

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-Lueke 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, Verflechtungen" 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 – die Kritiken auseinander setzen

Gudrun-Anne Eckerle

Vorbemerkung

((1)) Methodologisch ist die Metakritik einer Diskussion eine Inhaltsanalyse mit besonderen Aufgaben. Sie unterscheidet sich von Reviews oder von Meta-Analysen, wie sie etwa in der Zeitschrift „International Journal of Educational Research“ (früher „Evaluation in Education“) publiziert werden, dadurch, daß nicht in erster Linie die inhaltlichen Aussagen herausgearbeitet und in ein Verhältnis gesetzt werden sollen, sondern daß auch die kommunikative Struktur des Diskussionsvorgangs selbst Objekt der Analyse ist und unter begründeten Gesichtspunkten gewertet wird.

((2)) Unterscheidet man Erziehungswissenschaft als empirisch arbeitende Sozialwissenschaft von Pädagogik als einer historisch-geisteswissenschaftlichen Disziplin, dann fällt auf, daß so verstandene Metakritik aus der Perspektive der Pädagogik unmittelbar das Problem der Aussagengeltung berührt. Die Aussagen der Pädagogik werden aus der Analyse von gesellschaftlichen Sinn- und Funktionszuschreibungen bezogen, sie explizieren und elaborieren diese und wirken zurück sowohl auf den normativen gesellschaftlichen Diskurs als auch auf den pragmatischen Kontext der professionell Handelnden. Die Aussagen sind also selbst kommunikativ begründet. Aus der Sicht der so verstandenen Pädagogik muß ihr Wert davon abhängen, daß sie tatsächlich das erfassen, was das zu Erfassende ist oder meint oder ihm aus seiner argumentativen Umkreisung zugeschrieben wird, daß mehrere Pädagogen das zu Erfassende übereinstimmend erfassen und sich daher in der Metakommunikation hierüber aufeinander beziehen können, daß sie für die Explikation und Elaboration des Erfassten Sinnkontexte entwerfen und verwenden, die für Fachkollegen nachvollziehbar sind,

daß diese Sinnkontexte in der fachlichen Bezugnahme auf die Explikation und Elaboration auch tatsächlich nachvollzogen werden, um auch auf dieser Ebene das Kriterium der ersten Art herzustellen, nämlich das zu erfassen, was das zu Erfassende auch ist oder meint oder ihm aus seiner argumentativen Umkreisung zugeschrieben wird.

Diese Kriterien sind notwendige, wenn auch nicht zureichende Bedingungen für den Wert einer pädagogischen Aussage. Eben sie sind es auch, die das Kritisieren ermöglichen. Die Metakritik des Krisisierens kritisiert demnach, indem sie die Argumentationsstruktur einer wissenschaftlichen Diskussion erfaßt, zugleich auch die methodologischen Voraussetzungen für die Geltungsansprüche der wissenschaftlichen Disziplin – sofern diese sich als geisteswissenschaftliche versteht und die Diskutanten als repräsentative Fachvertreter angesehen werden dürfen.

1. Erfassung des Hauptartikels als Problemtypus und Zerlegung nach dessen Aspekten

((3)) Alles Denken ist Aktivität des Wissens; sie richtet sich darauf, Fragen zu klären, für die unter den bereitstehenden Antworten keine befriedigend ist und für die auch noch unklar ist, wie eine befriedigende Antwort gefunden werden kann. Solche Fragen nennt man Probleme. Je nach der Art der Frage, die ihnen zugrunde liegt, werden solche Probleme in bestimmter Weise bearbeitet, und zwar notwendig in dieser bestimmten Weise. Ob wir unbefangenen Denkenden zuhören und dann beschreiben, was wir wahrnehmen, oder ob wir die Kriterien, die die Wissenschaftstheorie für den Umgang mit Wissen vorschreibt, betrachten, immer ergeben sich bei vergleichbaren Fragen auch bestimmte gleiche, der Frage entsprechende Denkschritte, die der Problembearbeitung eine Struktur geben, die man als Idealtypus formulieren kann. Solche Strukturen dienen der Organisation der metakognitiven Arbeit, die darin besteht, die Aktivität des Wissens planend und evaluierend zu begleiten. Auch bei hoher Komplexität ermöglichen sie, den Überblick zu erhalten (nämlich in der Struktur), während die Aufmerksamkeit sich auf das Detail konzentriert (Zu den wissenschaftlichen Grundlagen vgl. Eckerle 1984; Kraak 1978).

((4)) Ich erfasse die Ausführungen von Paschen nach den Schritten eines idealtypischen Musters für die Organisation eines Problems, das der Frage „Wie macht man das?“ folgt (Wegproblem). Anschließend werden in gleicher Anordnung die Ausführungen in den Kritiken auf die von Paschen bezogen und erhalten von daher eine übersichtliche Systematik.

1.1 Aussagen zum Aspekt „Zielpräzisierung“

((5)) Pädagogisch Handelnde sollen angesichts von pädagogischer Vielfalt ((HA 8 – 13)) sowohl ihrer Praxis wie auch des verfügbaren wissenschaftlichen Wissens begründete Entscheidungen ((HA 1 – 3)) für eine unter mehreren möglichen Pädagogen treffen. Sie sind pädagogisch kompetent, wenn sie so handeln. Diese ihre Kompetenz wird in Ausübung als pädagogische Kritik bezeichnet ((z.B. HA 7, 28)).

1.2 Aussagen zum Aspekt „Rahmenvorstellungen zum Weg“

((6)) Die Entwicklung dieser Kompetenz setzt voraus, daß Unterscheidungen von Pädagogiken getroffen und lehrbar als Systematik dargestellt werden ((HA 7)), im inhaltlichen Bezug exemplarisch von der Schulpädagogik; nach den zu wählenden Prinzipien erziehungswissenschaftlich; methodisch 1. durch hermeneutische Analyse mit dem Ziel, systematische Differenzen herauszuarbeiten, und 2. durch empirische Forschung, mit dem Ziel, die Wirkungsdifferenzen zu bestimmen ((HA 29)). Entscheidend für den Sinn eines pädagogisch-alternativen Gebrauchs von Pädagogiken ist die Existenz von Wirkungsdifferenzen aller alternativer Pädagogiken ((HA 3, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 32, 47)).

1.3 Aussagen zum Aspekt „Prüfung, welche Randbedingungen mit den Wegkomponenten wirksam werden oder werden sollen“

((7)) Es ist keineswegs so, daß ein Wissen über pädagogische Differenzen erst zu schaffen ist. Unterstellte und tatsächliche Wirkungsdifferenzen existieren, bei aller Uneindeutigkeit, bereits in vorfindlicher pädagogischer Kritik und Programmatik ((HA 32)). Es handelt sich um Wirkungswissen, das unvollständig ist ((HA 45)), um common sense Urteile über jeweils aktuelle Pädagogik und, darin enthalten, um Zuschreibungen des Richtigen als Unterschied zum Vorangegangenen ((HA 17, 18)). Darin vorfindlich sind unterschiedliche Zeitrahmen von Wirkungen, unterschiedliche Typen und Agglomerationen von Bedingungen und Wirkungen ((HA 44, 45)). Das führt dazu, daß für eine Wirkungsforschung sehr unterschiedliche Methoden entworfen werden müssen ((HA 46)). Um empirische Einsichten zu beurteilen, muß auch die Differenz von pädagogischer Methodologie geklärt werden, denn je nach Methode erhalten die Ergebnisse von Forschung andere Aspekte; deren pädagogische Angemessenheit ist zu prüfen ((HA 48)).

1.4 Aussagen zum Aspekt „Prüfung, welche Nebenfolgen aus den erwogenen Wegkomponenten und den bedachten Randbedingungen entstehen“

((8)) Dieser Aspekt des Problems spielt kaum eine Rolle, die Anmerkungen bleiben entsprechend allgemein. Sinngemäß hätte erörtert werden können, welche Probleme bei der Systematisierung entstehen, in welchem Verhältnis bestehende systematische Gesichtspunkte zu einer neuen, auf Wirkungsanalysen aufbauenden Systematik stehen und was sie vorgängig als Ausgangspunkte zu einer Wirkungsforschung bedeuten (vgl. dazu unten Abschnitt 3.2). Paschen erwähnt als mögliche Nebenfolgen:
Die Komplexität der Aufgabe kann frustrieren ((HA 49)).
Die aus der Problemlösung resultierenden Inhalte und Verfahren könnten für Praktiker zu anspruchsvoll sein ((HA 54)).
Die Systematik differenter Pädagogiken könnte auch vorhandene Pädagogiken schwächen. Dieser erwogenen Nebenfolge wird auf normativer Ebene die Alternative der pädagogischen Inkompetenz entgegengesetzt ((HA 54)).

1.5 Aussagen zum Aspekt „Prüfung, als wie groß der Einfluß der Wegkomponenten und Randbedingungen auf das tatsächliche Erreichen des Ziels und das Eintreten der Nebenfolgen eingeschätzt werden kann/muß“

((9)) Die Problemlösung wird als nicht zu bewältigen eingeschätzt ((HA 49)). - Über den Einfluß der Wege auf Nebenfolgen gibt es keine gesonderten Ausführungen.

1.6 Aussagen zum Aspekt „Auswahl von aussichtsreichen Wegkomponenten, Kontrolle von ungünstigen Randbedingungen“

((10)) Hierüber wird nichts ausgeführt, allerdings wird die Wegkomponente Lehrbarkeit wenig aufgegriffen. Statt dessen Revision bzw. Ausarbeitung der Zielvorstellung (nächster Abschnitt)

1.7 Aussagen zum Aspekt „Erwägung, ob alles in allem der Weg gewählt werden soll“

((11)) Angesichts der Einschätzung, daß das Ziel eine Überforderung darstellt, arbeitet Paschen seinen Weg in zwei Varianten so aus, daß ein Teil der Schwierigkeiten genommen wird, nämlich durch Reduktion auf ein Teilziel: Die zu systematisierenden Wirkungsdifferenzen werden als Probleme, die (von Erziehungswissenschaftlern) zu beobachten und zu beurteilen sind, verstanden. Dabei können Instrumente einer Art Differentialdiagnostik entwickelt und Bewußtheit für pädagogische Differenz geweckt werden ((HA 49)), durch Revision des bis dahin mitklingenden empirischen Forschungsprogramms Wirkungsanalyse. Paschen denkt an folgendes:
Zunächst Prüfung der hypothetischen Unterscheidungen von Wissen-unterrichtenden, Habitus-erziehenden und Organ-bildenden Pädagogiken an wenigen materialreichen Beispielen. Dazu soll erhoben werden, ob 1. die kategorialsemantischen Differenzen aus den Beispielen sich auf die Systematik der Intentionen (gemeint: der drei Typen von Pädagogiken, Eck.) abbilden lassen; weiter ob die unterstellten und faktischen Wirkungen der Beispielpädagogiken sich den kategorialsemantischen Differenzen aus den Beispielen zuordnen lassen.
Ergänzende Erhebung von (systematisch nach der Beispielanalyse) jeweils fehlenden Aspekten oder Modi.
Zur pädagogischen Differenzbildung hält er weiter eine Analyse der unterlegten Wirkungsvorstellungen für notwendig, um herauszufinden, wie tief die Differenz in den Methoden ist, die in Abhängigkeit von den jeweiligen Wirkungsvorstellungen erforderlich wurden ((HA 50, vgl. dazu HA 46)).
Später, in seiner Replik, wird deutlich, daß die Unschärfe, die den Wirkungsbegriff in Paschens Ausführungen umgibt, tatsächlich auch in der Sache selbst liegt, nicht nur in ihrer Ausformulierung. Paschen hebt die Untersuchung der Wirkungen auf eine Meta-Ebene, auf der es “überhaupt nicht um irgendwelche kausalen Wirkungen nach einem richtigen Wirkungsmodell (gehe), sondern um die Wirkungen der Beziehungen zwischen Wirkungsvorstellungen, unterstellten Wirkungen, deren systemischen Folgen (Infrastruktur), ihren empirischen Befunden und historischen Reaktionen” ((Replik 8)). Im Versuch einer einfacheren Formulierung: Untersucht werden soll,

wie es sich auswirkt, daß verschiedene Formen, pädagogische Wirkung wahrzunehmen, in der Realität interagieren. Diese verschiedenen Formen sind: immanente und von außen zugeschriebene Wirkungsvorstellungen, Organisationsformen als Reaktion auf diese Vorstellungen, empirisch beobachtete Wirkungen und historische Reaktionen darauf.

1.8 Folgerungen für die Möglichkeiten einer klärenden Diskussion

((12)) Der Hauptartikel kündigt das Wegproblem zwar in greifbarer Form an; am Anfang steht eine Aufzählung von Unterpunkten, aus denen die Struktur der Fragestellung entnommen werden kann ((HA 3)). Allerdings entsprechen die tatsächlich folgenden Unterpunkte nicht den angekündigten Formulierungen und sind auch nur unscharf mit diesen thematisch zu verbinden. Zu erwarten ist daher, daß die Diskussionsbeiträge zum Teil nicht nach der Gedankenlinie eines Wegproblems organisiert sind. – Da die Zuwendung zu Wegproblemen in der Pädagogik eher selten ist und erfahrungsgemäß auf Skepsis stößt (Verdacht, das verrate eine technizistische Haltung), ist weiter zu erwarten, daß die Frage schon aufgrund ihrer Typik zu Irritationen bei den Kritikern führt. Das betrifft insbesondere den Kernbegriff der pädagogischen Kritik, der die anderen Wegvorstellungen nachgeordnet sind, die Wirkungsvorstellung. Verstärkt wird diese Erwartung durch die Tatsache, daß der Begriff der Wirkung unscharf formuliert ist, so daß die Auffassungen der Kritiker relativ frei an verschiedenen Zuschreibungen dessen, was Wirkungen in der Pädagogik sein sollen, ansetzen können. In der Tat weisen die Kritiken vor allem in diesem Zusammenhang gravierende Mißverständnisse auf, die nicht sozusagen individuelle Pannen sind, sondern auf typische Muster der Disziplin verweisen.

2. Hinweis auf inhaltliche Probleme bei Paschen, die in den Kritiken hervortreten

((13)) Paschen sieht den professionell Handelnden mit einer Entscheidung befaßt, blendet aber dessen Situation als Entscheidungsanlaß und schließlichen Ausgangspunkt für die Konkretisierung/Implementation einer gewählten Pädagogik aus. Damit provoziert er zwar Assoziationen zu wissenschaftlichen Mustern, etwa der Entscheidungstheorie und der Zweckrationalität, seine Überlegungen entsprechen aber dann den hervorgerufenen kritischen Bedürfnissen nicht, denn er durchbricht die assoziativ naheliegenden Muster in mehrfacher Weise. Er setzt an die Stelle von kausal aus der Handlung zu erwartenden Folgen die situationsunabhängig, also allgemein oder als Typiken beschriebenen Wirkungen; damit verliert er all jene Entscheidungen aus dem Blick, die nicht geschlossene Muster wählen, sondern situationsgeleitet „Patchwork-Pädagogiken“ aus verschiedenen Modellen konstruieren, an die Stelle der (entscheidungstheoretisch vorgesehenen) Handlung eine (mehr oder weniger) komplexe Pädagogik und provoziert damit eine grundsätzlich unüberschaubare Komplexität der Wirkungen, an die Stelle einer sequentiellen Erarbeitung einer Systematik, die vorgängig die zu systematisierenden Wirkungen analysiert, das umgekehrte Verfahren: vorfindliche systematische

Leitfragen führen ihn zu Suchrichtungen für Wirkungen; damit werden Wirkungen der verschiedensten Ebenen unter externen Gesichtspunkten zusammengefügt und führen zu Wirkungskomplexionen, zu deren empirischer Begründung keine methodologisch vertretbaren Wege existieren.

Diese Musterverletzungen verwirren die Kritiker, die eher vertraute und (aus ihrer Sicht) kritikwürdige Auffassungen in Paschens Text rekonstruieren als seine von solchen Mustern abweichenden singulären Gedankenwege aufspüren. – Nachfolgend zunächst Näheres zu diesen genannten Musterverletzungen.

2.1 Die Entscheidungssituation des Pädagogisch Handelnden:

das Ausblenden der Situation des professionell Handelnden

((14)) Der pädagogisch Handelnde handelt nicht gewohnheitsmäßig, indem er eine Anzahl von Pädagogiken zu einem individuellen, über die Zeit stabilen Ensemble reiht und kombiniert (individuelle Handlungsrouitinen), sondern er entwirft spezifische Ziele, in deren Kontext bestimmte Pädagogiken aussichtsreicher sind als andere und deshalb gewählt werden ((HA 3)). Pädagogiken als Vorlagen für professionelle Handlungsformen sind Syndrome, denotative Informationen über Handlungen, die einen je spezifischen, möglicherweise weiten Kontext binden. Pädagogisch kompetent entscheidet dieser vorgestellte professionell Handelnde, wenn die Wahl einer Pädagogik in Kenntnis aller Alternativen und deren Syndrom und Kontext erfolgt. Paschen hat mit dieser Vorstellung von pädagogischer Kompetenz etwas entworfen, was es in der Realität von Schule und Unterricht nur selten geben dürfte. Lassahn weist zu Recht auf die Funktionalität des wissenslosen Handelnden hin, der in seiner Methode, Didaktik ... erfolgreich ist. Die effektive Handhabung einer Pädagogik setze nicht notwendig umfangreiche Kenntnisse von Alternativen voraus; gerade das mache Praxis so schwer veränderbar ((L 1)). – Natürlich meint Lassahn das in einem deskriptiven, nicht in einem affirmativen Sinn. Und natürlich berührt das nicht die präskriptive Geltung von Paschens Überlegungen, sondern nur ihre Realisierungschancen.

((15)) Die Form der professionellen Entscheidung, von der Paschen ausgeht, kann man systematisch mit dem Modell einer rationalen Handlungswahl vergleichen und den dann auffallenden Unterschied benennen. Bei rationalen Handlungswahlen, wie sie von Lewin und Atkinson etwa in der Motivationspsychologie entworfen wurden, wird üblicherweise die Wahl einer von mehreren alternativ möglichen Handlungen erklärt, und zwar auf der Grundlage der Erwartungen des Handelnden in gegebener Situation, welche Folgen in welchem Maß und mit welchen Wertprioritäten von den Handlungen hervorgerufen werden. Paschen modelliert anders. Der Handlungswahl entspricht die Wahl einer Pädagogik; dieser haftet bereits ein Wissen über Ziele und Wirkungsvorstellungen an, das im Sinne pädagogischer Kompetenz auch Wissen über die Ziele und Wirkungsvorstellungen möglicher alternativer Pädagogiken einschließt. Dieses Wissen ist nach Forschung, Erfahrung und Zuschreibung durch gesellschaftliche Gruppen inhaltlich komplex und für begrenzte Zeit stabil. Die Wahl einer Pädagogik ist demnach nicht im Fluß von situativer Her-

ausforderung, Handlungswahl, Handeln, Evaluieren, situativer Herausforderung ... anzusetzen, sondern betrifft Entscheidungspunkte, in denen es um Ziele geht. Die stets singular zu beurteilende Situationsangemessenheit des professionellen Handelns, wie sie von rationalen Handlungswahlen gefordert wird, wird zur Zielangemessenheit. Obwohl das deutlich von einem Mittel-Zweck-Schema abweicht, verleitet offenbar die Entscheidungssituation an sich zu dessen Assoziierung. Zielorientierung außerhalb eines Mittel-Zweck-Schemas wird nur von einem Kritiker verworfen ((Lenzen 9, 10)).

2.2 Ganzheiten statt Handlungen: das Inkauf-Nehmen von Komplexität

((16)) Damit ist weiter das Problem aufgeworfen, daß die Systematik von Pädagogiken, die dem Handelnden Hilfe bei der Wahl der für seine Ziele richtigen Pädagogik bieten soll, Wirkungen aus *Ganzheiten* zugrunde legt. Dagegen: Die im Modell der rationalen Handlungswahl vom Handelnden erwarteten Folgen entsprechen formal den Forderungen an sozialwissenschaftlich interpretierbare Kausalität, denn sie verknüpfen zwei einzelne Sachverhalte, den durch die Handlung zu schaffenden mit seinen Randbedingungen und einen daraus erwarteten, der in der Regel das Handlungsziel ist (mit seinen Nebenfolgen). (Psychologisch handelt es sich aber auch beim Modell der rationalen Handlungswahl stets um die *subjektiv angenommenen, also auch zugeschriebenen* Folgen, nicht um die *wissenschaftlich anzunehmenden*). Daraus folgt aber, daß eine Wirkungsanalyse im kausalanalytischen Sinn, nach dem Ursachen und Wirkungen einander zugeordnet werden, nicht mehr vorstellbar ist, denn innerhalb der Facetten einer Pädagogik wird es Folgenketten und Interdependenzen geben; die Situationsbedingungen beeinflussen die situationsunabhängig zugeordneten Wirkungszusammenhänge der modellhaften Pädagogik; die von außen zugeschriebenen Wirkungen vermengen sich mit den gegebenen Bedingungen ... Paschen spricht das auch deutlich aus, indem er kausale Erläuterungen von pädagogisch differenten Wirkungskomplexen unterscheidet ((HA 50)). Doch auch für diese „Musterverletzung“ gilt, daß die angeregten Assoziationen nicht aufgehoben werden können.

2.3 Die Priorität des systematischen Gesichtspunktes: Wirkungskomplexionen ohne empirische Begründung

((17)) „Solche Fragestellungen scheinen nun eine ungeheure, nicht zu bewältigende Aufgabe darzustellen, deren Komplexität frustriert“, leitet Paschen seine Ausführungen zum Entwurf eines Forschungsprogramms ein ((HA 49)). Im vorangehenden Absatz ging es um die Komplexität, die sich aus der Festlegung auf eine bestimmte Struktur der Sache, aus der Wirkungen erwartet werden, ergeben; die Sache ist nämlich eine komplexe Pädagogik ohne Einbettung in situative Gegebenheiten. In dem Zusammenhang, in dem Paschen die Sorge vor Frustration anspricht ((nach HA 48)), geht es um eine weitere Quelle von Komplexität, die nicht weiter begründete Vorstellung, daß eine bestehende Systematik zum Ausgangspunkt für die Frage nach Wirkungen zu wählen sei, obwohl doch Wirkungen in ((HA 32)) gerade umgekehrt als entschei-

des Kriterium für den Sinn eines pädagogisch-alternativen Gebrauchs von Pädagogiken genannt wurden. Unterrichtung, Erziehung und Bildung verlaufen als Prozesse des Lernens, der Sozialisation und der Entwicklung, und sie führen zu Ergebnissen, die nach Wissen, Habitus, Organ/Kräfte systematisiert werden. Pädagogiken und ihre Wirkungen/Wirkungszuschreibungen und Wirkungen der Wirkungszuschreibungen sollen in solchen Kategorien abgebildet werden, anstatt daß von den Wirkungsanalysen ausgehend deren differente Merkmale zugrunde gelegt werden. (Es ist hier nicht der Platz, die empirischen Implikationen auszuführen; sie laufen, so weit ich sehe, auf mindestens drei Punkte hinaus:

1. Das vorliegende Forschungsvolumen empirischer Forschung kann nicht eingebracht werden. 2. Neue Forschungen können lediglich Korrelationen aufzeigen, ohne daß die Beziehungen kausal interpretierbar wären. 3. Diese Wirkungsfor-

schung kann daher nicht zur Fehlersuche und -korrektur führen (Evaluation), denn sie beschreibt nur, statt zu erklären.)

((18)) Paschen bleibt mit diesen wie mit den vorangehend genannten Vorstellungen innerhalb der Pädagogik als Geisteswissenschaft und überschreitet nicht die fachpolitisch heikle Grenze zur empirischen Erziehungswissenschaft. Gleichwohl setzt er Assoziationen frei, die eben dieses nahelegen und provoziert damit die Fokussierung der Kritiken auf die Wirkungsfrage.

3. Der Vergleich der Kritiken entsprechend der Problemfrage

3.1 Zielpräzisierung

((19)) Die Mehrheit der Kritiken geht auf die Struktur des Problems, das Paschen diskutiert, auch ausdrücklich ein (Breinbauer, Fitzgibbons, Giesecke, Hansmann, Hoffmann, Huiskens, Jach, Koch, Meder, Lassahn, Lenzen, Radtke, Reich, Reichenbach, Retter, Tenorth). Einige greifen die Überlegungen mit prinzipieller Zustimmung, bei Kritik in diversen Aspekten, auf; andere lehnen die Problemfrage selbst bereits ab. Im Mittelpunkt der Kritik stehen dabei der Verdacht, daß Paschen sich Pädagogiken als zweckrationale Werkzeuge vorstelle, und die Abwehr des Anspruchs, Wirkungen von Pädagogiken könnten methodologisch überzeugend auch als solche beobachtet werden.

((20)) Die anderen Kritiken gehen auf die Struktur des Problems entweder gar nicht oder in bloß erwähnender Weise ein (Bönsch, Feldmann, Gruschka, Hufnagel, Nieke, Rech, Roth, Sahle, Schäfer). Gleichwohl greifen auch diese Kritiker Punkte auf, die im Rahmen des Problems zentral sind; sie nähern sich diesen Punkten aber in einem anderen Zusammenhang. Einige gehen auf Paschens Programm in mißverstehender Weise zu, indem sie etwa deskriptiv auf vorfindlichen Umgang mit Wirkung verweisen (anstatt sich auf den präskriptiven Charakter von Paschens Programm zu beziehen). Oder sie unterstellen, daß er Pädagogiken systematisch und wertend („richtig“) fixieren wolle, anstatt situationsbezogen nach richtig und falsch zu klassifizieren (z.B. Bönsch). Oder sie verbleiben bei einem Teilproblem, dessen Lösung sie in andere Richtung entwerfen (z.B. Feldmann).

((21)) In beiden Gruppen gibt es Kritiker, die Paschen auf der falschen Seite der wissenschaftsphilosophischen Orientierung sehen und mit Angriff reagieren.

3.2 Rahmenvorstellungen zum Weg

3.2.1 Lehrbarkeit

((22)) Allenfalls erwähnt wird Paschens Postulat der Lehrbarkeit; diese Wegkomponente wird daher im folgenden nicht angesprochen.

3.2.2 Systematisierung

((23)) Öfter, aber gegenüber der Wegbedingung Wirkung deutlich weniger, wird etwas über die Forderung nach Systematik ausgeführt. Dabei gibt es keine Übereinstimmung mit der von Paschen dargelegten Absicht, die ja unter anderem das Verstehen von und Verständnis für „Wirkung“ voraussetzen würde. Aber auch andere, nicht auf „Wirkung“ sich beziehende abweichende Gesichtspunkte werden angeführt. Hierzu die folgenden Beispiele:

3.2.2.1 Widerspruch zu Paschens Systematisierung von pädagogischer Differenz

((24)) Hansmann moniert, daß Paschens Forschungsprogramm bei der Bestimmung von Pädagogischen Differenzen zu kurz greife; er beziehe Wirksamkeit auf Kategorien von Klienten der Pädagogiken, die gemeinsam bestimmte Wirkungsmerkmale aufwiesen. Er hält dem entgegen, daß die Indikatoren tatsächlich bei dem einzelnen Schüler und dem pädagogischen Leitinteresse als inhaltlichem Hintergrund ansetzen müßten ((H 6)).

((25)) Lenzen sieht Differenzierung und Systematik von Pädagogiken als Entwicklungs- nicht als Formungsprozeß: Evolution zerstöre durch Ausdifferenzierung die bestehenden differenzierten Strukturen, die neue Struktur („Systematik“) entstehe aus dem Differenzierungsprozeß selbst und könne nicht durch „systematisierende Beobachtung“ geändert werden. Allerdings handele es sich um eine Ausdifferenzierung der pädagogischen Semantik, nicht der Wirkungen, die davon wahrscheinlich unberührt blieben. Er kommt zu dem Schluß, daß über eine Systematik nicht Entscheidungen für eine von mehreren Pädagogiken rationalisiert werden könnten und eine Systematisierungsbedürftigkeit der Vielfalt von Pädagogiken weniger bestehe als ein Bedarf an Beschreibungen faktisch stattgehabter Systematisierungen ((L 8)).

((26)) Hoffmanns Auffassung ist, daß Systematik von Pädagogiken nicht möglich, unangebracht und überflüssig sei. Die Unmöglichkeit führe Paschen in bestimmten Kontexten selbst aus (Verweis auf Paschen 1979, S. 143 und auf HA 16, 28). In dem neuen Kontext des vorgeschlagenen Forschungsprogramms binde sich Paschen an den Wirkungsbegriff, der aufgrund der Komplexität und Historizität der Bildungssituation nicht aussichtsreich sei ((H 13 – 15)). Daß die vorgeschlagene

Systematik unangebracht sei, ergebe sich daraus, daß Pädagogiken als vorfindliche Vielfalt selbst nicht logisch strukturiert seien und die nachträgliche Logik des Systematisierens in die Gefahr gerate, von der Unlogik des zu Beobachtenden abhängig zu werden ((H 3)). Überflüssig schließlich sei sie, weil Vielfalt ohnehin keine Irritation mehr auslöse. Bei letzterem Argument wird Hoffmann ironisch: Irritation werde deshalb nicht erlebt, weil, wer pädagogisch zuständig sei, sich auch die Kompetenz zuschreibe: „Die Kompetenzkompetenz hat die Kompetenz auch pädagogisch überwunden. Dies macht es schwierig, Anhänger für die Auffassung zu gewinnen, die Kompetenz bedürfe der Unterstützung durch weiteres Wissen“ ((H 9)). - Ein Rundumschlag gegen Systematik als Weg zur Pädagogischen Kompetenz, der seine Pointe dann darin findet, daß - selbst im Falle, daß alles doch gelänge - nichts gebessert würde, sondern allenfalls die Gefahr falschen Verhaltens (von Lehrern und Lehrerinnen) noch erhöht würde. Mehr als ohnehin schon würden sie ermutigt, sich hoffnungsvoll alternativen Pädagogiken zuzuwenden, anstatt die Frage zu stellen, wie sie sich und ihre Situation ändern könnten.

((27)) Nachfolgend zwei Kritiker, die typisch für die Diskussion insofern sind, als sie Paschens Vorschlag von jeweils ausgeprägten persönlichen Standpunkten aus erfassen: Feldmann und Gruschka. Mit diesen beiden Beispielen verbinde ich erste Hinweis auch auf die kommunikative Struktur der wissenschaftlichen Kritik.

3.2.2.2 Beispiel für eine externe Rekonstruktion: Suche nach einem Hauptprinzip

((28)) Feldmann vermißt Anmerkungen dazu, wie mit den Pädagogiken umzugehen sei, die zunächst in einer strukturellen Systematisierung in bestimmter Weise kategorisiert werden, und dann in einem zweiten Zugriff nach Wirkungen eingeteilt werden ((F 3)). Sie kommt zu dem Schluß, daß distinktive Merkmale für eine Klassifizierung nach Paschens Ansatz nicht zu finden seien, daher das Ziel einer pädagogischen Kritik fragwürdig werde ((F 5)). - Bei diesem Zugang zum Hauptartikel übersieht sie, daß Paschen seinen Systematisierungsvorschlag sequentiell an die Bestimmung differenter Wirkungen bindet ((HA 26 bis 32, 50, 51)). Seine Wegkomponenten - Wirkungen unterscheiden, sie systematisieren und lehrbar machen - sind untereinander nicht unabhängig; Systematisierung wird dominiert von der Wirkungsdifferenz. Die von Feldmann aufgewiesene Gefahr der klassifikatorischen Unschärfe, die die erwünschte Pädagogische Kompetenz dann schwächen werde, ist insofern nicht zu befürchten. - Die Hinweise von Feldmann streifen aber eine anschauliche und pragmatische Frage, die im Hauptbeitrag unerledigt geblieben ist, nämlich wie denn der professionell Handelnde auf die Systematik pädagogischer Differenzen zugreifen soll. Welche professionelle (Anschluß-) Kompetenz holt das von Paschen entworfene Instrument pädagogischer Kompetenz, die Systematik, ein in den Vorgang pädagogischer Kritik des professionell Handelnden? Zu denken wäre hier an die Voraussetzungen von *vorab begründeten* Zielen und valider Diagnostik von situativen Bedingungen, damit die Präzision des Fragens nach einer bestimmten Form von

Wirkung möglich wird. Erst dann ist der Zugang zur Systematik pädagogischer Wirkungsdifferenzen möglich. Unberührt bleibt hierdurch das Kernproblem der Anwendungsdebatte, daß eine Pädagogik als allgemeines Syndrom von Bedingungen und Wirkungen mit der singulären Situation verbunden werden muß.

((29)) Die für Feldmann aber offenbar bedeutsameren Überlegungen ergeben sich aus ihrer Schlußfolgerung aus der vermeintlichen Gefahr der Unschärfe. Sie sucht ein Hauptprinzip der Systematisierung, nachdem sie Wirkung als ein solches übersehen hat, findet es im Welt- und Menschenbild und kann auf eigene Vorarbeiten für eine solche Systematik verweisen. Die Dominanz von Wirkungen, die Paschen vorschläge, verweise auf einen Wissenschaftsbegriff, der schädlich sei. Günstig dagegen seien Alternativen, die auf einem ökologisch-holistischen Bild des Menschen basieren.

3.2.2.3 Beispiel für eine externe Rekonstruktion: Die Gewalt des Systems wirkt gegen Pluralität

((30)) Gruschka greift Paschens Ziel auf: Entscheidungen zwischen Pädagogiken sollen innerhalb der Vielfalt bewußt und in Kenntnis ihrer Alternativen getroffen werden ((HA 3)). "Dafür spricht alles, dagegen zugleich alles", leitet er seine Argumentation ein ((G 3)). Im weiteren hält er dem Ziel, was sein soll, die Deskription dessen, was ist, entgegen und schließt daraus, daß Paschen keine Adressaten finden werde. "Dafür" spricht die Plausibilität der rationalen Handlungswahl, dagegen die Chancen der Akzeptanz. Was folgt daraus für die Gültigkeit der diskutierten Überlegung von Paschen?

((31)) Im Kern handelt es sich um die Zurückweisung des Modells der rationalen Handlungswahl aufgrund der vermeintlich anderen Strukturierung des faktischen professionellen Handelns, das dann sekundär zum Bezugsrahmen für Professionswissen normiert wird. Hier handelt es sich um ein Argumentationsmuster, das in den Arbeiten zum Lehrerwissen verbreitet ist - und die wissenschaftliche Glaubwürdigkeit der Schulpädagogik nachhaltig beschädigt hat. Hat Gruschka, und hat mit ihm eine Mehrheit der wissenschaftlich arbeitenden Schulpädagogen, wenigstens recht? Sind die Idealisierungen, Fossilisierungen, Ontologisierungen und glaubensförmigen Modi der Zustimmung zu pädagogischen Konzeptionen, die er den "durchschnittlichen Professionen" (im Gegensatz zu der Wissenschaftlergemeinschaft) zuschreibt, tatsächlich das Andere der rationalen Entscheidung?

((32)) Das Mißverständnis wird im Begriff der rationalen Handlungswahl nahegelegt. Die Theorien, die sich um diese psychologische Basistheorie gruppiert haben (Gesprächstherapie, Coping-, Motivations-, Handlungsentscheidungs-, Spiel-, Nutzentheorie) unterstellen nicht die Rationalität des Inhalts der Überlegungen, sondern nur deren Form. Wer (irrational) aus seinem Handeln magische Wirkung tatsächlich erwartet, handelt demnach rational, wenn er diese Erwartung zur Begründung seiner Handlung verwendet. Wer (in menschlicher Empathie) die Linderung des Leidens seines Nachbarn aus einer erwogenen Handlung erwartet, handelt rational, wenn er diese Wirkung in seine Entscheidung einbe-

zieht oder zu ihrem entscheidenden Grund macht. Rationalität meint hier nichts anderes als das Handlungs-Entscheidungsverhalten, die erwarteten und bewerteten Wirkungen einer Handlungsoption gegen die von alternativen Optionen abzuwägen und auf der Grundlage des Ergebnisses zu wählen. Bei Paschen sind Rationalität und pädagogische Kritik aufeinander verwiesen.

((33)) Betrachten wir nach dem Gesagten Gruschkas "durchschnittliche Professionen", dann kann ihre Handlungswahl folgendermaßen als rationale Entscheidung rekonstruiert werden: Übereinstimmung des eigenen pädagogischen Handelns mit den Handlungsmustern der Vielen sichert vor sozialen Sanktionen - die durch die Wahl der das Ziel am wirksamsten unterstützenden Handlung keineswegs weniger wahrscheinlich werden, denn diese fallen auf, sind zu begründen, stören. Zudem: Wieviel mehr Zeit nimmt die Kritik alternativer Pädagogiken und die Nutzung einer nicht routinierten Pädagogik im eigenen Feld! Ein Negativgewicht in der rationalen Handlungswahl! Zudem: Wie irritierend für das Selbstvertrauen ist es, die vertraute Pädagogik nach pädagogischer Kritik zu ersetzen und damit eine neue Justierung des eigenen Wissens und Handlungsrepertoires vornehmen zu müssen, ohne Gewähr für den Erfolg (Zur Rationalität von Konformismus und Dogmatismus vgl. Kraak 1987). Die Normativität gegebener Praxis wird selbst zum Rationalitätskalkül des praktischen Handelns; sie bedarf daher besonders auf schulpädagogischer Ebene der pädagogischen Kritik.

((34)) In seinem abschließenden Abschnitt entwickelt Gruschka eine Variante der Systematisierung nach pädagogischen Differenzen ((G7)). Er wendet gegen die Entscheidung, "Differenzen als solche zu affirmieren" ein ((G6)), daß sie die standardisierende Funktion aller Pädagogik für die gesellschaftliche Reproduktion als realistischeren Ausgangspunkt des Problems vernachlässige. Pädagogische Normen (wie Mündigkeit, Gerechtigkeit, soziale Allgemeinheit von Bildung) setzen unbedingt verpflichtende Ziele, so daß die zu systematisierenden Wirkungsdifferenzen nach Paschen auf die Annäherung an diese Normen zu beziehen seien.

((35)) Interessant an dieser Position ist besonders Gruschkas Widerspruch gegen die Unterstellung einer Pluralität von Pädagogiken; er geht statt dessen aus von einer Schichtung der pädagogischen Phänomene (die als Vielfalt nur auftreten; 1. Ebene) und der gesellschaftlichen Steuerung ihrer Wirkungen (die zur Konformität verengt; 2. Ebene) und wirft Paschen insofern die Naivität vor, auf der ersten Ebene zu verharren.

((36)) An den Beispielen für Äußerungen zur Systematisierung läßt sich ein erstes Orientierungsmuster der Argumentation aufzeigen. Ich halte es hier fest und füge nach den folgenden Abschnitten jeweils weitere hinzu. Diese Orientierungsmuster sind zunächst analytisch-deskriptiv zu verstehen: Ich will sie sichtbar machen. In der Weiterverarbeitung ergibt sich daraus aber dann eine Sammlung von Kriterien, die zu bewerten sind. Für die wissenschaftliche Diskussion, damit für das, was Wissenschaft wissenschaftlich macht, sind solche Bewertungen gleichzusetzen mit Hinweisen auf die Gültigkeit kritischer Aussagen.

3.2.2.4 Erstes Orientierungsmuster der pädagogischen Argumentation: Die Verwechslung von externer Rekonstruktion und Geltungsprüfung

((37)) Beide Autoren nähern sich dem Problem Systematisierung von bestimmten persönlichen Positionen aus:

Feldmann empfiehlt für die Suche nach einer angemessenen Systematisierung ein "Hauptprinzip", nämlich das den Pädagogen je zugrunde liegende Welt- und Menschenbild ((F 6)). Ihre eigenen Arbeiten seien nutzbar für ein solches Vorhaben. Paschen sieht sie offenbar auf der Seite der Erfahrungswissenschaftler. Sie wendet gegen seine Auffassung ein, daß die Rationalität moderner Wissenschaft ("cartesischer Wissenschaftsbegriff") verantwortlich für vielerlei unmenschliches Geschehen des 20. Jahrhunderts wäre (Krieg, Umweltgefährdung, ...) ((F 7)). Dieses Argument setzt den Begründungszusammenhang gegenaufklärerischer Philosophie voraus; Feldmann führt es fort, indem sie mahnt, daß kompetente Auseinandersetzung mit einem Thema an das hermeneutische Totalitätspostulat gebunden sei; dieses werde aber angesichts der aktuellen Wissensexplosion (die sie als gegeben akzeptiert) vielfach verletzt ((F 8)).

Gruschkas Position beruft sich auf eine Denkfigur der gesellschaftskritischen Analyse. Pädagogik habe standardisierende Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion ((G 5)). Damit erledige sich die Aufgabe der Systematisierung, weil ja die Vielfalt der Pädagogen nur scheinbar sei, weil tatsächlich nur verschiedene Oberflächenphänomene bei gemeinsamer Tiefenstruktur vorlägen. Vollständig ausformuliert wäre das Argument so fortzusetzen: Wirkliche Vielfalt kann erst entstehen, wenn die strukturelle Gewalt der Mechanismen gesellschaftlicher Reproduktion gebrochen wird. Diese ist jedoch Teil des Funktionierens des Systems und wird gestützt durch eine Machtelite, in deren Interesse sie liegt. Gruschkas Argument setzt auch den Begründungszusammenhang des Technokratieverdachts der Frankfurter Schule voraus.

((38)) Bei diesen Beispielen haben wir es mit einer Rekonstruktion der Gedanken des Hauptartikels von Gedanken der Kritiker aus zu tun. Solche Aspektierungen sind berechtigte Formen der Assimilation fremder Vorstellungen an eigene theoretische Zusammenhänge, sofern sie explizit auftreten und damit ihren Geltungsanspruch an die Perspektive der Ausgangsposition, hier der eigenen Arbeiten oder des beanspruchten gesellschaftskritischen Arguments, binden. Indem sie den kritisierten Gedanken des fremden Wissenschaftlers einholen in weitere Zusammenhänge und seine unzureichende oder wertzuschätzende Leistung in der erweiterten Denkkumgebung prüfen, führen sie im Ergebnis zu dessen Anreicherung.

((39)) Problematisch wird diese konstruktivistische Argumentationsfigur dann, wenn sie Elemente einer anderen einträgt, nämlich der Geltungsprüfung. In diesem Fall wird aus der Feststellung, daß sich der kritisierte Gedanke in der erweiterten, aus anderen Bezugssystemen entwickelten Denkkumgebung nicht rekonstruieren läßt oder deren Wertoraussetzungen nicht entspricht, ein unberechtigter Schluß für die Geltung des zu rekonstruierenden Ausgangsarguments gezogen. Damit verliert die Kritik selbst ihre Geltung. Paschen streift diesen Gedanken, wenn er in seiner Replik auf Hansmann schreibt: „Otto Hansmann scheint das Programm nach Inten-

tionen und Möglichkeiten seinem Verständnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik kompatibel machen zu können. Er weist auf Schwierigkeiten hin wie andere, aber benutzt diese nicht als grundsätzlichen Einwand“ ((17)).

3.2.3 Wirkungsdifferenzen erforschen

((40)) Zu dieser Wegbedingung gibt es sehr widersprüchliche Beiträge, sowohl widersprüchlich gegenüber Paschen – bis hin zu Angriff – als auch widersprüchlich innerhalb der Kritiken. Nur wenige Autoren akzeptieren auch nur eine Diskussion um Wirkungsforschung (Giesecke, Fitzgibbons, Hansmann, Jach, Lassahn, Nieke, Radtke). Fitzgibbons steht, aus angelsächsischer Tradition den Hauptartikel ansehend, in einem interessanten Verhältnis zu den genannten deutschen Autoren. Beispiele für die ablehnende (Mehrheits-) Haltung gegenüber der beabsichtigten Wirkungsforschung sind die Kritiken von Bönsch, Breinbauer, Huisken, Lenzen und Meder. In ihren Argumenten werden Muster von anti-empirischen Auffassungen deutlich, die von dem überwiegenden Teil der Kritiker vertreten werden.

3.2.3.1 Ein Blick auf "Wirkung" von außerhalb der Disziplin

((41)) Ich wähle, um die gemeinsamen Voraussetzungen fast aller Anmerkungen über Wirkungen deutlich zu machen, den Blick von außerhalb der Disziplin. Ich vergleiche, was sich die Pädagogik als Ausgangs- und Wirkungssachverhalte denkt, mit dem, was die empirische Erziehungswissenschaft oder die Psychologie an deren Stelle setzt.

((42)) In einer Befragung kann eine nennenswerte Korrelation zwischen einer Antwort von Schülern und Schülerinnen zu Hausaufgaben (Meine Hausaufgaben kann ich ohne Hilfe erledigen) und dem Verhältnis zu ihren Lehrern auffallen. Eine solche Beobachtung gibt Anlaß, eine kausale Interpretation zu erwägen und über deren Richtung - was ist Ursache, was Wirkung? - nachzudenken. Dazu werden wissenschaftliche Theorien als Vorlagen herangezogen. Motivationstheorien etwa legen nahe, die Erledigung von Hausaufgaben als Anstrengungssituation aufzufassen, die Anerkennung des Lehrers als Motiv der Anstrengung. Dann wäre der Wunsch der Schüler und Schülerinnen nach Anerkennung Grund für ihre Anstrengungsbereitschaft (und damit Grund für den Erfolg). In den erhobenen Daten wäre nach Indikatoren für den Wunsch nach Anerkennung von bestimmten Lehrern oder Lehrerinnen zu suchen, um die Interpretation zu stützen. Anders wenn jene Beobachtungen aus der Unterrichtsforschung herangezogen werden, daß Lehrer sich anstrengungsbereiten Schülern fördernd und wertschätzend zuwenden. In diesem Fall wäre die Anstrengungsbereitschaft Grund für die Zuwendung des Lehrers. Die Bedingungen für die Anstrengungsbereitschaft könnte man wiederum in dem gerade genannten Motiv annehmen, dann ist eine Wechselwirkung in Rede; man könnte auch ergänzend oder alternativ mit einer Coping- oder Leistungsmotivations-Theorie die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft erklären: Die subjektive Erfahrung eines Schülers oder einer Schülerin, einer Herausforderung gegen-

über erfolgreich zu sein, wird zur Erfolgserwartung in neuen Herausforderungen; dieser wird zugeschrieben, Anstrengungsbereitschaft zu begünstigen. In diesem Fall wären Indikatoren für diskrepante individuelle Lerngeschichten zu suchen; die Verteilung dieser Indikatoren sollte in etwa der bei der Äußerung über Hausaufgaben entsprechen.

((43)) Diese Skizze des empirischen Vorgehens soll zeigen, daß die Sachverhalte, die kausal in Beziehung gesetzt werden, jetzt benutze ich wieder die Sprache der Pädagogik, fragmentierte Teile eines größeren Zusammenhangs, nämlich des Verhaltens von Schülern und Schülerinnen im Unterricht sind. Dieser größere Zusammenhang ist seinerseits vielfach vernetzt mit weiteren Lebensbereichen, die erst in ihrer Gesamtheit die Totalität bilden, aus der eine vollständige Kausalerklärung hervorgehen kann. Empirische Forschung hat es im ersten Schritt mit Sachverhalten von niedrigem Agglomerationsniveau zu tun und steigt auf zur Komplexität über die theoretischen Zusammenhänge, denen die untersuchten fragmentierten Sachverhalte zu subsumieren sind. Wissenschaftliche Theorien werden im Interpretationsvorgang herangezogen, regen Beobachtungshypothesen an, die dann in einem Akt der Vergewisserung am Phänomen überprüft werden (Interaktion zwischen Beobachtung und allgemeiner Theorie bei der Interpretation).

3.2.3.2 Die pädagogische Diskussion von "Wirkung"

((44)) Sehen wir von hier aus die Wirkungsvorstellung bei Paschen und seinen Kritikern an, dann gibt es nur wenig Übereinstimmung. Die Diskussion setzt Anfangssachverhalte an, die ein sehr hohes Niveau der Agglomeration haben; es handelt sich immer schon um Syndrome, die einen nach innen relativ geschlossenen Zusammenhang darstellen. Eine Ursache-Wirkungs-Beziehung kann daher als wissenschaftlich zu vertretende Aussage nicht festgestellt werden. Selbst wenn etwa die mehrfach als Beispiel erwähnte Waldorf-Pädagogik mit bestimmten Merkmalen ihrer Absolventen bedeutsam korrelierte, dann wäre ganz unklar, ob nicht bereits das Zugangsmotiv der Familien eine systematische Tendenz gesetzt hat, auch ob es mehr die starke Bindung der Eltern an das Schulgeschehen war oder mehr das Schulgeschehen selbst, das die Wirkungen unterstützt hat.

((45)) Paschen selbst geht auch bei seiner Vorstellung über Wirkungen von Vielfalt aus. Er erwähnt als Ausgangssachverhalte mit niedrigem Agglomerationsniveau Personenvariablen, schreibt ihnen aber eine nur begrenzte Bedeutung (nämlich nur bei der Optimierung des Lernens) zu ((HA 44)). Davon grenzt er ab:

Gestaltungswirkungen als Pädagogiken, die Ziele formulieren und ihre Realisationen kontrollieren.

Pädagogiken, die ihre langfristigen Gesamtwirkungen (einschließlich reflexiver Verarbeitungen und persönlichkeitsvermittelter Erfahrungen) prüfen.

Wirkungsvorstellungen der Pädagogiken selbst ((HA 45)) und die Wirkungen der Wirkungsvorstellungen ((Replik 8)).

In seiner abschließenden Replik radikalisiert er den Unterschied, der auf einer Skala des Agglomerationsniveaus abzubilden wäre, zu einem prinzipiellen: Untersucht werden sol-

len demnach die Wirkungen, die sich aus der Interaktion der Hinsichten auf Wirkungen ergeben ((Replik 8)). - In den vorangehenden Kritiken wird eine solche Vorstellung von keinem Autor aufgenommen. Paschen geht darauf ein und hält die uneinheitliche erziehungswissenschaftliche Wirkungsvorstellung selbst in sich für ein pädagogisches, also differentes, und erziehungswissenschaftlich zu diskutierendes Phänomen ((Replik 3)).

((46)) Lassahn ist der einzige Autor einer Kritik, der die grundsätzliche Diskrepanz des Kausalitätsbegriffs der Pädagogik gegenüber anderen Verhaltenswissenschaften benennt. Die niedrig agglomerierten Sachverhalte nennt er Entitäten mit Ereignischarakter ((L 4)), deren kausale Verknüpfung nicht irgendein ontologisches Korrelat hat, sondern lediglich eine heuristische Funktion als Forschungsmaxime ((L 4)). Daß so wenig Wissen über pädagogische Wirkungen vorliegt, hat seinen Grund im Gegenstand: "Im geistigen Bereich öffnet jeder einzelne Faktor, in sich selbst nicht abgeschlossen, einen sich in weite Dimensionen erstreckenden Horizont" ((L 5)). Mit anderen Worten: Das Agglomerationsniveau ist zu hoch. Dies gilt erst recht von ganzen Pädagogiken ((L 7)).

((47)) Wertend betrachtet handelt es sich aber auch für Lassahn nicht nur um ein Strukturproblem, das hilflos macht, das hohe Agglomerationsniveau pädagogischer Gegenstände ist nicht nur ein unerwünschtes Hindernis für anspruchsvollere Forschung. Die pädagogischen Gegenstände haben gerade ihre Besonderheit und ihren Wert in ihren weit ausgreifenden Kontexten. Pädagogiken "bilden den Rahmen für lebendige soziale Interaktionen, reichen in ihren Verbindungen immer über den Raum Schule und Institution hinaus und sind mit dem Ganzen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens verbunden. Sie sind eine Dimension dieses Lebens, die sich in viele Bereiche erstreckt und wie das Leben selbst nicht auf den Begriff zu bringen ist. Das, was lebt, ist etwas anderes als das was denkt" ((L 8)) Voilà, möchte man sagen, da haben wir das Problem der Schulpädagogik. Wie forschen wir, wenn wir den Gegenstand nicht beschädigen wollen, aber als Wissenschaftler den Kindern und Jugendlichen gegenüber die Verantwortung übernehmen wollen, ihren Erziehern das Wissen zugänglich zu machen, das sich in der Handlungswelt auch bewährt, also Wirksamkeit unterstützt?

((48)) Lassahn sieht diese seine Bedenken nicht in Gegnerschaft zu Paschens Weg, den er auf eine anspruchsgeminderte Weise für aussichtsreich hält. Denn: In jeder Pädagogik steckten Annahmen über Voraussetzungen, Ziele und über die Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und erwarteten Haltungen. Sie zu analysieren fördere analytische Fähigkeiten und im Vergleich auch pädagogische Kompetenz ((L 9)). (Den Effekt dieses Teils der pädagogischen Kompetenz für das praktische Handeln stellt er allerdings gleich einleitend in Frage, indem er - in deskriptiver, nicht präskriptiver Absicht - die mögliche Effizienz einer bestimmten Form des Nichtwissens des Praktikers anspricht ((L 1)).)

((49)) Bei diesen Bezugnahmen auf Paschen setzt Lassahn aber, das darf nicht übersehen werden, seine Erläuterung des Kausalitätsbegriffs nicht gegen dessen oben ausgeführten Wirkungsbegriff an, sondern gegen einen zugeschriebenen, der

einem forschungsmethodisch regulierten Verständnis entspricht. Dies liegt nahe, so haben es auch die Kritiker gemacht, die heftig den (zugeschriebenen) Wirkungsbegriff abwehren, um dann die in den Abschnitten ab ((HA 49)) deutlich werdende Verkomplizierung, die ganz eindeutig in der Replik als Ausgangsverständnis angegeben wird, als Rückzug und Resignation zu werten.

((50)) Ein Grund dafür, daß die Kritiker unter Wirkung fast immer etwas anderes verstanden haben, als Paschen gemeint hat, liegt sicher darin, daß Paschen den Wirkungsbegriff zunächst als systematische Kategorie gebraucht; zwar ist aus dem Gebrauch im Zusammenhang mit Pädagogiken, wie sie in ((HA 24)) gefaßt sind, zu ersehen, daß es sich nicht um Kausalitätsannahmen im forschungsmethodischen Sinn handeln kann, aber dies wird nicht expliziert. Erst nach der Zuschreibung einer systematischen Funktion wird der Begriff nach innen ausgeweitet ((HA 43 ff)). Ein weiterer Grund liegt aber offenbar in der Disposition der Leser, zu dem Begriff der Wirkung bestimmte Zuschreibungen vorzunehmen. Das mag an dem gegenteiligen Beispiel, bei dem solche Zuschreibungen nicht möglich waren, besonders deutlich werden.

((51)) Fitzgibbons moniert die Unklarheit der Begriffe, und insbesondere des Wirkungsbegriffs besonders nachdrücklich; nicht auszuschließen ist, daß er sprachliche Schwierigkeiten hatte; vereinbar mit der Art seiner Mißverständnisse und für die Diskussion aufklärend ist aber auch die Annahme, daß er als von angelsächsischer Wissenschaftstradition aus denkend mit der deutschen Annäherung an die Begriffe Wirkung und Kausalität keine Erfahrungen hat. Er formuliert die Probleme, die aus den von ihm verstandenen Bedeutungen entstehen und zeichnet so ein Bild der Orientierungslosigkeit. Er vermutet in dem Nebeneinander von "actual effects" und "assumed effects" Alternativen und fragt danach, was gelten soll ((F 4)). Er erwägt vier Definitionen von Pädagogischer Kritik, die der Text nach seinem Verständnis anbietet und stößt dabei auf das Komplexitätsproblem, das entstehen würde, wenn die Erkenntnis aller actual effects als Voraussetzung für Pädagogische Kritik gelten würde ((F 5 - 7)),

auf das Problem, daß assumed effects Eigenschaften einer Person, nicht der Welt seien, daher Wirkungen überhaupt nicht auftreten könnten. Pädagogische Kritik sei dann nur "pointless intellectual activity, for it does not, and in itself by definition cannot, identify different (actual) effects ((F 8)). – Hier denkt Fitzgibbons offensichtlich nicht geisteswissenschaftlich, auf das Problem der pädagogisch differenten Wirkungskomplexe nach Paschen ((HA 49, 50)), das er nicht nachvollziehbar findet. "All of which - gemeint sind: identification of category differences among intentions, forms, and assumed effects and the hypothetical testing of the practical significance of those category differences through the use of material-rich examples - should result in an understanding of pedagogically different complexes of (actual? assumed?) effects ((HA 51)). And the knowledge of these complexes is what makes for pedagogical competence. That this is extraordinarily unclear should be obvious ((F 9)),

auf das Problem, ob Paschen Pädagogische Kompetenz definiert als Pädagogische Kritik oder ob Pädagogische Kritik in einer der erwogenen Bedeutungen notwendige oder gar zureichende Bedingung für pädagogische Kompetenz sei ((F 10)).

((52)) Fitzgibbons faßt seine Problematisierung von erlebter Unklarheit zusammen in der Kritik: "The problem is that Professor Paschen offers no empirical evidence to attempt to establish it as empirically true" ((F 10)). Hier spricht ein Erziehungswissenschaftler, der empirische Bewährung von theoretischen Annahmen voraussetzt, aber diese erste Stufe der Erhärtung von Gültigkeit nicht als zureichend mißversteht. Das Beste, was Pädagogische Kritik erreichen könnte, wäre vollständiges Verstehen der Differenzen zwischen allen alternativen Pädagogiken; was Pädagogische Kritik aber grundsätzlich nicht leisten könne, ist zu sagen, was in den Schulen getan werden sollte ((F 11)).

3.2.3.3 Ein Blick auf das Covering-Law-Modell der Erklärung

((53)) Im angelsächsischen Sprachraum ist die deutsche idealistische Philosophie wenig rezipiert. Die Auseinandersetzung um einen sozialwissenschaftlich angemessenen Kausalitätsbegriff verlief dementsprechend nicht zwischen den Polen Totalität versus Kausalität, sondern zwischen Probabilistischer versus Deterministischer Erklärung. Die (naturwissenschaftlich angemessene) deduktiv-nomologische Erklärung, die eine Deduktion aus einem allgemeinen Gesetz und vorliegenden Randbedingungen bedeutet, wurde in der Kontroverse zwischen Popper und Hempel von letzterem sozialwissenschaftlich als induktiv-statistische Erklärung gefaßt und als solche breit auch in der Geschichtswissenschaft diskutiert, als eine kausale Argumentation nämlich, die sich auf die Aussage beschränke, daß eine Bedingung die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten einer Wirkung erhöhe. (Für einen ersten Einstieg in die Diskussion um das Covering Law Modell der Erklärung vgl. F. Schupp, 1975, S. 40f) Aus der Sicht der Einheit der Wissenschaften, die ihr Wahrheitskriterium in der Erfahrung haben, ist die deutsche pädagogische Diskussion kaum nachvollziehbar. Diese Unvereinbarkeit einer spezifisch deutschen mit einer internationalen pädagogischen Diskussion wird vielfach dadurch überdeckt, daß die Rezeption des angelsächsischen Wissenschaftsbegriffs erziehungswissenschaftlich in der Regel nur indirekt als Feindbild der Kritischen Theorie nach dem Positivismusstreit geleistet wurde; daher findet sich die deutsche Pädagogik im Konsens oder im systemimmanenten Streit geborgen.

3.2.3.4 Zweites Orientierungsmuster der Argumentation: Die Wahrnehmungslenkung des Technizismus-Verdachts

((54)) Es ist Jerome S. Bruner, in der Schulpädagogik vor allem durch seine Lernpsychologie (Entdeckendes Lernen) und Curriculumtheorie bekannt, der zuerst auf bestimmte Vorgänge der Wahrnehmung aufmerksam gemacht hat. Wahrnehmung stößt nicht zu, sondern wird gemacht (Bruner, 1973, vgl. auch Gibson, 1979). Eine wichtige Rolle spielen Hypothesen darüber, was in einer Situation wahrzunehmen ist. Diese Hypothesen beruhen auf Erfahrungen, die vorausliegen, auf Wissen und auf Motiven. Manche Wahrnehmungen liegen demnach näher als andere. Die externe Information wird subjektiv zu Wissen, indem sie einen "riskanten Weg" (Kraak, 1987) nimmt. Bruner arbeitet die Bedingungen dieses Weges näher aus und faßt sie

als Bedingungen der Hypothesenstärke zusammen. Eine davon ist in unserem Kontext besonders bedeutsam: Die Annahme, daß eine Information in einer bestimmten Weise zu deuten ist, wird durch vorausgegangene Erfahrungen geleitet, die gegebenenfalls so stark sein können, daß selbst deutliche Hinweise, die gegen die Interpretation sprechen, übersehen werden. Das Thema Wirkung stößt auf solche starken Erfahrungen, die wenig Spielraum für abweichende Bedeutungszuweisungen lassen. Wirkung ist erziehungswissenschaftlich vor allem Wirksamkeitsverdacht, das Thema Kausalität vor allem Technikverdacht, das Thema Rationalität vor allem Technizismus. Breinbauer etwa bezieht sich auf dieses Orientierungsmuster ganz selbstverständlich und setzt es bei anderen voraus, wenn sie zur Wirkungsvorstellung knapp und ohne Kommentar und nur in der Klammer anmerkt: "Ist hier kausales Denken im Spiel, das die Kontingenz des subjektiven Faktors Educandus ausklammert?" ((B 4)). Die verspätete Explikation des Wirkungsbegriffs im Hauptartikel hat sozusagen die Feindbilder nicht ausgeschlossen, gegen die dann ersatzweise statt gegen das eigentlich von Paschen gemeinte Verständnis von Wirkung argumentiert wird.

((55)) Die Wahrnehmungslenkung durch Orientierungsmuster hat Ähnlichkeit mit der Rekonstruktion fremder Information auf der Grundlage eigener theoretischer Kontexte. Die Denkumgebung ist jedoch jeweils eine andere. Wahrnehmungslenkung ist ein Verfehlen des Richtigen aufgrund von Vorurteilen. Im Falle wissenschaftlicher (und auch sozialpsychologischer) Orientierungsmuster beruhen sie auf kollektiven Zuschreibungen an Gruppen, Vorgänge, Denkweisen ... Die Forschungen zu Dogmatismus und Konformismus haben vor allem die Motiviertheit von kognitiver Verarbeitung als Bedingung für fehlerhafte Wahrnehmung kritisiert.

((56)) Subjektive Rekonstruktion dagegen ist zunächst die versuchsweise Assimilation von Externem an das Eigene, mit der die Relationen des Externen potentiell erweitert werden. Dabei ist die kritische Prüfung des Verhältnisses erforderlich, die zur Verwerfung von Aspekten des Externen und Eigenen führen kann und gegebenenfalls muß. Die Adaptation als innere Reaktion auf den Assimilationsversuch besteht entweder darin, das Externe zurückzuweisen (ganz oder teilweise) oder das Eigene zu verändern. Diese Deskription geht nicht auf den Nachweis von Fehlern oder Defiziten, sondern beschreibt zum einen den Prozeß subjektiver Sinnzuschreibung und zeigt zum anderen die Bedingungen der Möglichkeit von Fehlern in einem erfahrungswissenschaftlichen Sinn. Diese treten immer dann auch tatsächlich auf, sobald von einem Recht auf subjektive Rekonstruktion aus eine Präskription abgeleitet wird, die subjektiv Rekonstruiertes als in externer Kommunikation geltend zu machende Auffassung ausgibt. Der "neue Wahrheitsbegriff", den etwa Reich (1997, S. 283) aus der Sicht des Konstruktivismus fordert, bezieht sich auf eine kommunikativ gewonnene Aussagenmenge, die aufliegt auf den subjektiven Konstruktionsgründen und -formen. Wahrheit hat damit einen anderen Inhalt als Paschens Richtigkeit oder als konsens- oder korrespondenztheoretisch begründete Wahrheit. Die Inflation von Fehlschlüssen in der Pädagogik, die auf der Vermischung von Deskription und Präskription beruhen, scheint ein Indiz zu sein für erlebte Plausibilität eines solchen Wahrheitsbegriffs.

((57)) Übrigens steht Reichs Forderung nicht für den Konstruktivismus, sondern für eine differente pädagogische Form. Der Umgang mit Objektivität aus konstruktivistischer Sicht wird etwa von Ernst von Glasersfeld in einer kenntnisreichen und klaren Auseinandersetzung mit Popper dargelegt und als Viabilität rekonstruiert (von Glasersfeld 1998). Dieser Begriff entspricht dem einer intersubjektiven Übereinstimmung in der Konstruktion einer Wirklichkeit im korrespondenztheoretischen Sinn.

3.2.3.5 Zwei Pole des Umgangs mit "Wirkung"

((58)) Solche basalen Hinsichten auf die eigene Disziplin haben die Funktion, die Wahrnehmung von Information zu lenken. Zwei Beispiele aus den Kritiken seien angeführt, die das Spektrum des pädagogischen Umgangs mit Wirkung an beiden Enden bezeichnen.

Unberührt von den disziplinären Orientierungsmustern argumentiert Nieke. Er gehört zu der Gruppe von Kritikern, die den Rahmen des Wegproblems nicht aufgreifen; im Sinne der ersten Anmerkung zum kommunikativen Gestus geht er statt dessen von einem persönlichen Kontext her auf den Hauptartikel zu, indem er ihm zuschreibt, unmittelbar an das Thema Pädagogisches Argumentieren (Paschen, Wigger, 1992) anzuknüpfen ((N 1, 2, 13)). Seine Anmerkungen zum Wirkungsbegriff gehen zunächst von der außerwissenschaftlichen common sense-Vorstellung aus, daß man etwas tue, um etwas zu erreichen. Daß die Pädagogik so wenig Angaben darüber machen könne, wie ihr Handeln mit ihren Zielen zusammenhängt, sei daher zunächst grundsätzlich ein aufklärungsbedürftiges Defizit. Die Typik von erziehungswissenschaftlicher Argumentation, ein pädagogisches Phänomen theoretisch zu analysieren, daraus Handlungsvorschläge abzuleiten und im übrigen an ihre Wirkung zu glauben, nennt er einen theoretisch begründeten Wirkungsoptimismus ((N 10)). Die Skrupel der Disziplin greift er nachfolgend kurz auf, sieht sie aber nicht als grundsätzliches Hindernis, einen kausalen Wirkungsbegriff durchzuhalten: Die grundsätzliche Wirkungsungewißheit allen pädagogischen Handelns sei in dessen kommunikativer Struktur begründet. Es müßten Evaluationsmethoden entwickelt werden, um dennoch "Wirkungstendenzen und Wirkungswahrscheinlichkeiten von Handlungen und Handlungsformen sichtbar zu machen" ((N 12)). – Hier ist ein pragmatischer Wirkungsbegriff gegeben, der einer wissenschaftstheoretischen Debatte um die Konstitution des pädagogischen Prozesses vorausliegt.

Die disziplinären Orientierungsmuster vor Augen und als wahr voraussetzend argumentiert dagegen Hufnagel. Er geht aus von der Kompatibilität der empirischen und geisteswissenschaftlichen Denkweisen in der methodologischen Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen durch Dilthey; diese Kompatibilität besteht aber nicht in einem offenen Nebeneinander, sondern in einer wissenschaftsphilosophisch und -historisch geformten Beziehung. Hufnagel wirft Paschen vor, aus dieser Tradition auszubrechen, ohne das zu reflektieren ((H 1)). Er lasse eine technologische Grundorientierung erkennen, Input-Output-Analysen würden zu konstitutiven Momenten seines Forschungsprogramms, das sich mit quantitativen Relationen zwischen Variablen befasse ((H 2; mit Bezug zu HA 2; vgl. aber Paschen HA 44)). "Wer Wirkungsdifferenzen – gebunden an eine bestimmte interessenfundierte Perspektive

und an Wirklichkeit setzende Methoden – ausmacht, bleibt möglicherweise an der Peripherie. Er entdeckt vielleicht ein Segment des (differnten) Wirkungszusammenhanges, nicht aber den Wirkungszusammenhang in toto" ((H 3)). Hier haben wir den Verdacht auf pädagogisch verwerfliche Motive (Interessen), den Hinweis auf die Scheinobjektivität empirischer Methodologie und den Verlust der Ganzheitlichkeit. Hufnagel fährt fort, indem er Paschen bezichtigt, die "unterschiedlichen Logiken und Zeitlichkeiten gehorchenden Dimensionen des (zu erziehenden) Menschen" nicht zu bedenken ((H 3; vgl. aber Paschen HB 45, 48)). Pädagogische Wirklichkeiten seien Subjektwirklichkeiten, deren Wirkungsstruktur nicht verlässlich in einen Aussagenzusammenhang gebracht werden könnten ((H 4)). Paschens Forschungsoptimismus entspringe einer Substitution des Subjekts durch ein bloßes Objekt ((H 5)). In der Folge löst sich Hufnagel ganz vom Text und folgt seinem Orientierungsmuster. Er sieht Paschen als Sachwalter der instrumentellen Vernunft ((H 9)) (nach Horkheimer einer entmenschlichenden, Menschen verwertenden Vernunft). Er stellt sich vor den durch Rationalität gefährdeten Educandus, denn die Unifizierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses könne die pädagogische Handlungswirklichkeit durch Rationalität sterilisieren und ihrem Telos, der Menschlichkeit des Menschen, zuwiderlaufen ((H 9)).

3.2.3.6 Varianten zwischen den Polen

((59)) Zwischen solchen Polen liegen Varianten des Wirkungsverständnisses, die zwar auf dieser Dimension eingetragen werden können, aber eine extrem schiefe Verteilung, nämlich eine Häufung an dem von Hufnagel besetzten Pol aufweisen. Meder argumentiert folgendermaßen: Ziele und mögliche Wirkungen in kausaler Verknüpfung mit Pädagogiken kämen einer Dressur gleich. Da sich Pädagogik aber von Dressur unterscheidet, müssen sich Ziele und Wirkungen kontingent realisieren, und zwar in kommunikativen Prozessen, die an Gültigkeit der Auseinandersetzung mit der Welt orientiert sind ((M 6)). Hieraus schließt Meder, daß der pädagogische Handlungszusammenhang auf den kommunikativen Prozeß focusiert, daher der Weg das Ziel sei (Performanz des Ziels pädagogische Kompetenz). Dieser sei nun aber nicht als Wirkung, sondern nach Form und Inhalt zu evaluieren (causa materialis und causa formalis) und unterliege insofern einer ästhetischen Geltungsbewahrung (im Unterschied zu einer kausalen); diese bleibe im Ansinnen des Gültigen und finde nur in der Argumentation ihre wissenschaftliche Begründung ((M 7)). – Hier wird der Absicht nach ein "Plädoyer für den Educandus" gehalten, das dem von Hufnagel entspricht.

Lenzen stellt fest, daß alle normativen Prämissen von Paschen auf eine Sichtweise hinausliefen, derzufolge pädagogisches Handeln zielorientiert sein solle ((L 9)). Er setzt dagegen, daß der pädagogische Prozeß dem therapeutischen darin gleiche, daß Schüler sich ihre Ziele selbst konstruieren sollen ((L 9)). Aber selbst wenn Pädagogen von Wirkungswissen Gebrauch machen wollten, hätten sie nach Lenzen kaum Erfolgsaussichten. Ähnlich wie Gruschka nimmt er nämlich an, daß sich die Wirkungen von Pädagogiken kaum unterschieden; letztere wären insofern eine Art Religionsersatz ((L 10)). – Ein weiteres Mal: Hier wird der Absicht nach ein "Plädoyer für den Educandus" gehalten, das dem von Hufnagel entspricht.

Reich argumentiert von konstruktivistischen Positionen aus. Damit ist sein wichtigster Kritikpunkt, daß Paschen sich zur Unterscheidung von Pädagogiken auf die Position eines Meta-Beobachters begibt, anstatt die an den Prozessen Beteiligten zu befragen ((R 4)). Er wäre besser beraten, meint Reich, seine intendierten Wirkungsanalysen nicht von außen heranzutragen, dann würden die gegenseitigen Interessen-, Macht- und Praxisbezüge offener, transparenter und nachvollziehbarer ((R 10)). – Ein weiteres Mal: Hier wird ein vermeintliches "Plädoyer für den Educandus" gehalten, das dem von Hufnagel entspricht.

Bönsch macht es kurz: Pädagogik sei keine Betriebswirtschaft, mit der das Input-Output-Denken optimiert werden könne. Sie sei ein Angebot an Kinder und Jugendliche, um Identität zu gewinnen ((B 2)). Das Nicht-Ausrechenbare sei wesentlich, sonst müsse Pädagogik auf die Subjektivität Nachwachsener verzichten. – Noch ein weiteres Mal wird ein vermeintliches "Plädoyer für den Educandus" gehalten, das dem von Hufnagel entspricht. Interessant ist aber ein abschließender Vorwurf: Hier wird die Möglichkeit, das Verhältnis von Handlung und Effekten aufzuklären, grundsätzlich positiv bewertet, aber die Validität der Methode (Abfragen des Abfragbaren) kritisiert ((B 10)). Eine Aufklärung über diese immanente Spannung gibt es nicht.

3.2.3.7 Die Trennung der Ebenen

((60)) So wie bei Paschen pluralistisch offen bleibt, welche Herkunft – Praxis oder Wissenschaft – eine Pädagogik hat, die Teil der zu systematisierenden Vielfalt wird; so wie die Diskrepanz zwischen beanspruchter Problemlinie bei der Arbeit an Pädagogischer Kompetenz (von vorfindlicher Vielfalt ausgehend über Forschung und Lehre in vorfindliche Praxis zurück) und dem methodologischen Dilemma "Komplexität" in ein Patt der Theorie-Praxis-Kooperation führt, so wird an den genannten Beispielen deutlich, daß der Pädagogische Prozeß von seinen Konstitutionsmerkmalen her (Phänomen-Ebene) erfaßt wird. Meders provokative Frage "Was ist, wenn der Weg das Ziel ist?" kann ich zwar logisch nicht akzeptieren (etwas zum Ziel zu erklären ist die heuristische Disposition, nach seinen Bedingungen/den Wegen dorthin zu fragen; wenn also der Weg das Ziel ist, muß man fragen, wie man den Weg gehen/finden/bauen kann), aber seine Überlegungen weisen doch in eine interessante Richtung: Pädagogen interessiert an Pädagogiken die Konstitution des pädagogischen Prozesses. Darin ist die subjektive Gestaltungskraft des Educandus der normative Kern. Diese Sicht wird in einem erziehungswissenschaftlichen Sinn unterstützt von Ergebnissen der Wahrnehmungs- und Lernpsychologie, die selbst bei anderer normativer Zielsetzung (Verwertbarkeit von Bildung) in die gleiche Richtung weisen würden. Wirkungsanalysen im Sinne kausalanalytischer Forschung (Ebene der Forschung) und selbst im Sinne einer Wirkungsforschung, wie Paschen sie vorschlägt, übergehen die Differenzen in der Konstitution von pädagogischen Prozessen. Die zitierten Auffassungen über Wirkung stimmen darin überein, daß sie – aufgrund der Deskription der Konstitution des pädagogischen Prozesses – die Entscheidung über Pädagogiken zum Teil des Prozesses selbst erklären, systematisch gesehen also nach außerhalb der wissenschaftlichen Begründung verlegen.

((61)) Diesen Hintergrund spricht auch Schäfer an: "Von Humboldt bis zum Autopoiesis-Konzept der Systemtheorie brechen sich die pädagogischen Intentionen an den internen Selbstbildungsprozessen des Adressaten, die zwar unterschiedlich konzipiert sein mögen, die aber als solche – und zwar systemintern – die handlungstheoretische Option in Frage zu stellen erlauben. Ob sich diese Problematisierung über Paradoxien im Verständnis pädagogischen Handelns zeigt oder in normativen Überhöhungen, ist an dieser Stelle nicht weiter von Interesse" ((Sch 4)).

((62)) Tenorth zielt offenbar auf den gleichen Sachverhalt, wenn er aus Paschens Forschungsprogramm hervorhebt, daß Differenzen zwischen Pädagogiken Probleme stellen, die "wahrzunehmen, zu bearbeiten, zu beobachten, zu beurteilen sind" ((T 5, Bezug zu Paschen HA 49)). "Mit Irritation beobachte ich diese Erwartungen," schreibt Tenorth, "systematisch gesehen, aber vor allem, weil Paschen damit Operationen zur Einheit bündelt, die nur in den Pädagogiken selbst, d.h. als professionelle Kompetenz des pädagogischen Akteurs, zur Einheit kommen, nicht aber in der Beobachterposition, in der Erziehungswissenschaft oder in einem Forschungsprogramm" ((T 6)).

3.2.3.8 Drittes Orientierungsmuster der Argumentation: Die Alternative zwischen dem ganzen Leben und der fragmentierenden Analyse

((63)) Die Konstitutionsmerkmale des vorfindlichen (empirisch deskribierten) und normativ begründeten (im Diskurs zum Konsens gebrachten) pädagogischen Prozesses auf der Handlungsebene binden die Formen des Denkens auf der Meta-Ebene wissenschaftlicher Reflexion. Die Wirkungsanalyse, die Paschen vorschlägt, wird zurückgewiesen, weil sie die Selbstgestaltung des Educandus, die Freiheit des Pädagogischen Handelns, die Komplexion, die als Ganze erst Wirkung vollständig erklärt, nicht zur Geltung bringen kann. Wirkungsforschung soll die ganzheitliche Wirkung der ganzheitlichen Situation aufklären oder nicht sein. Daraus folgt, daß sie prinzipiell nicht sein kann. In der Wahrnehmung des Textes durch die Kritiker wird die Aufmerksamkeitslenkung der Pädagogik deutlich, die aus einer unvollständigen Rezeption geisteswissenschaftlicher Theorie folgt.

((64)) Ich hole etwas aus, um deutlich zu machen, was ich damit meine: Ein Jugendlicher, der im Unterricht an einem Gespräch über ein Gedicht teilnimmt, lebt im Gesamt seiner Biografie; seine Beiträge erwachsen aus seinem Wissen, seinen zurückliegenden Erlebnissen, seinen sozialen Beziehungen zu anwesenden und abwesenden Personen, aus Wünschen und Phantasien, aus Wissen über Literatur, aus aktueller Gestimmtheit und weiterem mehr – und die Wirkungen des Unterrichtsgesprächs, aus Inhalt und Prozeß, sickern ein in ein ähnlich komplexes Gefüge der Zukunft. Ganzheitlichkeit ist der zusammenfassende Begriff für diese Sichtweise. Ein Fachleiter, der dem Gespräch zugehört hat, weiß um dessen Eigenschaft Ganzheitlichkeit. Doch um seine Referendare aufmerksam zu machen, bricht er einzelnes heraus. Er analysiert den Lauf der Beiträge von einem Schüler zum anderen, bestimmte gruppenspezifische Prozesse, bestimmte fachliche

Details, die Gründe bestimmter Einstellungen einer Schülerin, einer didaktischen Maßnahme des Lehrers ... Und er läßt es nicht bei der Addition von Fragmentarischem, sondern bindet seine Details wieder hoch und macht damit aus der Deskription des Verlaufs eine Rekonstruktion. Er hat nicht eine kausale Erklärung des Stundenverlaufs gegeben, sondern einige Komponenten in ihrem Einfluß auf das Gesamt des Geschehens herausgehoben. Diesen Komponenten hat er eine Wirkungstendenz zugeschrieben (kausale Interpretation).

((65)) Ich will mit dieser Skizze darauf hinaus, daß Ganzheitlichkeit der Phänomen-Ebene angehört, Analyse und kausale Interpretation der Meta-Ebene. Wilhelm Dilthey, der für das Ganzheitlichkeitspostulat der Pädagogik in Anspruch genommen wird, nahm diese Unterscheidung sehr ernst und warnte: Nichts wirke heillos in der Philosophie (hier als "die Wissenschaft" zu verstehen, Eck.) als die Verwechslung von folgenden zwei Ebenen: 1. der Denkbarkeit von Realität als dem ganzen, unbefangenen aufgefaßten geistigen Leben und 2. des In-Tätigkeit-setzen des ganzen Menschen als einer pseudo-philosophischen Operation (Dilthey, 1986, S. 161). Wissenschaftlich dagegen sei es, von der Ganzheit auszugehen, dann deren Teile getrennt zu beschreiben und zu analysieren, ihre Beziehungen zueinander zu klären, aber keine Konstruktion des ganzen Kausalzusammenhangs der psychischen Vorgänge zu unternehmen (ebda. S. 162). Ganzheitlichkeit und Analyse sind also nach Diltheys Vorstellung nicht unvereinbar, sondern für das wissenschaftliche Denken über soziale Tatsachen in ihrer Komplementarität konstitutiv.

((66)) Eine Grundstruktur der Kritiken ist dagegen die Alternativität von Ganzheitlichkeit und Wirkungsforderung im Denken der Autoren. Diese Grundstruktur ist dadurch hervorgehoben, daß sie einen gewissermaßen verpflichtenden Rahmen des "richtigen" pädagogischen Denkens darstellt. Pädagogen, die der Wirkungsforderung begegnen, erleben sich als herausgefordert, die Interessen des Educandus mit der ganzheitlichen Denkweise zu verbinden. Das behindert die Wahrnehmung und Analyse des im Hauptartikel angesprochenen Forschungsprogramms. Wenn Pädagogen heute über Dilthey schreiben, daß er ein Leben lang die Unentschiedenheit zwischen Psychologie und Lebensphilosophie beibehalten habe, dann muß man Dilthey den heute hermeneutisch arbeitenden Pädagogen zurufen lassen: „Ad fontes! Nicht Unentschiedenheit, sondern Komplementarität habe ich durchgehalten.“

((67)) Daß diese Komplementarität trotz vielfacher Berufung auf seine geisteswissenschaftliche Methodologie in der Schulpädagogik und, wie die Diskussion zeigt, auch in der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft so schwer angenommen wird, liegt an einem Mißverständnis in Bezug auf das, was empirische Wirkungsforschung leisten soll. Fragen wir: Was macht für Bönsch den Unterschied aus, wenn er als Gegner des Wirkungsgedankens die Schulforschung von Fend akzeptiert und TIMSS verwirft? ((B 10)) Die Antwort ist: TIMSS wurde als deskriptiver Bericht über Daten, Fends Studien als auf Schulrealität rückbezogene Interpretation von Daten veröffentlicht. Daten sind keine Ergebnisse. Was sind sie dann? Sie sind Indikatoren für das, was beobachtet werden sollte. Diese Indikatoren sind empirisch-methodisch nach dem Prozeß ihres Zustandekom-

mens zu kritisieren und nach ihrer Bedeutung zu interpretieren, indem die Komplexität des Feldes für beides, das Zustandekommen der Daten wie auch für die Bedeutungszuschreibung, herangezogen und hermeneutisch kritisiert wird.

((68)) Unter diesem Gesichtspunkt empirischer Forschungsmethodik wäre das Patt, in das Paschens Forschungsprogramm aufgrund nicht zu bewältigender Komplexität gerät, wieder beweglich zu machen, indem er das Agglomerationsniveau seiner Pädagogiken durch Fragmentierung im Sinne der Hinweise von Dilthey senkt. Die Fragmentierung ist ja selbst Bedingung der methodischen Reflexion, die bezogen ist auf die Ganzheit des Feldes. Nicht die Datenerhebung ist die Verletzung der Ganzheitlichkeit, sondern das Mißverständnis dessen, was Daten sind und nur sein können. So gesehen muß man feststellen, daß die Pädagogik sich unnötig begrenzt.

3.2.4 Fortsetzung der Erfassung der Diskussion nach Schritten des Wegproblems

((69)) Im folgenden gehe ich nur kurz und Beispiele bloß erwähnend auf die weiteren Problemschritte ein, um anzudeuten, in welche Richtung das Organisationsmuster für Wegprobleme führt und welche Möglichkeiten dies für Komplexitätsbewältigung einer Metakritik haben kann.

3.2.4.1 Prüfung, welche Randbedingungen mit den Wegkomponenten wirksam werden oder werden sollen

((70)) Randbedingungen für die Entwicklung von Pädagogischer Kompetenz beziehen sich in unserem Zusammenhang auf die Wegbedingungen "Systematisierung" und "Wirkungsdifferenzen erforschen", und zwar nicht insofern die Denkumgebung von erziehungswissenschaftlicher Systematik erfaßt wird, sondern in dem Sinn, daß die Sachverhalte erfaßt werden, die den Beitrag der Wegbedingungen zu der Erreichung des Ziels Pädagogische Kompetenz mit beeinflussen. Hierher gehört mit Blick auf "Systematisierung" u.a. der Umgang der Disziplin mit der Wirkungsfrage, denn Wirkung sollte ja das dominante Kriterium für pädagogische Differenz sein. In allgemeiner Zuordnung sind philosophische Traditionen, Verstehensweisen der Praxis und wissenschaftliche Konventionen/Orientierungsmuster für die Lösung der Systematisierungsfrage bedeutsam.

Für die spezifischen Auffassungen der einzelnen Kritiker sind Beispiele: Huisken, der die Übernahme klassischer pädagogischer Kategorien durch Paschen kritisiert ((H 7, 8)); mit Blick auf "Wirkungsdifferenzen erforschen" wäre zu nennen: Giesecke, der annimmt, Wirksamkeitsforschung ergäbe nur Sinn bei Gleichartigkeit der Intentionen ((Gi 5)). Gruschka, der standardisierende Funktionen der Pädagogik für die gesellschaftliche Reproduktion annimmt, damit also, daß Wirkungsdifferenzen eher schwach ausfallen ((Gr 5)). Hansmann fordert als Voraussetzung für eine pädagogische Kritik auf der Grundlage pädagogischer Differenzwirksamkeit eine Diskurskompetenz, für die er nähere Bedingungen angibt ((H 4)). Jach macht darauf aufmerksam, daß die verschiedenen Wirkungen von Pädagogiken mit der Aufgabe, einen bestimmten Kanon ge-

meinverbindlichen Wissens und gemeinverbindlicher Werte zu transportieren, kompatibel sein müssen ((J 5)).

3.2.4.2 Prüfung, welche Nebenfolgen vorhersehbar aus den erwogenen Wegkomponenten und den bedachten Randbedingungen entstehen

((71)) Einige Nebenfolgen von „Wirkungsdifferenzen erforschen“ sind als Gründe gegen Wirkungsforschung in der Diskussion über Wirkungen genannt, zum Beispiel die Ausschaltung der Subjektivität des Educandus, wenn der Erzieher technizistisch mit wirksamkeitsgeprüften und situationsadaptierten Wirkungen umginge. Weitere Beispiele für Nebenfolgen: Hoffmann sieht mit der eventuellen Erreichung des gemeinten Ziels Pädagogische Kompetenz die Gefahr verbunden, daß ohnehin zu beobachtendes falsches Verhalten weiter verstärkt werde ((H 17, 18)). Er denkt an die Neigung, sich alternativen Pädagogiken zuzuwenden, anstatt an der Situation zu arbeiten. Bönsch sieht Pädagogische Kompetenz im Sinne von Paschen mit der Gefahr verbunden, daß Handlungskompetenz abgeschnitten werde ((B 8)).

Retter nimmt an, daß die Ausrichtung auf Differenz das Erkenntnisinteresse empirischer Forschung, das in der Vergleichbarkeit bestehe, verletze ((R 6)).

Koch sieht voraus, daß Wirkungsforschung durch den Zugschnitt ihrer Methoden die zu erforschenden Wirkungen schon im vorab zuschneidet; sie amputiere nicht nur a priori ihr intentionales Objekt, sondern erhebe auch Einäugigkeit und Einbeinigkeit zum normativen Kriterium der Sache selbst ((K 6)).

Rech nimmt an, daß Paschen die Substanz der Pädagogik von ihren formalen Rekursen trenne ((Re 2)).

Roth warnt, daß eine „richtige“ Schulpädagogik Gültigkeit und Überzeitlichkeit insinuiere ((Ro 10)).

3.2.4.3 Prüfung, als wie groß der Einfluß der Wegkomponenten und Randbedingungen auf das tatsächliche Erreichen des Ziels und das Eintreten der Nebenfolgen geschätzt werden muß/kann

((72)) Paschen selbst formt aus dem, was an Wirkungsforschung erwünscht wäre, heraus, was er für möglich hält. Auch einige seiner Kritiker befassen sich mit dieser Unterscheidung. Giesecke stellt fest, daß es forschungstechnisch nicht möglich sein dürfte, Wirkungen auf bestimmte Ursachen zurückzuführen ((G 5)). Gruschka sieht Pädagogische Kompetenz daran scheitern, daß Praktiker andere Quellen von Vergewisserungen hätten und Wissenschaftler sich für Paschens Programm nicht interessieren dürften, weil es kein empirisches Korrelat dazu geben könne ((G 3)). Hoffmann bezweifelt die Möglichkeit, in Pädagogiken eine systematische Ordnung herzustellen ((H 6)).

3.2.4.4 Erwägung, ob alles in allem der Weg gewählt werden soll

((73)) Die Kritiker schließen in ihre Anmerkungen durchweg die Auffassung ein, daß das Forschungsprogramm nicht aussichtsreich sei.

4. Erste Anmerkung zur Validität des wissenschaftlich-pädagogischen Kritisierens

((74)) Paschens Kritiker greifen im Rahmen der Wegbedingungen für das Ziel Pädagogische Kompetenz in keinem Fall auf, was er gemeint hat, sondern ihre Auffassungen beziehen sich auf das, was sie, der Form nach seinen Kontext beanspruchend, verstanden und interpretiert haben oder was sie, ihren abweichenden Kontext angehend, von außen her rekonstruiert haben. Das muß in der schließlichen Wirkung als Verletzung der Validität und damit der Bedingungen der Möglichkeit eines Diskurses gewertet werden. Die dringliche Frage richtet sich auf die Gründe für diesen Befund. Sie sind nur interessant, wenn sie in allgemeinen, die Pädagogik angehenden Strukturen der Disziplin liegen, und nicht in individuellen Verhaltensweisen der Personen, etwa in dem Sinn, daß sie nicht sorgfältig lesen, nicht redlich die Argumente der anderen abwägen würden, sondern sich selbst in den Mittelpunkt stellten ... Bevor ich aus den Kritiken solche Hinweise zu Strukturen der Disziplin zusammentrage, soll der Befund aber noch auf einen weiteren inhaltlichen Aspekt, der keine Wegbedingung, sondern eine weniger zentrale Facette des Inhaltsgesamts enthält, ausgedehnt werden: die „richtige“ Pädagogik. An diesem überschaubaren Beispiel kann die folgende Anmerkung zur Validität vermutlich unmittelbar nachvollzogen und von da aus auf die komplexeren vorausgegangenen Wegbedingungen übertragen werden.

((75)) Paschen erwähnt den Begriff der „richtigen“ Pädagogik in ((HA 27)), und zwar bei der Gegenüberstellung von Systematiken, die pädagogische Aktivitäten kategorial unterscheiden und sie dabei als richtig annehmen (nur eine richtige Form, Intention, Wirkung oder alle sind insgesamt gleich wichtig), mit solchen Systematiken, die die erfaßten Pädagogiken grundsätzlich als Alternativen verstehen, zwischen denen pädagogische (Hervorhebung von Paschen) Unterscheidungen getroffen werden müssen: solche Unterscheidungen nämlich, die unterschiedlichen Formen auch unterschiedliche Funktionen (Intentionen) und entsprechende Wirkungen zuschreiben. Die Formen sind dann nicht richtig oder falsch, sondern aufgrund ihrer Wirkungen geeignet bei bestimmten Zielen; sie stellen Alternativen dar, die in Abhängigkeit von der Situation gewählt werden können.

Sechs der Kritiken erwähnen die Suche nach der „richtigen“ Pädagogik, entschieden tadelnd Bönsch ((B 2)) und Roth ((R 10, 11)), höflich-skeptisch Tenorth ((T 4)); diese drei Kritiker lesen die vermeintliche Forderung nach dem Richtigen im Sinne des zweiten und dritten Orientierungsmusters. Jach versteht die Forderung handlungsweltlich und führt sie warnend in juristische Weiterungen hinein ((J 1)). Sahle ((S 4)) und Lenzen ((L 3, 5)) verstehen „richtige“ Pädagogik in dem von Paschen gemeinten Sinn. Sahle deskribiert ohne Problematisierung und rekonstruiert „richtig“ dabei im Sinne einer Handlungstheorie (Erwartungs-Wert-Theorie) als Entscheidung in Anbetracht erwogener Folgen; dabei argumentiert sie präskriptiv: Man soll die Wahl in dieser Form treffen. Lenzen entwickelt am Begriff der „richtigen“ Pädagogik seine Kritik an einem rationalen Gestus und der Funktion von Zielen in der Pädagogik; er wählt die Bezeichnung rational choice model und ordnet dem eine entschieden negative Bewertung zu ((L 6, 7)).

((76)) Gibt es Strukturen der Disziplin, die solche Differenzen erklären? In der Diskussionseinheit finden sich hierzu im Bereich der Kritiken Hinweise bei Hansmann ((H 4)) und in der Replik bei Paschens Erwidern zu Fitzgibbons, Hufnagel und Reich. - Hansmann setzt an einem Kompetenzprofil professioneller pädagogischer Kritik an, meint dabei aber nicht den professionellen Pädagogen, der eine Pädagogik als Handlungsrahmen für seine Praxis wählt, sondern den wissenschaftlichen Pädagogen, der mit anderen über Pädagogiken und ihre Systematik streitet. Dieser muß neben einer kommunikationstheoretisch fundierten pädagogischen Diskurskompetenz (zum Streiten über bloße pädagogische Differenzsemantik) auch eine Diskurskompetenz besitzen, die komplexe fachlich-inhaltliche (konstitutive pädagogische Disziplinkerne in Verschränkung mit regulativen Aspekten pädagogischen Handelns) und fachlich-formale (Unterscheidungsfähigkeit gegenüber dem pädagogischen Pluralismus aufgrund eines gebildeten Urteils und Fähigkeit zur Prüfung der differenten Alternativität auf ihre faktische Wirksamkeit hin) Kompetenzen einschließt. Von den parteiischen Vertretern differenter Pädagogiken könne man diese Kompetenz kaum erwarten, von Erziehungswissenschaftlern hingegen müßte sie als Befähigung zur Ermittlung von pädagogischer Differenzwirksamkeit erworben werden ((H 4)). Paschens Forschungsprogramm wäre insofern ein Weg - eine ermöglichende, noch nicht geschaffene Bedingung - zum Ziel eines kompetenten Diskurses, während der Blickwinkel der eigenen differenten Pädagogik dieser Kompetenz abträglich ist.

((77)) In seiner Erwiderung zu Hufnagel scheint Paschen eben diesem Gedanken von Hansmann zu folgen, wenn er feststellt, sein Problem oder mißglückender Versuch bestehe eben darin, wie er Hufnagel verständlich machen könne, daß er eine dieser differenten Pädagogiken vertrete. Daher interessiere ihn, Paschen, daran, welche Wirkung man dieser Pädagogik zuschreiben könne ((Replik zu Hufnagel, 19)). Wenn man allerdings, so könnte man mit seinen Ausführungen im Hauptartikel fortsetzen, zu dem Standort gelangen wolle, von dem aus pädagogische Kritik betrieben werden könne, müsse man sehen, daß über Pädagogiken nicht ohne Pädagogik ausgesagt werden könne (also nicht ohne Kenntlichmachen der Differenzen durch die Zuschreibung von unterschiedlichen Zielen und Wirkungen, vgl. (HA 27)). „Der Konsens im Dissens muß nicht in Allgemeinplätzen von Differenzen bleiben, sondern ist angefüllt von der Fülle von Entscheidungen“ ((Replik zu Reich, 29)). Die „pädagogische Moral“ der pädagogischen Kompetenz bestehe darin, Pädagogiken zu zwingen, ihren eigenen Beipackzettel in einem allgemeinen Code zu schreiben und damit eine Moral der pädagogischen Verantwortlichkeit zu entwickeln, öffentliche/politische Entscheidungen professionell zu qualifizieren und auch bewußt zu machen, was jeweils nicht gelehrt oder erzogen oder gebildet werde ((Replik zu Fitzgibbons, 14)).

((78)) Das Wegproblem, das Gegenstand des Hauptbeitrags und Bezugspunkt der meisten Kritiken geworden ist, ist deshalb - so kann man diese Hinweise zusammenfassen - so unzureichend in seiner Diskursstruktur, weil seine erst noch gesuchte Lösung identisch mit der Bedingung der Möglichkeit des Diskurses ist. Immerhin: Wäre das Wegproblem, selbst in der auf realistisches Format reduzierten Version, die Paschen

vorschlägt, bearbeitet, könnten die Bedingungen damit entwickelt werden. - Pessimistischer ist Reichenbach, der das Verharren in der Perspektivität nicht als Kompetenzproblem, das vorgängig zu lösen wäre, ansieht, sondern die weit fortgeschrittene „innerpsychische Pluralität halbwegs moderner Menschen“ als Bedingung dafür ansieht, daß „die komplexe pädagogische Wirklichkeit mit jeder semantischen Differenz nur verzerrt wahrgenommen werden kann“ ((R 5), vgl. auch die Textanalyse in (82) dieser Metakritik). Hier geht es um eine Bedingung epochaler Art, die nicht innerhalb der Handlungsmacht von Individuen liegt.

((79)) Ob es nicht angesichts solcher Schwierigkeiten hilfreich wäre, wenigstens *Konsistenz innerhalb der Forderungen von differentiellen Pädagogiken und ihrer kommunikativen Form* herzustellen? Ich meine damit zum Beispiel: Wenn kausales Argumentieren mit Hinweis auf Ganzheiten abgelehnt wird, wenn konstruktivistische Entwicklung von Wahrheiten gefordert wird - muß dann nicht auch auf der Metaebene ein kausaler Argumentationsstil zu einem narrativ argumentierenden, auch die Konstruktionsbedingungen mit einführenden Argumentationsstil verändert werden? Wenn die Kontingenz und differente Komplexität der pädagogischen Phänomene betont werden - muß dann nicht die apodiktische Form von konstatierenden Aussagen aufgegeben und statt dessen deren Eigenart, stets den Charakter einer Annahme zu behalten, zum Ausdruck gebracht werden? Das führt mich zu einer zweiten Anmerkung zur Validität.

5. Zweite Anmerkung zur Validität des wissenschaftlich-pädagogischen Kritisierens

((80)) Während sich die vorausgehende Anmerkung auf das Verhältnis der gemeinten und verstandenen Inhalte zwischen den Autoren bezog, bezieht sich die nachfolgende Anmerkung auf die Rigidität der vorgetragenen Kritik eines Autors, wie sie nachfolgend mit dem Kategoriensystem zur Analyse des Argumentenaufbaus (Eckerle 1983) gemessen werden kann. Dabei gilt ein Autor besonders dann als rigide, wenn er - das Allgemeinheitsniveau seiner Aussagen hoch ansetzt und wenig differenziert; - in der Form seiner Aussagen keine Bedingtheit zum Ausdruck bringt, (Zum Beispiel unterscheiden sich die folgenden Aussagen in ihrer Bedingtheit: „Der Autor irrt sich“ - das ist eine Aussage über eine Bewertung. „Der Autor übersieht eine Äußerung, die zu einem Gegenargument führen könnte“ - das ist eine Aussage über ein Ereignis im Subjektbereich mit einer davon abhängigen Aussage im Bereich des externalisierten Wissens.) - in den kausalen Beziehungen zwischen den Aussagen entweder unspezifiziert oder aber deterministisch formuliert. Je stärker eine konstruktivistische Konstituierung des Gegenstandes behauptet und die Geltungsfrage an Diskurse gebunden wird, je unsicherer eine Disziplin dem Zusammenhang von Handeln und erwarteten Wirkungen gegenübersteht, je situationsspezifischer die Alternativen des disziplinären Wissens gewählt werden müssen, desto weniger rigide muß der Argumentenaufbau sein. Das heißt, daß die Argumentation im Zusammenhang der pädagogischen Vielfalt und Kritik ein niedriges Rigiditätsniveau haben sollte.

((81)) Es ist aus Platzgründen nicht möglich, die Textanalysen vollständig wiederzugeben; statt dessen steht die zu einem Textausschnitt von Reichenbach exemplarisch, um Anschauung zu geben, wie die Analyse durchgeführt wird. Zu den beiden weiteren Beispielen wird nach der Textzusammenfassung lediglich das Ergebnis mitgeteilt.

5.1 Reichenbachs Ironie

((82)) Der Textausschnitt führt vor, wie Aussagen über einen wissenschaftlichen Gegenstand als Puzzle von bestimmt bedingten Möglichkeiten gefaßt werden können: Am Anfang der Sequenz ((R 6)) steht die Frage, ob es Pädagogiken gebe, die die Voraussetzungen für eine rationale Wahl insofern erfüllten, als sie „die benötigte Homogenität des je alternativ-abgeschlossenen Vokabulars“ besitzen. Angenommen wird, daß es extrem anti-plurale geben werde, weil sich prinzipiell jeder Ideenkomplex fundamentalisieren lasse; daß aber zugleich die psychische Pluralität der modernen Menschen ihre Wahrnehmung verzerre. Dies spreche keineswegs gegen die Bedeutsamkeit von solchermaßen perspektivisch gesammelten Daten. Die Ironikerin wisse jedoch, daß sie auch ganz anders aussehen könnten und dies bei anderen Differenzsemantiken auch tun würden. Der Metaphysiker hingegen glaube immer noch, mit einem a priori festgelegten Raster die Wirklichkeit adäquat beschreiben zu können.

Nr. Allgemeinheit In Aussagen zerlegt. Text Aussage über ... Beziehungen zwischen den Aussagen

Nr.	Allgemeinheit	In Aussagen zerlegt.	Text	Aussage über ...	Beziehungen zwischen den Aussagen	
1	nein	nein	nein	Es erscheint ... befragenswert	eine Bewertung eine Vorgehensweise organisierender Gesichtspunkt	
2	nein	nein	nein	Es gibt ... so klar "bestimmte" ... Pädagogiken	eine Annahme, die externalisiertes Wissen betrifft	Explication zu (1) / definitorische Prämissen zu (3)
3	nein	nein	nein	Die benötigte Homogenität könnte behauptet werden	eine Annahme, die externalisiertes Wissen betrifft	Explication zu (1, 2) / definitorische Vereinbarung nach (2)
4	nein	nein	nein	Man wird unter ... Pädagogiken auch extrem anti-plurale Blüten finden	eine Annahme, die externalisiertes Wissen betrifft	Explication zu (2, 3) Gegensatz zu (6, 7)
5	ja	ja	ja	Jeder Ideenkomplex läßt sich fundamentalisieren	Ereignisse/Zustände im externalisierten Wissen	Deterministisch formulierte Bedingung zu (4)
6	nein	nein	nein	Die innerpsychische Pluralisierung ... scheint mittlerweile ... so weit fortgeschritten zu sein	eine Annahme und eine Beobachtung die den Subjektbereich betreffen	Probabilistisch formulierte Bedingung zu (7)
7	nein	nein	nein	Die komplexe päd. Wirklichkeit kann nur verzerrt wahrgenommen werden	eine Annahme, die den Subjektbereich betrifft	Gegensatz zu (4, 5)
8	nein	nein	nein	Das macht die ... Daten keineswegs beliebig oder bedeutungslos	Ereignisse/Zustände im externalisierten Wissen	Gegensatz und unspezifizierte Folge zu (6, 7) Explication zu (1)
9	ja	ja	ja	Die Ironikerin weiß es	über den, der Aussagen macht über eine Vorgehensweise	Gegensatz zu (8) und (11, 12)
10	ja	ja	ja	Diese Daten könnten ... auch anders aussehen und würden es ... auch tun	gedanklich konstruierte Ereignisse/ Zustände im externalisierten Wissen	Konzession zu (8) Explication zu (9)
11	ja	ja	ja	Der Metaphysiker glaubt im Unterschied zu ihr	über den, der Aussagen macht über eine Vorgehensweise	Gegensatz zu (9)
12	ja	ja	ja	Die Wirklichkeit läßt sich adäquat beschreiben	gedanklich konstruierte Ereignisse/Zustände im externalisierten Wissen	Explication zu (11) Gegensatz zu (10)

((83)) Die Sätze des Textes unterscheiden sich im Allgemeinniveau: durchweg allgemein formuliert sind Sätze von dem Typ „Jeder Ideenkomplex läßt sich fundamentalisieren“ oder „Die Ironikerin weiß ...“/„Der Metaphysiker glaubt ...“, also Meta-Aussagen methodischer Art. Durchweg nicht allgemein formuliert sind Sätze, die sich auf den Gegenstand der Argumentation beziehen. Letztere haben weitere formale Begrenzungen (es scheint so zu sein ..., man wird auch finden ...) oder diese werden durch die Kunstformen der Ironikerin und des Metaphysikers (eine Bezeichnung, die hier als Widerpart der Ironikerin irreführend wirkt) als Markierungen von Unsicherheiten oder Scheingewißheiten hinzugesetzt. Dies sind Wege, um apodiktische Risiken aufzulösen und die Geltung inhaltlicher Aussagen jeweils an bestimmte Bedingungen und Wirkungen zu binden.

((84)) Vorausgesetzt, man akzeptiert dieses kurze Beispiel als typisch für den Text, könnte festgestellt werden, daß Reichenbachs Argumentenaufbau dem von ihm gegen Paschen vorgebrachten Problem entspricht: daß nämlich pädagogische Kompetenz nicht über ein Referenzsystem verfüge, mit dem alle relevanten Sprachspiele beurteilt werden könnten; daß man daher in dieser Situation eine Prise vom Dewey'schen Pragmatismus, ein wenig erkenntnistheoretische Bescheidenheit, ein Stück Ironie ... brauche ((R 6)).

((85)) Allerdings führt Reichenbach psychologische Behauptungen ein, die nicht weiter begründet werden: Ist es denn wirklich so, daß eine innerpsychische Pluralität uns hindert, Verantwortung für unsere Wahrnehmung zu tragen? Und er läßt uns ratlos zurück mit dem Zerfließen des Apodiktischen, denn er beläßt es bei der Feststellung, daß Pädagogik nicht um Ironie herumkomme. Wie handelt man dann als Pädagoge? Wie vermeiden wir Ironie gegenüber den Kindern und Jugendlichen?

5.2 Lenzen's Rigidität

((86)) Dieser Textausschnitt ((L 8)) führt vor, wie Aussagen mit uneingeschränktem Geltungsanspruch auftreten können: Am Anfang der Sequenz steht die Kommentierung einer Auffassung von Paschen: Neues zerstöre bestehende Systematik (vgl. auch diese Metakritik (29)). Diese Beobachtung sei richtig, weil die Evolution das Bestehende implizit immer zerstöre. Die neue Struktur entstehe aber aus dem Differenzierungsprozeß selbst; sie könne nicht durch eine „systematisierende“ Beobachtung geändert werden. Beobachtbar seien allenfalls Argumente, mit denen die Erfinder dieser Pädagogiken durch Absetzung von den alten den Differenzierungsprozeß vorantrieben. Diese Ausdifferenzierung sei aber eine der pädagogischen Semantik, nicht der pädagogischen Wirkungen. Eine Systematisierung sei deshalb nicht in der Lage, Entscheidungen für bestimmte Pädagogiken zu rationalisieren.

((87)) Wie bei Reichenbach so muß auch bei diesem Textausschnitt von Lenzen die Repräsentativität für den Gesamttext behauptet und kann nicht nachgewiesen werden. Dies vorausgesetzt, wird erkennbar, daß die Forderungen an ein niedriges Rigiditätsniveau, das auch aus den inhaltlichen Äußerungen von Lenzen über Anforderungen seiner Disziplin nahegelegt

wird, nicht erfüllt sind. Lenzen hält seine Äußerungen auf einem hohen Niveau der Allgemeinheit, von dem er nur bei einer eingeschobenen Konzession abweicht, und beansprucht von daher eine uneingeschränkte Geltung. Dieser Gestus wird unterstützt durch die formale Aussagenform, die Ereignisse oder Zustände behauptet, und zwar weder in Abhängigkeit von Erkenntnismöglichkeiten des Argumentierenden noch von bedingenden Gegebenheiten des sachlichen Feldes. Die kausalen Beziehungen zwischen den Aussagen sind überwiegend un spezifiziert, in einem Fall deterministisch, in einem probabilistisch.

5.3 Reichs metatheoretische Rigidität

((88)) Thema der Sequenz ((R 4)) ist die konstruktivistische Konstitution der Pädagogik als Grund für die Unschärfe von Wirkungsanalysen im pädagogischen Bereich. Ein Meta-Beobachter (der eine Wirkungsanalyse vornehmen wolle) könne zwar seine Beobachtungen zu denen der Beteiligten hinzufügen, aber nur wenn er sehr einseitig auf eine Fortschrittshypothese der Wissenschaft setze, werde er behaupten können, daß seine Wirkungsanalyse zu objektiven Aussagen nötigte. Dann müsse er so argumentieren: Auf die Dauer wird sich in der Forschung ein Verständnis über die Wirkungen von einzelnen pädagogischen Ansätzen erreichen lassen, die den angemessensten zeigen. Doch diese Hypothese sei bereits ein neuer, universalistischer Ansatz und zutiefst durch jene Kriterien belastet, die als jeweilige Voraussetzung in ihn eingingen: die dominierende Fragestellung, die ein Vorverständnis über das, was angemessen sei, enthalte. Paschen klammere diese Fragen aus.

((89)) Reich argumentiert auf hohem Allgemeinniveau, indem er eine idealtypische Argumentationsfigur vorführt. Seine Aussagen beziehen sich stets auf Konstruktionen eines (idealtypischen) Subjekts, die aber notwendig und allgemein sind, also gerade nicht eine ideografische Funktion haben. Außerhalb dieses „allgemeingültig-konstruktiven“ Gestus gibt es keine spezifischen bedingenden Gegebenheiten des sachlichen Feldes oder des konstruierenden Subjekts, aus denen alternative Möglichkeiten erkennbar würden. Die Beziehungen zwischen den Aussagen sind logisch oder kausal zwingend formuliert. Der Eindruck entsteht, daß konstruktivistische Konstitutionsprozesse auf die primäre Gegenstandsebene verwiesen werden, während auf der Metaebene der methodologischen Präskription ein hohes Maß an Rigidität herrscht. – Diese Anmerkung gewinnt ihre Bedeutung natürlich erst daraus, daß alternative Sichtweisen innerhalb und außerhalb der konstruktivistischen Auffassungen über Wirkungsforschung möglich sind. Ich verweise in diesem Zusammenhang etwa auf den bereits zitierten von Glasersfeld, der den konstruktivistischen Begriff der Objektivität entwickelt (von Glasersfeld, 1998).

5.4 Zusammenfassende Bemerkung

((90)) Diese drei Kurzanalysen haben zwei Formen des Argumentenaufbaus angedeutet, Texte, die als argumentative Entwicklung von Möglichkeiten geformt sind, und Texte, die fest-

stellen, was Sache ist, auf der Gegenstands- und auf der Metaebene. Eine repräsentative Aussage über die Argumentationsweisen der Erziehungswissenschaft, die ihre wissenschaftstheoretischen Rahmen in geisteswissenschaftlicher Theorie beanspruchen, konnte hier nicht vorgelegt werden. Der Sinn, Hinweise, die ich geben wollte, liegt allerdings in der Vermutung, daß die Disziplin, die sich selbst über die Kontingenz ihrer Phänomene, ihre subjektive und kommunikative Konstitutionsprinzipien deskriptiv und normativ beschreibt, eine hohe Gewißheit ihrer Überlegungen erlebt. Pädagogischer Vielfalt wäre dann als rigide Heterogenität zu fassen; ihre Entwicklung zu einem systematischen Wissensbestand erschwert.

6. Schluß

((91)) Die metakritische Durchsicht der Diskussionseinheit hat ergeben, daß die vier in ((Metakritik 4)) genannten Kriterien für den Wert pädagogischer Aussagen nicht ungebrochen erfüllt sind.

- Die Aussagen zu den zentralen Fragen der Wirkung und der Systematik erfassen überwiegend nicht das, was das zu Erfassende, nämlich Paschens Hauptbeitrag, ist oder meint oder ihm aus seinem argumentativen Kontext, dem Werk des Autors, zuzuschreiben ist (erstes Kriterium). Das hat dazu geführt, daß aus der Kritik wenig Anregung für die Weiterführung des in Rede stehenden systematisierenden Programms von Paschen entsteht.

Innerhalb der Kritiken wurden dagegen Zonen mehrheitlich geteilter Grundauffassungen deutlich: das Abweisen von kausalanalytischer Methodik und das Zurückweisen der „beobachtenden Disziplinen“ ((Tenorth 12)) (zweites Kriterium). Diese Grundauffassungen haben zu Mißverständnissen des Programms „Wirkungsforschung“ geführt, das von Paschen keineswegs kausalanalytisch entworfen wurde.

Gemeinsamer Sinnkontext der meisten Kritiker ist der normative Ausgangspunkt, daß der pädagogische Prozeß sich in den Deutungen und Intentionen der unmittelbar Beteiligten, der Kinder und Jugendlichen vor allem, konstituiert und aus dieser Konstituierung theoretische Restriktionen unabweislich folgen (drittes Kriterium). Dieser normative Sinnkontext scheint mit grundsätzlicher Skepsis gegenüber allen Disziplinierungsversuchen von pädagogischer Vielfalt, damit auch gegenüber systematischen Versuchen, verbunden.

Dieser Sinnkontext wird als fachliche Bezugnahme vielfach aufgegriffen, aber nicht selbst Gegenstand der Reflexion. Die Umformung des pädagogischen Prozesses zum Feld, auf das Pädagogiken sich beziehen, und der Pädagogiken zum erziehungswissenschaftlichen Feld, auf das sich die Kritiken beziehen, wird etwa von Tenorth gefordert, spielt aber in der Argumentation der Kritiker keine Rolle. Daher entsteht auch auf der Meta-Ebene der Erziehungswissenschaft mehr der Eindruck, daß aus den Konstitutionsprinzipien des pädagogischen Prozesses im kurzen Schlag ein Argument gegen Pädagogik als Wissenschaft entwickelt wird, als daß aus den Kritiken Anregungen hervorgingen, wie man das vorliegende Erkenntnispotential der Disziplin wissenschaftlich elaborieren könnte – was ja Paschens Ausgangsfrage war.

((92)) In der Konfrontation mit einem Angehörigen einer Wis-

senschaftlergemeinschaft außerhalb der deutschen pädagogischen Tradition, Fitzgibbons, deutete sich an, daß deren Sinnkontexte selbst nur wieder Merkmale einer Pädagogik aus einem weiteren Volumen pädagogischer Vielfalt sind. Das dringende Empfinden von Unklarheit, das Fitzgibbons zum Ausdruck bringt, ist die Reaktion von Seiten eines Insiders der angelsächsischen Erziehungswissenschaft. Auf dieser Ebene der pädagogischen Vielfalt, der Vielfalt also der frames, der Sinnkontexte, aus denen die Argumente herauswachsen, scheint die Kritik als Aufgabe des Auseinander Setzens besonders geboten. Die Objektivität von Glasersfeld ist die Reliabilität des Blicks auf Realität. Der Blick ist aber bereits der subjektiv konstruierende. Was folgt aus dieser Deskription als Präsiktion? Freiheit der Konstruktion oder kriteriengeleitete Kritik des Konstruierens? Die Antworten auf diese Fragen unterscheiden die übergreifende pädagogische Vielfalt als Vielfalt der Prinzipien. Kant hat die Gefahr der Überschwenglichkeit betont, des Verlassens der Erfahrung nämlich, und vergeblich versucht, die Umformung des Prinzips der Erfahrung durch Fichte zu verhindern (vgl. hierzu Popper 1992, Anmerkung 58, S. 378). Dilthey hat gegen Kant auf die geschichtliche Konstitution des Erlebens hingewiesen, Formen des geisteswissenschaftlichen Umgangs mit historisch konstituierten Gegenständen entwickelt und von naturwissenschaftlichen Formen unterschieden. Zwar bezieht sich die Pädagogik, die Fitzgibbons von außen betrachtet, auf diese Unterscheidung, sie leistet diese Aufgabe aber nicht in der metatheoretischen Diskussion. Das nachzuholen würde die Grundlage dafür schaffen, Pädagogiken auch nach der Vielfalt ihrer frames auseinander zu setzen – eine notwendige Aufgabe.

Literatur

- Bartels, K. (1998). *Wie der Steuermann im Cyberspace landete. 77 neue Wortgeschichten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bruner, J.S. (1973) *Beyond the Information given*. Studies in the Psychology of Knowing. London
- Dilthey, W. (1986). *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Eckerle, G.-A. (1983) *Das Kategoriensystem zur Erfassung des Argumentenaufbaus (KedA)*. In: *Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*, Nr. 112/113, S. 96 - 110
- Eckerle, G.-A. (1984) *Wissenschaftliche Grundbildung*. Baden-Baden: Nomos
- Eckerle, G.-A. (1987) *Innovatives Lernen*. Frankfurt a.M.: Athenäum
- Gibson, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston
- Von Glasersfeld, E. (1998) *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*. In: Gumin, H.; Meier, H.: *Einführung in den Konstruktivismus*. München, S. 9 – 40
- Kraak, B. (1978) *Soziale Praxis: Problemlösen und Entscheiden*. Tübingen: Katzmann
- Kraak, B. (1987) *Der riskante Weg von der Information zum Wissen*. Göttingen: Hogrefe
- Paschen, H./ Wigger, L. (1992) *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim
- Popper, K. R. (1992) *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Bd. 2. Tübingen
- Reich, K. (1997) *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied
- Schupp, F. (1975) *Poppers Methodologie der Geschichtswissenschaft*. Bonn

Adresse

Prof. Dr. Gudrun-Anne Eckerle, Institut für Schulpädagogik, Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, D-18501 Rostock