ermöglichen ein Wissen darüber aufzubauen, wie weit (abstufbares) Wissen reicht und ab wann Nicht-Wissen besteht. Es ist eine Möglichkeit, die „Grenzen des Wißbaren im Auge zu behalten“ (Breinbauer ((19))). Wären dies „wissenschaftstheoretische Plitütiden“ ((RE: 12))? Eine solche Ordnung von Alternativen-Angaben mag man „approximationsfähig“ (hinsichtlich einer intendierten Problemlösung) nennen. Wollte man den Klärungswunsch reflexiv fortführen, müßte man auch anstreben, Approximationsfähigkeiten zu approximieren.

((27)) Auf die zahlreichen Kritiken zu seinen Ausführungen über Wirkungen im HA antwortet Paschen:

„Es geht also überhaupt nicht um irgendwelche kausalen Wirkungen nach einem richtigen Wirkungsmodell, sondern um die Wirkungen der Beziehungen zwischen Wirkungsvorstellungen, unterstellten Wirkungen, deren systemischen Folgen (Infrastruktur), ihren empirischen Befunden und historischen Reaktionen. Erst aus derartigen Untersuchungen kann ein pädagogisches Wirkungskonzept entwickelt werden, das Wirkungsdifferenzen von Pädagogiken erfaßt.“ ((RE: 8))

Wenn man hier förderlich weiter diskutieren will, wären mindestens zwei Ebenen der Entscheidungen (s.o. ((1))) für Erwägungsforschungsstände zu beachten. Wir verdeutlichen das u.a. an Begriffen, die in der Diskussion nicht erörtert worden sind:

Zur ersten Ebene könnten abstrakt zunächst die Fragen gehören: Sind 'Auslösung', 'Verursachung' und 'Voraussetzung' Wirkungsvorstellungen? Gibt es noch weitere, etwa 'Determination' oder 'Beziehung'? Konkreter wären die Fragen zu erörtern, wie und ob z.B. „Wirkungen“, „Nebenwirkungen“ und „Auswirkungen“ auseinanderzuhalten sind (Nieke ((7))) oder wie „Wirkungen“ „heimlicher Lehrpläne“ (Hansmann ((10))) oder Wirkungen von „nicht bewußt Geplante[m]“ (Sahle ((1))) aufzufassen sind?

Auf der zweiten Ebene wäre zu fragen: Lassen sich in diesem Problemfeld Alternativen angeben? Sind z.B. 'Auslösung', 'Verursachung' und 'Voraussetzung' Wirkungsvorstellungen, die Alternativen erfassen lassen, oder gehören sie zu verschiedenen Alternativenmengen? Könnte man einen Oberbegriff bilden, etwa 'Beziehung'? Lassen sich die vorhandenen Wirkungsvorstellungen in Klassifikationen einbringen, etwa approximationsfähig machen? Sind Kombinatoriken hier möglich?

Lassahns ((4)) skeptisch orientierter historischer Exkurs erhält solange seine Berechtigung neben anderen Einschätzungen, wie nicht versucht worden ist, Erwägungsforschungsstände anzustreben, die über Generationen hinweg zu verbessern wären.

4. Trägerinnen und Träger von Entscheidungen und Diskussionsfähigkeit

((28)) Die vorangegangenen metakritischen Erörterungen haben an Paschens eigenen Begriffssystematisierungen angeknüpft. Doch dies gibt nur die eine Seite der Erfassung von Alternativen wieder. Nach Paschen können wir alternative Pädagogiken "entdecken" ((HA: 53)). Denn innerhalb einer Pädagogik bestehe schon ein Alternativenbewußtsein:

"Ein Pädagoge ist jemand, der/die (fast) alle Formen seiner Tätigkeiten ausübt im Bewußtsein, eine Form jeweils im Unterschied zu ihren Alternativen für angemessen zu halten:" ((RE: 12)); "Zunächst sind es die Pädagogiken selbst, die trotz der Komplexität und Wechselwirkung der kategorial geschiedenen Phänomene ihr Programm an bestimmten Foci alternativ orientieren" ((RE: 32)).

Erziehungswissenschaft sei in der Begriffsbildung demnach auf solche Alternativenbestimmung verwiesen, andererseits habe sie dennoch eigene Aufgaben:

"Fitzgibbons fordert zu Recht klare Begriffe. Dort, wo wir es aber mit ihrerseits unterschiedlich definierenden Steuerungs- und Wirkungskomplexen (Pädagogiken) zu tun haben, können wir nicht die Grundbegriffe definieren, sondern müssen unterschiedliche, aber bestimmte Vorstellungen, Konzepte, Verständnisse identifizieren. Deshalb gibt es z.B. sovielen Bildungsbegriffe. Diese sind unsere (pädagogischen) Gegenstände, ohne sie gibt es keine Erziehung, Lernen, Bildung an sich. Dazu müssen allerdings kategoriale Zuordnungen (was gehört zu einer Pädagogik) und kategoriale Unterscheidungen vorgenommen werden, die wie Formen- und Gattungsbegriffe (z.B. in der Literaturwissenschaft) heuristisch sind und dann durch Forschung zu überprüfen sind." ((RE: 6))

((29)) Paschen meint nun auch, daß derartige pädagogische Differenzbestimmungen illusionär usw. sein können:

"Es kann aber nicht übersehen werden, daß Differenz für alle Pädagogiken konstitutiv ist. Eine erste kategoriale Differenzbestimmung wird von ihnen selbst vorgenommen und zwar ausschließlich im Hinblick auf unterstellte Wirkungen (von unterschiedlichen Orientierungen). Natürlich enthalten diese kategorialen Differenzen semantische Rhetorik, Camouflage, Oberflächen, Illusionen, aber sie werden verkoppelt mit Intentionen, Mitteln, Wirkungen etc." ((RE: 9))

Wenn aber von einem "System von Idealisierungen, Fossilisierungen und Ontologisierungen" (Gruschka ((3))) auszugehen ist, wenn "Macht" (Giesecke ((6))), etwa als "Definitions-macht" (Reichenbach ((5))), eine Rolle spielt, wenn "Differenz [...] Stilisierungsinstrument in einer ebenfalls dem Anschein nach vermarktlichten Pädagogik ist" (Gruschka ((3))), dann wäre Hoffmanns Vermutung der Unlogik zu diskutieren: "Demgegenüber muß für Konglomerate wie 'beliebige' Pädagogiken zunächst die Vermutung von Unlogik gelten, und es ist gefährlich, die Logik des Beobachters von der Unlogik des zu Beobachtenden abhängig zu machen." ((Hoffmann: 3))

((30)) Nun ist nach Paschen ((HA: 11)) eine "Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Ansätze" zu konstatieren. Wie steht es um Illusionen usw. dort? Paschen ((RE: 4)) will erziehungswissenschaftliches Wissen disziplinieren und er fragt:

"In anderen Wissenschaften haben Forschung, Wissensakkumulation, Lehre und praktische Erfolge gesellschaftliche Anerkennung gefunden und die Bedingungen daraufhin (!) verbessert. Muß sich die Erziehungswissenschaft ihre Bedingungen erst noch verdienen?" ((RE: 13))

Sein eigenes Vorgehen wird in den Kritiken in Frage gestellt; es sei "illusionär" (Hufnagel ((8))) oder "als ein Glasperlenspiel verdächtig" (Gruschka ((6))). Für Huiskens ((17)) erweist sich "Erziehungswissenschaft [...] auch in diesem Forschungsprogramm als eine *Gespensterwissenschaft*."

((31)) Solange man allein von den jeweils eingenommenen lösungsorientierten Positionen aus, die aus Erwägungen und Kritiken hervorgegangen sein mögen, sich an einem Diskussionsprozess beteiligt, wird kaum ein Rahmen schaffbar sein,

der die unterschiedlichen Lösungen zu integrieren vermag. Man lernt zwar in lösungsorientierten Diskussionen eigene und fremde Schwächen kennen, was selbst schon nützlich sein kann, aber ein übergreifender Rahmen läßt sich nicht erarbeiten, es sei denn, man unterdrückte Alternativen und verfiel in einen Monismus. Wie läßt sich also ein Diskurs gestalten, der einerseits Alternativen zuläßt, ja sogar deren Entwicklung fördert, um möglichst keine problemadäquaten Alternativen auszulassen, und der andererseits dennoch die jeweils eingenommenen Positionen zuläßt? Wenn man deutlich zwischen Lösungsalternativen und Erwägungsalternativen unterscheidet, könnte man den gemeinsamen Rahmen auf der Erwägungsebene anstreben.

((32)) Auf der Lösungsebene sind prinzipiell nicht alle erwägbaren Alternativen realisierbar. Hier ist Jachs Problem zu verorten, wieviel Pluralismus eine Gesellschaft vertrage:

"Wenn verschiedene Pädagogiken in der Tat unterschiedliche Wirkungen in der erzieherischen Komponente der Persönlichkeitsbildung, also nicht nur im kognitiven Bereich bewirken, so stellt sich verfassungsrechtlich und bildungspolitisch die Frage, wieviel Pluralität in der Zielorientierung eine Gesellschaft vertragen kann." ((Jach: 4))

Beachtet man vornehmlich nur bisher realisierte Alternativen, dann beruht die begriffliche Verarbeitung auf einer schwer zu systematisierenden Ausgangslage. Dies wird deutlich, wenn man kombinatorisches Vorgehen bedenkt: Kombinatorik muß alle denkbaren Alternativen zu einer gegebenen Problemlage berücksichtigen, also auch die nicht vorhandenen und die von der jeweiligen Position aus abzulehnenden. Eine allein an Lösungspositionen orientierte Diskussion und Forschung kommt demnach über ein gewisses Systematisierungsniveau schwer hinaus, insbesondere dann, wenn jeweilige Positionen grundlegende Werte betreffen. Denn dann müßte man radikal abgelehnte Positionen als Lösungen akzeptieren. Auf der Erwägungsebene sind sie aber nicht nur zuzulassen, sondern sie wären aus systematischen Gründen sogar zu erfinden, wenn sie nicht vorlägen. Nicht nur das, diese Erwägungsebene wäre selbst reflexiv erwägend zu bedenken, welche Art des Umgangs mit Alternativen bei jeweiligen Problemen anzustreben ist. Hierdurch wird man nicht positionslos, sondern nimmt die Position einer Erwägungsorientierung ein, in der die je eigenen Lösungen als potentielle Lösungen verortet werden können.

((33)) Die metakritischen Überlegungen und versuchsweisen Unterscheidungen an Hand der vorliegenden Diskussion mögen vermitteln, warum wir meinen, daß bei solchen Problemlagen, wie sie (nicht nur) diese Diskussion ausmachen, mindestens zwei Ebenen der Entscheidung mit dazugehörigen Erwägungsforschungsständen, die denkend auseinandergehalten werden können, erörtert werden müßten, wenn man Klärungen anstrebt. Beide Erwägungsforschungsstände wären in einem erst noch zu entwickelnden »pädagogischen« bzw. »erziehungswissenschaftlichen« Erwägungsforschungsstand einzubringen (s.o. ((16))). Der Hauptartikel, die Kritiken und die Replik waren für uns eine besondere Herausforderung, weil das Konzept der Metakritik ja selbst den Umgang mit Vielfalt als eine Aufgabe hat. Paschens erziehungswissenschaftliches und sein Pädagogik-Verständnis haben unseres Erachtens zum Kern den förderlichen Umgang mit Vielfalt. Die Kritiken machen deutlich, welche außerordentliche Aufgabe zu bewältigen ist.

Anmerkungen

- 1 Ausmaß von Zustimmung und Ablehnung werden auch danach differenziert, ob und wie man Paschens Anspruch an verantwortbare Entscheidungen nach ihrer Relevanz und/oder Realisierbarkeit u.a. für Erziehungswissenschaft und Pädagogik bzw. für Theorie und Praxis gewichtet.
- 2 Harm Paschen: Pädagogiken. Weinheim 1997: Kapitel 4 u. 5.
- 3 Harm Paschen: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an Wissenschaftlichen Hochschulen. Bildung und Erziehung 34(1981)20-34.

Adressen

Bettina Blanck, Universität-GH Paderborn, Heinz Nixdorf Institut, Informatik und Gesellschaft, Fürstenalle 11, D-33102 Paderborn
Dr. Bardo Herzig, Universität-GH Paderborn, FB 2: Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn
Dr. Werner Loh, Universität-GH Paderborn, Ethik und Sozialwissenschaften, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn