

Lothar Wigger

Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens

Bielefeld 1995

**Habilitationsschrift , der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld eingereicht
im Oktober 1995**

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Thematische Abgrenzung	9
1.2	Terminologische Vorklärungen	12
1.3	Pädagogisches Argumentieren - ein neues Paradigma?	16
1.4	Methodische Vorbemerkungen	22
1.5	Überblick	24
2	Probleme der Disziplin in der disziplinen Selbstreflexion	27
2.1	Von der Wissenschaftstheorie zur empirischen Wissenschaftsforschung	29
2.2	Das Argumentieren, kein Thema in der Disziplin?	36
2.3	Die Disziplin: Wissenschaft ohne Wissenschaftlichkeit?	44
2.4	Die Pädagogik: Pluralität ohne Identität?	48
2.5	Zusammenfassung	56
3	Argumentationstheoretische Grundlagen und Probleme	59
3.1	Zur Definition von "Argument" und "Argumentation"	63
3.2	Zur Grundstruktur einer einfachen Argumentation	71
3.3	Zweck und Funktionen von Argumentationen	79
3.4	Qualitätskriterien und Geltungsansprüche von Argumentationen	83
3.5	Praktische Argumentationen	96
3.6	Argumentationskontext	107
3.7	Zusammenfassung	111
4	Analysen und Modelle des pädagogischen Argumentierens	113
4.1	Pädagogische Bildung und kasuistisches Argumentieren	116
4.2	Legitimation pädagogischer Handlungen und Zweck-Mittel-Argumentation	123
4.3	Pädagogische Moral und die moralische Struktur des Argumentierens	138

4.4	Entscheidung zwischen Pädagogiken und ein Schema eines pädagogischen Arguments	146
5	Über die Identität des pädagogischen Argumentierens	155
5.1	Eklektik und Topik	158
5.2	Argumentationsstruktur	172
5.2.1	Begründungen und Empfehlungen zu Schulstrukturentscheidungen	173
5.2.2	Empfehlungen zum pädagogischen Handeln in der Schule	176
5.2.3	Pädagogisierungen sozialer Probleme	179
5.2.4	DDR-Pädagogik vor und nach der Wende	180
5.2.5	Zusammenfassung	184
5.3	Die Identität der pädagogischen Diskurse in der Sorge um das Gelingen von Erziehung	185
5.3.1	Pluralität pädagogischer Probleme	186
5.3.2	Sorge als gemeinsames Motiv pädagogischen Argumentierens	189
5.4	Zusammenfassung	199
6	Einwände, Alternativen, Konsequenzen	203
6.1	Wirkungsmöglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Argumentierens	205
6.1.1	Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens als Thema der Disziplin	207
6.1.2	Der Ertrag der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung	211
6.1.3	Defizite der Verwendungsforschung	215
6.1.4	Verwendungsforschung: alte und neue Mythen	218
6.1.5	Mögliche Konsequenzen angesichts der begrenzten Wirksamkeit erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens	221
6.2	Alternative Konzeptionen zu einer argumentationstheoretischen Interpretation der Pädagogik	224
6.2.1	Klärung von Dissens als Alternative zum Ideal des Konsens	227
6.2.2	Dignität der Praxis und wissenschaftlicher Anspruch	

	auf Aufklärung, Beratung und Kritik	231
6.2.3	Ästhetisierung der Wissenschaft	233
6.2.4	Wissenschaft als reine Forschung	237
6.2.5	Philosophische Skepsis und pädagogisches Argumentieren	241
6.2.6	Zusammenfassung	250
6.3	Die Vielfalt der Beurteilungsmaßstäbe und das Problem der Verbesserung des Argumentierens	251
7	Literatur	259

1 Einleitung

Absicht der vorliegenden Schrift ist ein Beitrag zur Rekonstruktion der spezifischen Wissensform der Pädagogik. Die hier zur Diskussion gestellte These behauptet den argumentativen Charakter des pädagogischen Wissens. Grundlage dieser Rekonstruktion sind erziehungswissenschaftliche Analysen des pädagogischen Argumentierens, deren Ansatz und Ergebnisse im Kontext der aktuellen metatheoretischen Diskussion der Erziehungswissenschaft erörtert werden.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Differenzierung, ja Zersplitterung der Pädagogik in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen und Spezialisierungen, wissenschaftstheoretischen Richtungen und wissenschaftspolitischen Optionen, angesichts einer anscheinend beliebigen Inanspruchnahme und auch Abhängigkeit von Theorien, Konzepten und Modellen anderer Wissenschaften sowie eines verlorenen Konsens über das Gemeinsame und Verbindliche der Disziplin wird in dieser Arbeit nach der Grundstruktur des pädagogischen Denkform, nach dem spezifisch Pädagogischen ihrer Argumentationen und nach der Identität der Disziplin gefragt. Diese Fragen stehen in der Tradition pädagogischer Selbstreflexion und disziplinärer Selbstverständigung, hier werden Antworten aber auf einer neuen Grundlage gesucht. Die Untersuchung geht nicht von einem wissenschaftstheoretischen Modell, einem Begriff von Wissenschaft oder einem Ideal von Pädagogik aus, sondern von der Notwendigkeit der empirischen Erforschung der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der Produktion und Verwendung ihres Wissens als Anstoß, Grundlage und Korrektiv systematischer Überlegungen. Die folgenden Überlegungen verbinden die systematische Diskussion der unterschiedlichen Ansätze zur Diagnose und Erklärung der Situation von Pädagogik und Erziehungswissenschaft durch die Allgemeine Pädagogik, erziehungswissenschaftliche Metatheorie und empirische Wissenschaftsforschung mit empirisch orientierten Analysen der argumentativen Praxis in der Pädagogik.

Die Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Analyse und Bestimmung des pädagogischen Wissens und zur Selbstvergewisserung der Pädagogik. Über die (immer wieder neu zu leistende) Reflexion und Vergegenwärtigung der wissenschaftlichen Weiterentwicklung, des erreichten Standes des disziplinären Wissens und seiner Bedeutung und Konsequenzen für Identität und Selbstverständnis der Disziplin hinaus beansprucht sie, durch die Rekonstruktion der pädagogischen Wissensform ein theoretisches Modell zur Erklärung der Identität und Besonderheit der Pädagogik vorzulegen. Über die Kritik von Desiderata erziehungswissenschaftlicher Forschung hinaus

beansprucht sie, durch die Explikation von Grundstrukturen pädagogischen Wissens zur Aufklärung der (auch wissenschaftspolitisch relevanten) Frage der disziplinären Identität beizutragen, Elemente für die Lehre der ihr eigenen Denkform bereitzustellen sowie Möglichkeiten zur Verbesserung des pädagogischen Argumentierens und Entscheidens, Beratens und Begründens aufzuzeigen.

Ausgehend von der Auflösung des traditionell vorausgesetzten Rationalitätskontinuums von erzieherischer Praxis, pädagogischer Theorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung, d.h. ausgehend von der Differenzierung der entsprechenden Wissensformen in der neueren metatheoretischen Diskussion wird hier die Pädagogik als praxisbezogene Theorie zum Thema gemacht. Gegenstand ist zunächst nur die Pädagogik als handlungsbezogenes und -orientierendes Argumentieren, nicht die von der pädagogischen Praxis und ihren Ansprüchen distanzierte erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, Kategorialanalyse oder methodisch angeleitete Forschung. Gegenstand sind die pädagogischen Argumentationen in der disziplinären Öffentlichkeit und nicht die in den pädagogischen Handlungsfeldern sedimentierten oder genutzten Wissensbestände. Eine weitere Eingrenzung besteht darin, daß nicht die Lehrgestalt der Pädagogik zum Material der Untersuchung wird, sondern die sich in ihren Kommunikationsmedien und der Öffentlichkeit als Wissenschaft von der und für die Praxis darstellende Pädagogik.

Unter der Voraussetzung, daß die Pädagogik wesentlich argumentativen Charakter hat und ihre theoretische Praxis zumeist das Argumentieren ist, werden pädagogische Argumentationen und Argumente Gegenstand der Analyse. Die empirische Basis der Untersuchung sind Argumentationen zu unterschiedlichen Themenbereichen, vor allem zur Frage seiner schulorganisatorischen Bedingungen, aber auch zur Frage erzieherischen Handelns. Die Reichweite der hier entwickelten Thesen zur pädagogischen Denkform wird durch die Variation der argumentativen Kontexte geprüft.

Der Ansatz einer argumentationstheoretischen und -analytischen Perspektive auf die Pädagogik wird erörtert in Bezug auf die selbstreflexiven Ansätze der Allgemeinen Pädagogik, die metatheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft und die Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung. Diese Erörterung steckt den Rahmen für die Interpretation der Ergebnisse der Argumentationsanalysen und für einen systematischen Theorieentwurf ab.

Der ausführlichen Begründung von Ansatz, Fragestellung und Grundbegriffen vorgreifend, erscheint es sinnvoll, eine Eingrenzung von Gegenstand und Thema, terminologische Klärungen und Differenzierungen, eine Beschreibung

von Methode und empirischer Datenbasis sowie eine systematische Verortung von Ansatz und Fragestellung vorzuschicken.

1.1 Thematische Abgrenzungen

Die Pädagogik verstand und versteht sich in weiten Teilen als eine praktische Wissenschaft, als eine das pädagogische Handeln anleitende und orientierende Disziplin. Dieses Selbstverständnis einer praxisorientierten wissenschaftlichen Arbeit wurde und wird nicht nur in Programmschriften formuliert und mit den pädagogischen Klassikern tradiert, sondern läßt sich auch empirisch feststellen (vgl. Baumert/Roeder 1994, S. 94). Es ist insofern Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung, als das pädagogische Argumentieren zum Thema gemacht wird, und damit das pädagogische Denken, das unmittelbar praxisbezogen ist, insofern es Probleme des Lehrens, Erziehens, Beratens, Helfens thematisiert und erörtert, Entscheidungen über Inhalte, Methoden und Strategien, Organisationsformen und Institutionen begründet, die beste der Alternativen mit Gründen auszeichnet, Argumente pro und kontra sucht und aufführt, stützt und relationiert, gewichtet und abwägt.

Die Disziplin der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wird verstanden als ein "System von Kommunikation" (Tenorth 1990a, S. 23), als eine "Kommunikationsgemeinschaft" (vgl. Helm 1994, S. 171; Stichweh 1987; Helm u.a. 1990; Horn u.a. 1994; Keiner/Schriewer 1990; Menck/Wierichs 1993), die in Form argumentativer Auseinandersetzung um die angemessene Entscheidung und um die Auswahl der besten Handlungsalternative streitet und so ihren theoretischen Beitrag zur Lösung von Praxisproblemen leistet. Ein Medium dieser Kommunikation ist u.a. die fachspezifische Publizistik. Veröffentlichungen werden dementsprechend hier interpretiert von pädagogischen Problemen aus, die praktisch gelöst, zumindest bearbeitet werden müssen und deren "Lösungen" oder Bewältigung oder Umgangsweisen jeweils zur Entscheidung anstehen.

Nicht jeder pädagogische Text bezieht sich unmittelbar auf ein praktisches Problem und empfiehlt und begründet eine Lösung. Wissenschaft hat noch verschiedene andere Funktionen zu erfüllen und Leistungen zu vollbringen. Und zugleich lassen sich viele erziehungswissenschaftliche und pädagogische Tätigkeiten mehr oder weniger direkt, also mit Abstufungen in ihrer Relation zu praktischen Problemen, Handlungsmöglichkeiten oder Entscheidungen auf diese Probleme, Handlungsalternativen und Entscheidungssituationen beziehen. Der gemeinsame praktische Horizont, der durch eine Entscheidungsalternative gestiftete mögliche Zusammenhang unterschiedlicher wissenschaftlicher Tätigkeiten läßt sich z. B. an W. Klafkis Begründung der Notwendigkeit von Schulversuchen zur Gesamtschule ablesen. Klafki hat in seinem Aufsatz (1968) verschiedene Aspekte der wissenschaftlichen Thematisierung einer praktischen Frage berücksichtigt und zusammengefaßt: Problemdefinition, Begriffsklärung,

empirische Bestandsaufnahme, internationaler Vergleich, Ideengeschichte, systematische Argumente zur Begründung, Erklärung der Argumente vor dem Hintergrund des wissenschaftlich Erforschten, Erwiesenen und Kritisierbaren, eine Empfehlung und (selbstverständlich) einen Überblick über die Literatur zum Thema.

Das Theorie - Praxis - Verhältnis läßt sich zwar so interpretieren, daß letztlich alle wissenschaftlichen Aufgaben und Leistungen einen pädagogischen Sinn erhalten, aber dies darf nicht die verschiedenen Zwecke und die dadurch gegebenen Differenzen von Distanz und Engagement nivellieren.

Mit dem Thema "pädagogisches Argumentieren" ist demnach ein spezifisches Segment der Tätigkeiten von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern angesprochen. Thema ist nicht generell das pädagogische Denken, seine spezifische Logik, Denkform (vgl. Leisegang 1951) oder Denkstil (vgl. Fleck 1935/1993), sondern speziell sein öffentlicher Gebrauch bei der Erörterung und Entscheidung pädagogischer Probleme. Thema ist nicht das pädagogische Wissen in der Vielfalt seiner Erscheinungen, seine Strukturmerkmale und thematischen Eigenarten, seine Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten, seine Ursprünge und Beglaubigungsinstanzen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991), sondern die besondere Art und Weise, wie und mit welchen Strukturen Wissen argumentativ zur Begründung von Behauptungen und Empfehlungen eingesetzt wird.

Das Thema "pädagogisches Argumentieren" läßt sich noch näher hinsichtlich der Zwecke und der Adressaten bestimmen und einschränken.

Es gibt mindestens drei spezifische Leistungen, die das System Erziehungswissenschaft in der Gesellschaft und für die Gesellschaft erbringt: 1. die Produktion von allgemeinem Wissen unter dem Anspruch von Wahrheit; 2. die Ausbildung, zum Teil auch Weiterbildung von Personal für die entsprechenden Handlungsfelder unter dem Anspruch von Bildung; 3. die Beratung von professionellen Praktikern in den Handlungsfeldern, insbesondere in der Bildungspolitik und -verwaltung - unter dem Anspruch von Aufklärung. (Menck 1991, S. 21)

Gewiß kann man davon ausgehen, daß für alle der drei genannten Leistungen Argumente bzw. das Argumentieren eine mehr oder weniger große Bedeutung haben. Wenn man aber nicht umstandslos die Identität des Argumentierens in den verschiedenen Bereichen voraussetzt, so hätte diese Identität sich erst zu erweisen. Hier wird zunächst von der Differenz zwischen Forschung und Lehre sowie von der Differenz zwischen theoriebezogenem und praxisbezogenem Argumentieren ausgegangen. Angesichts der Desiderata der Forschung scheint eine Beschränkung auf einen Aspekt, auf die Funktion der wissenschaftlichen

Erörterung und Begründung von Handlungen als Beratung von Praktikern ange-
raten.

Drerup hat zuletzt auf "die Differenz der jeweiligen Traditionskontexte des Forschungs-, Ausbildungs-, Professions- und Laienwissens" (1993, S. 455)¹, "die Differenz der Problemlagen von Pädagogik" als Forschung und Lehre und der ihrer Adressaten (ebd. S. 456) und die Notwendigkeit einer über die Differenzthese hinausgehenden Analyse der jeweiligen Wissensformen hingewiesen. Die Disziplin produziert aber nicht nur Forschungswissen und als akademische Ausbildung für die pädagogischen Berufe Ausbildungswissen und Prüfungswissen. Nach Baumert/Roeder orientieren sich 82,8% der befragten hauptamtlichen Professoren in ihren Selbstbeschreibungen an der Idee einer praktischen Wissenschaft, die Forschung zur unmittelbaren Praxisverbesserung betreibt (vgl. 1990, S. 111ff). Die Freiburger Studien zum "Formierungsprozeß der Disziplin" zeigen im Zeitraum von 1945 bis 1985 einen steigenden Anteil an Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Habilitationen), die einer "praktischen Methodenorientierung" zuzurechnen sind (Macke 1989, S. 89ff). Drerups Systematik von vier Traditionskontexten und Wissensformen wäre demnach - wenn man von einem engen, szientifischen Verständnis von "Forschungswissen" ausgeht, wie es auch bei Drerup der Fall ist (vgl. 1993, S. 454) - zu ergänzen durch ein "praxisbezogenes Wissen", das zwar dem Traditionskontext "wissenschaftliche Pädagogik" entspringt, aber weder das Forschungs- noch das Ausbildungswissen (noch das Wissen der Profession, Klientel oder Laien) ist.

Thema ist also nicht ein Argumentieren, das Geltungsansprüche von Theorien, empirischen Befunden, historischen Interpretationen, kategorialen Analysen oder philosophischen Reflexionen problematisiert, klärt oder einlöst, sondern nur das, das als Erörterung und Begründung von Alternativen empfehlend oder abratend auf die Entscheidung von praktischen Fragen zielt, - auch wenn dazu Wissen nützlich sein kann und herangezogen wird, das als gültig ausgewiesen oder gestützt ist. Thema sind auch nicht die Argumentationen zur Einführung und systematischen Vorstellung, Erläuterung oder Erklärung von Sachverhalten, Theorien und Problemen aus dem Kontext professioneller Ausbildung und akademischer Lehre, sondern nur die Argumentationen in der öffentlichen Begründung und Abwägung, Diskussion und Rechtfertigung pädagogischer Konzeptionen, - auch wenn deren exemplarischer Nachvollzug in der Ausbildung von Pädagogen sinnvoll und einer pädagogischen Bildung förderlich sein kann.

¹ Vgl. zu den "Orten der Erzeugung und Nutzung pädagogischen Wissens Oelkers/Tenorth 1991, S. 22f.

Schließlich ist das Thema "pädagogisches Argumentieren" nicht zu verwechseln mit einer Abhandlung über Argumente als Mittel pädagogischen Handelns. Lehrer, Eltern, Erzieher, Sozialpädagogen nutzen Argumente, wenn sie erziehen, unterrichten, lehren, beraten, helfen oder zum Lernen auffordern und Bildung zu initiieren versuchen. Aber der argumentative Vollzug dieses pädagogischen Handelns oder der mehr oder weniger ausgeprägte oder auch wünschenswerte Gebrauch von Argumenten im Kontext erzieherischer, unterrichtlicher, helfender Tätigkeiten wird hier nicht behandelt. Es werden hier die pädagogischen Argumentationen untersucht, die sich mit Erziehung, Bildung, Unterricht oder Hilfe als zu lösenden Problemen beschäftigen, die also das pädagogische Handeln in seinen verschiedenen (auch argumentativen) Varianten zum Gegenstand oder Thema haben.

Pädagogisches Argumentieren löst letztlich keine praktischen Probleme, sondern begründet Lösungswege oder rät zu Alternativen, die die in der Praxis Tätigen akzeptieren und einschlagen müssen, und selbst dann sind Erfolg und Wirkungen weder immer garantiert noch vorhersehbar. Erziehungswissenschaftliche Analysen pädagogischen Argumentierens lösen erst recht keine praktischen Probleme, sie zielen auf Erkenntnis, Erklärung, Selbstreflexion, Aufklärung einer pädagogischen Wissensform und insofern auf die Lösung von Problemen der pädagogischen Reflexion und des disziplinären Selbstverständnisses; auch in dieser Hinsicht sind Akzeptanz und Erfolg weder garantiert noch vorhersehbar.

1.2 Terminologische Vorklärungen

Die Disziplin Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verfügt in weiten Bereichen über keine festgefügte und gemeinsame Terminologie. Um Mißverständnisse zu vermeiden oder möglichst zu minimieren, scheint es auch für eine Abhandlung über pädagogisches Argumentieren ratsam, gleich zu Beginn zentrale Kategorien zu unterscheiden und im Vertrauen auf ihre weitere Klärung im Verlauf dieser Abhandlung ihre Bedeutung und Verwendungsweise vorläufig festzulegen. Die oben skizzierten Differenzierungen bei der thematischen Eingrenzung sollen auch terminologisch ausgedrückt werden.

An erster Stelle ist die begriffliche Unterscheidung zwischen "Erziehungswissenschaft" und "Pädagogik" zu nennen, von der in der Wendung "erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischen Argumentierens" bereits Gebrauch gemacht wurde. Die beiden Termini werden vielfach synonym gebraucht. Ein Beleg für ihre Austauschbarkeit oder auch Gedankenlosigkeit ihres Gebrauchs sind die Bezeichnungen für Institute, Fachbereiche oder Fakultäten an Universitäten, Gesamthochschulen und Pädagogischen Hochschulen (vgl. Handbuch Erziehungswissenschaft 1994; Horn/Wigger 1994; Lenzen 1994a, S. 13). Eine Vielzahl von Belegen für die unterschiedlichen Verwendungsweisen und Bedeutungen bei verschiedenen Autoren hat Brezinka (1978) zusammengetragen, dies soll hier nicht wiederholt, ergänzt oder erneuert werden. Bemerkenswert für die Unsicherheit und den Zwiespalt der Disziplin ist, daß der Disziplin selbst ihr eigener Name zum Problem geworden ist und daß sich selbstreflexive Abhandlungen zu Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft dieser Frage zuwenden. Hinter der anscheinend bloß terminologischen Differenz verbergen sich allerdings heterogene wissenschaftliche Programmatiken.

Konnte man Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre den Titel "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (Brezinka 1968; 1971) - auch gegen die (später deutlicher gewordene) Intention des Autors - noch programmatisch lesen, so wird heute mit den Begriffen oftmals kein programmatischer Unterschied mehr verbunden. In historischer Betrachtung zeigen die Begriffe aber einen deutlichen Unterschied, insofern sich in den beiden Bezeichnungen für das Fach zwei verschiedene Konzepte gegenüberstehen:

Auf der einen Seite die ältere Pädagogik mit ihrem zumindest teilweise vertretenen Anspruch, pädagogisches Handeln anleiten zu wollen oder doch zumindest die Normen, Orientierungen, Standards dieses Handelns der Reflexion, Diskussion und Auseinandersetzung zuzuführen; auf der anderen Seite die Erziehungswissenschaft, deren programmatisches Selbstverständnis gerade nicht auf eine normative Beeinflussung des pädagogischen Handelns aus sein wollte, sondern der es um die

Untersuchung von 'Gesetzmäßigkeiten' erzieherischer Prozesse ging. (Lenzen 1994a, S. 14)

In den beiden Bezeichnungen sind die zwei Traditionen des Faches angesprochen, die seine zwei Seiten artikulieren, nämlich praktische Reflexion und Forschung, Moral und Technologie, Engagement und Distanz. Tenorth (1990a, S. 18) und Schriewer (1983) sprechen deshalb auch in Anlehnung an die auf die Differenz von Natur- und Geisteswissenschaft bezogene These von Snow (1967) von den "zwei Kulturen" innerhalb des Faches.

Auch ohne den wissenschaftstheoretischen Programmen zu folgen und ohne ihre jeweiligen Voraussetzungen zu teilen, läßt sich zwischen "Erziehungswissenschaft" und "Pädagogik" in einer anderen Akzentuierung unterscheiden. Die Unterscheidung erfolgt nach dem jeweiligen Zweck, von "Erziehungswissenschaft" (bzw. "erziehungswissenschaftlich") soll die Rede sein, wenn der Zweck theoretisch ist (also Erkenntnis, Erklärung, Analyse, Forschung, Theoriebildung), von "Pädagogik" (bzw. "pädagogisch"), wenn ein praktischer Zweck (z.B. Handlungsorientierung, -anleitung, -empfehlung) verfolgt wird. Eine Wertung ist mit dieser terminologischen Differenzierung nicht verknüpft (vgl. auch Lüders 1994b, S. 569). Der terminologische Gebrauch orientiert sich nur an den unterschiedlichen Zwecken. Er nimmt damit den bekannten Vorschlag Brezinkas (1978) auf, der auf der Grundlage des Wissenschaftsideals und der methodischen Festsetzungen der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie drei Klassen von Erziehungstheorie unterscheidet: die "Empirische Erziehungswissenschaft" (theoretischer Zweck), die einen exklusiven Anspruch auf den Titel "Wissenschaft" hat, sowie die "Philosophie der Erziehung" (philosophischer Zweck) und "Praktische Pädagogik" (praktischer Zweck), die beide demgegenüber als "rational", aber eben nicht als "wissenschaftlich" eingestuft werden.² Die terminologische Differenzierung verbindet sich in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht mit einer bestimmten wissenschaftstheoretischen oder methodologischen Option.

Die Differenzierung zwischen Theorie und Praxis als verschiedenen Zwecksetzungen widerspricht nicht der Reflexion ihres Zusammenhangs. So steht jede Theorie in einem Handlungsumfeld und läßt sich selbst als spezifische Praxis begreifen. Reine Theorie scheint eine Illusion, insofern sie zumindest von anderen in einen praktischen Kontext gestellt, mit Intentionen und Interessen, praktischen Stellungnahmen und Konsequenzen verbunden wird. Es lassen sich aber sowohl in der (intentionalen) Perspektive des wissenschaftlichen Akteurs

² Mollenhauer und Rittelmeyer dagegen identifizieren "wissenschaftlich" und "rational argumentierend" (vgl. 1978, S. 81).

als auch in der (beobachtenden und analysierenden) Perspektive des Wissenschaftsforschers die primären Zwecke und Orientierungen genauso unterscheiden wie Funktionen und Interpretationen als praktische oder praxisferne Theorie oder als theorielose oder -geleitete Praxis, als Einheit von Theorie und Praxis oder als deren Gegensatz.

Die Unterscheidung zwischen dem Gegenstand (einer Theorie), der Theorie (über den Gegenstand) und der Metatheorie (als Theorie über die Theorie) findet sich in unterschiedlichen Versionen in der Tradition der disziplinären Selbstreflexion (vgl. z.B. Litt 1921/1967; Weniger 1929/1975; Klafki 1967)³. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat bei ihren Differenzierungen unterschiedlicher Ebenen oder Stufen der pädagogischen Theorie unter dem Begriff "Befangenheit" immer die Gemeinsamkeit allen pädagogischen Denkens betont, und zwar als Verpflichtung der Wissenschaft auf die Ansprüche der Praxis. Um der für Wissenschaft und das Erkennen elementaren Distanz zur Praxis als (vorläufige und zeitweilige) Suspendierung der praktischen Zwecke und Ansprüche gerecht zu werden, hat Derbolav eine Theorie dialektischer Aufstufung konstruiert, nach der die "Entfremdung" reiner Theorie von Auftrag und Ansprüchen der Praxis in der ihres sittlichen Sinns als regulativer Idee bewußten praktischen Wissenschaft wieder aufgehoben wird (vgl. Derbolav 1987). Heute wird eher ein Dualismus festgehalten und zugleich die Differenzierung von theoretischer und praktischer Orientierung mit dem Stufenmodell von Theorie und Gegenstand verknüpft. So unterscheidet Tenorth

zwischen 'Pädagogik' - als einer unter dem Primat des Handelns organisierten 'Selbstbeschreibung' und Selbstbeobachtung der Erziehung einerseits - und 'Erziehungswissenschaft' als der theoriegeleiteten Beobachtung und Analyse der Erziehung und ihrer Selbstbeschreibung andererseits. (Tenorth 1990b, S. 410)

Entsprechend dieser Unterscheidung kann man von "erziehungswissenschaftlichem Argumentieren" und "pädagogischem Argumentieren" unterscheidend sprechen. Geltungsfragen der Theorie, kategoriale und disziplinäre, methodologische und forschungsmethodische Probleme werden in "erziehungswissenschaftlichen" Argumentationen erörtert. "Pädagogisches Argumentieren" wird demgegenüber das Argumentieren genannt, mit dem praktische pädagogische Fragen und wünschenswerte Maßnahmen erörtert, Entscheidungsalternativen begründet und abgewogen und Entscheidungsträger beraten werden.

³ Eine solche Differenzierung des Gegenstandbezugs findet sich auch in anderen Wissenschaften. Vgl. z.B. Ballweg: "Gegenstand der Rechtswissenschaft ist die Jurisprudenz." (1970, S. 7)

Mit "Pädagogischem Argumentieren" ist also nicht das Argumentieren von z.B. Dozenten, Lehrern, Erziehern, Erwachsenenbildnern oder Sozialarbeitern gegenüber ihren Adressaten, den Studenten, Schülern, Kursteilnehmern oder Klienten gemeint. Deren Argumentieren läßt sich je nach ihrem Zweck als "belehrendes", "erziehendes", "beratendes" oder vielleicht auch als "bildendes Argumentieren" bezeichnen. "Pädagogisches Argumentieren" dient demgegenüber dem Begründen, Erörtern, Abwägen der richtigen Pädagogik. Eine Variante einer Pädagogik, einer pädagogischen Argumentation ist die, die vielleicht zum Gebrauch von Argumenten in Erziehung, Unterricht, Beratung rät. "Erziehungswissenschaftliches Argumentieren" wird benötigt und vollzieht sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die angemessene Analyse, Beschreibung, Erklärung dessen, wie "Pädagogisches Argumentieren" sich vollzieht und unter welchen Bedingungen ihr Rat gelingt.

Versteht man Argumentationen als Element von Diskussionen oder Diskursen, so läßt sich dementsprechend zwischen erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und bildenden (oder Lehr-) Diskursen unterscheiden. Die Analyse von pädagogischen Diskursen ist Thema des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, die Erörterung von Erziehung, Unterricht, Bildung oder Lebenshilfe Thema der pädagogischen Diskurse.⁴ Oder wie Paschen es ausgedrückt hat: "Pädagogik als Gegenstand der Erziehungswissenschaft" (1979, S. 119) und "Pädagogiken als Arrangements für Unterricht und Erziehung" (1979, S. 15). Oder wie Mollenhauer und Rittelmeyer an der Frage nach der Begründung pädagogisch richtigen Handelns zwei Seiten unterschieden haben:

Was soll als richtiges Handeln (sowohl seinen Zwecken als auch seinen Mitteln nach) gelten, und was soll als das richtige Reden (Argumentieren) über die Richtigkeit dieses Handelns gelten. (1978, S. 81)

⁴ Im Unterschied zu Koller (1994) wird der pädagogische Diskurs nicht mit dem Erziehungsgeschehen und der Vermittlung des gesellschaftlich als lebensnotwendig oder wertvoll Erachteten an die heranwachsende Generation identifiziert, sondern hat die gegebene(n) Erziehung(en) und deren Alternativen zum Gegenstand.

1.3 Pädagogisches Argumentieren - ein neues Paradigma?

Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik ist es, die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, die handlungstheoretischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft und den Vermittlungszusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung systematisch zu bestimmen. (Benner 1991a, S. 5)⁵

Mit diesen systematischen Bestimmungen werden drei Ansprüche verbunden, nämlich (1.) "für die Verständigung im Handeln und für die Beratung in pädagogischen Entscheidungssituationen hilfreich zu sein", (2.) "Perspektiven für eine historische Erforschung der Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Pädagogik und die empirische Erforschung gegenwärtiger Handlungsfelder zu formulieren" und (3.) "einen Beitrag zur Verständigung über die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis zu leisten" (ebd., S. 16).

Mit der Themenstellung der vorliegenden Arbeit ist nur ein Teilaspekt des pädagogischen Denkens und Handelns angesprochen, das pädagogische Argumentieren. Die Intention der Thematisierung des pädagogischen Argumentierens ist jedoch allgemein und systematisch: allgemeine Strukturen und Prinzipien des pädagogischen Argumentierens sollen theoretisch erfaßt werden.

Allgemeine Pädagogik kann nach Benner nur systematisch sein (vgl. ebd. S. 5), Vergewisserung der Prinzipien in Auseinandersetzung mit der Tradition des pädagogischen Denkens und der pädagogischen Geschichte. Die Bedeutung einer prinzipientheoretischen Grundlegung der Pädagogik liegt zweifellos in der

⁵ "Zu den Hauptthemen der Allgemeinen Pädagogik gehört an erster Stelle die Klärung der zentralen Begriffe des Faches, also auch die Frage, was Erziehung und Bildung denn eigentlich sind bzw. sein sollen, mithin die Theorie von Erziehung und Bildung, die Frage nach den Erziehungszielen und ihrer Begründung, die anthropologische Grundlegung, die epistemologische Vergewisserung über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik (und ihrer Einzeldisziplinen) und die wissenschaftstheoretische Absicherung ihrer Forschungsmethoden. Heute erscheint angesichts der Vielfalt erzieherischer Berufe und pädagogischer Teildisziplinen (sog. "Bindestrich-Pädagogiken") die Besinnung auf einen systematischen Begriff pädagogischen Denkens und Handelns notwendiger denn je. ... Allgemeine Pädagogik meint nicht jenen Restbestand an allgemeinen Fragen und Themen, der übrigbleibt, wenn sich die Pädagogik im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung in immer mehr Spezialdisziplinen (Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Elementarpädagogik, Vorschulerziehung, Erwachsenenbildung, Bildungsökonomie, Bildungsplanung etc.) aufspaltet, sondern ihr geht es um die Klärung jenes pädagogischen Grundgedankenganges und jener Grundfragen, die diese Einzeldisziplinen verbinden und ihnen überhaupt ein einheitliches Fundament verleihen. Die Allgemeine Pädagogik fristet also nicht ein Dasein neben diesen Einzeldisziplinen, sondern liegt ihnen allen zugrunde." (Böhm 1994a, S. 19f)

Begründung einer nicht-affirmativen Pädagogik. Die "Grundlegungs- und Reflexionsfunktion" (ebd.) der Allgemeinen Pädagogik kann aber auch anders als ausschließlich prinzipientheoretisch verstanden werden. Die Reflexion auf die Disziplin und ihr Selbstverständnis, ihre Programme und Wirkungen, ihr Denken und Tun kann (zunächst) rein analytisch sein und sich empirischer wie auch historischer Methoden und Verfahren bedienen. Die Analyse und empirisch-historische Erforschung der Disziplin können weder Kritik noch konstruktive Systematik noch normative Orientierung ersetzen, sie sind aber umgekehrt Bedingung für eine treffende Kritik, für realistische Konstruktionen und Orientierungen. Alternativvorschläge sind sinnvoll erst dann, wenn die gegebenen Voraussetzungen und aktuellen Defizite angemessen erfaßt und detailliert beschrieben sind. Die Beobachtungen können als empirische Stützungen oder als Anstöße für Gegenentwürfe fungieren, und nur als solche, insofern Fakten oder empirische Befunde in unterschiedliche Schlüsse eingebaut werden können.

Argumentationsanalytische Methoden sollen dabei helfen, zu beschreiben und zu bestimmen, wie die Pädagogik in ihren öffentlichen Erörterungen und Begründungen verfährt, und zwar getrennt und unabhängig von ihren Programmen und selbstreflexiven Theorien. Prämisse dieses Ansatzes bei der theoretischen Praxis der Disziplin ist, daß eine bruchlose Identität von Konzeptionen, Selbstverständnis und Praxis allein schon angesichts des notorischen Scheiterns der Programme und angesichts des Auftretens anderer als der intendierten Wirkungen nicht wie selbstverständlich unterstellt werden kann. Die wissenschaftstheoretischen Überlegungen und Konzepte wie die selbstreflexiven Vermutungen und Rechtfertigungen werden allerdings nicht übergangen und vergessen, sondern müssen mit den unabhängig gewonnenen Ergebnissen konfrontiert werden.

Die Überlegungen zu einer Theorie des pädagogischen Argumentierens verstehen sich als Versuch einer systematischen Sichtung bisheriger Bemühungen zur Analyse pädagogischer Argumente und Argumentationen. Nach einer Phase empirisch orientierter Argumentationsanalysen sollen nun der Ertrag wie auch die Prämissen der Untersuchungen im Horizont der aktuellen disziplinären Selbstvergewisserungen diskutiert werden. Intendiert wird zunächst eine Beschreibung der argumentativen Praxis und letztlich - vermittelt über die Erörterung von Nutzen und Legitimität der argumentationstheoretischen Fragestellung - eine konstruktiv zu wendende Theorie.

Es werden aber nicht die Voraussetzung und der Optimismus geteilt, beantworten zu können, nach welchen Regeln in einer Wissenschaftlergruppe - einer Disziplin - Äußerungen als Argumente zugelassen werden, ihre Relevanz

beurteilt wird, Begründungen auf ihre Plausibilität geprüft und Streitfragen entschieden werden (v. Savigny 1976, S. 12).

Die Erwartung von Savignys, Regeln zu finden, nach denen Wissenschaftler sich richten, ohne sie formulieren zu können, Regeln, die von der offiziellen Methodologie abweichen, ist einerseits zwar wissenschaftstheoretisch vorurteilsfrei und offen für die Empirie, die überhaupt erst einmal zur Kenntnis genommen und nicht nur als Abweichung von Postulaten und Normen beklagt wird. Aber andererseits macht sie aufgrund ihrer Erwartung von Regelmäßigkeit blind, insofern "regellose" Zustände oder die Pluralität von Regeln oder deren Gemengelage nur als Defizite erwarteter Regelmäßigkeit oder als Forschungsrückständigkeit wahrgenommen werden können.

Die Betrachtung der Pädagogik als einer argumentativen Disziplin und die empirisch orientierte Erforschung der Praxis pädagogischen Argumentierens geht wesentlich auf Initiativen von H. Paschen zurück. Die Grundvoraussetzung des argumentationstheoretischen Ansatzes von Paschen ist das Verständnis von Erziehungswissenschaft als einer praktischen Disziplin⁶. Gegenstand und Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei die "Antwort auf die Frage nach der richtigen Pädagogik, d.h. ihrer Darstellung und Begründung." (Paschen 1991a, S. 319)

Der Hintergrund von Paschens Überlegungen zur Aufgabe der Erziehungswissenschaft sind die Säkularisierung, die Verwissenschaftlichung und die Demokratisierung in der Moderne als "Quellen der Vielfalt und der Konkurrenz von Pädagogiken" (Paschen 1979, S. 16). So gibt es nicht eine oder die richtige Pädagogik, sondern es ist von einer Mehrzahl von Pädagogiken auszugehen, deren Systematik je nach Blickwinkel, Einteilungsprinzip und Abstraktionsgrad variiert (vgl. ebd. S. 15ff, S. 25ff). Paschen begreift Pädagogiken als Arrangements von Unterricht und Erziehung auf der Grundlage von Rekonstruktionen (vgl. ebd. S. 11ff), denen er die Eigenschaften der "universalen Strukturierung" der Dimensionen und Elemente einer jeden Pädagogik, der "Defizitkompensation" als spezifischem Focus, eines "Scopus" als bestimmten, zentralen Deutungsmusters und der "Explizität" als Rekonstruktion (vgl. ebd. S. 29ff) zuspricht.

In anderer Perspektive sind Pädagogiken spezifische, aus potentiellen Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme ausgewählte Bearbeitungsstrate-

⁶ Das Modell einer praxisorientierten Wissenschaft, die ihre theoretischen Produkte (Argumente und Argumentationen) an eine pädagogisch interessierte, sich mit pädagogischen Problemen theoretisch oder praktisch auseinandersetzen- de Öffentlichkeit im weitesten Sinne richtet, bildet den Hintergrund für Paschens Strukturmodell pädagogischen Argumentierens (vgl. z.B. Paschen 1992a, S. 141).

gien. Die zu treffenden oder gefällten Entscheidungen zwischen den alternativen pädagogischen Möglichkeiten müssen begründet werden. Die Begründungen erfolgen mit Argumenten, nicht als Theorien. Aus Theorien lassen sich unmittelbar die Entscheidungen nicht deduzieren, aber Theorien können Argumente für oder gegen Entscheidungen "stützen".

Für die Begründung pädagogischer Entscheidungen (Aufgabe der akademischen Pädagogik) kommen Theorien aller Art ebenso wie allen Wissensbeständen, Erfahrungen, Reflektionen und gesellschaftlichen (institutionellen) Codes mit ihren pädagogischen Differenzen nicht der Status unmittelbare theoretische [sic!] Fundierung zu, sondern die sekundäre Funktion der Stützung von Argumenten. (Paschen 1991a, S. 320)

Hier liegt der grundlegende Perspektivenwechsel des Ansatzes von Paschen, aus dem er die Schwerpunkte der Aufgaben der Erziehungswissenschaft (in plakativer Gegenüberstellung) neu bestimmt (vgl. ebd. S. 321):

a) Analyse pädagogischer Entscheidungen

b) Bestimmung der pädagogischen Differenz und Systematik theoretischer Alternativen

c) Analyse pädagogischer Argumente

d) Analyse von Stützungsmöglichkeiten

e) Entwicklung eines Argumentationsschemas

f) Erstellung problemspezifischer Topiken entscheidungsrelevanter Argumente

g) Entwicklung eines Gewichtungsmodells für pädagogische Argumente

anstelle von:

Entwicklung einer Theorie der (Erziehung, Schule etc.)

Auswahl der "richtigen" Theorie

Sicherung theoretischer Aussagen

Kombinieren beliebiger Theorien

Methodenentwicklung

Systematischer Darstellung von (Erziehung, Schule etc.)

metapädagogischer Entscheidung zwischen Theorien

Diese programmatische Umorientierung, besser: Neugewichtung der wesentlichen Aufgaben der Erziehungswissenschaft - durch die die Konstruktion von Theorien und Methoden, von theoretischen Vergleichen und empirischen Prüfungen als Aufgaben der Erziehungswissenschaft nicht überflüssig werden - soll hier nicht diskutiert werden; wichtig ist hier nur die neue Perspektive auf den argumentativen Charakter der Pädagogik.

Indem Paschen zwischen "Argument" und "Stützung" unterscheidet und Theorie, Reflexion, Empirie nicht als (unmittelbare) Begründungen praktischer Entscheidungen oder Handlungen, sondern als Stützungen von Argumenten

begreift, nimmt er die andernorts vorgeschlagene Differenzierung von Wissensformen (vgl. Benner 1986, Tenorth 1984, Vogel 1986) auf. Damit zeigen sich zugleich Aufgabe sowie Möglichkeiten, eine dieser Wissensformen zu analysieren und zu verbessern. Das praktisch orientierende, Handlungen anleitende Wissen hat die Form von Argumenten, die pädagogische Alternativen qualifizieren und Entscheidungen begründen⁷ (ohne daß mit der Akzeptanz der Gründe die faktische Entscheidung der Praktiker präjudiziert wäre). Pointiert formuliert: Argumente leisten die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis, indem sie - ohne die Differenzen zwischen den Wissensformen Forschungs- und Praxiswissen einzuebnen - (ausgewähltes) wissenschaftliches Wissen als Stützung aufnehmen, als Begründung von Handlungsvorschlägen umformen und so auf die Praxis und ihre Handlungsprobleme beziehen.

Mit der Umorientierung und Neubestimmung erziehungswissenschaftlicher Aufgaben scheint Paschen ein neues Paradigma in Konkurrenz zu anderen vorliegenden zu etablieren versuchen. Spätestens seit dem 12. Kongreß der DGfE vom 19. bis 21. März 1990 in Bielefeld zum Thema "Bilanz für die Zukunft: Aufgabe, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft", auf dem auch eine "Bilanz der Paradigmendiskussion" (vgl. Hoffmann 1991) gezogen wurde, hat sich die Redeweise von "Paradigmen" in der Erziehungswissenschaft etabliert. Thematisiert und diskutiert wurden das "empirische" bzw. "empirisch-analytische" (Tenorth 1991a, Vogel 1991b), das "hermeneutische" oder "interpretative" (König 1991b), das "kritische" (Schäfer 1991) Paradigma, das der "neuzeitlichen Pädagogik und Wissenschaft" (Herrmann 1991b, S. 186), auch "Bildungstheorie" als (kein) Paradigma (Ruhloff 1991b). Bei dieser Redeweise war weder die philosophische Bedeutung von Paradigma, nämlich Beweis, Beispiel, Muster, Modell, Urbild, noch die linguistische, Paradigma als Deklinations- oder Konjugationsmuster, gemeint, sondern eher ein Anschluß gesucht an die wissenschaftssoziologische Verwendung als "dominierende wissenschaftliche Orientierung" (vgl. Rentsch 1989).

Von einem neuen Paradigma läßt sich bei dem argumentationsanalytischen Zugang nur in einem unspezifischen Sinn wie im gemeinhin üblichen Sprachgebrauch der metatheoretischen Diskussion von Pädagogik und Erziehungswissenschaft sprechen⁸. Argumentationsanalyse im hier vorliegenden

⁷ Zu den unterschiedlichen Funktionen des pädagogischen Wissens vgl. Oelkers/Tenorth 1991, S. 23f.

⁸ Aber die Frage, ob die Anwendung des Paradigma-Begriffs von Th. S. Kuhn (1967) - der sich inzwischen von dem Paradigmabegriff selbst distanziert hat - auf die Positionen des methodologischen Grundlagenstreits der Pädagogik angemessen ist, wurde - abgesehen von wenigen Distanzierungen (z.B. Ruhloff 1991b, S. 172; Schäfer 1991, S. 113) - nicht erörtert. Angesichts des inflationären und unspezifischen

Verständnis ist zunächst nichts als eine Methode der Erziehungswissenschaft zur gegenstandsangemessenen Interpretation und Analyse pädagogischen Argumentierens. Sie ist kein Paradigma im Sinne Kuhns, denn sie gibt weder

Gebrauchs des Paradigma-Begriffs in der Pädagogik drängt sich daher der Eindruck auf, daß einfach ein anderer, elaborierterer Ausdruck "zur Kennzeichnung dessen, was in der Pädagogik früher 'Richtungen', 'Ansätze' oder 'Auffassungen' genannt worden ist" (Vogel 1991b, S. 19), herangezogen wurde. Diese ausgesprochen freie Rezeption wird zwar durch die "übergroße Vagheit" (Rentsch 1989, Sp. 79) des Begriffs bei Kuhn nahegelegt, dem 21 verschiedene Bestimmungen von Paradigma nachgewiesen wurden (vgl. Masterman 1974, S. 61ff). Die Leichtfertigkeit der Rezeption liegt darin, daß nicht die Differenz zwischen einer Theorie wissenschaftlichen Fortschritts in den Naturwissenschaften einerseits, die eine Widerlegung der Idee eines kumulativen Erkenntnisfortschritts sowie der Vorstellung einer asymptotischen Wahrheitsannäherung intendiert, und der Geschichte der Pädagogik bzw. ihrer metatheoretischen Diskussion andererseits reflektiert wird und damit auch keine Rechenschaft abgelegt wird über die Legitimität von dieser Adaption, weder über ihre Grenzen noch über ihre Kreativität.

Zu den Differenzen zwischen Kuhns Konzept und Merkmalen der metatheoretischen Diskussion der Pädagogik gehören:

- Forschung während der "normalen Phase" der Wissenschaft orientiert sich an einer ihrer herausragenden Leistungen - in der Pädagogik wurden Paradigmata anderer Wissenschaften als Vorbild gesetzt,
- eine "normale Wissenschaft" forscht innerhalb eines Paradigmas und diskutiert Regeln erst bei dessen Infragestellung und Krise (Kuhn 1967, S. 74f) - die metatheoretische Diskussion der Pädagogik um zweckmäßige, fruchtbare Regeln, deren Einführung und allgemeiner Anerkennung sollte Forschung überhaupt oder zumindest bessere erst ermöglichen und ingangsetzen,
- eine "wissenschaftliche Revolution" setzt an bei den paradigmatischen "Anomalien", unlösbaren Problemen im herrschenden Paradigma - der Paradigmenstreit in der Pädagogik wurde vor allem extern veranlaßt durch sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen und politische Anforderungen an die Wissenschaft (vgl. Hoffmann 1991, S. 157),
- das neue Paradigma läßt die Rätsel des abgelösten Paradigmas verschwinden - im Paradigmenstreit der Pädagogik sind aber weder die Rätsel des alten Paradigmas identifiziert noch ihre Überwindung in überlegenen neuen Lösungen geklärt.

"So viel Legitimationszwang ging nämlich noch einige Zeit von ihr aus, daß Konstrukte wie Kuhns 'Paradigma' oder Lakatos' 'Forschungsprogramm' begierig gerade von den Quasi-Disziplinen und 'would be'-Wissenschaften aufgegriffen wurden, auf die sie ihren Urhebern zufolge nicht anwendbar waren. Alle möglichen, nach dem Prinzip 'anything goes' in die Welt gesetzten Theorien, Schulen, Richtungswechsel und Gegenprogramme in Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie bis hin zur Demographie und Erwachsenenbildung reklamierten für sich den vollzogenen Paradigmenwechsel, das progressive Forschungsprogramm, um so ihre Wissenschaftlichkeit zu legitimieren. Der weitaus größte Teil der meßbaren Kuhn-Rezeption verdankt sich diesem, wie man unterstellen muß, bewußten Mißverständnis." (Weingart 1984, S. 67)

"anerkannte Beispiele für konkrete wissenschaftliche Praxis", "die Gesetz, Theorie, Anwendung und Hilfsmittel einschließen" noch ist sie ein Modell, von dem man sagen kann, daß ihm bereits "bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen" (Kuhn 1967, S. 28f) sind. Als ein wenig genutzter methodischer Zugriff in der Erziehungswissenschaft könnte man in ihm ein zukünftiges Paradigma sehen oder ihn als solchen propagieren. Aber selbst wenn man von der Notwendigkeit dieser Herangehensweise überzeugt wäre und eine größere Akzeptanz und Verbreitung wünschte, so sind doch die mit einer Forschung innerhalb eines Paradigma nach Kuhn verknüpften Eigenschaften wie starre Ausrichtung des Fragens, Immunisierung gegenüber Neuem, Blindheit und Fehlsichtigkeit gegenüber nicht paradigmekonformen Phänomenen und Problemen (vgl. Ruhloff 1991b, S. 171) wenig wünschenswert und ein Widerspruch zu Begriff und Anliegen von Forschung, Reflexion oder Kritik.

Von einem Paradigma läßt sich in Hinblick auf die erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischen Argumentierens jedoch insofern reden, als ein Paradigma Gegenstand der Analyse ist. So weist auch Paschen nachdrücklich darauf hin,

daß mit diesem Ansatz kein neues Paradigma programmatisch eingeführt wird, sondern die schon immer vorliegende und nicht überholbare theoretische Verfaßtheit pädagogischer Entscheidungsbegründungen expliziert wird (Paschen 1991a, S. 322).

Wenn die Prämisse dieser Arbeit zutrifft, daß das pädagogische Argumentieren der spezifische Modus des (praxisbezogenen) Wissens der Pädagogik ist, dann ist das Erörtern von Entscheidungs- und Handlungsalternativen das Paradigma der Pädagogik⁹, dessen "Modell, Gesetz, Theorie und Anwendungen" (Kuhn 1967) hier thematisch und zu beschreiben sind. Vorschläge zur Verbesserung wie auch die Entwicklung, Begründung und Etablierung von Instrumenten und Verfahren zur Disziplinierung und Kontrolle pädagogischer Diskurse (vgl. Paschen 1992a) basieren in ihrer Programmatik auf Deskription und Explikation dieses pädagogischen Paradigmas.

⁹ Herrmann spricht vergleichbar von "Paradigma neuzeitlicher Pädagogik" (1991b, S. 186).

1.4 Methodische Vorbemerkungen

Die Analyse und angestrebte Theorie des pädagogischen Argumentierens erfolgt im Horizont der Diskussion der disziplinären Selbstthematisierung. Die folgenden Ausführungen haben verschiedene Referenzebenen: (a) die disziplinäre Selbstreflexion, (b) die Allgemeine Argumentationstheorie, (c) die argumentative Praxis der Pädagogik. Die erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischen Argumentierens ist in Hinblick auf die disziplinäre Selbstreflexion ein Ansatz unter anderen und bedarf der kritischen Auseinandersetzung mit den anderen Analysen und Konzeptionen aus der Allgemeinen Pädagogik, der Wissenschaftstheorie und der Wissenschaftsforschung. In der kritischen Aneignung der Begriffe und Konzeptionen, Methoden und Forschungsergebnisse der Allgemeinen Argumentationstheorie sucht eine argumentationstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft sich ihrer kategorialen, konzeptionellen und methodischen Voraussetzungen zu vergewissern. Die argumentative Praxis der Pädagogik stellt das Gegenstandsfeld dar, das es zu beschreiben, zu analysieren und zu begreifen gilt.

Die Zielsetzung ist zunächst deskriptiv und analytisch, sie ist in der Systematisierung der Befunde und in der Reflexion der Konsequenzen für die Disziplin theoretisch, im Aufweis von Defiziten des Argumentierens aber auch kritisch und in der Explikation von Geltungsansprüchen und Beurteilungskriterien des Argumentierens zugleich konstruktiv, insofern Vorschläge der Verbesserung des Argumentierens in dieser Explikation ihr Fundament finden.

Die empirische Basis ist zunächst das Datenmaterial zweier Bielefelder Projekte, die sich mit Begründungen von Schulreformen bzw. mit Begründungen von Empfehlungen zu pädagogischen Reformen beschäftigt haben.

Das DFG-Projekt BIKAPA ("Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente") intendierte die Erprobung und Entwicklung von Instrumenten der Analyse von Argumentationen sowie den Aufbau eines Katalogs von Argumenten. Das sich anschließende DFG-Projekt EUDIS zielte auf den Vergleich der Verwendungen von Argumentepotentialen in entscheidungsbezogenen Argumentationen und Diskursen und auf eine Klärung des Phänomens der Gewichtung.

Die Basis der Argumentationsanalysen der Projekte waren zum einen Texte aus pädagogischen Fachzeitschriften zur Bildungsreform in der Bundesrepublik (Paschen/Wigger 1992, S. 15f) und zum anderen Texte aus unterschiedlichen Quellen (wissenschaftlichen Zeitschriften, Parlamentsdebatten und -drucksachen, Archivmaterial) zum Problem von Einheitlichkeit und Differenziertheit im Schulwesen von Bundesrepublik und DDR (vgl. EUDIS 1994, S. 14).

Die Texte zur Schulreform in der Bundesrepublik waren zunächst nach den Kriterien der argumentativen Kompetenz bzw. argumentativer Klarheit ausgesucht, darüberhinaus durch eine Zufallsauswahl in einem mehrstufigen Stichprobenverfahren bestimmt (vgl. Paschen/Wigger 1991, S. 15ff). Die Texte zum Problem der Einheitlichkeit und Differenziertheit im Schulwesen wurden ebenfalls in einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt, das Texte aus West und Ost sowie verschiedene Aspekte der Differenzierung (Leistung, Begabung, Interesse, Geschlecht, Behinderung) und verschiedene Textquellen (wissenschaftliche Veröffentlichungen, bildungspolitische Stellungnahmen, Sitzungsprotokolle, unveröffentlichte Entscheidungsgrundlagen) berücksichtigte. Die spezifische Auswahl erfolgte letztlich aufgrund von Expertenbefragungen und thematischer Bedeutsamkeit. (vgl. EUDIS 1994, S. 26ff)¹⁰

Dieses Material und dessen Analyse nach den Fragestellungen der Projekte bilden den Hintergrund für die folgende Erörterung und Neuinterpretation. Weiteres Material resultiert aus einigen kleineren Arbeiten zur pädagogischen Argumentation, nämlich einer Analyse pädagogischer Ethik (vgl. Wigger 1990) und der bildungspolitischen Begründung zur Wiedereinführung kleiner Grundschulen (vgl. Wigger 1991). Neues Material wurde nur exemplarisch herangezogen, um den Grad an Allgemeingültigkeit einiger Thesen zum pädagogischen Argumentieren zu überprüfen. Hier wurden einige aktuelle pädagogische Probleme (wie z.B. handlungsorientierter Unterricht, LRS, gewalttätiges Verhalten Jugendlicher, bildungspolitische Texte aus der DDR vor und nach der Wende) und deren Thematisierung und Diskussion in pädagogischen Zeitschriften aufgenommen. Zum Zweck der Überprüfung bedarf es keiner Repräsentativität, dazu genügen ausgewählte Beispiele.

Die Instrumente und Verfahren der Argumentationsanalyse wurden in den Abschlußberichten der Projekte erläutert (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 22ff; EUDIS 1994, S. 37ff). Die vorausgesetzten Begriffe und Operationalisierungen werden hier wieder aufgegriffen und im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Argumentationstheorie diskutiert¹¹. Im Unterschied zu den Projekten wird hier die Geltungsfrage in den Vordergrund der Erörterung gerückt, um über die Identifikation von Argumenten und die Strukturanalyse von Argumentationen hinaus Möglichkeiten der Evaluation und Beurteilung aufzeigen zu können.

¹⁰ Die Auswahlkriterien und -verfahren sind in den Berichten ausführlich dargestellt. Die damit zusammenhängenden Probleme, insbesondere die Frage der Repräsentativität, werden in Form einer Metakritik noch einmal aufgenommen (vgl. Kap. 2.6).

¹¹ Vgl. Kap. 3.

Die Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der argumentationstheoretischen Projekte werden noch einmal aufgenommen und mit Einwänden und Kritik konfrontiert¹², um sie im Kontext der aktuellen disziplinären Selbstthematization neu zu reflektieren und zu bewerten.

¹² Vgl. Kap. 2.2 und Kap. 6.

1.5 Überblick

Vor der Analyse und systematischen Interpretation des pädagogischen Argumentierens sollen einige wichtige Situationsbeschreibungen, Defizitdiagnosen, Bilanzierungen, Erklärungsversuche und Lösungsvorschläge zum aktuellen Stand, zu Struktur und Aufgaben der Disziplin, die von Seiten der Allgemeinen Pädagogik und der empirischen Wissenschaftsforschung in jüngerer Zeit vorgelegt wurden, vergegenwärtigt sowie offene Fragen und Probleme aufgezeigt werden. Ziel der metatheoretischen Auseinandersetzung ist zum einen die Exposition und Präzisierung von Thema und Fragestellung der Arbeit und zum anderen eine Begründung und systematische Verortung der argumentationstheoretischen Perspektive und des argumentationsanalytischen Ansatzes durch die Differenzierung der disziplinären Probleme und die Darstellung der Forschungsdefizite. (Kap. 1)

Die These vom argumentativen Charakter pädagogischer Wissenschaft, der Vorschlag eines argumentationsanalytischen Herangehens der Erziehungswissenschaft und der Anspruch einer Theorie pädagogischen Argumentierens verlangen eine Begründung und Explikation der Grundbegriffe und methodischen Prämissen. Dies erfolgt in Hinblick auf die Definitionen der Grundbegriffe in der argumentationstheoretischen Literatur und auf die Varianten der argumentationsanalytischen Methodik. (Kap. 2) Die Struktur der pädagogischen Argumentation wird erörtert und theoretisch entfaltet in der Diskussion vorliegender Ansätze und konstruktiver Vorschläge expliziter argumentationsanalytischer und -theoretischer Reflexion in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. (Kap. 3)

Vor dem Hintergrund der empirisch orientierten Analysen von pädagogischen Argumentationen zu verschiedenen Problemen (der Organisation schulischen Lehrens und Lernens und des Handelns von Pädagogen in und außerhalb der Schule) aus unterschiedlichen Kontexten (wissenschaftstheoretische Ansätze, Phasen der Wissenschaftsentwicklung, politische Systeme) werden Besonderheiten der pädagogischen Wissensverwendung, die Struktur des pädagogischen Argumentierens und die zugrundeliegende gemeinsame Motivation der Argumentation diskutiert (Kap. 4). Die Berücksichtigung verschiedener Themen- und Problemfelder sowie Kontexte dient der Bestimmung der Universalität der Hypothesen. Die Frage nach der Identität des pädagogischen Wissens und die nach seiner Spezifik bilden den Rahmen dieser Erörterung.

An diese systematischen Überlegungen zur Einheit der Wissensform und an die Bestimmung der Eigenart des pädagogischen Argumentierens schließt sich

in Kap. 5 (1.) ein Versuch der Bestimmung von Leistungsmöglichkeiten und Wirkungsgrenzen des pädagogischen Argumentierens im Horizont der metatheoretischen Diskussion zur Verwendung pädagogischen Wissens an. Sodann folgt (2.) eine kritische Reflexion der metatheoretischen Alternativen zum argumentationstheoretischen Ansatz, die als unterschiedliche Reaktionen auf die Möglichkeiten, Grenzen und Folgen des Argumentierens bzw. der Wirksamkeit pädagogischen Wissens auftreten bzw. interpretiert werden können. Schließlich werden

(3.) verschiedene Kriterien der Beurteilung von Argumentationen in Hinblick auf die Frage nach einer Verbesserung des Argumentierens, Beratens und Entscheidens erörtert.

2 Probleme der Disziplin in der disziplinären Selbstreflexion

In diesem Kapitel soll von aktuell diskutierten Problemen der Selbstbeobachtung, der Selbstreflexion und des Selbstverständnisses der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ausgegangen, Defizite der Problemdefinitionen, Bearbeitungsstrategien und Lösungsmodelle aufgezeigt sowie umgekehrt auf die mögliche Leistungsfähigkeit der argumentationstheoretischen Perspektive und der Analyse pädagogischen Argumentierens hingewiesen werden. Denn die Arbeit thematisiert und analysiert pädagogisches Argumentieren mit dem Anspruch, das pädagogische Argumentieren so zu beschreiben und zu begreifen, daß Besonderheiten des pädagogischen Umgangs mit Wissen deutlich werden, so daß dies auch einen Beitrag zur Selbstvergewisserung der Disziplin darstellt.

Erste Hinweise auf die aktuell wahrgenommenen und diskutierten Probleme der Disziplin kann man den Themen von Tagungen und Symposien entnehmen, bei denen Wissenschaftsforscher, Bildungsphilosophen und Erziehungswissenschaftler sich beobachtend und reflektierend, analysierend und forschend, programmatisch und rasonnierend mit dem Fach und seinen Problemen beschäftigen, und natürlich auch den Fragestellungen, die neuere Einführungen oder Gesamtdarstellungen, Lexika oder Handbücher in den Vordergrund rücken.

Zu den wichtigsten angesprochenen Problemen der disziplinären Selbstthematisierung gehören:

- der umstrittene Wissenschaftscharakter der Pädagogik,
- das spezifisch Pädagogische der Pädagogik,
- die praktische Relevanz oder Irrelevanz des pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Wissens,
- das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik,
- die Pluralität des Wissens und die daraus folgenden Probleme der Beliebigkeit des Wissens oder der verlorenen Auszeichnung von wissenschaftlichem Wissen,
- die Unmöglichkeit von Letztbegründung und das Problem der Geltung bzw. Begründung von theoretischen oder praktischen Optionen,
- die Ausdifferenzierung der Disziplin und die Systematik des Faches,
- die Identität der Disziplin angesichts von Differenzierung und Verselbständigung, von Pluralität und Pluralismus,
- die Besonderheit der pädagogischen Wissenschaft und ihre Normalität als institutionalisierte Wissenschaft,

- die Autonomie des pädagogischen Wissens im Verhältnis zur Rezeptivität von Begrifflichkeit, Forschungsergebnissen und theoretischen Ansätzen aus anderen Disziplinen,
- die Wissenschaftlichkeit der akademischen Ausbildung und die Professionalität pädagogischer Berufe.

Alle diese Problemfelder verdienen eine ausführliche Explikation und könnten aus argumentationstheoretischer Sicht erörtert werden. Um die Prämissen und Fragestellungen des argumentationstheoretischen Ansatzes zu verdeutlichen und zu begründen, um den Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Analyse und Theorie pädagogischen Argumentierens mit der selbstreflexiven Diskussion der Disziplin sowie ihre mögliche Relevanz für diese Diskussion aufzuzeigen, genügt die Konzentration auf einige wenige Aspekte.

- Die empirische Wende der Wissenschaftstheorie zu Wissenschaftsgeschichte, -soziologie und -forschung bildet den Boden für die analytische Zuwendung zur Argumentationspraxis in theoretischer Absicht. Die Prämisse der Notwendigkeit der empirischen Orientierung der Theoriebildung findet hier Ursprung und Grund (vgl. Kap. 2.1 und 2.2).
- Die radikale Abkehr von der (normativen) Wissenschaftstheorie führt zu Folgeproblemen, nämlich den Verlust von alten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Anliegen, wie der Fragestellung nach der besonderen Qualität von Wissenschaft, nach dem Fortschritt der Wissenschaft, nach der Wahrheit, nach Möglichkeiten ihrer Prüfung und ihres Nachweises. Die Berücksichtigung der Geltungsfrage bei der Erörterung von Modellen der Argumentation und Ergebnissen der Analyse findet in dieser Problematik ein Motiv (vgl. Kap. 2.3).
- Die Heterogenität von methodologischen Ansätzen, selbstreflexiven Fragestellungen und Erwartungen an Leistungen und Ergebnisse der Disziplin, die Ausdifferenzierung von Disziplin und Berufsfeldern, die Kontroversen um Ansprüche, Zuständigkeiten, Maßstäbe und Prinzipien haben es fraglich werden lassen, welche Identität die Disziplin hat oder haben kann bzw. ob sie überhaupt noch eine Identität habe oder haben soll. Aus diesem Problemhorizont ergeben sich die Fragestellungen für die Diskussion des argumentationsanalytischen Ansatzes und seiner Ergebnisse (vgl. Kap. 2.4).

2.1 Von der Wissenschaftstheorie zur empirischen Wissenschaftsforschung

Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik hat eine lange Geschichte (vgl. Nicolin 1969). Wie ein roter Faden zieht sich die Problematisierung von Status und Aufgaben durch die Geschichte der Disziplin. Die verschiedenen Grundlegungsbemühungen, Systeme, Konzepte und Programme sahen sich immer wieder radikalen Infragestellungen ausgesetzt. Brezinkas Frage: "Gibt es überhaupt Pädagogik als Wissenschaft und in welchem Sinne gibt es sie?" (1968, S. 321) ist genauso charakteristisch wie Mollenhauers resignative Reflexion:

Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viele Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben sollte; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen sollte; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben sollte, was sie betreibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methode sie sich vorzugsweise stützen möge. (1982, S. 252)

In den 70er Jahren wurde die Auseinandersetzung um das richtige Konzept von Pädagogik auf der wissenschaftstheoretischen Ebene geführt. Habermas' Dreiteilung der Erkenntnisinteressen strukturierte die Wahrnehmung der unterschiedlichen Positionen in dieser Debatte so, daß sie als Klassifikation von Wissenschaftsbegriffen, Methodologien und erziehungswissenschaftlichen Konzepten bis heute tradiert wird¹³.

Heute dagegen ist die wissenschaftstheoretische Diskussion in Pädagogik weitgehend ad acta gelegt, und die erbitterten methodischen Auseinandersetzungen sind einem Nebeneinander unterschiedlicher, auch vermischter methodischer Ansätze gewichen, die sich in ihrer Unterschiedlichkeit, auch Gegensätzlichkeit teils tolerieren, teils einfach ignorieren.¹⁴ Die alten Gegensätze werden als geschichtliche Positionen diskutiert, die "Bilanz der Paradigmendiskussion" (Tenorth 1986a, S. 40) ist versöhnlich.

¹³ Vgl. z. B. die Einteilung von Richtungen der Erziehungswissenschaft in Gesamtdarstellungen und Einführungen (vgl. z. B. Benner 1991; Klafki 1976; Gudjons 1993; Lassahn 1976; Wulf 1977).

¹⁴ Im Unterschied zu den Überblicksdarstellungen und Einführungen der 70er Jahre und ihrem Schematismus von geisteswissenschaftlicher, empirisch-analytischer und kritisch-emanzipatorischer Pädagogik/Erziehungswissenschaft bieten neuere Werke eine Vielfalt unterschiedlicher Systematiken. In der Heterogenität der Systematiken kommt sowohl der Pluralismus der Positionen als auch die Pluralität der Kriterien der Betrachtung zum Ausdruck.

Der referentielle Rahmen der Selbstreflexion hat sich zudem in den letzten 20 Jahren z.T. gewandelt. Um die Wissenschaftstheorie ist es ruhig geworden, an ihre Stelle scheint die Wissenschaftsforschung getreten zu sein¹⁵. Parallel zu der disziplininternen Kritik an der disziplinären Unangemessenheit wissenschaftstheoretischer Modelle (vgl. Benner 1983; 1991, S. 6) destruierten die Wissenschaftstheoretiker in der Diskussion der Probleme ihrer Theorien, Modelle und Ideale ihr eigenes Programm. Der Erfolg von Kuhns "Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" markierte das Scheitern von Poppers Falsifikationismus, nach Feyerabends "Wider den Methodenzwang" wurden die Ansprüche auf Normierung als nicht mehr haltbar und begründbar aufgegeben.

"Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft" lautet das kritische Argument der empirischen Wissenschaftsforschung gegenüber den wissenschaftstheoretischen Grundlegungsversuchen. Die Differenz zwischen wissenschaftstheoretischem Ideal von Wissenschaft und praktizierter Wissenschaft wird nicht mehr gegen die Wissenschaftspraxis geltend gemacht, sondern spricht nun gegen die Wissenschaftstheorie und ihren Normierungsanspruch.

Methodologie schreibt der praktizierenden Wissenschaft vor, was sein soll, wie sie eigentlich zu verfahren hätte, wenn sie rational wäre. Jeder Verweis darauf, daß die Wissenschaft faktisch irrational, methodisch unsauber, pragmatisch, kurz: anders als wissenschaftsphilosophisch angezeigt verfährt oder doch auch verfährt, richtet sich selbst als nicht zur Sache gehörig. Eine derart absolutistische Machtstellung ist in der Geschichte noch immer am Widerstand der Unterworfenen, an der Nichtbeachtung oder schließlich auch an innerer Zersetzung zerbrochen; und zwar in dem Maße, in dem sich die Realität von dem unterscheidet, was ihr als richtig vorgeschrieben wird. Die Wissenschaftsphilosophie hat dieses Schicksal teilen müssen. Die praktizierende Wissenschaft hat sie nicht beachtet, sondern verfährt unbeirrt in eben der kritisierten Weise und stellt mit ihren gleichwohl produzierten Erfolgen die Wissenschaftsphilosophie ständig vor neue Rätsel. Damit liefert sie zugleich den anderen Reflexionsdisziplinen fortlaufend neue Gründe, mit denen sie das Bewertungsmonopol der Wissenschaftsphilosophie der Lächerlichkeit preisgeben können. (Weingart 1984, S. 62 f)

Statt eines Streits um Programme von Wissenschaft erscheint die Analyse der Wirklichkeit der Wissenschaft, der Erzeugung und Verwendung von Wissen angebracht.

Empirische Wissenschaftsforschung diskutiert nicht normativ die Legitimationsprobleme des pädagogischen Denkens oder den ethischen Anspruch, dem es zu gehorchen habe, sondern sucht die Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der

¹⁵ Neben wissenschaftstheoretischen Formen der Selbstthematizierung und Legitimation hat es immer auch bildungsphilosophische und prinzipientheoretische Formen der Begründung und Selbstreflexion von Pädagogik gegeben.

Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens. (Tenorth 1990a, S. 15)

Die Erforschung der Aktivitäten und Strukturen der Disziplin wird inzwischen kontinuierlich betrieben, findet ihren publizistischen Niederschlag¹⁶ und hat sich sogar als permanente Aufgabe in der Kommission "AG Wissenschaftsforschung" der DGfE institutionalisiert¹⁷. Zu den Themen gehören u. a. (vgl. Tenorth 1990a):

- die institutionellen Bedingungen (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991),
- die finanziellen Ressourcen (vgl. Weishaupt 1985),
- die Personalstruktur und -entwicklung der Disziplin (vgl. Baumert/Roeder 1990b; 1994),
- die Situation des Nachwuchses (vgl. Kuckartz/Lenzen 1986; 1990; 1994),
- Stellenausschreibungen und -besetzungen (vgl. Rauschenbach 1993b; Rauschenbach/Christ 1994),
- Analysen zur Rekrutierung und Entwicklung des Faches (vgl. Helm u.a. 1990; Macke 1989; 1990; 1992; 1994),
- die Ausbildungsgänge (vgl. Rauschenbach 1991; 1992; 1993a; Terhart 1990a; 1992c),
- die Kommunikationsstruktur (vgl. Keiner/Schriewer 1990; Roeder 1990),
- das Publikationsverhalten (vgl. Baumert/Roeder 1990a).

Die veränderte Stellung der Selbstvergewisserung läßt sich an der Thematisierung der Fragen nach der Einheit des pädagogischen Wissens und der Notwendigkeit der Differenzierung von Wissensformen ablesen. Brezinka unterscheidet

¹⁶ Vgl. z. B. die Reihe "Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft", die von der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE herausgegeben wird, oder das Mitteilungsblatt der DGfE "Erziehungswissenschaft", dessen Beiträge ihren Schwerpunkt in "wissenschaftsorganisatorischen, -systematischen und -theoretischen Aspekten" haben (vgl. Lenhart 1990, S. 6).

¹⁷ Vgl. zur Geschichte der Kommission Herrmann 1989. Kritisch äußert sich Tenorth: "In der Praxis ihrer bisherigen Arbeit (vgl. Herrmann 1989) hat sie diesen Anspruch aber vorwiegend mit historischen Methoden und theorieanalysierend einzulösen gesucht, indem sie z. B. über die Genese und systematische Gestalt der Disziplin diskutiert hat oder über ihre Lehrbarkeit und über den besonderen Wissenstypus, den sie verkörpert (u. a. Zedler/König). Daneben war die Arbeit der Kommission, wenn sie in einem aktuellen Sinne empirisch wurde, bisher vor allem der Rezeption und Verwertung pädagogischen Wissens gewidmet, Themen also, die durchaus in den Kontext der empirischen Wissenschaftsforschung gehören, aber innerhalb der Erziehungswissenschaft primär 'qualitativ' behandelt wurden. Man kann aber wohl kaum sagen, daß in diesen Themenbereichen der Forschungsstand für die Erziehungswissenschaft empirisch oder theoretisch schon insgesamt befriedigend wäre." (1990a, S. 16)

drei Klassen des pädagogischen Wissens nach "verschiedenen Grundlagen und verschiedenen Zwecken" (1978, S. 27), Kriterien sind einerseits eine Unterscheidung zwischen theoretischen, philosophischen und praktischen Zwecken, andererseits ein Wissenschaftsideal. Unter den Voraussetzungen der methodologischen Normen der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie qualifiziert sich die "Empirische Erziehungswissenschaft" als wissenschaftlich - und bräuchte nach Brezinka eigentlich nur "Erziehungswissenschaft" genannt werden (vgl. ebd. S. 8) -, demgegenüber die "Philosophie der Erziehung" und die "Praktische Pädagogik" zwar "rational", aber nicht "wissenschaftlich" sind. Zur Begründung seiner Unterscheidung führt Brezinka an, daß die Vermischung der verschiedenen Satzsysteme, das "Durcheinander" von "Tatsachenaussagen, Werturteilen, Sollensforderungen und Wunschvorstellungen" (ebd. S. 19) Grund für die vielfach beklagten Defizite der Pädagogik seien (vgl. ebd. S. 25f), während eine Arbeitsteilung eine bessere Erfüllung der verschiedenen Aufgaben in Aussicht stelle (vgl. ebd. S. 28), und daß durch die Differenzierung eine Täuschung oder Irreführung über den Charakter des Wissens (vgl. ebd. S. 30) und eine Anmaßung des Titels und des Prestiges von Wissenschaft (vgl. ebd. S. 20, S. 30) vermieden werden könne.

Brezinkas Hauptinteresse gilt der Differenzierung von Satzsystemen und der Rettung des Anspruchs von Wissenschaft. Da seine Herangehensweise, Problemstrukturierung und Argumentation programmatisch und normativ sind, finden sich metatheoretische Zuordnungen von vorliegenden pädagogischen Theorien und Ansätzen sowie allgemeine Hinweise auf die Denk- und Argumentationsweise pädagogischer Theorien, aber keine detaillierte Beschreibung oder Analyse der logischen oder argumentativen Struktur der unterschiedlichen Klassen von Erziehungstheorien.

Für die Metatheorie formuliert Brezinka zwar einen deskriptiven Anspruch - "Die Metatheorie der Erziehung ist eine beschreibende (deskriptive), bewertende (kritische) und Normen begründende (normative) Theorie jener Satzsysteme, die von der Erziehung handeln." (1978, S. 36) -, seine Beschreibungen erfolgen aber immer schon nach Maßgabe von Normen.

Man muß zunächst die vorhandenen Erziehungstheorien kennenlernen und untersuchen, aus welchen Absichten sie entstanden und wie sie aufgebaut sind. [...] Dabei wird man häufig auf mehr oder weniger große logische Mängel stoßen. Von Mängeln kann man freilich nur sprechen, wenn man die wirklichen Erziehungstheorien an einer Norm mißt, die erkennen läßt, wie Erziehungstheorien sein sollen. Es ist also unvermeidlich, daß man sich bereits bei der Beschreibung von logischen Maßstäben leiten läßt und daß man Urteile über den Wert der beschriebenen Erziehungstheorien abgibt. (ebd. S. 37)

Eine solche Metatheorie, die allerdings nicht nur nach den Regeln der Logik urteilt, sondern vor allem nach spezifischen methodologischen Vorschriften unterscheidet und bewertet, hat nur einen begrenzten Nutzen, nicht, weil nur wenige den Vorschlägen folgen, sondern weil der normativen Klassifizierung das Hauptaugenmerk gilt und nicht einer Strukturanalyse, oder anders ausgedrückt, weil die normative Klassifizierung von Erziehungstheorien einen zukünftigen Erkenntnisgewinn verspricht, selbst aber keiner ist.

D. Benner fordert die Unterscheidung zwischen pädagogischer Praxis, Handlungstheorie und Forschung, da die pädagogische Praxis in unterschiedlicher Weise zum Gegenstand von Handlungstheorie und Forschung wird.

Während Theorien pädagogischen Handelns, sofern sie sich nicht bloß um implizite, sondern mit wissenschaftlichem Anspruch auftretende Aussagesysteme handelt, auf eine systematische Anleitung und Aufgabenorientierung pädagogischer Praxis zielen, welche die Entscheidungen in der Praxis nicht normiert und vorwegnimmt, sondern an einem kategorial begründetem Begriff pädagogischer Praxis ausrichtet, geht es der pädagogischen Forschung darum, die Praxis über ihre Bedingungen und Folgen aufzuklären und pädagogische Handlungstheorie mit ihrem über Praxis vermittelten Praktischwerden zu konfrontieren. (Benner 1991, S. 7)

Aufgrund der theoretisch unüberschaubaren pädagogischen Differenzen schlägt er vor,

pädagogische Wissensformen voneinander abzugrenzen und zwischen dem Handlungswissen und den Erfahrungen der Praktiker, dem handlungstheoretischen Wissen der Pädagogik und dem wissenschaftlichen Wissen pädagogischer Forschung zu unterscheiden. (ebd. S. 7f)

Auch H.-E. Tenorth geht von der Überzeugung aus, "daß praktische und theoretische Erwartungen sich nur zum Schaden der je spezifischen Ansprüche von Handlungskontexten oder der Praxis der Forschung vermischen lassen" (Tenorth 1984, S. 57).

Es wäre deshalb zu prüfen, ob nicht die Distinktion von Wissensformen ein sinnvoller Weg der Präzisierung und Intensivierung der Diskussion wäre. Für Berufsethik einerseits, Kategorial- und Methodenanalysen andererseits, für 'pädagogisches Denken in der Situation' einerseits und erziehungswissenschaftliche Forschung über Denkformen der Erziehungspraxis andererseits, für Reflexion und Besinnung einerseits und Forschung andererseits - für alle diese Gattungen ist ja bisher ungeschieden und meist ohne genügende Differenzierung der verschiedenen Konstruktionskriterien der Titel 'Allgemeine Pädagogik' beansprucht worden. (ebd. S. 64)

Sein Vorschlag der Differenzierung von pädagogischen Wissensformen entspringt keinem normativen methodologischen Programm, sondern verbindet sich

vielmehr mit der methodischen Forderung, "daß Allgemeine Pädagogik sich zunächst in wissenschaftshistorischer wie analytischer Arbeit der Praxis der Erziehungswissenschaft vergewissern muß, bevor sie deren Leistung beurteilt und vielleicht wünschenswerte Alternativen zu dieser Realität diskutiert" (ebd. S. 57).

Dieser Vorschlag der Differenzierung von Wissensformen findet inzwischen vielfach Zustimmung, zumindest "eine gestiegene Aufmerksamkeit" (Oelkers/Tenorth 1991, S. 14). Diskutiert wird auf allgemeiner Ebene das Problem des Zusammenhangs der so getrennten Wissensformen, aber empirische Strukturanalysen der einzelnen Formen fehlen vielfach.

Der veränderten Situation der disziplinären Selbstreflexion wie der wissenschaftstheoretischen Diskussion wird mit der Thematisierung "pädagogischen Wissens" Rechnung getragen, das als neuer Referenzpunkt erscheint.

In Bezug auf die Erzeugung und Verwendung von Wissen ließe sich daher die Form und das Medium der Kommunikation finden, in denen sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft jenseits szientifischer Verengung und paradigmatischer Separierung neu thematisieren könnten - sofern sich die Besonderheit und Eigenart pädagogischen Wissens distinkt klären ließe. (Oelkers/Tenorth 1991, S. 14f)

Die folgenden Überlegungen knüpfen an diese Analysen und Bestimmungen von Pädagogik an, die diese nicht als Wissenschaft begreifen und an deren Kriterien messen, sondern als ein spezifisches Wissenssystem auffassen. Diese Perspektive steht durchaus in der Tradition pädagogischer Selbstbeschreibung, die in der Gegenüberstellung von Normativität und Tatsachenfeststellung das pädagogische Denken von den positiven Wissenschaften abgegrenzt hat, - sie teilt aber nicht deren wissenschaftsdistanzierte Haltung und Argumentationsrichtung. Die Frage nach Art und Struktur des pädagogischen Wissens stellt auch einen vorgefaßten, zu engen oder übersteigerten Rationalitätsanspruch zurück, der nur zu Defizitdiagnosen führt und ein Begreifen eher behindert als befördert. Eine solche Analyse impliziert nicht, daß auf die Ansprüche von Wissenschaftlichkeit oder Rationalität überhaupt verzichtet wird. Es soll nur die Möglichkeit gewahrt werden, die spezifische Rationalität des pädagogischen Denkens zunächst zur Kenntnis zu nehmen, zu analysieren und zu bestimmen.

In neueren Diagnosen und Analysen wird das pädagogische Wissen in durchaus verschiedenen Perspektiven beschrieben als "Reflexion" (Luhmann/Schorr 1979), als "Dogmatik" (Tenorth 1987), als "Eklektik" (Herrmann 1986; Tenorth 1987), als "Topik" (Blaß 1969; 1972; Künzli 1986; Paschen 1990), als "Rhetorik" (Helmer 1992), als "Erörterung" (Paschen 1991a; Paschen/Wigger 1992). Zugleich wird konstatiert, daß ungeachtet ihrer Fruchtbarkeit diese all-

gemeinen Bestimmungen "Defizite in der Analyse der konkreten Struktur pädagogischen Wissens nicht verdecken" können (Oelkers/Tenorth 1991, S. 26).

Auf eine Vielzahl von Defiziten in verschiedenen Dimensionen der Analyse des pädagogischen Wissens - den Orten der Erzeugung und Nutzung und den Instanzen der Beglaubigung, den Funktionen und Strukturmerkmalen, den Arten und thematischen Eigenarten - haben Oelkers und Tenorth hingewiesen.

Als Analysen pädagogischen Wissens gibt es einzelne Untersuchungen über transzendente Schemata (Ballauff 1975), Analogien und Bilder (Scheuerl 1959, Schulze 1990) oder Metaphern (de Haan 1991; Künzli 1985; Herzog 1983; Rodi 1967) im pädagogischen Denken, auch über die pädagogische Sprache (Scheffler 1971; Terhart 1992a), aber keine vergleichbare Untersuchung über Argumente. Das pädagogische Argumentieren war ein bis vor wenigen Jahren fast völlig unbearbeitetes Forschungsgebiet der Erziehungswissenschaft (vgl. Tenorth 1992a, S. 357). Es gibt inzwischen einige Analysen einzelner Argumente (Zymek 1975, Oelkers 1984a, Paschen 1988, Wigger 1988, Prange 1992, Osterwalder 1992). Aber "eine entfaltete Argumentationsanalyse des pädagogischen Wissens wenigstens und zugleich eine lehrbare Gestalt seiner Topik und Rhetorik" gilt bis heute als ein Desiderat (Oelkers/Tenorth 1991, S. 26). Gerade im Vergleich zu den unterschiedlichen Varianten und methodischen Möglichkeiten von Argumentationsanalysen (vgl. Kopperschmidt 1989) werden die disziplinären Defizite und Forschungsaufgaben in der argumentationsanalytischen Untersuchung und Rekonstruktion des pädagogischen Denkens besonders deutlich.

K. Helmer hat Pädagogik als "Rhetorik" interpretiert. Für ihn ist zwar Allgemeine Pädagogik als "Bereichsphilosophie", d.h. als Analyse, (transzendente) Kritik oder Skepsis, oder als methodisch forschende Erziehungswissenschaft nicht rhetorisch bestimmt.

Sofern allerdings Allgemeine Pädagogik positive, konstruktive Aussagen über das Allgemeine der Pädagogik formuliert, ist sie offenbar rhetorisch vermittelt, was nicht heißt, vorliegende Arbeiten nutzen die rhetorischen Möglichkeiten angemessen und kunstgerecht. (Helmer 1992, S. 383)

Er hat seinen Vorschlag, Pädagogik als Rhetorik zu interpretieren, auf die Überlegung gestützt, daß Wissenschaft und Philosophie der Moderne die klassische Rhetorik zwar zurückgedrängt, ihre Arbeitsfelder aber nicht vollständig übernommen haben, insbesondere "was den kunstgerechten Umgang mit den Möglichkeiten argumentativer Rede und entsprechender schriftlicher Darstellung angeht" (ebd. S. 380). Unter Rückgriff auf Aristoteles und Vico beschreibt er das Arbeitsfeld der Rhetorik bzw. die "Nichtzuständigkeit anderer

Disziplinen" näher (a) durch das Allgemeine der "Gegenständlichkeiten der Verhandlung, mit denen alle Bürger befaßt sind," bzw. das des "öffentlichen Handelns", (b) durch ein Wissen mit der "Qualität des Wahrscheinlichen", das "zwar nicht wahr und unbezweifelbar, aber auch nicht zufällig und beliebig" ist, das einerseits "als unverzichtbar angesehen wird" und andererseits dessen "Zustimmungsfähigkeit jeweils hinlänglich, nicht mehr und nicht weniger, gestützt ist", (c) als Kunst der öffentlichen Rede, die auf Zustimmung der Hörer zielt (vgl. ebd. S. 378f).

Seine Bestimmung des Arbeitsbereiches einer denkbaren pädagogischen Rhetorik beschreibt genaugenommen Aufgaben, die die Pädagogik bereits wahrnimmt, aber nicht im Bewußtsein ihrer rhetorischen Tradition und unter Verzicht auf eine mögliche Verbesserung in einer entsprechenden Kunstfertigkeit.

Zu ihrem Gebiet gehörten besonders Probleme, deren Lösung zeitlich und räumlich wechselnden Bedingungen unterliegt, etwa solche der Schulorganisation, des Verhältnisses pädagogischer Einrichtungen zu politischen Institutionen, der Wendung allgemeinen pädagogischen Wissens auf den Fall. Auch die Entwicklung didaktischer und methodischer Konzepte samt ihren Begründungen wird kaum anders als rhetorisch möglich sein. (ebd. S. 385)

Helmers Interpretation des positiven, konstruktiven pädagogischen Denkens vor dem Hintergrund einiger Prämissen der traditionellen Rhetorik ist durchaus plausibel, nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer zu beobachtenden Renaissance der Rhetorik im Zusammenhang einer vielfach behaupteten "Krise des wissenschaftlichen Fortschritts und des Planungs- und Machbarkeitsdenkens (in Gesellschaft und Pädagogik)" (vgl. Böhm 1994c, S. 581). Helmer verzichtet aber auf eine empirische Analyse der Wissensform des pädagogischen Argumentierens. Mit seinem Vorschlag einer angemessenen und kunstgerechten Nutzung der Rhetorik in Texten und Reden überspringt er damit die detaillierte Vergewisserung der Argumentationspraxis in der Pädagogik, ihrer Struktur, Prinzipien und Ansprüche. Eine empirische Analyse könnte auch Aufschluß über Eigenheiten des pädagogischen Argumentierens geben, die ein an der Rhetorik gewonnenes allgemeines Modell des Argumentierens nicht erfassen kann, und könnte die Bedingungen klären, unter denen das Argumentieren in der Gegenwart von traditionellen rhetorischen Regeln lernen könnte.¹⁸

¹⁸ Hinweise auf kultur- und sozialgeschichtliche Bedingungen von Rhetorik, Logik und Argumentationstheorie finden sich bei Wohlrapp 1995a, S. 11ff.

2.2 Das Argumentieren, kein Thema in der Disziplin?

Es läßt sich nicht bestreiten, daß in pädagogischen Zusammenhängen von Disziplin und Professionen, von Öffentlichkeit und privatem Alltag argumentiert wird. Genauso wenig, daß die, die argumentieren, ihre eigenen Argumentationen reflektieren und zu verbessern suchen und die Argumente ihrer Opponenten reflektieren und beurteilen. Umso mehr überrascht, daß das pädagogische Argumentieren in der Erziehungswissenschaft nicht oder nur äußerst selten zum Thema der Reflexion gemacht wird. Argumentationstheorie und Argumentationsanalyse sind keine Themen in pädagogischen Einführungen oder Lehrbüchern, sie bleiben auch in methodischen Abhandlungen ausgespart. "Argument", "Argumentation" oder "Argumentieren" sind auch keine Begriffe, die in pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Lexika, Handbüchern abgehandelt werden, Argumentationstheorien oder -modelle sucht man dort genauso vergeblich wie argumentationsanalytische Verfahren oder Methodiken.¹⁹ Deskriptoren in den pädagogischen Bibliographien sind sie ebenfalls nicht.²⁰ Allein diese Diskrepanz zwischen der selbstverständlichen Voraussetzung, daß in Wissenschaft und Öffentlichkeit über pädagogische Sachverhalte und Probleme argumentativ gestritten und diskutiert wird, und dem offenkundigen Fehlen von

¹⁹ Die Begriffe "Argument", "Argumentation" oder "Argumentieren", "Argumentationstheorie" oder "Argumentationsanalyse" sind in Rolfus/Pfister 1863-1866, Schmid 1876-1887, Rein 1903-1910, Roloff 1913-1917, Schwartz 1928-1931, Nohl/Pallat 1928-1933, Deutsches Inst. für wissl. Pädagogik u.a. 1930-1932 und 1952-1955, Hehlmann 1957, Horney/Schultze/Ruppert 1970, Speck/Wehle 1970, Groothoff/Stallmann 1961 und 1971, Wulf 1974, Speichert 1975, Roth 1980, Lenzen 1989, Roth 1991, Keller/Novak 1993, Lenzen 1994, Böhm 1994, Schaub/Zenke 1995 nicht aufgenommen. Die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft weist über ihr Register auf drei Artikel, in denen Argumentieren angesprochen wird, hin: Argumentationsfähigkeit als Aufgabe der Gesprächserziehung (vgl. Ramsenthaler 1986) sowie das Argumentieren als ein Modus der Legitimation von Lernzielen (vgl. Zenk 1983) bzw. der Begründung von Erziehungszielen (vgl. Brumlik 1983). Das "Pädagogische Wörterbuch" der DDR enthält einen Artikel "Argumentieren" (1987, S. 31).

²⁰ Vgl. Band 11 ("Registerband. Zugleich Deutscher Thesaurus für Pädagogik und ihre Grenzgebiete (DTP)") der Reihe A der "Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation" sowie den Band 11 der Reihe B ("Dachthesaurus Pädagogik (DTP)" der "Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation") sowie Thesaurus 1982. Im "Pädagogischen Jahresbericht" von 1972-1982 oder im "Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule" von 1985-1993 sind "Argumentation", "Argumentationsfähigkeit" oder "Rhetorik" Stichwörter, die auf die Deskriptoren "Verbale Kommunikation", "Linguistik", "Deutschunterricht" u.a. verweisen. In der "Bibliographie Pädagogik" wurden 1982-1992 "Argumentation" und "Rhetorik", vereinzelt "Argumentieren" und "Argumentationsanalyse", als Schlagwörter vergeben.

Reflexion und Theoriebildung zeigt die Dringlichkeit, das pädagogische Argumentieren zu thematisieren.²¹

Die wenigen Hinweise, die den pädagogischen Bibliographien zu entnehmen sind, zeigen den thematischen Horizont, in dem die Disziplin und ihre Professionen das Argumentieren als Problem oder Aufgabe, als Gegenstand von Analyse oder Theoriebildung wahrnehmen und bearbeiten: Mit wenigen Ausnahmen sind es Abhandlungen zum Deutschunterricht, seltener Fremdsprachenunterricht oder politische Bildung. "Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation" erfolgen eben "mit Bezug auf den schulischen Unterricht" (Gatzemeier 1975; vgl. Flüglistner 1975). Das Argumentieren und seine Analyse, Argumentationstheorie und Rhetorik, ihre didaktische Aufbereitung und die Vermittlung von Argumentationsfähigkeit sind seit Anfang der 70er Jahre Themen und Aufgaben des Deutschunterrichts²², und dies spiegelt sich in der pädagogischen Publizistik. So findet die Rezeption und Diskussion der Rhetorik, auf die die pädagogischen Bibliographien hinweisen, primär in den Zeitschriften "Der Deutschunterricht", "Praxis Deutsch" oder "Diskussion Deutsch" statt.²³

Das Argumentieren oder die Argumentationsfähigkeit werden hier aber nicht als ein Thema oder eine Aufgabe für Erziehung oder einen Fachunterricht behandelt, sondern das pädagogische Argumentieren wird als Gegenstand der Erziehungswissenschaft verstanden. Die Frage nach dem pädagogischen Argumentieren ist auch umfassender gemeint als das in den 70er Jahren im Horizont der Curriculumreform diskutierte Problem der Legitimation von Zielen des Lehrens und Lernens²⁴ oder das allgemeine Problem der Begründung von Erziehungszielen²⁵, sie bezieht sich nicht nur auf die Ziele des Lernens oder der Erziehung,

²¹ Dieser Befund war vor inzwischen über 10 Jahren Ausgangspunkt für Harm Paschens Initiativen in der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung der DGfE (Tagungen in Bielefeld 1983 und Hamburg 1990) und seine Forschungsprojekte BIKAPA ("Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente", 1987-1991) und EUDIS ("Einheit und Differenzierung im Schulwesen", 1992-1994).

²² Einen Überblick zur Einführung und Geschichte von Rhetorik als Thema des Deutschunterrichts gab zuletzt Asmuth 1992, zur Ausbildung rhetorischer Fähigkeiten vgl. Ockel 1992. Zur Kritik an den wissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansätzen der "Argumentation in der Schule" und ihrer Trias von "Emanzipation - Konsens - Partnerschaft" als Ideologie vgl. Dyck 1980. Zur Diskussion seines Vorwurfs der ideologischen Qualität bzw. Wirksamkeit der Argumentationstheorie vgl. Dittmann 1981, Hess-Lüttich/Wörner 1981, Göttert 1981, Kopperschmidt 1981b, Schwitalla 1981.

²³ Zur "Rhetorik" gab es Themenhefte "Der Deutschunterricht" 27 (1975), H. 2 und 28 (1976), H. 4; "Praxis Deutsch" 1979, H. 33; "Diskussion Deutsch" 16 (1985), H. 82.

²⁴ Vgl. Künzli 1975; Treml 1978; Zedler 1976; Zenk 1983.

²⁵ Vgl. Brumlik 1983.

sondern auf alle pädagogischen Entscheidungen, und die können neben Zielen auch Mittel, Inhalte, Medien, Organisationen, Institutionen zum Gegenstand haben²⁶. Es ist eine Verengung des Begründungsproblems bzw. der argumentativen Anforderungen, wenn ausschließlich die Ziele als legitimations-, zustimmungs- oder konsensbedürftig betrachtet werden. Als ob pädagogische Maßnahmen oder Mittel ausreichend durch hohe Werte oder hehre Ziele begründet wären, eine Hierarchie von Zielen und insofern ein Gelingen ihrer Deduktion einmal als unproblematisch unterstellt. Die unproblematisierte und ungeklärte Verwendung des mehrdeutigen Begründungsbegriffes und die Verwechslung der Begriffe haben die damalige Diskussion zudem erschwert (vgl. Treml 1975). Die Thematisierung des pädagogischen Argumentierens nimmt also aus neuer Perspektive ein altes metatheoretisches Problem, nämlich das der Legitimation bzw. Zieldiskussion, wieder auf.

Genauso wenig wie die argumentative Auseinandersetzung um Pädagogiken in der Disziplin läßt sich die Faktizität von Analysen des pädagogischen Argumentierens bestreiten. Aber die Analysen der Erziehungswissenschaft erfolgen in der Regel ohne argumentationstheoretische Terminologie oder die Rezeption von allgemeinen Argumentationsmodellen oder methodisch explizierte argumentationsanalytische Instrumente²⁷. Es gibt neuerdings auch Beispiele für die explizite Thematisierung von "Argumenten" oder

²⁶ Brezinka hat die Auswahl und Begründung von Normen und Wertungen als Aufgabe der "normativen Philosophie der Erziehung" zugeschrieben und ihre Themen nach dem Zweck-Mittel-Schema in 2 Bereiche gegliedert: in eine

- normative Philosophie der Ziele der Erziehung und eine
- normative Philosophie der Mittel, d.h. der Erziehung selbst.

Das "rationale Argumentieren über Werturteile und Normen" (1978, S. 228) zur Begründung oder Kritik von Erziehungszielen ist nur eine Aufgabe, ein ebenso wichtiges Teilgebiet ist die normative Philosophie der Mittel, die Brezinka differenziert in eine

- normative Ethik für Erzieher und eine
- Wertlehre von den sachlichen Mitteln (Güterlehre).

Beide bestehen jeweils aus zwei Teilen, so daß die normative Philosophie der Mittel insgesamt folgende Aspekte umfaßt:

- eine normative Lehre von den Tugenden der Erzieher (Tugendlehre),
- eine Ethik der erzieherischen Handlungen der Erzieher (Pflichtenlehre),
- eine Werttheorie der Lehrinhalte (normative Didaktik) und
- eine normative Philosophie der Erziehungsorganisation

(vgl. Brezinka 1978, S. 219).

²⁷ Als Beispiele für eine in der Erziehungswissenschaft seltene kategoriale Kritik vgl. Fischer 1993c, d, e; Ruhloff 1993e, f; oder Heid 1985; 1988; 1992; 1993. Vgl. zur transzendental-kritisch-skeptischen Methode Fischer 1989d; vgl. zur Methode der immanenten Kritik Ruhloff 1979, S. 20ff.

"Argumentationen" und deren Diskussion und Kritik (vgl. Prange 1992; Osterwalder 1992) und neben der Adaption von Definitionen, Modellen und Verfahren der allgemeinen Argumentationstheorie zur Analyse und Diskussion von Phänomenen pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Argumentations- und Diskussionspraxis gibt es schließlich (wenige) erste Versuche in der Erziehungswissenschaft, das Besondere des pädagogischen Argumentierens in eigenen argumentationstheoretischen Modellen zu fassen²⁸.

Unter den Prämissen der empirischen Wende der Wissenschaftstheorie zur Wissenschaftsforschung gewinnt Stephen Toulmins Programm einer empirischen Analyse bereichsspezifischer Argumentationsmuster und -regeln besondere Bedeutung. Auf die neuere argumentationstheoretische Diskussion hatte und hat das Argumentationsmodell von Toulmin einen großen Einfluß. Er hatte die formale Logik dahingehend kritisiert, daß sie ein in einem bestimmten Bereich gültiges Argumentationsmuster als universell gültiges Ideal behauptete. Toulmin hat den Blick auf das faktisch geübte Argumentieren in den Wissenschaften und gesellschaftlichen Praxisbereichen gelenkt und die Notwendigkeit der Analyse der bereichsspezifischen Argumentationsweisen herausgestellt (vgl. Toulmin 1975, S. 220ff).

Aufgrund seines historischen Verdienstes, die Entwicklung zu einer eigenen Argumentationstheorie angestoßen zu haben, erfreut sich die Theorie Toulmins besonderer Aufmerksamkeit und einer breiten Rezeption (vgl. Völzing 1980, S. 214 und S. 227), und aufgrund dieser allgemeinen Anerkennung wird das "Toulmin-Schema", ungeachtet seiner Mängel, anscheinend auch nur als einziges zur Kenntnis genommen und bei der Suche nach geeigneten Argumentationsmodellen zur Beschreibung oder Analyse von Argumentationen herangezogen, so daß die Anerkennung für die Nützlichkeit spricht. "Die bereitwillige Rezeption dieses Schemas in der einschlägigen Literatur bezeugt hinreichend seine argumentationsanalytische Praktikabilität." (Kopperschmidt 1980, S. 130)²⁹

Auch in der Erziehungswissenschaft wird das Toulmin-Schema genutzt (vgl. z.B. Böhm/Mühlbach/Otto 1989; Göttert 1992; Radtke 1992; Tenorth 1992; Menck 1993), teils eher zu illustrativen Zwecken, teils unter Vernachlässigung einiger seiner Elemente. So liefert weniger das Toulmin-Schema selbst mit allen seinen funktional unterschiedenen Elementen einer Argumentation als vielmehr

²⁸ Vgl. dazu Kap. 4.

²⁹ Für Lumer ist angesichts der theoretischen Mängel von Toulmins Theorie und Schema die "weit verbreitete Berufung auf es ein Rätsel" (Lumer 1990, S. 287).

das in ihm enthaltene Basismodell der Argumentation³⁰ das analytische Instrumentarium.

Plausibel ist die Verwendung des Toulmin-Schemas für Analysen zur Verwendungsweise von Wissen, da eine solche Rekonstruktion den "Ort" des verwendeten Wissens als Stützung der Schlußregel in einer Argumentation verdeutlicht. Der ausführlichen Darstellung des Toulmin-Schemas wie seiner Rezeption bei Paschen vorgreifend³¹ muß erläutert werden, was mit Stützung gemeint ist. "Stützung" wird in zweierlei Weise gebraucht. Wenn "Stützung" der (rhetorische) Gegenbegriff zum (logischen) Begriff des "Beweisens" ist, dann ist jedes Argument eine Stützung. Mit "Stützung" ist demnach eine schwächere Begründungsrelation gemeint (vgl. z. B. Herbig 1992). In einem spezifischen Sinn sind Stützungen die Begründungen von Argumenten, zwischen Stützung und Argument wird also in einem funktionalen Sinn unterschieden. So ist bei Toulmin der Begriff "Stützung" reserviert für die Begründung der "Schlußregel" (die den argumentativen Schritt von Prämisse zur Konklusion legitimiert), so bei Paschen, der Toulmin in diesem Aspekt verallgemeinert, für die empirisch letzte Begründung von Argumenten, für das empirische Ende der Begründungskette.

Die Anwendbarkeit des Toulmin-Schemas bei den genannten Untersuchungen beruht darauf, daß es eine erweiterte Argumentation abbildet; seine Angemessenheit für Stützungsanalysen beruht darauf, daß die jeweiligen pädagogischen Exempel aus zwei einfachen Argumentationen zusammengesetzt sind, wobei die eine, die aus Stützung und Schlußregel besteht, genauer betrachtet eine Autoritätsargumentation³² ist. So verraten in den Exempeln von Radtke die zitierten Autoren nicht nur die (wissenschaftliche) Herkunft des benutzten Wissens, sondern die Zitation von wissenschaftlichen Untersuchungen und Konzepten sichert die Legitimität von Deutung und Schluß. Und in der Regel wird in Autoritätsargumentationen auf eine explizite Schlußregel verzichtet, eine Prämisse der Art "Was die Autorität X sagt, das gilt" ist vielmehr als allgemein akzeptiert unterstellt, wenn man sich auf Autoritäten zur Stützung der eigenen Argumentation beruft.

Die unterschiedlichen Arten der Stützungen³³ in den erziehungswissenschaftlichen Adaptionen des Schemas - z.B. bei Radtke Verweise auf wissenschaftliche Erkenntnisse, Konzepte, Untersuchungen (vgl. 1992, S. 346, S. 351, S. 353) und bei Böhm/Mühlbach/Otto "stützende Tatsachen-

³⁰ Vgl. zur Erläuterung des "Basismodells" der Argumentation Kap. 3.2

³¹ Vgl. Kap. 3.2 und Kap. 4.4.

³² Zur Analyse des Typus einer Autoritätsargumentation vgl. Schellens 1985, S. 186ff; Kienpointner 1992, S. 393ff.

³³ Zur Systematik von Stützungen vgl. Paschen 1988b.

feststellungen" zur juristischen Aufbereitung des Sachverhalts (1989, S. 250) - gehen auf eine Zweideutigkeit Toulmins zurück. Er schreibt den Stützungen die zwei Funktionen zu, (a) die Verlässlichkeit der Schlußregel und (b) ihre Anwendbarkeit in dem speziellen Fall auszudrücken (vgl. Toulmin/Rieke/Janik 1979, S. 58 und S. 86).

Toulmin hat sein Schema nach dem Vorbild des juristischen Argumentierens und in Hinblick auf Alltags-Argumentationen entwickelt, so daß man in Frage stellen kann, ob es dem pädagogischen Argumentieren in seiner Besonderheit gerecht wird. Neben den Applikationen gibt es in der Erziehungswissenschaft durchaus auch eigenständige Versuche, das pädagogische Argumentieren zu analysieren, seine Eigenart herauszuarbeiten und spezifische Argumentations-schemata zu entwickeln.

Es gibt bislang nur wenige eigenständige Versuche in der Erziehungswissenschaft, eine Theorie pädagogischen Argumentierens zu entwickeln. Gewiß gibt es historische Vorläufer, Oelkers und Tenorth weisen z. B. auf Makarenko hin, der in den "deduktiven Aussagen", in einem "ethischen Fetischismus" und in der "isolierten Methode" drei typische Fehler der pädagogischen Theorie sieht (vgl. Makarenko 1938/1956, S. 114ff).

Einen neuen Ansatz sehen sie bei Paschen und Oelkers.

Einige jüngere Arbeiten [...] unterstellen pädagogischem Wissen nicht Prinzipien, sondern untersuchen die ihm eigene Thematisierung von Erziehung empirisch. Das auffindbare Gemeinsame pädagogischen Wissens besteht nach solchen Arbeiten z. B. in 'Defizitdiagnosen' und in der Absicht der 'Rekonstruktion' neuer Wirklichkeiten (Paschen). J. Oelkers erkennt vergleichbar im Topos der 'Sorge' ein Element, das bei der Behandlung von Erziehungsfragen Wissen überhaupt von pädagogischem Wissen zu unterscheiden erlaubt. (Oelkers/Tenorth 1990, S. 28)

Auf der Grundlage der Theorie Paschens sind mehrere empirisch orientierte Forschungsprojekte zum pädagogischen Argumentieren durchgeführt worden (vgl. Mietz 1990; Paschen/Wigger 1992; EUDIS 1994).

Zu den Ergebnissen des Projekts BIKAPA gehören (1.) die Explikation von "Erörterung" als dem Modus entscheidungsorientierter pädagogischer Texte, (2.) die Analyse der argumentativen Strukturen, die die grundsätzliche Adäquatheit des Modells von Paschen³⁴ sowie Defizite des Argumentierens (Unvollständigkeit) aufzeigte, sowie (3.) die Erarbeitung eines topischen Katalogs, die zu einer größeren Zahl, Vielfalt und Heterogenität von genutzten Argumenten führte als erwartet (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 53ff). Zu den Anschließfragen gehörte, ob es eine universelle pädagogische Topik gebe oder

³⁴ Vgl. Kap. 4.4.

ob nur "bereichs- oder problemspezifische Topiken" (Paschen 1991a, S. 326) als historischer Wissensfundus zur Prüfung und Kontrolle der Begründungen von Revisionsentscheidungen (vgl. Wigger 1991) sinnvoll seien? Oder wie sich Gewichtungen von Argumenten untersuchen und explizieren lassen (vgl. Paschen 1991b, 1992a)?

Hier setzte das DFG-Projekt EUDIS an, zu dessen Ergebnissen gehören: (1.) der Entwurf einer mehrgliedrigen problemspezifischen Topik auf der Grundlage der Klassifikation der empirisch identifizierten Argumente (EUDIS 1994, S. 88ff)³⁵ und (2.) die Verdeutlichung und quantitative Darstellung der Ähnlichkeit und Selektivität der Diskurse, Argumentationen und Gewichtungen im Vergleich system-, problem-, entscheidungsspezifischer argumentativer Sets (EUDIS 1994, S. 105).

Theoretische und methodische Probleme der Argumentationsanalyse sind bereits von Tenorth und Horn (1992) im Vergleich des BIKAPA-Projekts mit anderen Projekten zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung angesprochen worden. Einige kurze Überlegungen zu den angemerkten Auswahl- und Reliabilitätsproblemen sowie den Defiziten der Analyse können Aspekte des Problemhorizonts verdeutlichen, in dem sich Versuche zur Theorie des pädagogischen Argumentierens bewegen.

(1.) Die Repräsentativität der Auswahl wie der Ergebnisse sei durch die schmale Textbasis in Frage gestellt (vgl. Tenorth/Horn 1992, S. 311f).

Diesen Einwand kann man unterschiedlich einschätzen, je nach Erwartung und Zielsetzung. Von der Erwartung aus, "daß die systematische Varianz der Argumente und Topoi und die zeitliche Varianz des Problems repräsentiert werden" (ebd. S. 312), kommt dem Einwand ein größeres Gewicht zu als von der Intention, eine Topik pädagogischer Argumente zu entwickeln.

Andererseits verweist der Versuch, die Textbasis zu vergrößern, auf ein anderes Problem der Analysen, nämlich den großen zeitlichen Aufwand.³⁶ Dieser ist letztlich Resultat der methodischen Vorentscheidungen. Üblicherweise erfolgt die Beschäftigung mit Texten oder Argumentationen (und ihre Dauer) nach den Erfordernissen der eigenen Argumentation und Theoriebildung und ist durchsetzt mit subjektiven Relevanzentscheidungen über die Berücksichtigung von Texten oder Textteilen sowie über Fortsetzung, Abbruch, Intensität und Richtung der Rezeption und Interpretation. In einem methodisch disziplinierten Vorgehen führt dagegen sowohl die Auswahl zu berücksichtigender Texte nach Zufallskriterien wie auch eine kontrollierbare Analyse des ganzen Textes unter Anspruch der Erhebung aller Argumente - unabhängig von allen subjektiven Re-

³⁵ Vgl. Kap. 5.1.

³⁶ Vgl. zu diesem Problem auch Lumer 1990, S. 203 Anmerkung 5.

levanzüberlegungen und vor aller Beurteilung - zu einer Vermehrung von Entscheidungssituationen und methodischen Regelungen.

(2.) Als interpretatives Verfahren sei die Argumentationsanalyse mit Reliabilitätsproblemen sowohl in Hinblick auf die Identifikation als auch auf eine vervollständigende Rekonstruktion (vgl. Tenorth/Horn 1992, S. 313) belastet.

Argumentationsanalysen sind unumgänglich interpretativ. Wie lassen sich aber die Differenzen der Interpreten bei Identifikation von Thesen und zugehörigen Argumenten, von Schlußregel und Bedeutungshorizont mildern, sind sie vollständig zu beheben? M.E. gibt es mehrere, in unterschiedlichem Maße beeinflussbare Gründe für die Interpretationsdifferenzen. (a) Zunächst stoßen methodische Festlegungen und Kodiererschulungen an zeitliche Schranken, sowohl was die Dauer der Schulungen, Absprachen und gegenseitigen Überprüfungen angeht als auch in Hinblick auf die Vergrößerung des Analyseaufwandes durch die Vermehrung der methodischen Regeln. (b) Eine argumentationsanalytische Ausbildung stößt - genauso wie oftmals Versuche diskursiver Einigung - an ihre Grenze, wenn die Gewißheiten der eigenen argumentativen, analytischen und interpretativen Kompetenz einer Prüfung, Belehrung oder Kritik entzogen werden. Man kann diese Gewißheiten psychologisch zu erklären versuchen oder durch Bezug auf unterschiedliche Interessen, durch sozialisierende Wirkungen kultureller Standards oder durch eine Schulbildung, die in Bezug auf das Verstehen eher individuelle Ausdeutungen als reliable Analysen präferiert. (c) Die pädagogischen Texte sind argumentativ so diffus und vage, daß Unentscheidbarkeiten trotz Methode, Ausdauer und Einsatz bleiben; das wäre dann aber ein Problem der Disziplin, die sich solche Unbestimmtheit und Vagheit ihrer Resultate sowie die entsprechende Selbstdarstellung und Wirkung leisten zu können glaubt, und nicht eins der argumentationsanalytischen Projekte. (d) Schließlich können auch "zu hohe" methodische Anforderungen an Klarheit, Eindeutigkeit und Explizität oder unangemessene Argumentbegriffe und Klassifikationsansprüche eine Rolle spielen. Das wäre aber ebenfalls ein Problem der Disziplin, wenn deren Argumentationen so weit von argumentationslogischen oder metatheoretischen Minimalanforderungen entfernt sind, oder aber als Einsicht in unangemessene Ansprüche ein Resultat der bisherigen Bemühungen um die Entwicklung adäquater Verfahren und die Aufgabe weiterer Analysen und Methodenentwicklung.

(3.) Schließlich werden der "Kontextzusammenhang" der Argumente und die Geltungsfrage angemahnt (vgl. Tenorth/Horn 1992, S. 306).

Der Schwerpunkt der Projekte lag bei der Entwicklung bzw. Vorbereitung von Instrumenten (Alternativensystematik, Strukturschema, Topik,

Gewichtungsmo­dell). Die Isolierung von Argumenten wurde als methodisch legitim angesehen, insofern der Bedeutungsgehalt von Argumenten allgemein ist und über spezifische Situationen hinausgeht. Jede Rezeption, Tradierung, jeder erneute Einsatz von Argumenten basiert auf der allgemeinen Bedeutung des argumentativ genutzten Wissens und verändert deren historischen Kontext. Offenbar ist es eine Eigenschaft des pädagogischen Wissens, daß die verwendeten Sätze und Theoreme "kontextfrei gebraucht" (Oelkers 1993, S. 43), "ohne jeden historischen Zusammenhang gebraucht werden" (ebd. S. 47, vgl. S. 53).

Bedeutsamkeit und Notwendigkeit von Evaluation und Kontextanalyse der Argumente werden aus der Perspektive der argumentationstheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht bestritten. Im Hinblick auf die Projektzielsetzungen waren sie jedoch suspendiert. Die Geltungsfrage war für die Identifikation, Klassifikation und topische Sammlung zurückgestellt. Allerdings stellt sich die Geltungsfrage nun, aus der Perspektive einer topischen Pädagogik, anders und neu.

2.3 Die Disziplin: Wissenschaft ohne Wissenschaftlichkeit?

In einer selten zur Kenntnis genommenen Arbeit hat B. Burow das disziplinäre Selbstverständnis der Pädagogik und die metatheoretischen Diskussionen der 70er Jahre treffend durch die "Sollte-aber-kann-noch-nicht-Struktur" (1978, S. 26) charakterisiert. Diese Argumentationsfigur ist zwar nicht verschwunden, aber das aktuelle Selbstverständnis scheint anders beschrieben werden zu müssen. Die Distanzierung von wissenschaftstheoretischen Idealen, programmatischen Forderungen und permanenten Differenzdiagnosen hat nicht nur ein neues Forschungsfeld eröffnet, sondern auch ein neues Selbstverständnis ermöglicht.

Man wird einräumen müssen, daß alle Untersuchungen der Wissenschaftsforschung auf einem Bild und Begriff von Wissenschaft aufrufen, die sie nicht primär nach ihrer theoretischen, sondern nach ihrer sozialen Geltung verstehen und als System von Kommunikation begreifen. Wie immer diese Kommunikationsgemeinschaft näher theoretisch konzipiert und ihre Strukturen institutionell, personal und nach ihrem Wissen analysiert werden (die Varianz dafür ist schon in den wissenssoziologischen Theorien sehr groß), angesichts der Verlegenheiten der Wissenschaftstheorie verspricht allein die empirische Wissenschaftsforschung nachprüfbar Aufschluß, weil wir erst dann wissen, wie die Disziplin wirklich ist, über die wir uns immer neu in alternativen Bewertungen auseinandersetzen können. (Tenorth 1990a, S. 23)

In den Stolz auf Leistungen und Ergebnisse der neuen selbstbeobachtenden Forschungen und das mit anderen Sozialwissenschaften vergleichbare Niveau dieser Forschungen mischt sich ein disziplinäres Selbstbewußtsein, das sich auf die empirischen Befunde der Selbstbeobachtung so stützt, daß die alten Ansprüche beiseitegeschoben sind und vergessen scheinen. Der Status als Wissenschaft gilt nun nicht mehr als anzustrebendes Ideal, sondern als empirisch konstatierbare Eigenschaft. Der selbstkritische Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Disziplin ist ersetzt durch die Selbstgewißheit der wissenschaftlichen Institutionalisierung. Das gewandelte Selbstverständnis beruht nicht nur auf einem Wechsel der Perspektive (von einer normierenden oder programmatischen zu einer empirisch-analytischen Sicht), sondern auch auf einem impliziten Tausch der Kriterien: Hatte die Wissenschaftstheorie die Wahrheitsfrage in methodologische Forderungen umgeschrieben und den Status von Wissenschaft an Kriterien der Form von und des Umgangs mit Theorien geknüpft, so beruht die sich auf empirische Daten der Wissenschaftsforschung stützende Bestimmung der Normalität der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft auf Untersuchungen der äußeren Merkmale von Wissenschaft.

Ende der 80er Jahre ist die Pädagogik eine stabile, ausdifferenzierte Disziplin, die alle äußeren Merkmale einer normalen Wissenschaft - wie spezialisierte Subdisziplinen,

Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und Tagungen - besitzt.
(Baumert/Roeder 1990, S. 76)

An die Stelle von inhaltlichen und methodischen sind also institutionelle Kriterien getreten; die Differenz beider wird gewußt und festgehalten, aber die Wissenschaftsforschung gewinnt keinen Zugang zur Wahrheitsfrage.

Krüger und Rauschenbach können auf die Frage, ob die Erziehungswissenschaft "eine ganz normale Disziplin" (1994, S. 7) sei, nur mit einem "widersprüchlichen Bild" (ebd. S. 10) von Entwicklungen der kognitiven und sozialen Strukturen der Disziplin antworten³⁷. Neben den äußeren infrastrukturellen Merkmalen ist für sie Akzeptanz und Dominanz des empirischen Forschungsparadigmas ein Indikator für die Normalität (vgl. ebd. S. 8f). Aber die Untersuchungsergebnisse sind nicht eindeutig, so daß sie ihr thematisches Motiv der Erziehungswissenschaft als einer "Disziplin am Beginn einer neuen Epoche" (so der Untertitel ihres Buches) doch nicht belegen können.

Das in der Nachfolge der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Rahmen verschiedener wissenschaftstheoretischer Strömungen formulierte Programm einer sozialwissenschaftlich orientierten und empirisch fundierten Erziehungswissenschaft ist in vielen Punkten noch nicht eingelöst. (ebd. S. 10)

Trotz ihrer Thematisierung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und seines gesellschaftlichen Stellenwerts bleibt ihre Vorstellung von normaler Wissenschaft an institutionelle und soziologische Kriterien gebunden. "Normalisierung der Erziehungswissenschaft" heißt offenbar breite Etablierung und soziale Anerkennung als akademische Disziplin und nicht gesteigerte oder erlangte Wissenschaftlichkeit der Ergebnisse in methodologischer oder inhaltlicher Hinsicht³⁸. Für die ausschließlich institutionelle und soziologische Sicht sprechen die von ihnen angeführten "negativ zu verbuchenden Faktoren im Hinblick auf den disziplinären Normalisierungsprozeß" (ebd. S. 9), wie z.B. rückläufige Drittmittelförderung, Abhängigkeit der Personalstruktur von Konjunkturen des gesellschaftlichen Ausbildungsbedarfs, die geringe Außenakzeptanz des Faches, die fehlende Repräsentanz von Erziehungswissenschaftlern in öffentlichen

³⁷ Lüders und Winkler beziehen ihre These von der "Normalisierung der Sozialpädagogik" (1992, S. 363) primär auf die sozialpädagogische Praxis, verweisen aber auch - unter Rückgriff auf Baumert/Roeder (1990) - "auf einige Indikatoren der disziplinären Normalisierung" (ebd. S. 364), ohne dies näher auszuführen.

³⁸ Dies wird auch deutlich in der These, "daß die Erziehungswissenschaft rund 25 Jahre nach Beginn ihres steilen Aufstiegs im Hochschulsystem intern wie extern immer noch nicht jenes Ausmaß an disziplinärer Autonomie und innerer Stabilität erreicht hat, das sie selbst so gern hätte und wohl auch dringend benötigt." (Rauschenbach/Christ 1994, S. 91)

Diskursen. Gesellschaftliche Reputation und Wirkungen sind genauso wenig wie die institutionellen und materiellen Voraussetzungen und personellen und finanziellen Ressourcen Antworten auf die Wahrheitsfrage in Hinblick auf das produzierte Wissen. Letzte Konsequenz einer solchen Selbstvergewisserung der Disziplin ist, daß wissenschaftliches Wissen von anderem nur durch seine Herkunft unterschieden wird. Aber wenn Wissen sich als solches nicht von vermeintlichem Wissen unterscheiden lassen kann und Differenzen des Wissens allein mit dessen Genese oder Ursprung begründet werden, treffen alle Ansehensverluste der Quellen oder Produzenten das Wissen selbst.

So konstatieren Oelkens und Tenorth eine Vielzahl von Orten der Erzeugung und Nutzung pädagogischen Wissens - neben dem Wissenschaftsbetrieb und professionellen Handlungskontexten auch Elternhaus und Straße, Betrieb und Arbeit, Freizeit und Erwachsenenbildung, Bildungspolitik und Verwaltung (vgl. 1991, S. 22) -, eine Gemengelage von unterschiedlichen Wissensarten in der öffentlichen pädagogischen Diskussion - elementare Überzeugungen, die mit den Lebensformen tradiert werden, religiöse Optionen, ideologische Systeme, Texte der Tradition, Quellen der Historiker, Erfahrungen der Praxis, exemplarisches Fallwissen, nomologisches Wissen der Forschung, prinzipientheoretische Begründungen (vgl. ebd. S. 24f) -, sowie eine Vielzahl von "Instanzen der Beglaubigung", die gegeneinander ausgespielt werden können.

Der Erfolg all dieser Betrachtung ist also durchaus ambivalent: Gegen die Philosophie kann man sich mit der 'Erfahrung' wappnen, gegen alle Erfahrung, das lehrt die Tradition der Pädagogik, kann man sich durch Berufung auf Erleuchtung oder höhere Weisheit sichern, wie es in esoterischen Erziehungskonzepten geschieht und an ihnen kritisiert wird. (1991, S. 25)

Sie bestreiten also die Vorstellung von (Erziehungs-)Wissenschaft als exklusivem Produzenten von pädagogischem Wissen und halten den aktuellen Ansehensverlust wissenschaftlichen Wissens und den Selbstverzicht der Erziehungswissenschaft auf den Geltungsanspruch ihres Wissens fest³⁹.

³⁹ Krawitz liest Oelkers und Tenorths "pragmatische Einschätzung ... der gegenwärtigen Situation des Fachdiskurses" (1993, S. 100) programmatisch. "Der wissenschaftstheoretische Rückzug auf einen pluralistischen Pragmatismus pädagogischen Wissens, der zwangsläufig einem pädagogischen Dezisionismus Tür und Tor öffnet, scheint mir als Basis für eine Pädagogik als praktische Wissenschaft nicht tragfähig." (ebd. S. 109) Er sieht in dem Verzicht auf ein metatheoretisch begründetes Konzept von Pädagogik als praktischer Wissenschaft die Gefahr dramatischer Folgen: "Allzuleicht würde bei einem solchen Verzicht auf metatheoretische Orientierung das inzwischen vielerorts beklagte Chaos in der Erziehung (vgl.

Empirische Konstatierungen können kritisch sein gegenüber dogmatischen Setzungen oder Idealisierungen, sie sind jedoch unkritisch, wenn sie als unbedingt gültig oder programmatisch gemeint verstanden werden. Daß "ein genereller Gewißheitsvorsprung etwa der empirischen Forschung nicht einmal mehr von ihren schärfsten Propagandisten behauptet wird" (ebd.), charakterisiert die Diskussion, läßt das Problem der Differenzierung des Wissens nach seinem Geltungsanspruch aber offen. "Von der Vielfalt des pädagogischen Wissens" muß man ausgehen (vgl. ebd.), aber diese Tatsache ist ein Untersuchungsgegenstand und keine Kritik an der Geltungsfrage. Die "verschiedenen Instanzen der Beglaubigung des Wissens" sind Gegenstand von Vergleich und Untersuchung (vgl. ebd.), aber die empirische Betrachtung ersetzt nicht die kritische Prüfung. Wenn man - wie die Autoren - mit der Differenz argumentiert, kritische Prüfung nicht für überflüssig hält und sich für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der "Beglaubigungsinstanzen" interessiert (vgl. ebd.), dann kann das Konstatieren von Vielfalt des Wissens nicht das letzte Wort sein. Wenn das Vertrauen in einen "generellen Gewißheitsvorsprung" von wissenschaftlicher Forschung in der Wissenschaft wie in der Öffentlichkeit verloren ist, so ist damit weder die Möglichkeit der Prüfung der Legitimität der Gewißheiten ausgeschlossen noch die Auseinandersetzung um die Geltung des Wissens ungeachtet seiner Herkunft überflüssig. Überflüssig wäre allerdings eine Wiederaufnahme alter wissenschaftstheoretischer Streitereien und Ambitionen.

Eine ausschließlich funktionale Sicht des Geltungsanspruchs wissenschaftlichen Denkens geht an der Geltungsproblematik vorbei. Wissenschaftsinterne Auseinandersetzungen der Disziplin über die Aufgaben der Pädagogik und ihre Stellung zur professionellen Praxis werden in wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungen nach der Dimension des Sozialen, des Methodologischen und der Verwertung von Wissen behandelt und diskutiert (vgl. Tenorth 1990c, S. 24ff):

Speck) wohl zum nicht mehr kritisierten Regelzustand pädagogischer Praxis." (ebd. S. 103) Krawitz bestreitet also weder die Tatsache einer Pluralität des pädagogischen Wissens noch die des Dezisionismus. Gegen das "Chaos in der Erziehung" erhofft er sich Orientierung und Gewißheit durch eine transzendental-kritische Pädagogik. Sein Plädoyer "für ein dynamisches Verständnis von Pädagogik als praktischer Wissenschaft, die durch Gestaltung der jeweils beteiligten Interaktionspartner eine sich ständig weiterentwickelnde emergente Struktur als pädagogische Praxis annimmt und in der Philosophie konkret wird im Hinblick auf die von Kant innerhalb der transzendentalen Methodenlehre der Kritik der reinen Vernunft formulierten Fragen" (ebd. S. 109), verwischt aber alle Differenzen von Wissenschaft und Praxis, Theorie und Erziehung, Pädagogik und Philosophie.

(a) In sozialer Hinsicht geht es darum, die Rollenverteilung zwischen Experten und Laien festzulegen [...] (b) In metatheoretischer Hinsicht geht es um die Unterscheidung von Wissenschaftsformen und um die Durchsetzung von Kriterien zur Bewertung und Beurteilung von Wissen. Dabei wird die Geltungsproblematik zum zentralen Hebel, das Wissen der Akteure abzuwerten und das der Forscher aufzuwerten, womit zugleich 'Forschung' als Standard der Geltung von Wissen bewußt wird. (c) Im Blick auf die Verwertung des Wissens geht es um die Relationierung von Forschungswissen und Akteurwissen. (ebd. S. 24f)

Eine Prüfung und Beurteilung der Geltung von Wissen zielt auf die Unterscheidung von wahr bzw. richtig und falsch, aber nicht auf soziale Abgrenzungen, Auf- oder Abwertungen, die eine Folge sein können. Der Geltungsanspruch von Wissen als Wissen ist unabhängig von Genese und Ursprung des Wissens und auch unabhängig von sozialer Anerkennung. Löst sich die metatheoretische Diskussion von dieser theoretischen Dimension und koppelt das Problem der Abgrenzung wissenschaftlichen Wissens von nicht-wissenschaftlichem ab von dem Problem der Geltung, dann gewinnt die funktionale Sicht Plausibilität. Popper hat vom Abgrenzungs- und Induktionsproblem als den "beiden Grundproblemen der Erkenntnistheorie" gesprochen und beide als gelöst behauptet. Die Fortentwicklung seines frühen Falsifikationismus zu einem universellen Kritizismus und dessen Auflösung in der Kritik der Popper-Schüler haben die Fragen der Prüfung und Auszeichnung wissenschaftlichen Wissens unter dem Anspruch von Wahrheit bzw. in Hinblick auf die Wahrheitsannäherung als metatheoretisch unlösbar erwiesen und letztlich fallengelassen, so daß bloß der Anspruch der Abgrenzung übriggeblieben ist. Als abstrakter und mittelloser Anspruch ist er aber haltlos und leicht zu kritisieren.

2.4 Die Pädagogik: Pluralität ohne Identität?

In neueren Selbstbeschreibungen zur Situation von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird der Verlust der Einheit der Pädagogik konstatiert und beklagt, ein Konsens über Aufgaben und Probleme vermißt und eingefordert, und überhaupt gilt die Identität der Disziplin als fraglich.

Konsens besteht nur disziplinintern wie -extern darüber, daß es allenthalben strittig ist, was gegenwärtig die Identität der Disziplin ausmacht, ausmachen könnte oder sollte. (Drerup 1987, S. 2)

Auf das ungeklärte Problem der Pädagogik weisen die immer wieder geäußerten Zweifel an ihrer Wissenschaftlichkeit wie an ihrer praktischen Relevanz und Wirksamkeit hin. Alle diese Ansprüche werden ihr als uneingelöst bestritten; und so fragt es sich, ob und wie anders als in ihrem Selbstanspruch und ihren Programmatiken sie den Ansprüchen jeweils genügt bzw. sie sogar miteinander vereinbaren kann. Ist die Rede von den "im Anspruch der Pädagogik als Praktischer Wissenschaft zwischen Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit gleichverteilten Gewichten" (Prondczynsky 1992, S. 246) ein schönes, aber leeres Versprechen, eine unbedachte Überforderung, oder letztlich nichts als eine tradierte Schimäre?

In der Perspektive von externen Beobachtern erscheint dieser doppelte Anspruch von Wissenschaftlichkeit und praktischer Wirksamkeit als eine selbst erzeugte Überforderung, die die eigentliche Quelle der disziplinären Identitätsproblematik sei (Luhmann/Schorr 1979/1988). In einer metareflexiven Wendung wird die Identität der Erziehungswissenschaft dann auch in der "auf Dauer gestellten Beschäftigung mit den Bilancierungen problematischer Disziplinidentität" (Prondczynsky 1992, S. 245) gesehen.

Aus der Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Einzeldisziplinen, Fachrichtungen und Spezialisierungen, theoretischer Richtungen und Orientierungen, pädagogischer Ansätze und Lehren wird ein "Bild der Diversifikation" (Lenzen 1989a, S. 1112; vgl. Lenzen 1994a; Heid 1987, S. 226ff) collagiert, das unwidersprochen die fehlende, verlorene oder unbekanntere Identität der Disziplin ausdrückt.

Nicht nur die Wissenschaft hat sich in verschiedene Teildisziplinen und Aufgabenbereiche zersplittert, "auch die pädagogische Praxis ist in eine Vielzahl beaufsichtigender, lehrender und das Verhalten kontrollierender Einzeltätigkeiten ausdifferenziert, die in keinem unmittelbar einsehbaren und sie verbindenden

Zusammenhang stehen" (Benner 1989, S. 1232). Vor diesem Hintergrund wird die Frage gestellt, ob "ein die wissenschaftlichen Einzeldisziplinen und pädagogischen Berufe verbindender pädagogischer Grundgedanke formulierbar" (ebd.) ist.⁴⁰

Erziehungswissenschaft oder Pädagogik scheinen nur noch Namen oder Sammelbezeichnungen zu sein (vgl. Benner 1983, S. 284; Heid 1987, S. 226; Brezinka 1989, S. 322), und selbst der Name der Disziplin ist ein eigens erörtertes Problem⁴¹. Diese (kritisch gemeinte) Qualifizierung als bloßer Name oder als Sammelbezeichnung weist zum ersten auf die Voraussetzung eines bestimmten Verständnisses von Wissenschaft oder Pädagogik als Maßstab für diese Kritik hin. Sie drückt zum zweiten den Verzicht aus, das Gemeinsame der verschiedenen Pädagogiken zu beschreiben und ihre Identität mit Blick auf die Pluralität zu bestimmen. Sie wird zumeist nicht als Anstoß genommen, nach der zugrundeliegenden Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit des ja immerhin im Sprachgebrauch zusammengefaßten Heterogenen (vgl. Menck 1991, S. 21) zu fragen.

Der Rückgriff auf die Tradition der Pädagogik für einen Begriff von Erziehungswissenschaft (Menck 1991, S. 23f)⁴² oder zur systematischen Rekonstruktion von Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns erlaubt die gut begründete Zurückweisung von Technologien und normativen Pädagogiken (vgl. Benner 1987; z.B. 1991b), läßt aber die Frage nach dem aktuell Gemeinsamen der Disziplin unbeantwortet. Vielmehr verspricht sie Identitätsstiftung durch explizite Reflexion, kann aber weder den skeptischen Hinweis auf die Differenz von Selbstverständniskonstruktion einerseits und Praxis der pluralen Disziplin andererseits entkräften noch das Problem der erforderlichen allgemeinen Anerkennung von sich aus lösen. Die Auszeichnung einer nicht-affirmativen Pädagogik kann affirmative Pädagogiken als solche kennzeichnen, aber nicht aus der pädagogischen Disziplin ausschließen, und die theoretische Ausgrenzung kann die Tradierung und das Interesse an normativen Pädagogiken und Technologien nicht verhindern. Offenbar verstehen sich affirmative und kritische Pädagogiken, normative und reflexive, technologische und handlungstheoretische jeweils als "pädagogisch" und zur pädagogischen Disziplin gehörig. Damit stellt sich, trotz aller eklatanten und nicht zu

⁴⁰ Die Ausdifferenzierung der Berufe ist hier genauso wenig wie ihr Zusammenhang Thema.

⁴¹ Vgl. Kap. 1.2.

⁴² Menck begreift die Erarbeitung eines Begriffs von Erziehung in der kritischen Auseinandersetzung mit der Tradition als eine ständige Aufgabe, da das "specificum pädagogikum nicht selbstverständlich ist", sondern "stetiger disziplinierender (selbstdisziplinierender und disziplinkonstituierender) Aneignung bedarf" (1991, S. 23).

nivellierenden Unterschiede und trotz aller angestrebten Abgrenzungsbemühungen, als Forschungsproblem die Frage nach ihrer Gemeinsamkeit als Pädagogik, die nicht vorschnell durch die Abwehr "falscher" Selbst- und Fremdetikettierung und den Vorschlag richtiger Differenzierung von "pädagogisch" oder "unpädagogisch" beantwortet werden sollte.

Die gemeinsame Bezeichnung scheint sich allein äußeren Gründen zu verdanken, wissenschaftsorganisatorischen, politischen, historischen. Aber der Erklärungsansatz einer solchen historischen Identität der Disziplin stellt die Theoretiker nicht zufrieden, insofern die Beschreibung einer Ausdifferenzierung aus einer ursprünglichen Identität die Frage nach der aktuellen Gemeinsamkeit des Ausdifferenzierten nicht beantwortet. So wird die Ansicht, durch Identifikation des Gegenstands von Lehrbüchern und Enzyklopädien würde Identität gewonnen (vgl. Lenzen 1983, S. 11f), kritisiert, da diesem Anspruch "etwas Willkürliches" anhafte und seine Selektionskriterien "nicht zureichend begründet werden" (Drerup 1987, S. 6). Und auch wenn in einer historischen Perspektive zunächst eher Gründe für die Heterogenität der Disziplin als für ihre Identität zu konstatieren sind (vgl. Heid 1987, S. 231ff), so erübrigt die Suche nach gesellschaftlichen, bildungspolitischen und gegenstandskonstitutiven Bedingungen für die Heterogenität nicht die Erläuterung der Identität in der Pluralität. Denn der implizite Maßstab für die kritische Beurteilung der Bedingungen der Heterogenität ist offensichtlich die Voraussetzung einer Identität.

Was implizit in den (hier nur exemplarisch herangezogenen) metatheoretischen Überlegungen und Defizitdiagnosen zum Zustand der Disziplin immer mitschwingt, die Frage nach der theoretischen Identität der Disziplin, wird auch explizit als ungelöstes Problem festgehalten - auch wenn es zusätzlich noch mit dem Autonomieproblem vermischt wird: In der "biographischen" und "sozialen Identität" der Disziplin wird nur eine Garantie für "das Überleben im Wissenschaftssystem", aber keine für "die theoretische Identität von eigenen Wissensbeständen" gesehen (Vogel 1991a, S. 343). Aber die sarkastisch-bittere Diagnose zum Zustand des Faches, dessen Einheit "nur noch in seinem Namen und im Selbsterhaltungswillen seiner Vertreter" (Brezinka 1989, S. 322) bestehe, läßt sich selbst noch als Hinweis auf die praktische, disziplinpoltische Bedeutung der vermißten theoretischen Identität verstehen: wie soll selbst ein Überleben im Wissenschaftssystem ohne theoretische Identität möglich sein?

Angesichts der faktischen, allgemein akzeptierten und zugleich gewünschten Pluralität werden Klagen über die verlorene Einheit, die Sehnsucht nach

Identität und auch die Suche nach der disziplinären Identität mit einem Einheitsstreben in Verbindung gebracht und verworfen.

Gegeben ist eine Mehrheit pädagogischer Grundgedanken, die zu Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogik entfaltet worden sind, für die eine solche Entfaltung in Aussicht gestellt wird, in Arbeit ist oder möglich erscheint. Das war in der Vergangenheit nicht anders, wenn auch unter Gesichtspunkten des sozialen Einflusses ein Konzept zeitweilig dominierte, was weder für noch gegen seine sachliche Überlegenheit spricht. Zutreffend ist sicherlich auch, daß nach dem Ende der großen Metaphysik die Pluralität der Systematiken quantitativ und qualitativ auffälliger hervortritt als zuvor. [...] Läßt sich ein triftiger Grund für die Annahme finden, daß diese Sachlage zu überwinden sei? Sollte es nur eine Allgemeine Pädagogik geben, während es doch mehrere gibt, die den Einheitsanspruch in einer je besonderen Gestalt von Pädagogik glaubhaft zu machen suchen? Muß die Pluralität der pädagogischen Ansätze als vorläufig verstanden werden? [...] Die Gegenthese lautet, daß dies eine fixe Idee ist, nur zu beteuern, aber nicht argumentativ zu erhärten oder gar zu erweisen, und vielleicht auch nicht um des zu erstrebenden 'Guten' willen 'praktisch' vorauszusetzen. (Ruhloff 1991a, S. 211).

Aber weder die auf Theorie zielende Frage nach der Identität der Disziplin noch der Versuch einer Analyse und empirisch gestützten Antwort können mit einer normativen Einheitsformel und ihrer monopolisierenden praktischen Durchsetzung ineins gesetzt werden. Die erziehungswissenschaftliche Selbstreflexion auf die Identität der Disziplin geschieht ex post und nicht programmatisch. Die Pluralität ist Voraussetzung und Gegenstand der Analyse, die als solche keine Normierung ist.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte die Identität der Pädagogik in einem pädagogischen Grundgedankengang, im Denken vom Standpunkt der pädagogischen Verantwortung gesehen. Dieses lange Zeit dominante und die Disziplin prägende Selbstverständnis ist im Zuge der realistischen Wende in Frage gestellt und relativiert worden. Erziehungswissenschaft begreift sich seitdem - zumindest in Teilen - in Distanz zu normativen Vorgaben der Praxis und zu einem praktisch-moralischen Anspruch und Habitus. Aus der Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird dies - genauso wie die Pluralisierung, Spezialisierung und der Verlust an Wirkungsmöglichkeiten - als Krise gedeutet und an den "ethischen Mittelpunkt", den Begriff der "Humanitas", die "Reflexion auf einen Grundgedankengang" als Kernstück der diversifizierten Disziplin erinnert (Flitner 1976, S. 5). Diese Mahnung verweist auf die Etablierung von "zwei Kulturen" in der Disziplin (Schriewer 1983, Tenorth 1986a), sie gibt aber keinen Aufschluß über deren Relationen und Gewicht, vor allem aber übersieht sie die Möglichkeit einer höheren Abstraktion und größeren Unbestimmtheit oder eines bloßen Formwandels der moralischen

Orientierung des pädagogischen Denkens. Ausgehend von einigen Überlegungen H. Paschens und Thesen J. Oelkers' wird der vermißte und gesuchte Kern in der gemeinsamen Struktur der Argumentation und deren Motiv aufgesucht werden. Die pädagogischen Argumentationen und Diskurse eint, d.i. hier die These, die Sorge um das Gelingen von Erziehung, Bildung, Unterricht, Hilfe.

In den Untersuchungen einer quantifizierend operierenden empirischen Wissenschaftsforschung erweist sich die Pädagogik u.a. als eine in vielen Dimensionen besondere und "fremdbestimmte Disziplin, sowohl in der Rekrutierung wie in der Ausbildung von anderen Fächern abhängig" (Helm u.a. 1990, S. 45). Es ergibt sich dann als Anschlußproblem die Frage, "wie und ob die Primär-Sozialisation in das Fach [...] in der Arbeit selbst, [...] in der disziplinären Kommunikation, überformt wird, inwieweit also die Disziplin selbst diszipliniert" (ebd.) und - so kann man ergänzen - dieses externe Wissen in einer eigenen theoretischen Identität integriert. Damit stellt sich über die wissenschaftshistorischen und -soziologischen Analysen hinaus im Horizont einer empirischen Orientierung auf die Realität der Disziplin die weitere analytische Aufgabe, die (theoretische) Praxis der Pädagogik daraufhin zu untersuchen, wie sie die genannten Probleme ihrer Konstitution bearbeitet und ihre Identität gewinnt, und zwar nicht nur anhand von Programmatiken und Selbstbeschreibungen, sondern vor allem als Analyse des Argumentierens als der spezifischen theoretischen Praxis selbst.

Als Besonderheit des Faches gilt weiterhin seine Rezeptivität. Die Erziehungswissenschaft (bzw. die Pädagogik) wird als "forschungsverwertende" Disziplin (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, S. 119), ihre Geschichte als "Rezeptionsgeschichte von Forschungsmethoden, Konzepten und wissenschaftstheoretischen Positionen" (Lenzen 1989a, S. 1108) beschrieben. Konsequenterweise wird die Pädagogik z.T. auch nicht als eigene Wissenschaft, als Einzeldisziplin zur Lösung pädagogischer Probleme aufgefaßt, sondern als interdisziplinäres "Aufgabengebiet für zahlreiche Einzelwissenschaften verschiedener Art" (Möller 1992, S. 19) konzipiert.

Dann stellt sich die Frage, "ob dieses Wissen ihr eigenes, d.h. aber pädagogisches Wissen sei" (Paschen 1991a, S. 319). Angesichts der Ursprünge und sozialen Zusammensetzung des vor einem Vierteljahrhundert stark expandierten Faches, angesichts der Heteronomie und Heterogenität des pädagogisch genutzten Wissens, das "prinzipiell alles menschliche Wissen umfassen kann" (ebd.), verknüpft sich "die Frage nach dem Eigenen, nach pädagogischen Wissen" mit

der "Frage nach der Einheit des von ihr verfügbaren Wissens in pädagogischer Perspektive" (ebd.).⁴³

Paschen sieht die "faktische Einheit des pädagogischen Wissens" individuell in der "Urteilkraft praktisch und theoretisch gebildeter Pädagogen" (1991a, S. 322; vgl. auch Brezinka 1978, S. 273ff) gegeben, gesellschaftlich durch den "pädagogischen Diskurs" als Auseinandersetzung um die Begründung der "richtigen Pädagogik" gestiftet. Damit wird ein Perspektivenwechsel vollzogen: nicht Theoriebildung, -selektion, -prüfung, sondern Argumente, genauer der argumentative Diskurs der Pädagogik werden als Gegenstand fokussiert. Der argumentative Diskurs stiftet sowohl die Einheit wie er eine Einheit in pädagogischer Perspektive verbürgt. Dieser Perspektivenwechsel beleuchtet die Leistung des pädagogischen Argumentierens: unter dem Druck der Entscheidung, der Probleme werden eigene und fremde, empirische und nicht-empirische, wissenschaftlich qualifizierte und außer- oder vorwissenschaftliche Wissensbestände integriert, indem sie zu Argumenten in einer Erörterung der besten, der richtigen Pädagogik werden. Aber gibt es noch eine über den Modus des Argumentierens hinausgehende Integration, pädagogische Transformation, Einheit? Ist das Eigene der Pädagogik allein diese defizitorientierte, problemspezifische Rezeptions-, Adaptions- und Integrationsfähigkeit? Läßt es sich noch näher und konkreter bestimmen?

Die konstatierte argumentative Einheit des pädagogischen Wissens ist nach Paschen aber "instabil", "weil die Diskurse selbst epochal und situativ defizitorientiert sind" (1991a, S. 322). Da die Defizite durch die Diskurse konstituiert sind, gibt es weder eindeutige, kontinuierliche Aufgaben noch einen stetigen Fortschritt in der Bewältigung und Überwindung von Problemen. Stabilität kann die Pädagogik aber auch nicht aus Theorien, einem System des Wissens, einem Erkenntnisfortschritt gewinnen, sondern nach Paschen allein durch Instrumente und Verfahren der Erziehungswissenschaft, mit denen einerseits das Wissen der gebildeten Pädagogen wie der vielen pädagogischen Diskurse expliziert und dargestellt wird, andererseits die heterogenen Wissenskomplexe diszipliniert und kontrolliert werden können (ebd.). Die Behauptung der Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Instrumente zur Stabilisierung der Einheit des

⁴³

Ob und inwieweit es der Disziplin wissenschaftspolitisch gelingt, die angesprochene Forschungsrezeptivität zu überwinden, d.h. die Erforschung des Gegenstandsbereichs Erziehung, Bildung, Unterricht, sozialpädagogische Hilfe als ihre eigene Aufgabe und Zuständigkeit zu etablieren, so daß zunehmend die Pädagogik(en) auf Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung zurückgreifen kann statt die anderer Disziplinen rezipieren zu müssen, das ist eine andere Frage. Die Fakten deuten auf einen Erfolg der Erziehungswissenschaft in dieser Hinsicht in den letzten Jahren hin. (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, S. 7ff)

pädagogischen Wissens unter Hinweis auf die immer wieder zerfallenden Einheiten der argumentativen Diskurse (vgl. ebd.) beinhaltet als erstes Problem die Wünschbarkeit einer stabilisierten Einheit und übergeht zum zweiten zugleich die Frage, ob und wie man von einer argumentativen Einheit der Pädagogik sprechen kann. Die Explizierung von subjektivem Wissen und individuellen Kompetenzen und deren Überführung in die Form lehrbarer Verfahren macht eine Situationsbeschreibung und Analyse des Standes des pädagogischen Wissens nicht überflüssig.

Schließlich provoziert auch die Differenzierung von Wissensformen die Frage nach ihrem Zusammenhang, so daß sich auch von dieser Seite die Frage nach der Identität der Disziplin stellt, nun als Einheit von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und pädagogischer Forschung.

Insofern sich [...] aufgrund der theoretisch unüberbrückbaren pädagogischen Differenz zwischen Handlungstheorie und Praxis einerseits sowie pädagogischer Forschung und Handlungstheorie andererseits Empirie, Theorie und Praxis 'nicht in ein Kontinuum eintragen' (Adorno) lassen, ist es sinnvoll, pädagogische Wissensformen voneinander abzugrenzen und zwischen dem Handlungswissen und den Erfahrungen der Praktiker, dem handlungstheoretischen Wissen der Pädagogik und dem wissenschaftlichen Wissen pädagogischer Forschung zu unterscheiden (vgl. Tenorth). Nicht minder dringlich ist es freilich, den Zusammenhang dieser Wissensformen zu klären (vgl. Vogel; Benner). (Benner 1991a, S. 7f)

Dieser Zusammenhang als Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis wird nicht als aktuell gegeben nachgewiesen, sondern an Eigenschaften einer nicht-affirmativen Pädagogik, an die Bedingungen der gegenseitigen Anerkennung, Verpflichtung, Verantwortlichkeit und Offenheit geknüpft.

Die anzustrebende Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis kann nur auf dem Wege einer nichtnormativen, handlungsanleitenden Theorie pädagogischen Handelns, welche Theorie und Praxis in kein Anwendungsverhältnis zwingt, einer historischen Erziehungswissenschaft, welche über die Geschichte aufklärt, ohne aus der Geschichte pädagogische Fragen beantworten zu wollen, und einer empirischen Erziehungswissenschaft gefunden werden, welche sich dazu bekennt, die erfolgsgarantierenden Gesetze pädagogischen Handelns nicht aufstellen, wohl aber durch Aufklärung über die Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg die Chancen zur Verminderung von Mißerfolg steigern zu können (vgl. Diederich). Diese Einheit aber zeichnet sich nicht durch ein Kontinuum von pädagogischer Handlungstheorie, historischer und empirischer Erziehungswissenschaft aus, sondern dadurch, daß in ihr Theorie und Empirie offen sind für künftige Erfahrung und insoweit der Praxis einen Primat zuerkennen, Praxis umgekehrt aber offen ist für wissenschaftliche Aufklärung und sich hierin einer historisch-reflektierten und empirisch kontrollierten pädagogischen Handlungstheorie verpflichtet weiß. (Benner 1991a, S. 16f)

Die Einheit erscheint damit als eine Zielperspektive, deren Möglichkeitsbedingungen in der Vermeidung bestimmter (Miß-)Verständnisse pädagogischen Denkens und Handelns verortet werden.

Ein anderes Konzept, eine nicht-vereinheitlichende Einheit, einen die vorgenommene Differenzierung nicht wieder einebnenden Zusammenhang zu beschreiben, findet sich in Vogels Vorschlag der "Dekomposition", der "Differenzierung von Problembereichen und ihnen entsprechenden Bearbeitungsverfahren und Wissensformen unter Aufrechterhaltung ihres geschichtlichen Reflexionszusammenhangs" (Vogel 1989, S. 438). "Die Bildung empirisch zu prüfender Hypothesen, die Begründung pädagogischer Handlungsmodelle" sowie die "Konstitutionsprobleme der Erziehungswissenschaft" werden als unterschiedliche Gebiete mit je spezifischen Geltungsansprüchen und wissenschaftlichen Bearbeitungsweisen charakterisiert, die ihren Zusammenhang "in ihrer Bezogenheit auf einen gemeinsamen Problemzusammenhang" haben, der "durch die Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, eine zweitausendjährige Tradition des Bildungsdenkens und die lebensweltliche Tatsache 'Erziehung'" gestiftet ist (ebd.). Gemeint ist mit dem "geschichtlichen Reflexionszusammenhang"

lediglich der geschichtlich überkommene, zum Teil in Alltagswissen abgesunkene Bestand an Theorien und Theoremen, Thesen und Problemen, Programmen und Konzepten, Erfahrungswissen und ethischen Überzeugungen, der insgesamt als 'pädagogisch' oder 'die Erziehung betreffend' qualifiziert wird; dazu gehören Alltagsüberzeugungen von pädagogischen Praktikern ebenso wie die großen Entwürfe zur Formulierung des Bildungsproblems in der Antike oder der Aufklärungszeit. (ebd. S. 440)

Mit diesen vorsichtigen, eher einen Rahmen zeichnenden als einen Begriff bestimmenden Ausführungen Vogels sind zwei Aufgaben formuliert, deren Bearbeitung aussteht: (a) die Beschreibung, Analyse und Bestimmung der unterschiedlichen argumentativen Formen, wenn "Theorie der Praxis und Theorie für Praxis unterschiedliche Theorietypen mit je eigenen Argumentationsformen" sind (ebd.), (b) die Beschreibung, Analyse und Bestimmung der Identität des Pädagogischen, wenn das Gemeinsame des differenten Wissens in seiner Qualifizierung als "pädagogisch" liegt.

Die Frage nach der disziplinären Identität wird also aus unterschiedlichen Perspektiven und vor dem Hintergrund differenter Defizitdiagnosen gestellt. Gerade aufgrund der Differenzierungen ist es aber sinnvoll und notwendig, eine Differenzierung der Probleme vorzunehmen. Wir haben es mit einer Ausdifferenzierung der Disziplin von Wissensformen, Subdisziplinen, methodischen Orientierungen, theoretischen Ansätze, praktischen Konzepten usw., einer entsprechen-

den Pluralität⁴⁴ und der zum einem anscheinend unlösbaren Rätsel gewordenen Frage nach Identität zu tun. Das Identitätsproblem hat verschiedene Referenzen, so daß es nicht eine, sondern mehrere Identitätsfragen sind. Eine identische Antwort für alle Identitätsfragen muß aber nicht gegeben werden, ein solcher Anspruch könnte vielmehr akzeptable Antwortmöglichkeiten verstellen und Rätsel produzieren.

So könnte die Identitätsfrage aus argumentationstheoretischer Sicht - den folgenden Ausführungen vorgreifend - in Hinblick auf die verschiedenen Differenzierungsaspekte und Pluralitäten unterschiedlich beantwortet werden: Die Wissensformen hätten ihre Identität in einem gemeinsamem Praxisbereich als Gegenstand und Bezugspunkt theoretischer und praktischer Bemühungen; die (praktisch orientierten) Subdisziplinen wendeten sich je spezifischen Ausschnitten des Praxisbereichs mit der Haltung einer unterschiedlich konkretisierten Sorge (um das Gelingen von Erziehung, Bildung, Unterricht, Hilfe) zu und glichen sich im gemeinsamen argumentativen Modus und der Struktur des Argumentierens, aber nutzten verschiedene Topiken; bei allen theoretischen und methodischen Unterschieden teilten die einzelnen (praktisch orientierten) Ansätze als Pädagogiken jeweils einen Gegenstandsbereich, die Haltung der Sorge, die argumentative Struktur und problemspezifische Topiken, sie differierten in ihren Gewichtungen der Argumente problemspezifischer Topiken.

⁴⁴ Pluralität und Pluralismus, deren Problem wie Unübersichtlichkeit oder Beliebigkeit, die Gefahr von Einheitsvorstellungen wie deren Bedeutung als mögliches Korrektiv werden diskutiert in Heyting/Tenorth 1994 und Uhle/Hoffmann 1994.

2.5 Zusammenfassung

Fassen wir die angesprochenen Probleme zusammen: Mit der empirischen Wende von der Wissenschaftstheorie zur Erforschung der Praxis der Wissenschaften hat sich auch die Erziehungswissenschaft die Frage nach der Wirklichkeit des pädagogischen Wissens, nach seiner empirischen Struktur und Besonderheit gestellt.

Zu den neuen Forschungsfeldern gehört die Analyse und Theorie des pädagogischen Argumentierens. Die Thematisierung des pädagogischen Argumentierens lenkt zunächst die Aufmerksamkeit auf Phänomene und Probleme, die wenig explizit berücksichtigt und systematisch verarbeitet werden. Beobachtung und Beschreibung der argumentativen Praxis der Disziplin sind nicht trivial oder überflüssig, sondern Ausgangspunkt für Theoriebildung und Möglichkeiten der Verbesserung. Vor allen Idealisierungen, Programmatiken und normativen Modellen geht es allerdings erst einmal um eine Beschreibung, um eine Bestandsaufnahme, und letztlich um den Versuch, das pädagogische Argumentieren zu begreifen.

Die Ablösung der Wissenschaftstheorie durch Wissenschaftsgeschichte und -soziologie hat allerdings einige erkenntnistheoretische und wissenschaftsphilosophische Fragen zu Unrecht in den Hintergrund geschoben und oftmals vergessen lassen: die Frage nach der Geltung, nach Wahrheit, Richtigkeit, Legitimität. Damit können auch die Fragen der Auszeichnung wissenschaftlichen Wissens bzw. seiner Abgrenzung von anderem Wissen nur unbefriedigende Antworten finden. Die Folgeprobleme zeigen sich bei der Anlage der Untersuchungen empirischer Wissenschaftsforschung wie bei der Interpretation ihrer Ergebnisse oder auch bei der Pluralismuskussion u.a. in Kriterienlosigkeit und Beliebigkeit in Bezug auf das thematische Wissen. Die disziplinäre Selbstvergewisserung gerät zu einer Identitätssuche, und die scheint für die Disziplin jenseits der Verweise auf institutionelle Gegebenheiten, auf historische Ursprünge und Traditionen oder normative Kriterien zu einem unlösbaren Problem zu werden.

Der argumentationstheoretische Ansatz berücksichtigt die Kriterienfrage und verspricht Antworten für das Identitätsproblem, zumindest kann er daraufhin befragt werden, ob und inwieweit aus seiner Perspektive auf die Frage nach der Identität der Disziplin und auf die Frage nach Geltung bzw. nach Kriterien ihrer Prüfung Antworten gegeben werden können. In drei Schritten soll nach der Identität der Disziplin wie nach anerkannten und praktikablen Kriterien der pädagogischen Verwendung von Wissen gefragt werden: zunächst in Bezug auf die herangezogenen Argumente unter dem Aspekt einer gemeinsamen argumenta-

tiven Topik (Kap. 5.1), sodann in Bezug auf die Struktur der Argumentation unter dem Aspekt einer gemeinsamen Art und Form der pädagogischen Problemthematization und -bearbeitung (Kap. 5.2), schließlich in Bezug auf Voraussetzungen und Ziele des pädagogischen Argumentierens unter dem Aspekt einer gemeinsamen Motivation und Standpunktnahme in der Auseinandersetzung um praktische Fragen (Kap. 5.3).

In den bisherigen Ausführungen ist eine intuitive Kenntnis von Begriffen wie Argument, Argumentation, Argumentieren vorausgesetzt worden, eine Explikation und Definition der grundlegenden argumentationstheoretischen Kategorien ist spätestens jetzt erforderlich. Auf die Anwendung von argumentationstheoretischen Grundbegriffen und argumentationsanalytischen Methoden in Erziehungswissenschaft und Pädagogik und die Diskussion und Kritik ihrer Leistungsmöglichkeiten und Grenzen ist bereits eingegangen worden. Eine systematische Begründung der verwendeten Methoden der Argumentationsanalyse steht aber noch aus. Beides soll im Rückgriff auf die Ansätze und Diskussionen der philosophischen Teildisziplin der allgemeinen Argumentationstheorie erfolgen (Kap. 3). Erziehungswissenschaftliche Ansätze der Analyse und Konstruktion fachspezifischer Argumentationsweisen und -strukturen werden anschließend thematisiert (Kap. 4).

3 Argumentationstheoretische Grundlagen und Probleme

Argumentative Selbstreflexion und Argumentationstheorie haben ihren Ursprung und auch ihre systematische Grundlage in der griechischen Antike (vgl. Bornscheuer 1990), ihre wechselvolle Geschichte ist schon öfter dargestellt worden und muß hier nicht reflektiert werden (vgl. Wohlrapp 1995a, S. 11ff; Ueding/ Steinbrink 1986; Göttert 1991; Ueding 1995; Kienpointner 1992a; Eggs 1992; Weische 1992). Am Beginn der Entwicklung der Argumentationstheorie zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin stehen die 1958 erschienenen Bücher "The Uses of Argument" von Stephen Toulmin und "Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique" von Chaim Perelman und Lucie Olbrechts-Tyteca, die immer noch Bezugspunkte der Diskussion sind. Inzwischen hat sich die Argumentationsforschung als ein eigener Kommunikationszusammenhang mit einem spezialisierten Forschungsgebiet und kontinuierlich bearbeiteten Fragen etabliert, deutlich unterscheidbar von Philosophie und Sprachwissenschaft, Logik und Rhetorik.

Dabei haben sich die argumentationstheoretischen Forschungen so vermehrt und verzweigt, daß nicht nur immer wieder Anstrengungen notwendig werden, den Überblick über die Schwerpunkte der internationalen Forschung (vgl. zuletzt Wohlrapp 1995a, S. 25ff; zuvor Völzing 1980; van Eemeren/ Grootendorst/ Kruiger 1987) zu bewahren, sondern es scheint auch angeraten, die verschiedenen Ansätze, Schulen und Richtungen thematisch zu ordnen und disziplinar zu gliedern. Kopperschmidt schlägt zur Systematisierung und Integration der divergierenden Forschungen eine einfache disziplinäre Binnengliederung und die Orientierung an einem Katalog von vier Grundfragen vor. Er unterscheidet

von der Allgemeinen Argumentationstheorie als einer Theorie, die sich in systematischer Absicht mit Funktion, Voraussetzungen, Verfahren und Rationalität der Argumentation befaßt, sowohl die Historische Argumentationsforschung (etwa als Teilgebiet der traditionellen Rhetorik) [...] wie Sektorale Argumentationstheorien (etwa Juristische, Philosophische usw.), wie schließlich Angewandte Argumentationstheorien, die die argumentative Kompetenz methodisch einüben und verbessern (Argumentationsdidaktik) oder Anleitungen zur methodischen Analyse argumentativer Texte (Argumentationsanalyse) vermitteln wollen. (1995, S. 50f)

Die vier zentralen Fragestellungen, die nach Kopperschmidt die Allgemeine Argumentationstheorie zu bearbeiten hat, beziehen sich auf

- die Funktion der Argumentation,

- die Voraussetzungen der Argumentation,
- das Verfahren bzw. die Gelingensbedingungen der Argumentation,
- die Rationalität der Argumentation (vgl. ebd. S. 50).

In Argumentationstheorie und Argumentationsforschung lassen sich empirische und normative Ansätze unterscheiden. Die einen fragen danach, wie tatsächlich argumentiert wird, und vermeiden Fragen, wie eigentlich argumentiert werden sollte, die anderen beschäftigen sich damit, wie idealerweise argumentiert werden sollte, ohne Interesse dafür, wie tatsächlich argumentiert wird. van Eemeren/Grootendorst/Jackson/Jacobs bezeichnen dies als eine "unglückliche Trennung" ("an unfortunate division", 1993, S. VII), da jede Beschreibung von Argumentationen mit expliziten oder impliziten normativen Konzepten zusammenhängt und jede Evaluation einer argumentativen Rede von einem klaren Verständnis ihrer Struktur abhängt (vgl. ebd. S. Xf). Lumer diagnostiziert den aktuellen Stand der Argumentationstheorie so, daß bei den meisten Ansätzen "das Verhältnis zu empirischen Argumentationsanalysen problematisch" sei: "a) entweder man stützt sich zu viel (z.B. Perelman, Grewendorf, v. Savigny) oder b) zu wenig (z.B. Habermas, Berk, Schwemmer) auf die Empirie" (Lumer 1990, S. 6). Diese Kritik läßt sich zugleich als Hinweis auf die Schwierigkeiten einer empirisch gehaltvollen Argumentationstheorie lesen, denn es sind leichter die Extreme als problematische und defizitäre Einseitigkeiten kritisiert als eine "Lösung" in Form einer "angemessenen Relation" von Deskription und Normativität oder einer "richtigen Mitte" zwischen Empirie und Konstruktion gefunden.

Geht man von der Bedeutung von mit normativen Konzepten vertrauten Beschreibungen und empirisch adäquater Theoriebildung ("the importance of normatively informed description and empirically adequate theorizing", van Eemeren/Grootendorst/Jackson/Jacobs 1993, S. XI) aus, so liegt der Versuch einer Integration von deskriptiven und normativen Ansätzen der Argumentationstheorie nahe. Eine genauere Analyse der Aufgaben von Argumentationstheorie zeigt, daß sie mehr als nur empirische oder normative Elemente aufweist, man kann vielmehr philosophische, normative, empirische, analytische und praktische Forschungsaspekte unterscheiden, die als fünf miteinander zusammenhängende Bestandteile einen Rahmen für eine integrierte Argumentationstheorie bilden (vgl. van Eemeren/Grootendorst/Jackson/Jacobs 1993, S. 21ff):

- einen stillschweigenden oder reflektierten Begriff oder Standards von Vernünftigkeit als Grundlage zur Beurteilung von Argumentationen ("Philosophical Research: Argumentation and Reasonableness"),

- ein Modell der Argumentation als Ideal und Beurteilungsmaßstab für vernünftiges Argumentieren ("Normative Research: Models for Reasonable Argumentation"),
- die Beschreibung und Erklärung der tatsächlichen Praxis des Entwerfens, Identifizierens und Überprüfens von Argumentationen ("Empirical Research: Describing Argumentative Practice"),
- die Rekonstruktion von Argumentationen als Verknüpfung von empirischen Befunden mit Theorie und Modell, von Einzelfall und Regel bzw. Prinzip ("Analytic Research: Reconstructing Argumentative Discourse"),
- die Verbesserung der Argumentationspraxis als Hebung des Niveaus individueller Kompetenz und als Entwicklung und Prüfung von institutionellen Mitteln und Wegen zur sozialstrukturellen Etablierung argumentativer Praxis ("Practical Research: Improving Argumentative Practice").

Sowenig wie die Geschichte der Argumentationstheorie können die unterschiedlichen Ansätze der aktuellen Diskussion, die verschiedenen Forschungsaspekte und Grundfragen in diesem Kapitel ausführlich dargestellt und kritisch begutachtet werden. Allerdings sind hier einige zentrale Aspekte der Allgemeinen Argumentationstheorie wie auch damit verbundene Probleme als Grundlage für die späteren Ausführungen zum pädagogischen Argumentieren anzusprechen, dessen Analyse nach der genannten Einteilung Kopperschmidts zu den "Sektoralen Argumentationstheorien" zu rechnen ist:

- die Definition von Argument und Argumentation (Kap. 3.1),
- die Darstellung der Struktur einer einfachen Argumentation als Element aller komplexen Argumentationen (Kap. 3.2),
- eine Erörterung von Zweck und Funktionen von Argumentationen (Kap. 3.3),
- eine Erörterung der damit verbundenen Ansprüche an die Qualität von Argumentationen (Kap. 3.4),
- ein Überblick über unterschiedliche Typen von Argumentationen und die Evaluationsmöglichkeiten von praktischen Argumentationen (Kap. 3.5),
- ein Hinweis auf den Kontext von Argumentation als Gegenstand argumentativer Kritik (Kap. 3.6).

Nach diesen allgemeinen argumentationstheoretischen Grundlagen sind bereichsspezifische Modelle des pädagogischen Argumentierens sowie das Problem angemessener Rekonstruktion pädagogischer Argumentation das Thema von Kap. 4, empirische Befunde und darauf gestützte Analysen und Interpretationen zum pädagogischen Argumentieren folgen dann in Kap. 5, die

Möglichkeiten der Evaluation pädagogischer Argumentationen und der Verbesserung des pädagogischen Argumentierens in der Spannung zwischen aktueller Wissenschaftspraxis und philosophischen Ansprüchen, zwischen Wirklichkeit, Notwendigkeit und Wünschbarkeit des Argumentierens wird uns in Kap. 6.3 beschäftigen.

Die Rezeption von Ansätzen der Allgemeinen Argumentationstheorie erfolgt in der Absicht, die Grundbegriffe zu klären und sich der Voraussetzungen von Analyse und Theorie des pädagogischen Argumentierens zu versichern. In der Auseinandersetzung mit diesen Theorien und Standpunkten sollen die Erfahrungen im Umgang mit pädagogischen Argumenten und Argumentationen in einen allgemeinen theoretischen Rahmen gestellt werden. Außerdem sollen Möglichkeiten und allgemeine Kriterien ihrer Beurteilung aufgezeigt werden. Die Darstellung zielt immer auf die Verdeutlichung der Probleme bei der Beschreibung und Interpretation, Analyse und Rekonstruktion, Evaluation und verbesserte Konstruktion von Argumenten und Argumentationen, die als grundsätzliche Probleme bei der Beschäftigung mit dem Argumentieren auch solche des pädagogischen Argumentierens sind. Angesprochen werden im folgenden:

- das Problem der Identifikation von Argumenten bzw. das Problem des Verstehens von Argumentationen,
- das Problem der Vollständigkeit faktischer Argumentation als Problem der idealen Rekonstruktion bzw. der situationsadäquaten Konstruktion,
- das Problem von Wahrheit und Richtigkeit als Problem von Anspruch und Kriterien der Geltung von Argumentationen,
- das Problem der Vernünftigkeit als Problem von Maßstäben und Bedingungen des Gelingens von Argumentationen.

3.1 Zur Definition von "Argument" und "Argumentation"

Der Ausdruck "Argumentation" wird mit verschiedenen Bedeutungen gebraucht. Die lexikalischen Bedeutungsangaben als "Darlegung der Argumente, Beweisführung" (Duden Bd. 1, 1993, S. 252) oder als "Beweisführung, Begründung" (Brockhaus/ Wahrig Bd. 1, 1980, S. 313; Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache Bd. 1, 1974, S. 212) sind doppeldeutig, sie meinen die konkrete Tätigkeit wie das Ergebnis des Tuns. Lumer unterscheidet dementsprechend zwischen Argumentation als einer geordneten Abfolge von Urteilen und Argumentation als Handlung, nämlich als Äußerung einer Argumentation im ersten Sinn. Argumentation in der zweiten Bedeutung, also die Tätigkeit des Vortragens von Thesen und Argumenten⁴⁵, bezeichnet Lumer (1990, S. 22f) im Anschluß an Öhlschläger (1979, S. 50) zur deutlicheren Unterscheidung als "Argumentationshandlung". Er definiert "Argumentation" dann so:

Nach der ersten Bedeutung sind Argumentationen bestimmte Folgen von Urteilen, die um einen Argumentationsindikator erweitert sind. Eines dieser Urteile ist die These; die anderen Urteile sind die Argumente für diese These. Argumentationsindikatoren sind z.B. 'deshalb', 'weil', 'da', 'also' oder 'meine These ist so und so; dafür habe ich folgende Argumente'. Argumentationsindikatoren zeigen an, (i.) daß es sich bei der zugehörigen Folge von Urteilen um eine Argumentation handelt, (ii.) welches dieser Urteile die These ist und (iii.) welche Urteile die Argumente sind. (Lumer 1990a, S. 61f)⁴⁶

⁴⁵ Argumentation wird z.B. definiert als "eine Rede mit dem Ziel, die Zustimmung oder den Widerspruch wirkli. [sic!] oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch den schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen oder Normen zu erreichen" (Meyers großes Universallexikon Bd. 1, 1981, S. 563).

⁴⁶ Was Lumer Argumentationsindikatoren nennt, bezeichnet Kopperschmidt als "argumentative Operatoren" (vgl. 1989, S. 99). Sie explizieren die geltungslogische Relation zwischen Argument(en) und These. Da sie die argumentativen Rollen der Äußerungen bestimmbar machen, sind sie natürlich auch wichtig für die Identifikation von Argumenten, eben Indikatoren. Die Umgangssprache kennt neben dem "weil" eine Vielfalt anderer argumentativer Operatoren: "da, denn, deshalb, daher, demnach, nämlich, wegen, aufgrund, darausfolgt [sic!], folglich, also, ja usw." (Kopperschmidt 1989, S. 100; weitere Literatur vgl. ebd. Anm. 24). Nach Lumer sind die meisten Indikatoren für Argumentationen nicht vollständig expliziert und die in Frage kommenden Konjunktionen mehrdeutig, da sie auch Erklärungen, Explikationen oder Schlüsse indizieren können (vgl. Lumer 1990, S. 62ff). Für Lumer ist "ein Argumentationsindikator i.e.S." z.B.: "die These meiner Argumentation lautet: ...; meine Argumente sind: ...". An kurzen, vollständig expliziten Argumentationsindikatoren listet er auf: "folglich, ergo, deshalb gilt, deswegen gilt, darum gilt und demnach gilt" (ebd. S. 64).

Diesem terminologischen Vorschlag entsprechend wird der Ausdruck "Argumentation" im folgenden als spezifische Sequenz von Urteilen verwendet.

In der deutschen argumentationstheoretischen Literatur gibt es neben diesen beiden Bedeutungen und abweichend von dem alltagssprachlichen Gebrauch noch die Verwendung von "Argumentation" als "Diskussion" oder "Diskurs".⁴⁷

"Argumentation nennen wir den Typus von Rede, in dem die Teilnehmer strittige Geltungsansprüche thematisieren und versuchen, diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren." (Habermas 1981, S. 38)

Auch W. Klein benutzt diese Bedeutung, wenn er zwischen "individueller und kollektiver Argumentation" unterscheidet (1980, S. 13).⁴⁸ Kopperschmidt definiert als Elementarstruktur der Argumentation: "A versucht gegenüber B, den problematisierten GA [Geltungsanspruch, L.W.] von p mithilfe von q zu lösen." (1989, S. 93)

Auch wenn Argumentationshandlungen mehr oder weniger unmittelbar in Diskussionen eingebettet sind, als Redebeiträge einerseits, als Vorträge oder wissenschaftliche Publikationen andererseits, so erscheint es doch zur Sicherung von Eindeutigkeit sinnvoll zu sein, die (alltags-)sprachliche Differenzierung beizubehalten. Deshalb ist mit Argumentation im folgenden immer der einzelne (Redebeitrag oder) Text gemeint, mit Diskussion oder Diskurs der thematisch definierte Zusammenhang mehrerer Argumentationen.

Noch mehrdeutiger ist der Ausdruck "Argument", allein neun Bedeutungen unterscheidet Lumer im deutschen Sprachgebrauch⁴⁹. Einige Antworten auf die Frage: "Was ist ein Argument?" aus einer Befragung⁵⁰ zeigen die Bedeutungsvarianten:

- "Argument: Logische Folgerung von Aussagen, die aufeinander aufbauen."
- "Ein Argument ist eine Begründung, mittels derer eine These/Behauptung unterstützt oder belegt werden soll."
- "Ein Argument ist ein Grund, der eine bestimmte Meinung, Haltung, Einstellung unterstützt."

⁴⁷ Vgl. Böhler/Katsakoulis 1991; Böhler/Gronke 1994.

⁴⁸ "Individuelle Argumentationen können in kollektive eingebettet sein. [...] Man könnte beispielsweise auch die gesamte abendländische Philosophie als kollektive Argumentation zu den Quaestiones 'Was können wir wissen? Was sollen wir tun? Was dürfen wir hoffen?' verstehen." (Klein 1980, S. 13)

⁴⁹ Lumer findet im englischen Sprachgebrauch 14 Bedeutungen, im französischen 7, im italienischen 8, in den genannten 4 Sprachen zusammen 18. (vgl. 1990, S. 26ff)

⁵⁰ Die Antworten stammen aus einer Befragung von Pädagogik-Studenten aus Bielefeld und Duisburg.

- "Gesichtspunkte, die Diskussionsteilnehmer von z.B. einer Position überzeugen sollen, werden Argumente genannt."
- "Wenn ich versuche, jemanden zu überzeugen, argumentiere ich. Ich kann auch Vor- und Nachteile eines Gegenstandes darstellen, um zu einem Ergebnis zu kommen."
- "Mittel, um ein themenbezogenes Gespräch, eine Auseinandersetzung zu führen."
- "Argumente sind an Sprache gebunden und dienen der Kommunikation zwischen Menschen. Sie verdeutlichen den Standpunkt, den eine Person vertritt und veranlassen ihr Gegenüber, darauf in irgendeiner Weise zu reagieren."
- "Ein Argument sind Worte oder Taten, mit denen man versucht, eine Person von etwas zu überzeugen."

Als allgemeine Bedeutungen finden sich: "Rechtfertigungsgrund, [stichhaltiger, plausibler] Beweisgrund, Punkt einer Beweisführung" (Duden Bd. 1, 1993, S. 252), "stichhaltige Entgegnung, Beweis, Beweisgrund, Grund für eine Behauptung" (Brockhaus/Wahrig Bd. 1, 1980, S. 313), "zur Beweisführung dienender Grund" (Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache Bd. 1, 1974, S. 212), "der einzelne Schritt einer Argumentation; Beweisgrund, auf die sich die Behauptung stützt; der Teil des Beweises, aus dem seine Sicherheit resultiert" (Meyer Bd. 1, 1981, S. 563). Lumer faßt diese allgemeine Bedeutung von "Argument" aus der Alltagssprache zusammen als "Beweisgrund, auf den sich eine These stützt" (Lumer 1990, S. 26). Diese Bedeutung findet sich zu- meist auch in der argumentationstheoretischen Literatur (vgl. Thiel 1980, S. 161)

Da die Termini "Beweis", "Begründung" oder "Grund" selbst wiederum mehrdeutig (vgl. Duden Bd. 1, 1993, S. 442 u. 520, Bd. 3, 1993, S. 140f; Brockhaus/Wahrig Bd. 1, 1980, S. 566 u. 669, Bd. 2, 1981, S. 319; Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache Bd. 1, 1974, S. 469 u. 589, Bd. 3, 1973, S. 1659) und klärungsbedürftig sind (vgl. Klein 1992; Lumer 1990, S. 22), definiert Lumer den Begriff "Argument" über den Begriff der "Argumentation".

"Argumente werden einfach definiert als: diejenigen Urteile einer vollständigen Argumentation, die nicht die These und nicht der Argumentationsindikator sind." (Lumer 1990, S. 28)

Diese Defintionsstrategie Lumers ist nicht nur elegant im Umgehen von anderen mehrdeutigen Begriffen und weiteren zur Klärung notwendigen, definatorischen

Entscheidungen⁵¹, sondern auch angemessen, insofern "Argument" nur eine funktionale Bestimmung ist. Erst als Element einer Argumentation wird ein Urteil zu einem Argument, erst durch die Differenzierung zwischen "These" und "Argument" anhand von Argumentationsindikatoren (oder deren interpretatorischen Substituten) sind Urteile als Argumente zu identifizieren. Vergleichbar unterscheidet Kopperschmidt zwischen "Argumentation", die sich aus Argument(en) und These zusammensetzt⁵² und "Argument" als "Element jeder Argumentation" (S. 96) und versteht Argument wie These funktional, als "sequenzbezogene Funktionskategorie" (S. 97)⁵³. Auch van Eemeren/Grootendorst/Kruijer definieren Argument als Stellungnahme zur Rechtfertigung oder Zurückweisung einer Meinung oder eines Standpunktes ("Arguments are statements advanced in justification or refutation of an opinion." 1987, S. 12) und verstehen Argument wie These ("opinion") aus dem Zusammenhang eines "diskursiven Textes" als "funktionale Einheiten".

"A statement is never an argument or opinion *per se*, but only in the framework of a (wholly or partially) discursive text. [...] Arguments and opinions are *functional units*." (ebd. S. 13)

⁵¹ Lumers Begründung für seine Strategie ist dagegen nicht stichhaltig (vgl. 1990, S. 27). Vollständigkeit einer Argumentation oder Kenntnis sämtlicher Argumente ist ein (und nicht der) Aspekt der Beurteilung der Gültigkeit einer Argumentation, aber keine notwendige Bedingung zur Identifikation eines Arguments für eine These.

⁵² "Die spezifische Sprechhandlungssequenz, in der eine Sprechhandlung aufgrund ihrer positionsbedingten Rolle als Argument fungieren und entsprechend als Geltungsgrund für den problematisierten GA (Geltungsanspruch, L.W.) einer anderen Sprechhandlung beansprucht werden kann, nenne ich Argumentation. Aufgrund dieser terminologischen Fixierung läßt sich zwischen 'Argument' und 'Argumentation' in der Weise unterscheiden, daß Argument als konstitutives Element jeder Argumentation definiert wird." (Kopperschmidt 1989, S. 96)

⁵³ "Argument ist eine Funktionskategorie, die nach dem bisher Gesagten die Rolle einer Äußerung als Geltungsgrund für den problematisierten GA einer anderen Äußerung kennzeichnet. Dieser Explikationsversuch macht zugleich deutlich, daß von 'Argument' nur in Relation zu einer anderen Äußerung gesprochen werden kann: 'Argument' ist eine sequenzbezogene Funktionskategorie, weil die mit ihr spezifizierte Rolle einer Äußerung nur innerhalb einer mehrgliedrigen Sequenz von Äußerungen bereitsteht." (Kopperschmidt 1989, S. 95) "Und ebenso wie 'Argument' und 'überzeugungskräftig' ist 'These' auch ein sequenzbezogener Funktionsbegriff; denn nur innerhalb der Sprechhandlungssequenz Argumentation kann eine Äußerung die Legitimität ihres GAs abhängig machen von dem Gelingen ihrer rationalen Einlösungschance, w. h.: nur innerhalb einer Argumentation kann über die Gültigkeit einer These entschieden werden." (ebd. S. 97)

Entgegen der hier vorgenommenen Differenzierung von "Argument" und "Argumentation" gibt es die Verwendung von "Argument" in der ersten Bedeutung von "Argumentation", z.B. bei W. Klein⁵⁴:

Die Aufgabe einer Argumentation ist es, ein Argument zu entwickeln. Ein Argument läßt sich, grob gesagt, als eine Folge von Aussagen darstellen, die in eine Antwort auf eine Quaestio - eine strittige Frage - mündet; die Aussagen müssen in einer bestimmten (logischen) Weise miteinander verbunden sein. Die Elemente eines Arguments sind also relativ abstrakter Natur, es sind bestimmte Inhalte, die sich durch Aussagen (in einer natürlichen oder künstlichen Sprache) darstellen lassen. (Klein 1980, S. 10)

Eine solche Verwendungsweise orientiert sich weniger an der deutschen Alltagssprache als an der englischsprachigen Logik und Argumentationstheorie. "An argument is a structured collection of propositions, one of which is the conclusion and the other the premises." (Lambert/Ulrich 1980, S. 45) Das hier als "argument" Bezeichnete entspricht weitgehend dem oben als "Argumentation" Definierten. Im Unterschied zur englischsprachigen Logik und der an ihr orientierten Argumentationstheorie soll aber im folgenden der Begriff "Argument" enger gefaßt werden, nämlich als ein Urteil, das funktionsbestimmter Teil einer Argumentation ist. Dies ist in einer geplanten oder gegebenen Argumentation eindeutig und schließt nicht aus, daß darüberhinaus, z. B. bei Rückfrage oder Kritik, das Argument in einer Argumentation begründet und als eine neue Argumentation entfaltet und dargestellt wird.

Die hier vorgestellte Definition von Argumentation ist weit genug, um unterschiedliche Typen von Argumentation umfassen zu können, sie ist weit genug, um auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen Redebeiträge oder Texte als Argumentation identifizieren zu können. Zudem ist mit dieser Definition nicht festgelegt, wieviele Argumente eine Argumentation enthält oder enthalten soll, und auch nicht, welche Relationen zwischen den Argumenten bestehen oder bestehen sollen. Die Definition ist auch offen für unterschiedlich ausgerichtete Analysen.

Das elementare Muster einer einfachen Argumentation besteht gemäß der Definition aus einer These, einem Argumentationsindikator und (mindestens) einem Argument zu deren Begründung. Der argumentativ notwendige Rückgang auf akzeptierte bzw. akzeptable Prämissen stellt sich zumeist in einer Folge von Begründungsschritten oder auch als eine Menge von Argumenten dar. So definiert Thiel Argumentation als

⁵⁴ Klein kennt die verschiedenen Gebrauchsweisen von Argument und entscheidet sich gegen "Argument" als "eine stützende Aussage" (1980, S. 24f, Anm. 19). Mit "Argumentation" meint er die pragmatische Seite, Argumente zu entwickeln, vorzubringen, zu verteidigen etc.

eine Rede mit dem Ziel, die Zustimmung oder den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm ('für' oder 'gegen' deren Wahrheit bzw. Gültigkeit dann argumentiert wird) durch den schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen (Thiel 1980, S. 161).

Und so spricht auch Klein von Argument als einer Gesamtkonstellation von Gründen, "als eine Folge von Aussagen" (Klein 1980, S. 10). Kopperschmidt schlägt vor,

je nach Anzahl der in einer Argumentation verwendeten und prozessual entfalteten Argumente zwischen eingliedrigen und mehrgliedrigen Argumentationen zu unterscheiden und im Fall der mehrgliedrigen Argumentationen den Begriff 'Argumentation' für den allgemeinsten bzw. globalen Rahmen zu reservieren, innerhalb dessen die Stützleistung der verschiedenen Argumente für einen GA (Geltungsanspruch, L.W.) bzw. die unterschiedlichen Leistungen stützender wie schwächender Argumente für bzw. gegen einen GA koordiniert werden. (Kopperschmidt 1989, S. 207f)

Er unterscheidet weiter zwischen "einsträngigen" und "mehrsträngigen" Argumentationen und diese wiederum in "konvergente" und "kontroverse" (vgl. ebd., S. 208ff). Empirische Analysen der faktischen Argumentationspraxis haben es in der Regel mit komplexen Argumentationen zu tun. Grundlage ihrer Beschreibung und Rekonstruktion ist das Muster der einfachen Argumentation für die "Segmentierung" der einzelnen Argumente bzw. Argumentationsschritte oder -beiträge. Einen Hinweis auf die Zusammensetzung von einfachen Argumentationen zu komplexen gab bereits die Kritik am Toulmin-Schema, die in dem Schema bereits mehrere einfache Argumentationen entdeckt hat. Die meisten Argumentationsmodelle beschränken sich auf die Rekonstruktion einfacher Argumentationen und sind nur für mikrostrukturelle Analysen geeignet, nur wenige beanspruchen Analysen komplexer Argumentationen.⁵⁵

Die verschiedenen Theorien und Methodiken der Argumentationsanalyse und -evaluation werden bei Kopperschmidt (1989) zusammenfassend dargestellt. Die meisten Modelle sind geeignet, die "Feinstruktur einer Argumentation freizulegen, ihre methodische Durchführbarkeit ist bisher doch nur an relativ einfachen Beispielen erprobt worden", während "in der Praxis [...] Argumentationen weit komplexer [sind], als es die bisherigen Analysen erscheinen lassen" (Kopperschmidt 1989, S. 206). Er unterscheidet zwischen einer makro- und mikrostrukturellen Ebene der Argumentationsanalyse und

⁵⁵ Kienpointner kritisiert, daß oft nicht deutlich gemacht ist, welcher Ebene die Argumentationsschemata zugeordnet sind. Zumindest von deskriptiv orientierten Ansätzen seien Operationalisierungskriterien zu erwarten. (vgl. 1992, S. 29)

schlägt vor, mikrostrukturelle Analysen einer makrostrukturellen Analyse zu subsumieren, die den Gesamtzusammenhang einer Argumentation zum Gegenstand wählt. Bei den mikrostrukturellen Analysevarianten unterscheidet Kopperschmidt die "materiale Argumentationsanalyse" der Inhalte in Hinblick auf ihre "Bereichsabhängigkeit" (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 143ff), die "funktionelle Analyse" der Rollen von Argumenten in Argumentationen (vgl. ebd. S. 123ff) und die "formale Analyse" der argumentativen Muster (vgl. ebd. S. 178ff).

Ein anspruchsvolles Verfahren für eine makrostrukturelle Analyse von Argumentationen und Diskussionen haben Grewendorf (1975, 1978, 1980) und von Savigny (1976) vorgeschlagen und an literaturwissenschaftlichen Diskussionen erprobt. Die einzelnen Argumente werden identifiziert und in einer "Argumenteliste" gesammelt, das argumentative Beziehungsgefüge wird mittels eines "Argumentationsdiagramms" dargestellt⁵⁶. Grundlage und Kriterium für die Identifikation der Argumente und Rekonstruktion der spezifischen argumentativen Struktur ist ihre Definition von Argument.

'x ist ein Argument' trifft zu, wenn gilt: 'ein Autor bringt x als Argument für/gegen etwas oder bringt etwas als Argument für/gegen x, und x läßt sich nicht in Teile zerlegen, deren ersten der Autor als Argument für/gegen den zweiten bringt oder umgekehrt'. (von Savigny 1976, S. 31)

Diese Definition soll zweierlei leisten: (a) den Interpreten methodisch zur Objektivität, das heißt auf die Erhebung der Argumente eines Textes unter Verzicht auf eigene Vorstellungen über die richtigen Argumente für die jeweilige These oder über die ideale Struktur eines Arguments oder eine Beurteilung, Bewertung, Verbesserung zu verpflichten, (b) die Identifikation einzelner Argumente aus dem Gesamtzusammenhang von Text oder Rede, das heißt ihre Unterscheidung von anderen Argumenten wie nicht argumentativen Textteilen oder Äußerungen, und von deren spezifischen argumentativen Beziehung zu ermöglichen. Grewendorf und von Savigny setzen voraus, daß Texte aus einer

⁵⁶ "Für die Feststellung der Argumentationsstruktur wesentlich sind die Grundbegriffe; der definierte Begriff 'x ist ein Argument' ist wesentlich für die Argumenteliste, welche die Voraussetzung für die Klassifikation in Argumentetypen ist. Die gefundenen Argumente werden in einer Argumenteliste des betreffenden Artikels niedergeschrieben; diese Argumente werden nummeriert. Ihr Argumentationsverhältnis zueinander wird in Diagrammen dargestellt. Dabei wird die festgestellte Argumentationsbeziehung durch Pfeile repräsentiert. Die Kombination von Diagramm und Argumenteliste muß also erlauben, einen Text herzustellen, welcher eine korrekte Paraphrase des argumentativen Gehalts des analysierten Artikels darstellt." (von Savigny 1976, S. 35)

Vielzahl von Argumenten bestehen, die sowohl lineare Ketten bilden können als auch gemeinsam These oder andere Argumente stützen können, die auch Thesen, Argumente oder die argumentativen Schritte stützen oder widerlegen können.

Zwei Probleme von Argumentationsanalysen sind hier angesprochen, das Definitions- bzw. Identifikationsproblem und das Problem von Intersubjektivität und Eindeutigkeit der Interpretation, d.h. grundsätzlich das Verstehensproblem.

Jede Analyse und Beurteilung von Argumenten setzt ihre eindeutige Identifikation voraus, und jede Identifikation bedarf einer Definition von Argument und Argumentation. Insbesondere wissenschaftliche Argumentationsanalysen benötigen zur Identifikation von Argumenten eindeutige Regeln und Kriterien (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 217), der Verweis auf das Training bzw. die Trainiertheit von Wissenschaftlern in Interpretationen (vgl. v. Savigny 1976, S. 30; Grewendorf 1980, S. 133f) genügt nicht (vgl. Anz/Stark 1977, S. 285ff). Die Anweisung in von Savignys Definition, die Argumentation eines Textes so weit zu zerlegen, daß die gefundenen Argumente selbst wiederum keine argumentativen Schritte enthalten, bestimmt in dieser Hinsicht keine Haltepunkte, denn sie ist in ihrer Formalität zirkulär (vgl. Gethmann in Paschen/Wigger 1990, S. 257; Tenorth/Horn 1992, S. 304f). Das zugrundeliegende Problem ist, daß "Argument" eine Funktionsbestimmung ist, eine reine Funktionsbestimmung für die Identifikationsaufgabe jedoch nicht genügt. Deshalb greifen Definitionen von Argumentation bzw. Argument auf die Aussagen- bzw. Urteilsstruktur sowie auf sprachliche Indikatoren zurück (vgl. Lumer 1990; Kopperschmidt 1989; Paschen/ Wigger 1992, S. 24f)

Die Argumentationsanalyse ist unumgänglich ein interpretatives Verfahren. Daß die Identifikation von Argumenten, ihrer argumentativen Beziehungen und der Struktur der Argumentationen im Horizont des Wissens des Interpreten und seines Verständnisses von Text und Kontext erfolgt, ist aber kein Beweis für die Willkür des Verfahrens und die Zufälligkeit der Ergebnisse. Im Unterschied z.B. zu literarischen Textinterpretationen zielt die wissenschaftliche Argumentationsanalyse auf die systematische und objektive Identifizierung von Textelementen. Diese Zielsetzung teilt sie mit der empirischen Inhaltsanalyse, an deren methodischen Standards sie sich orientiert (vgl. Brunner 1982; Fischer 1982). Das Verstehen von Argumenten ist wie das Argumentieren eine alltäglich vorkommende Tätigkeit, die zumeist intuitiv ausgeübt wird. Durch die Explikation der verwendeten Regeln der Analyse werden Verfahren und Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar und kontrollierbar (vgl. Mayring 1990, S. 45). Durch die Explikation der argumentationsanalytischen Regeln, der Standardisierung des Verfahrens und die strikte Anwendung der definierten Methoden können so

gewonnene Ergebnisse Anspruch auf Objektivität erheben (vgl. Mayntz/Holm/Hübner 1978, S. 151f).

Die Interpretationsprobleme sind aber nicht nur den Unzulänglichkeiten der Interpreten geschuldet, sie haben aber auch eine sachliche Seite: sprachliche Ungenauigkeit, Mehrdeutigkeit, Unvollständigkeit, Vermischung mit nicht-argumentativen Text- oder Redeteilen, Kontextabhängigkeit, mehrdeutige Argumentationsstruktur usw. (vgl. Lumer 1990, S. 3).

3.2 Zur Grundstruktur einer einfachen Argumentation

Das klassische rhetorische Schema einer Argumentation ist das Enthymem, mit dem zumeist ein Schlußmuster gemeint ist, dessen Elemente zum Teil implizit bleiben. Die antike Rhetorik hat aber auch explizite, drei- bis fünfteilige Schemata diskutiert, die als Epicheirem bezeichnet werden. Die einfach erscheinende Beschreibung der Struktur von Argumentationen oder die Wahl zwischen vorliegenden Argumentationsschemata oder Modellen steht im Kontext einer Reihe von Fragen:

- Welches Argumentationsschema ist angemessen?
- Woran bemißt sich die Angemessenheit, an der Beschreibung empirischer Argumentationen, an rhetorischen Ansprüchen der Wirksamkeit, an logischen Anforderungen?
- Welche Differenzen zwischen idealen und faktisch benutzten Schemata sind üblich, welche Erweiterungen und Verkürzungen sind tolerierbar und welche nicht mehr?
- Wie explizit müssen Elemente von Argumentationsschemata bei empirischen Argumentationen sein, wie unvollständig dürfen sie sein?
- Wie lassen sich Identifikationen bzw. Rekonstruktionen von Argumentationen legitimieren, methodisch sichern oder verobjektivieren?

Eine ideale Argumentation wird in der Regel deduktionslogisch definiert. Selbst wenn verschiedene Argumentationstypen unterschieden werden, jeweils ideale Formen definiert werden und eine deduktive Argumentation nur ein Typus ist, so fungiert sie doch oft als das Ideal, dient zumindest der Einführung und Erläuterung der Definitionselemente von jeder Argumentation (vgl. Lumer 1990, S. 44ff; 1990a, S. 66). Das traditionelle Vorbild für Argumentationsmodelle ist der Syllogismus, zumindest das negative Leitbild, von dem sich logikkritische Argumentationstheorien, die an die antike Rhetorik anknüpfen, absetzen. (vgl. Toulmin 1985/1975)

Bereits in der Antike wurden die Fragen der Beschreibung und Rekonstruktion von Argumentationsschemata als Erweiterungen und Verkürzungen des Syllogismus diskutiert. Nach J. Kleins sprechhandlungstheoretischer Interpretation der aristotelischen Theorie ist der Syllogismus die Schlußstruktur, die dem Beweis der auf Wahrheit zielenden Wissenschaft, der Begründung der sich auf Wahrscheinliches stützenden dialektischen Rede und der Rechtfertigung von Handlungen in der öffentlichen Rede wie auch der Erklärung aus (letzten) Gründen zugrundeliegt. Der Syllogismus, das "Bindeglied" (Klein 1989, S. 39) der verschiedenen Disziplinen bei Aristoteles, erscheint als "eine Kategorie mit etlichen Varianten

in Hinblick auf Explizitheit, auf logische Gültigkeit und in Hinblick auf die Geltungsdimension" (ebd. S. 52).

Seit der antiken Logik und Rhetorik werden Verkürzungen des Syllogismus um einen Teilsatz als "Enthymem" bezeichnet. "Enthymem" wurde allerdings in 4 Bedeutungen gebraucht: (a) ein auf Topoi beruhender Wahrscheinlichkeitsschluß (topisches Enthymem), (b) ein syllogistischer Wahrscheinlichkeitsschluß (Protasen-Enthymem), (c) ein verkürzter Syllogismus, (d) eine Sentenz mit Begründung (vgl. Kraus 1994, Sp. 1197; vgl. auch Schepers 1972; Sprute 1975). Seine ausführlichste und wirkungsgeschichtlich folgenreichste Behandlung fand es bei Aristoteles, der es sowohl in seinen Analytiken als auch in seiner Rhetorik thematisiert, und zwar in mehrfacher Bedeutung.

Seit Aristoteles wird das Enthymem auf die Grundstruktur des Syllogismus zurückgeführt. Aristoteles weist der Redekunst in Analogie zu den in Wissenschaft und Dialektik verwendeten Beweismethoden Induktion und Deduktion als Beweisarten das Beispiel und das Enthymem zu, die er als "rhetorische Induktion" bzw. als "rhetorischen Syllogismus" definiert (Aristoteles, Rhetorik I, 2, 1556a35ff). Da in ethisch-politischen Fragen wissenschaftlich exakte Schlüsse weder möglich noch angebracht sind, geht der dialektische Syllogismus nicht wie der wissenschaftliche (apodeiktische) Syllogismus von evidenten Prinzipien oder bewiesenen Sätzen, sondern von weithin akzeptierten Ansichten als Prämissen aus (Aristoteles Topik I, 1, 100a25 - b23). Auf dieser Grundlage faßt Aristoteles das Enthymem als einen syllogistischen Wahrscheinlichkeitsschluß auf, "dessen Aufgabe es ist, dem Zuhörer deutlich zu machen, daß das, wovon er überzeugt werden soll, sich aus dem, wovon er bereits überzeugt ist, ergibt" (Kraus 1994, Sp. 1203)

Bei diesem "Protasen-Enthymem" lassen sich 2 Formen, "Eikos-Enthymem" und "Indizien-Enthymem", unterscheiden, "der Syllogismus aus Wahrscheinlichkeiten oder aus Anzeichen" (Aristoteles, Analytica priora II, 27, 70a10; Rhetorik I, 2, 1357a32).

Geht Aristoteles grundsätzlich von der Mehrsätzigkeit des Enthymems aus, so empfiehlt er auch die Verkürzung durch das Weglassen selbstverständlicher, den Zuhörern bekannter, sie deshalb langweilender oder gar beleidigender Teilsätze, und zwar um der stilistischen Verbesserung und der rhetorischen Wirkung willen (Aristoteles, Rhetorik I, 2, 1357a16-21; II, 22, 1395b22-27). Was in logischer Perspektive unvollkommen ist, ist also demgegenüber in rhetorischer Hinsicht ein Vorzug.

Die rhetorische Empfehlung des Aristoteles wurde in der Folgezeit zum formalen definitorischen Merkmal des Enthymems, in Mittelalter und Neuzeit setzte sich die Bedeutung und das Verständnis des Enthymems als ein formal

unvollständiger, verkürzter oder verstümmelter Syllogismus durch. Erst in neuerer Zeit treten neben das von der Logik präferierte "Verkürzungstheorem" die psychologischen, topischen und stilistischen Merkmale wieder ins Blickfeld (vgl. Kraus 1994; Eggs 1992, Sp. 917ff).

Was zunächst als Mehrdeutigkeit oder gar Widersprüchlichkeit erscheint, ist nicht allein Unstimmigkeiten der Texte oder Widersprüchen des Aristoteles zuzuschreiben, sondern läßt sich als das Spannungsfeld der Argumentationstheorie interpretieren. Hier zeigt sich die "dilemmatische Wahrheit" der Argumentation (Eggs 1992, Sp. 926). "Argumentation ist weder Logik noch Rhetorik, sondern beides zusammen." (ebd.) Wohlrapp meint wohl dasgleiche, wenn er - angesichts von "Syllogistik, Topik und Rhetorik als [die] drei Zweige der Dialektik" bei Aristoteles - "argumentierendes Reden - im Unterschied zum strikten Beweisen auf der einen Seite und zur effizienten Persuasion auf der andern -" in einem "Zwischenreich" ansiedelt (vgl. Wohlrapp 1995a, S. 14).

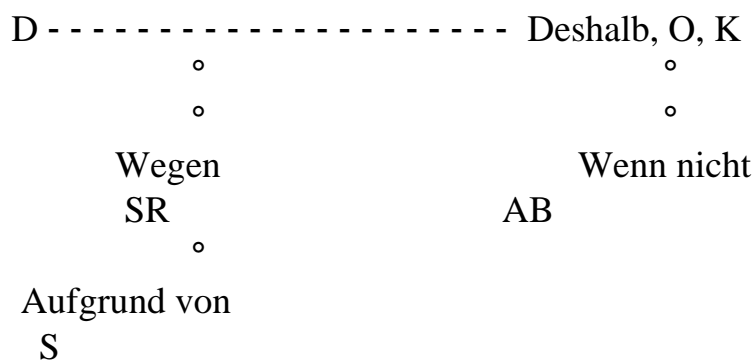
Die Erweiterung des Syllogismus zu einem fünfgliedrigen Schema wird als Epicheirem⁵⁷ bezeichnet, seine Explikation geht auf die nacharistotelische Rhetorik und vor allem Cicero zurück (vgl. Klein 1994, Sp. 1253). Sein Schema umfaßt folgende Teile: *propositio* (= Oberprämisse); *propositionis confirmatio* (= Stützargument(e) für die Oberprämisse); *assumptio* (= Unterprämisse); *assumptionis approbatio* (= Stützargumente für die Unterprämisse); *complexio* (= Quintessenz, Schlußfolgerung). Während beim Enthymem die Oberprämisse als selbstverständlich vorausgesetzt wird und implizit bleibt, wird beim Epicheirem der in der Oberprämisse formulierte Zusammenhang gerade nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern als begründungsbedürftig angesehen und mit einer Stützung versehen.

Die anscheinend nur formalen Differenzen der Schemata beruhen letztlich auf pragmatischen Unterschieden (vgl. Klein 1994, Sp. 1253). Den Hintergrund der Kontroverse um drei- oder fünfgliedrige Schemata, um Angemessenheit und Vollständigkeit, Verkürzungen oder Erweiterungen bilden unterschiedliche

⁵⁷ "Drei Hauptvarianten der Verwendung lassen sich feststellen: 1. Expansionsform des 'klassischen', aus zwei Prämissen und einer Konklusion bestehenden Syllogismus durch Erweiterung der Prämissen um jeweils (mindestens) ein Stützargument. 2. Vage bestimmtes Argumentationsschema bestehend aus These (*intentio*, *propositio*), Begründung (*assumptio*, *ratio*) - inklusive eventueller Stützargumente (*confirmatio*) und Ausschmückung (*exornatio*) - sowie Quintessenz (*conexio*, *complexio*), wobei die Quintessenz als Resümee (*enumeratio*) oder als Schlußfolgerung (*conclusio*) realisierbar ist. 3. Oberbegriff für sämtliche rhetorische Schlußformen und Argumentationsschemata." (Klein 1994, Sp. 1251)

Intentionen und Anwendungssituationen⁵⁸: Das dreigliedrige Schema des Syllogismus stellt die Logik des Schließens in den Vordergrund und dient eher der Analyse von Argumentationen, während das erweiterte Schema des Epicheirems auf die Ungewißheit reagiert, ob die Prämissen der Argumentation von den Zuhörern geteilt werden, und die rhetorische Notwendigkeit antizipiert, auch die Prämissen als begründet auszuweisen und sie nicht dogmatisch zu setzen⁵⁹. Verkürzungen und Auslassungen in der Argumentation werden durch rhetorische Überlegungen der Effektivität und Wirksamkeit und durch stilistische Ideale begründet.

Ähnlichkeiten mit dem fünfteiligen Epicheirem der antiken Rhetorik hat das Toulmin-Schema. Toulmin hat an die Stelle des klassischen Syllogismus, der ihm nicht ausführlich und deutlich genug ist, ja in seiner Einfachheit irreführend zu sein scheint (1958/1975, S. 87), ein "Schema"(lay-out) der Argumentation gesetzt, das in argumentativen Schlüssen sechs Aussagetypen funktional unterscheidet und ihre Relation idealtypisch abbildet (vgl. ebd. S. 88ff; vgl. Kopperschmidt 1989, S. 123ff).



Er unterscheidet bei Argumentationen zwischen Konklusion ("claim") und Datum/Daten ("data")⁶⁰ auf dem/ denen die argumentative Folgerung beruht, der Schlußregel ("warrant"), die den argumentativen Zusammenhang herstellt bzw. erlaubt, der Stützung ("backing"), die die Schlußregel begründet, sowie modalen Operatoren ("modality"), die die unterschiedliche Sicherheit des Schlusses angeben, und Ausnahmebedingungen ("rebuttal"), die die Bedingungen für die Gültigkeit des argumentativen Schlusses formulieren. Die Stützung der Schlußregel entspricht der ratio propositionis im Epicheirem (vgl. Kopperschmidt 1977, S.

⁵⁸ Wohlrapp 1995a sieht in sozialhistorischen Veränderungen die Grundlage für unterschiedliche Ausformungen der antiken Rhetorik.

⁵⁹ Dieser Anspruch findet sich in der Rhetorik der deutschen Aufklärung bei Gottsched vgl. Klein 1994, Sp. 1256f.

⁶⁰ In der neueren, leicht modifizierten Fassung heißt es "grounds". (Toulmin/Rieke/Janik 1984, S. 78)

230; Kienpointner 1986, S. 322ff), auf eine vergleichbare Stützung der Daten bzw. des Grunds, die die Stelle der antiken *approbatio adsumptionis* einnehmen würde, verzichtet Toulmin⁶¹.

Das Schema von Toulmin ist häufig benutzt und vielfach variiert und erweitert worden (vgl. z.B. Völzing 1979), es ist auch oft ausführlich dargestellt und diskutiert worden; dem habe ich nicht viel hinzuzufügen. An dieser Stelle seien nur einige wichtige Einwände erwähnt:

- Toulmins Beschreibungen und Erläuterungen der Funktionsstellen seines Schemas sind mehrdeutig, die Arten von Sätzen in seinen Beispielen für dessen Elemente sind sehr heterogen (vgl. Lumer 1990, S. 286).
- Toulmins Schema dient allein der Beschreibung, enthält aber keine Kriterien zur Beurteilung der Akzeptabilität der Elemente wie der argumentativen Übergänge (vgl. ebd.).
- Toulmins Schema ist so unspezifisch, daß Argumentationen nicht eindeutig abgegrenzt sowie unterschiedliche Argumentationsformen subsumiert werden können (vgl. ebd.).
- Der Anwendungsbereich des Toulminschemas ist nicht deutlich geklärt, es bleibt unklar, ob es auf der Mikro-Ebene einzelner argumentativer Behauptungen oder auf der Makro-Ebene von Texten oder Textabschnitten seinen Ort hat. (vgl. Kienpointner 1992, S. 29)
- Die Konstruktion des Schemas ist inkonsistent, denn der Übergang vom Argument zur Konklusion soll durch eine Schlußregel garantiert werden, dagegen andere Übergänge nicht (vgl. Kienpointner 1992, S. 28), wie der zwischen Stützung und Schlußregel oder der zwischen "rebuttal" und "modality" (vgl. Huth 1975, S. 100). Aber auch an die Stützung der Schlußregel lassen sich zwei Fragen stellen, nicht nur: "was stützt die Schlußregel?", sondern auch: "Ist der argumentative Schritt von der Stützung zur Schlußregel korrekt?" (vgl. Lumer 1990, S. 286). Erweitert man an diesen Stellen das Schema um Schlußregeln, so erweist sich das Toulminschema als zusammengesetzt, es ist zerlegbar in elementare Schemata, die dreigliedrig sind (vgl. Öhlschläger 1979, S. 86f; Kopperschmidt 1977, S. 230; 1980, S. 31ff; Kienpointner 1992, S. 29).

Argumentationen sind in der Regel "nicht vollständig". Solche Argumentationen werden als "elliptisch" (vgl. Matuschek 1994) bezeichnet.⁶² Im Vergleich

⁶¹ Eine solche Erweiterung hat Quasthoff vorgeschlagen (1978, S. 27).

⁶² "Die meisten Argumentationen, mit denen wir zu tun haben, seien es nun wissenschaftliche, technische, politische oder Alltagsargumentationen, entsprechen nicht der durch Argumentationsregeln festgelegten Idealform von gültigen und adäquaten Argumentationen. Sie sind vor allem unvollständig und mehrdeutig. Deswegen müssen sie nicht inadäquat oder ungültig sein." (Lumer 1990, S. 76)
"Elliptische Verkürzungen: Daß die meisten Argumentationen gegenüber dem

zum Syllogismus fehlt ihnen die Oberprämisse oder die Unterprämisse oder auch die Konklusion.

Aus einem vollständigen Syllogismus, wie z. B. '(P1) Alle Menschen sind sterblich; (P2) Sokrates ist ein Mensch; (C) also ist Sokrates sterblich' lassen sich demnach drei verschiedene Enthymeme bilden: (I) '(P2) Sokrates ist ein Mensch; (C) also ist er sterblich'; (II) '(P1) Alle Menschen sind sterblich; (C) also auch Sokrates'; (III) '(P1) Alle Menschen sind sterblich; (P2) und auch Sokrates ist ein Mensch'. Eine weitere Reduktion auf Oberprämisse oder conclusion allein verkürzt das Enthymem zur Sentenz. (Kraus 1994, Sp. 1199)

Lumer hält für eine methodisch vollzogene Interpretation und Zuordnung zu einer idealen gültigen Argumentation als Minimalbedingung daran fest, daß die These, der Argumentationsindikator und ein Mindestmaß an Argumenten explizit ist.⁶³ Van Eemeren/ Grootendorst/ Kruiger (1987) charakterisieren die Struktur einer einfachen Argumentation durch eine Meinung bzw. den Standpunkt, einem expliziten und einem impliziten Argument, und da meist nur ein Argument geäußert und das andere verschwiegen wird, bezeichnen sie das explizite als das Argument schlechthin (vgl. Kienpointner 1992a, Sp. 902). Öhlschläger entwickelt zur Darstellung elementarer Argumentationsschritte ein dreiteiliges Schema, das aus Argument, Konklusion und Schlußpräposition besteht:

Wer argumentiert, behauptet etwas - das sog. Argument -, um etwas, das in Frage steht - die sog. Konklusion - zu stützen, und präsupponiert, daß die Konklusion aus dem Argument folgt, d.h. schließt vom Argument auf die Konklusion aufgrund der Schlußpräposition. (Öhlschläger 1979, S. 99f)

Nach Schellens besteht die elementare Struktur einer einfachen Argumentation nur aus Argument, Argumentationsindikator und These (vgl. Schellens 1985, S. 73).

Nach Toulmin ist eine Argumentation ohne Schlußregel nicht möglich (1958/1975, S. 31), weil erst durch die Schlußregel informative Äußerungen zu

argumentationstheoretisch ausgezeichneten Ideal elliptisch verkürzt sind, ist wohl das gravierendste Problem bei der Gültigkeitsbeurteilung. Fortgelassen werden sowohl die These, als auch der Argumentationsindikator, am häufigsten aber einzelne Argumente." (ebd. S. 79)

⁷ "Das Kriterium dafür, ob eine elliptisch verkürzte Argumentation gültig und adäquat ist, ist: Es muß Argumente geben, die 1. die verkürzte Argumentation zu einer vollständigen, gültigen und adäquaten Argumentation ergänzen würden (wesentliche Bedingung), die 2. vom Argumentierenden akzeptiert sind (Wahrung der Absicht des Argumentierenden) und die 3. problemlos aus den angesprochenen Argumenten erschlossen werden können (Zumutbarkeit für den Adressaten)" (Lumer 1990, S. 81).

"Daten", Gründen, Argumenten werden. Die Schlußregeln werden allerdings nicht immer expliziert, sondern sie können auch implizit bleiben, werden bloß "präsupponiert" (Öhlschläger 1979, S. 88ff). In der argumentationstheoretischen Literatur wird der Status von Schlußregeln kontrovers diskutiert (vgl. Kienpointner 1992, S. 30ff). So ist strittig, welche Arten von Schlußregeln genutzt werden, welche zulässig sind und wie Schlußregeln zu erklären sind.

In modernen Ansätzen wie den bekannten Argumentationstheorien von Perelman und Toulmin werden Schlußregeln zwar von formallogischen Schlußschemata klar abgegrenzt, aber hinsichtlich ihres eigenen nichtformalen Status nicht näher fixiert; so finden sich etwa in Toulmin/Rieke/Janik (1984, S. 46ff.) zwar eine Menge von Charakterisierungen und Exemplifizierungen des Konzepts 'warrant' (z.B. 'a general, stepauthorizing statement', 'rules of thumbs', 'principles', 'laws of nature', 'accepted values, customs or procedures', 'license or permit', 'warranty or guarantee'); so wird aber nur eine Fülle ziemlich heterogener und z.T. auch sehr spezieller Arten von 'warrants' angegeben, die nur schwer unter einen allgemeinen Begriff zu subsumieren sind.(ebd. S. 31)

Bedeutsam in der Debatte um die Schlußregel scheinen mir der Hinweis von Kienpointner, daß nicht Propositionen Präsuppositionen haben, sondern "Sprecher Präsuppositionen machen" (ebd. S. 33) und diese sich auch in ihrem Einsatz, ihrem Verständnis und ihrer Akzeptanz unterscheiden, sowie der Ansatz von Öhlschläger, in den Schlußregeln "Hintergrundannahmen" des Argumentierens zu sehen, die als selbstverständlich vorausgesetzte Bestandteile eines "kollektiven Wissens" implizit bleiben können. Wenn aber die Schlußregel implizit bleibt, wenn ein Argument einer einfachen Argumentation verschwiegen werden kann, wie läßt sich die empirische Argumentation zutreffend vervollständigen?

Für die Rekonstruktion empirischer Argumentationen gibt es "keinen Algorithmus der Vervollständigung" (Tenorth/Horn 1992, S. 313). Das ist eine Frage der Interpretation, die eine eminente Bedeutung für die Evaluation von Argumentationen hat und über das genannte Interpretationsproblem der Identifikation hinausgeht. Denn die vervollständigende Rekonstruktion elliptischer Argumentationen soll "den wirklich intendierten Gehalt des Arguments einer theoretischen Prüfung zugänglich machen" (ebd.). Die Rekonstruktion muß dem empirischen Argument und der These mehr als nur ein "logisches Minimum", mehr als eine triviale Wiederholung der geäußerten Inhalte hinzufügen, ohne dem Argumentierenden "zuviel" zu unterstellen, z.B. eine zu allgemeine Schlußregel. Die praktischen Schwierigkeiten angemessener Rekonstruktion zeigen sich u.a. in der häufigen Uneinigkeit zwischen Diskutanten "über die

korrekte, falsche oder sogar böswillige Interpretation der ihrer Argumentation zugrundeliegenden Schlußregeln" (Kienpointner 1992, S. 43).

Zwei weitere Probleme sind zu unterscheiden: (1) ob und inwieweit die empirische Argumentationspraxis von dem logischen oder argumentationstheoretischen Ideal abweicht bzw. abweichen darf, und ob (2) das Verhältnis von Argumentationspraxis und logischen Mustern (wie dem Syllogismus) überhaupt als Abweichung gefaßt werden kann bzw. ob und inwieweit solche Muster der jeweiligen argumentativen Praxis als Ideale zugeschrieben werden können. Das erste Problem betrifft die Frage der Vollständigkeit und (erlaubten) Verkürzung einer Argumentation oder deren notwendiger Erweiterung, das zweite die Angemessenheit der (logischen oder argumentationstheoretischen) Rekonstruktionen oder allgemein das Verhältnis von Empirie und Modellen in der Argumentationstheorie.

Gemeinhin entsprechen (empirische) Argumentationen (logischen) Mustern oder (argumentationstheoretischen) Idealen nicht.

Es ist häufig unklar, was die These ist, was die Argumente sind und was überflüssiger oder erläuternder Zusatztext ist. Normalsprachliche Argumentationen sind in der Regel unvollständig: Es fehlen Argumente oder gar die These. Schließlich sind diese Argumentationen meist in vielerlei Hinsicht unsauber: Der Gehalt der These ist unklar; sie "paßt" nicht ganz zu den Argumenten; oder sie ist unscharf, mehrdeutig oder indirekt ausgedrückt; gleiches gilt für die Argumente. Aus diesen Gründen gibt es auch nur einen fließenden Übergang zwischen unsauberem und ungültigen Argumentationen. (Lumer 1990, S. 11; vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 56ff)

Während aus logischer Perspektive Verkürzungen als Unvollständigkeit erscheinen und der Argumentationspraxis Abweichungen vom logischen Ideal vorgehalten werden, so erscheint aus der Perspektive des faktischen Argumentierens das logische Ideal der Vollständigkeit als überflüssig. Ihm wird ein Effizienzkriterium entgegengesetzt: das rhetorische Ideal der Prägnanz, von Knappheit und Präzision.

Unvollständige Argumentationen können gegenüber vollständigen sogar gewisse Vorteile haben, wenn sie sich auf die wesentlichen, kritischen Argumente konzentrieren: Das, was der Adressat ohnehin weiß, das, was unschwer zu erschließen ist, triviale, permanent erfüllte Bedingungen und Sprachkonventionen werden fortgelassen. Dadurch werden Argumentationen überhaupt erst übersichtlich und allgemein verständlich. Bei formal vollständigen Argumentationen verschwindet demgegenüber das Wesentliche in der Fülle der Details. Umgekehrt steckt in dieser Chance der unvollständigen Argumentationen auch die Fehler- und Mißbrauchsgefahr, gerade die problematischen Argumente wegzulassen oder ungültige Argumentationsformen zu verwenden. (Lumer 1990, S. 77)

Es erweist sich also nicht die Argumentationspraxis per se als mangelhaft, vielmehr können die "Abweichungen" das Resultat heterogener Ansprüche und Anforderungen sein. Und die Vielfalt der Ansprüche und Kriterien hat zur Folge, daß die Anforderungen an Adäquatheit Wege eröffnen können, den Geltungsansprüchen auszuweichen.

Lumer verschärft dieses Problem sogar noch, wenn er bestreitet, "daß die elliptische Argumentation nur die verkürzt ausgesprochene Version einer eigentlich beabsichtigten vollständigen Argumentation ist" (1990, S. 82).

Beim Aussprechen elliptischer Argumentationen haben wir jedoch üblicherweise keine zugehörige vollständige Argumentation im Sinn. Wir denken auch in der Art elliptischer Argumentationen, 'überschlagen' beim schließenden Denken meist die Allsätze und Bedeutungspostulate und schreiten von den 'substantiellen' Prämissen direkt zur Konklusion voran bzw. beurteilen, wenn uns bei der Suche nach Gründen für eine These ein bestimmtes 'substantielles' Urteil eingefallen ist, intuitiv, ohne weitere Überlegungen, ob der Schritt von diesem Urteil zur These zulässig ist. (ebd.)

Die Vollständigkeit wie die Formalisierung von Argumentationen erscheinen in dieser Perspektive als wirklichkeitsfremde und überzogene, ja dem Denken entgegengesetzte Forderungen einiger Argumentationstheoretiker. Die Begründung für das Ideal der Vollständigkeit gibt der Anspruch der Überprüfung.

Wenn die Form elliptischer Argumentationen sogar eher unserer Denkweise entspricht, warum greifen wir dann überhaupt auf vollständige Argumentationen zurück? Bei den vollständigen Argumentationen kann genau begründet werden, warum sie ggf. gültig oder adäquat sind. (ebd.)

Vollständigkeit erweist sich damit als ein historisch bedingtes, d.h. vom jeweiligen Diskurs und den in ihm und durch ihn etablierten Differenzierungsansprüchen abhängiges Ideal. In analytischer Sicht auf die Argumentationspraxis zeigen sich im beobachtbaren Umgang mit Schlußregeln und Begründungs- und Präzisionsansprüchen nicht nur defizitäre Standards einer Disziplin oder eines Praxisbereichs, sondern auch die anerkannten Schlußregeln, das gemeinsame Hintergrundwissen, der common sense der Disziplin bzw. Praxisfeldes.

3.3 Zweck und Funktionen von Argumentationen

Auf die Frage nach dem Zweck des Argumentierens oder nach den Funktionen von Argumentationen werden zumeist zwei verschiedene Antworten gegeben: Argumentationen dienen dazu, ein Argument zu entwickeln, Argumente für eine These zu liefern oder eine These zu beweisen oder zu begründen oder zu stützen (vgl. Klein 1980, S. 10; Kopperschmidt 1980, S. 25; Öhlschläger 1979, S. 42; Toulmin 1958/1975, S. 89) oder aber Argumentationen sollen überzeugen oder bei einem Adressaten die Akzeptanz der These herstellen oder vergrößern (vgl. Habermas 1985, S. 48; Perelman 1980, S. 18; 30; 163; Perelman/ Olbrechts-Tyteca 1958/1980, S. 5; Thiel 1980, S. 161). Beide Antworten, die sich einer eher logischen oder aber einer eher rhetorischen Sichtweise auf das Argumentieren verdanken, sind einseitig: die erste abstrahiert von dem praktischen Zweck und dem pragmatischen Kontext des Begründens von Thesen, die zweite sieht von dem immanent theoretischen Zusammenhang und dem Geltungsanspruch des Mittels der Überzeugung ab.⁶⁴ In dem hier zugrundegelegten Verständnis von Argumentation ist die pragmatische Sichtweise von der theoretischen nicht isoliert, sind beide nicht einander entgegengesetzt.

Der Einsatz von Wissen erfolgt in Argumentationen in einer praktischen Absicht. Der allgemeine Zweck von Argumentationen ist die Überzeugung anderer⁶⁵. Die Mittel dazu sind ausschließlich Argumente bzw. die Entwicklung von

⁶⁴ W. Klein unterscheidet "logische und pragmatische Aspekte der Argumentation": "Eine Argumentation ist eine komplexe sprachliche Handlung, die sich von anderen vor allem durch ihre Aufgabe, nämlich die, ein Argument zu entwickeln, unterscheidet. Wie alle sprachlichen Handlungen hat sie neben dieser inhaltlichen auch eine soziale Dimension. Sie soll bestimmte soziale Wirkungen haben, beispielsweise jemanden von einer bestimmten Ansicht überzeugen, jemandem helfen, sich zu profilieren, jemanden ins Unrecht setzen oder als Schwachkopf erscheinen lassen." (Klein 1980, S. 14) Grünert/Kalivoda unterscheiden bei politischen Argumentationen zwischen der unmittelbaren Funktion der Darstellung und Begründung einer politischen Alternative und Entscheidung und der mittelbaren Funktion der Überredung: "Politische Argumentation hat nicht nur die unmittelbare Funktion, über die Positivierung des eigenen und die Negativierung des gegnerischen Standpunktes nach Lösungsmöglichkeiten für politische Gegenstände zu suchen, sondern zugleich die mittelbare Funktion der Persuasion, mit der sich die generelle politische Absicht der Herrschaftserhaltung und Herrschaftserlangung verbindet." (Grünert/ Kalivoda 1982, S. 152)

⁶⁵ "Die Standardfunktion von Argumentationen ist, auf rationale Weise zu überzeugen." (Lumer 1990a, S. 64) "Mit Hilfe des Erkenntnisbegriffs kann die Standardfunktion von Argumentationen, rational zu überzeugen, wie folgt präzisiert werden: Argumentationen zielen auf eine Erkenntnis der These und nicht lediglich auf einen Glauben an die These. Genauer: Der Standardinput von Argumentationen ist ein

Argumenten oder der argumentative Schluß auf eine These. Erste Voraussetzung ist ein wirklicher oder vermuteter Dissens, der überwunden werden soll. Die zweite Voraussetzung ist ein wirklicher oder vermuteter Konsens, zu dem die Argumente gehören oder an den sie anknüpfen. Selbst Kritiker an Habermas' Konsensustheorie, die den Konsens als Ideal zurückweisen, denken in der Alternative von Konsens und Dissens: jedem Dissens ist ein Konsens vorausgesetzt und als Maß und Ideal beigegeben⁶⁶.

Ob Überzeugung als subjektiver Zweck realisiert wird, das hängt von vielen Bedingungen ab, die nur zum Teil von dem Argumentierenden beeinflusst werden können. Ob mit Argumentationen noch weitere Zwecke verfolgt werden, Koordination oder Kooperation (Kopperschmidt 1995, S. 19) oder die Durchsetzung eigener Interessen (vgl. Grünert/ Kalivoda 1982, S. 148), ändert nichts an dem allgemeinen Zweck der Überzeugung: Indem für diese Zwecke oder Wirkungen Argumentationen als Mittel eingesetzt werden, sind sie auch an das Mittel und seine Eigenheiten gebunden: an die Ansprüche des verwendeten Wissens.

sprachkundiger, aufgeschlossener, wahrnehmungsfähiger, aufmerksamer, urteilsfähiger Adressat, der noch nicht über eine Erkenntnis der These verfügt (oder noch nicht über eine so starke Erkenntnis der These, wie sie mit der Argumentation erzeugt werden soll) und dem die Argumentation vorgetragen wird. Der Standardoutput ist ein Adressat, der die Erkenntnis besitzt, daß die These der Argumentation akzeptabel ist." (Lumer 1990a, S. 66)

⁶⁶ "Im Unterschied zum konsensuellen Diskurskonzept (Habermas) geht das Projekt aus von einem Konzept des oppositiven Diskurses, dessen Ziel nicht Wahrheitsfindung ist, sondern Interessendurchsetzung, d. h. Durchsetzung einer parteilichen Position. Die Festlegung der durchzusetzenden parteilichen Position geht dem parlamentarischen Diskurs voraus (innerparteilicher Diskurs), und die Durchsetzbarkeit kann vorweg unterstellt bzw. als nicht möglich erkannt werden (Mehrheitsverhältnisse). Der parlamentarische Diskurs ist gekennzeichnet durch oppositive Situationsdefinitionen und parteiliche Rationalität, durch intentionalen Herrschaftsanspruch und parteilich determinierte Gegnereinschätzung. Die oppositive Konstitution des parlamentarischen Diskurses ist institutionell (Regierung - Opposition) und rollenspezifisch (Parteimitgliedschaft/ Fraktion) vorweggenommen und manifestiert sich in der durchgängigen Aufrechterhaltung von oppositiven Behauptungs- und Begründungssätzen.

Konsensueller Diskurs kann dagegen innerparteilich stattfinden und dient der Herstellung des parteilichen Konsensus sowie zur parteilichen Vorbereitung des oppositiven parlamentarischen Diskurses.

Konsensualität kann auch im parlamentarischen Diskurs überparteilich 'beschworen, behauptet, gefordert oder als notwendig erachtet werden' (Gemeinsamkeit der Demokraten), sofern spezifische Anlässe vorliegen (politische Krisen)." (Grünert/ Kalivoda 1982, S. 148f)

Der Einsatz von rationalen Mittel, d.h. die Verwendung von Wissen als Argumenten unterscheidet ein Überzeugen von einem Überreden. Es geht bei Argumentationen nicht um Übereinstimmung, Zustimmung, Akzeptanz überhaupt, sondern diese soll auf Einsicht beruhen. Und diese Einsicht soll nicht das Ergebnis einer Zwangslage sein, sondern sich allein guten Gründen verdanken. Und in diesen guten Gründen soll der Adressat sich nicht über sich und seine Interessen, die Bedingungen seines Handelns und über die thematischen Sachverhalte täuschen oder irren. Der Wahrheitsanspruch des argumentativ genutzten Wissens, der Geltungsanspruch der Argumente ermöglicht eine gelingende Überzeugung. Die beanspruchte Wahrheit bzw. Richtigkeit unterscheidet letztlich die Überzeugung von einem Überreden.⁶⁷

Der Proberstein des Fürwahrhaltens, ob es Überzeugung oder bloße Überredung sei, ist also, äußerlich, die Möglichkeit, dasselbe mitzuteilen und das Fürwahrhalten für jedes Menschen Vernunft gültig zu befinden. (Kant KrV B 848)

In der Beurteilung konkreter Fälle kann die Eindeutigkeit der theoretisch klaren Differenz von Überzeugen und Überreden wieder verschwinden, denn die Angemessenheit, verwendete Argumente als wahr bzw. richtig zu bezeichnen, kann ungewiß oder strittig sein, ihre Gültigkeit kann fraglich bleiben⁶⁸. Für eine grundsätzlich wissenschaftskritische oder erkenntnis skeptische Position ist diese Differenz sogar nie aufzuzeigen.

So schwierig die Anwendung der Differenz auf einen empirischen Fall sein mag, so diffus oder vorläufig das Ergebnis ausfallen mag, es ist eine Aufgabe von Argumentationsanalysen, den spezifischen Zweck gegebener Argumentationen zu bestimmen. Auch wenn das Kriterium interpretationsbedürftig bleibt, gibt es keine Alternative zu einem Abwägen der mit diesem Kriterium erzielten empirischen Befunde. Die besonderen Zwecke sind zunächst inhaltlich durch die jeweilige strittige These und die vorgebrachten Argumente bestimmt. Zudem läßt sich an der Art, wie argumentiert wird, feststellen, warum und wozu argumentiert wird. Argumentationen haben nicht nur soziale Wirkungen und

⁶⁷ Die Umgangssprache kennt diese Differenz, macht sie allerdings nicht ausschließlich an der Wahrheitsdifferenz fest. Zur Problematik vgl. Huth 1975, S. 82f; Kopperschmidt 1980, S. 115ff; Völzing 1979, S. 130ff.

⁶⁸ "Die theoretisch mögliche Differenzierung zwischen 'überreden' und 'überzeugen', zwischen verständigungsorientierter Argumentation und ihrer strategischen Pervertierung ist für eine kritische Argumentationsanalyse zwar hilfreich, doch ist im konkreten Einzelfall eine vergleichbar trennscharfe Unterscheidung schwerlich möglich." (Kopperschmidt 1989, S. 117)

Folgen (vgl. Klein 1980, S. 14), sie erfüllen mit und neben ihrem allgemeinen Zweck noch verschiedene andere Funktionen⁶⁹:

- Klärung, Präzisierung und Systematisierung von Behauptungen und als Begründungen beanspruchter Überlegungen durch ihre Formulierung als Argumentationen,
- Vergewisserung des eigenen Standpunkts oder akzeptabler Standpunkte durch die Explikation der Argumente und des Argumentationsganges,
- Selbstdarstellung, Profilierung, Vorstellung des eigenen Standpunktes durch die Äußerung von Argumentationen,
- Selbstbehauptung in der Diskussion durch Verteidigung und Verbesserung der eigenen Argumentationen (vgl. Wohlrapp 1995c, S. 410),
- Erprobung der Gültigkeit und Schlüssigkeit der eigenen Argumentationen, indem sie expliziert und der Prüfung, Beurteilung und Kritik ausgesetzt werden,
- Erfahrung der Wirksamkeit und Überzeugungskraft von Argumentationen,
- Lernen und Bildung in der argumentativen Auseinandersetzung, insofern Argumentationen Elemente eines dynamischen diskursiven Prozesses der Prüfung und Kritik, Revision und Verbesserung von Wissen sind (vgl. Wohlrapp 1995a, S. 39).

Wie diese Funktionen gewichtet sind, welche von ihnen im Vordergrund steht, ob und inwieweit der allgemeine Zweck verfolgt wird, bedarf im Einzelfall der Analyse und insbesondere einer Erklärung der Bedingungen und Gründe für die Gewichtung bzw. die Verschiebung der Prioritäten. So konterkariert eine Darlegung und Verteidigung einer Argumentation als Selbstdarstellung den Zweck der Überzeugung, insofern der Vortrag der Argumente nicht auf den Adressaten und seinen Kenntnisstand oder die strittige Frage konzentriert ist, sondern sich der Eitelkeit umfassender Kenntnisse oder argumentationslogischer Kompetenz verdankt. Die hier skizzierte Differenzierung von Funktionen kann ein Hilfsmittel der Analyse von Argumentationen sein, ersetzt sie aber nicht.

⁶⁹ "Die Standardfunktion aller - deduktiver wie nichtdeduktiver - Argumentationen ist das rationale Überzeugen. ... Andere, damit verwandte, wichtige und für Argumentationen spezifische Teilfunktionen von Argumentationen sind: (2) das Überprüfen von Erkenntnissen und Versichern über sie, (3) das Ordnen oder Erweitern diffuser und schwacher subjektiver Begründungen und (4) die Offenlegung von subjektiven Begründungen zur intersubjektiven Kritik." (Lumer 1990, S. 49f) "Die Gesamtfunktion von Argumentationen nenne ich nach den für sie spezifischen Teilfunktionen 'Zeigen der Akzeptabilität der These'." (ebd. S. 51)

3.4 Qualitätskriterien und Geltungsansprüche von Argumentationen

An die Frage nach Qualitätskriterien und Geltungsansprüchen von Argumentationen läßt sich auf zwei Weisen herangehen: empirisch (z.B. im Ausgang von dem intuitiven Wissen über das Argumentieren) oder systematisch (z.B. auf der Grundlage einer Strukturanalyse von Argumentationen).

Jeder kennt die in der Alltagssprache verfügbaren und gebräuchlichen Qualitätskriterien und Geltungsansprüche für Argumente bzw. Argumentationen: Argumente werden als "'überzeugend', 'stark', 'gut', 'triftig', 'stichhaltig', 'zwingend', 'schlüssig' usw. (inklusive der entsprechenden Negate) beschrieben bzw. beurteilt" (Kopperschmidt 1989, S. 113). Das vorwissenschaftliche oder besser: nicht argumentationstheoretisch ausgebildete Verständnis von dem, was "ein gutes Argument" sei, wird auf sehr heterogene Weise beschrieben, hierzu einige Beispiele⁷⁰:

- "Ein gutes Argument muß in sich geschlossen, widerspruchsfrei sein."
- "Ein gutes Argument ist vernünftig, nachvollziehbar, schlüssig, gut durchdacht und vor allem überzeugend."
- "Ein gutes Argument ist so angelegt, daß es jeden Widerspruch ausräumt und keine Zweifel an der Argumentation aufkommen läßt."
- "Ein gutes Argument ist wahr, d.h. es darf nicht eine weitere Behauptung darstellen, sondern muß sich auf Logik, Tatsachen, Autoritäten stützen. Es muß stichhaltig sein und sollte durch Beispiele belegbar sein."
- "Es gibt kein "gutes" oder "schlechtes" Argument, da jeder aus seiner Lebenserfahrung argumentiert."

Die angegebenen intuitiven Kriterien lassen sich nach den verschiedenen Referenzen klassifizieren, sie beziehen sich auf (a) die Struktur der Argumentation, (b) die Gültigkeit der Argumente bzw. (c) die Bedingungen der Wissenschaftlichkeit von Argumenten, (d) den Erfolg der Argumentation bzw. (e) die Bedingungen einer erfolgsträchtigen Rezeption eines Arguments.

Die Elementarstruktur einer Argumentation ist als eine Folge von Urteilen definiert worden. Urteile, dies war vorausgesetzt, beanspruchen Geltung. Deshalb nimmt Kopperschmidt - im Anschluß an Habermas - den Geltungsanspruch in seine Definition von Argumentation auf: "A versucht gegenüber B, den problematisierten Geltungsanspruch von p mithilfe von q einzulösen." (1989, S. 93) Oder anders ausgedrückt und stärker bezogen auf fachwissenschaftliche und öffentliche Diskurse: Ein Autor/Redner versucht gegenüber (potentiellen) Rezi-

⁷⁰ Die Beispiele entstammen der bereits zitierten Befragung, vgl. Kap. 3.1.

pienten, die in Frage stehende Wahrheit bzw. Richtigkeit einer Behauptung oder Empfehlung durch Argumente aufzuzeigen.

Argumentationen als in kommunikative Kontexte eingebettete Sequenzen von Urteilen als Argumenten und Thesen weisen zwei Dimensionen auf: (1.) eine theoretische und (2.) eine pragmatische.

(1.) Das als Argument genutzte Wissen steht als solches unter dem Geltungsanspruch der Wahrheit bzw. der Richtigkeit. Jürgen Habermas (1972/1984; 1976/1984) hat in seiner Diskurstheorie vier Geltungsansprüche unterschieden: Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit.⁷¹ Da die Verständlichkeit eher ein Sinnanspruch ist (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 43ff), der mit jeder Kommunikation erhoben wird, und da der Anspruch der Wahrhaftigkeit sich argumentativ nicht einlösen läßt (vgl. ebd. S. 45ff), bleiben als argumentativ einlösbare Geltungsansprüche Wahrheit (für Behauptungen) und Richtigkeit (für Vorschläge und Empfehlungen). Habermas unterscheidet entsprechend theoretische und praktische Diskurse (vgl. 1981).

Beide Geltungsansprüche werden durch die argumentative Funktionalisierung des Wissens nicht suspendiert. Dieses Wissen muß zur Begründung der fraglichen These(n) auch geeignet und relevant sein (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 112f), d.h. die Relationierung von Argument(en) und These(n) steht - logisch betrachtet - unter dem Anspruch der Folgerichtigkeit bzw. - material-inhaltlich betrachtet - dem der Stimmigkeit.

(2.) Argumentationen sollen überzeugen, sie beanspruchen Überzeugungskraft. Dem Rezipienten müssen Prämissen und Schlüsse plausibel und akzeptabel sein. Habermas nennt überzeugende Argumente "triftig". Man versucht zu überzeugen, indem man Strittiges auf Unstrittiges, auf geltende oder gemeinsam akzeptierte Überzeugungen zurückführt (vgl. Kopperschmidt 1989, S. 92).

Nur in der wissenschaftstheoretischen Perspektive eines methodisch festgeschriebenen Zweifels stellt sich für einen Begründungsanspruch das "Münchhausen-Trilemma" (Albert). In analytischer Perspektive läßt sich das pragmatische Fundament diskursiver Verständigung oder explizierter Dissense beschreiben und bestimmen.

Auch wenn der Erfolg nicht ausschlaggebend für eine Qualifizierung als "Argumentation" ist, so bestimmt der angestrebte Erfolg, die gesuchte Wirksamkeit doch die Selektion des Wissens und die Modellierung der Argumente. Für die Suche nach gemeinsam anerkannten Prämissen, für eine Zustimmung oder Einigung scheint es auch gleichgültig, ob diese Prämissen darüber hinaus auch

⁷¹ In ästhetischen Diskursen geht es um nicht-universale Geltungsansprüche, die Angemessenheit an Wertstandards. (vgl. Habermas 1981, S. 70f).

noch wahr oder richtig sind. Der intendierte und direkt angestrebte Erfolg (als Konsens, Kompromiß, Klärung des Dissenses, Zustimmung, Akzeptanz, Duldung) kann zur Relativierung und Suspendierung der Geltungsansprüche der theoretischen Dimension führen, der Übergang von der Absicht der Überzeugung zur Überredung entspringt hier. Es läßt sich allerdings auch fragen, ob die Einführung von "wahren" bzw. "richtigen" Prämissen nicht vielmehr die Chance für einen Konsens eröffnet, der sich auf ein solches, bloße Intersubjektivität übersteigendes, objektivierendes Fundament abstützt, oder überhaupt erst die Chance auf einen Konsens jenseits entgegengesetzter Ansichten. D.h. auch für ein Überzeugen ließen sich pragmatische, erfolgsorientierte Gründe anführen.

Mit der Unterscheidung dieser zwei Dimensionen ist die in der Philosophie seit Platon tradierte Logik-Rhetorik-Dichotomie angesprochen, die die strikte Abgrenzung zwischen Wahrheit und Erfolg impliziert. Aus der Perspektive dieser Dichotomie ergibt sich die Alternative von "Argumentation als Technik der Überredung oder Wahrheitsfindung" (Völzing 1979, S. 130). Das Besondere des Argumentierens besteht darin, daß es den Geltungsansprüchen aus beiden Dimensionen untersteht, die nicht in eins gesetzt werden können. Wissen als Wissen beansprucht Wahrheit bzw. Richtigkeit (theoretische Geltungsdimension), der funktionale Einsatz von Wissen als Argument zur Begründung von Behauptungen oder Empfehlungen rückt das Wissen unter den Anspruch auf kommunikativen Erfolg (soziale Geltungsdimension). Aus dem Erfolg einer Argumentation (ihrer Akzeptanz etc.) ist aber nicht auf die Wahrheit der Argumente zu schließen und aus der konstatierten oder konstatierbaren Wahrheit oder Richtigkeit argumentativ genutzter Aussagen nicht auf den möglichen Erfolg dieser Argumentation.

Gültigkeit und Überzeugungserfolg von Argumentationen hängen zwar auf eine bestimmte Weise zusammen, sie decken sich aber nicht: Es gibt gültige Argumentationen, die nicht überzeugen; und es gibt ungültige Argumentationen, die durchaus überzeugen. (Lumer 1990a, S. 60)

Eine alternative Position nimmt Gethmann ein, der "die disjunktive Verwendung der Begriffe 'Geltung' und 'Erfolg' zugunsten einer subsumtiven" ablehnt (Gethmann 1992, S. 61).⁷² Dieser Versuch, die Dichotomie in einer Konzeption aufzulösen, nach der "Wahrheit ein besonderer Modus von Erfolg" (Gethmann 1992, S. 71) ist, verwendet Erfolg in einem doppelten Sinn, als soziale Geltung und als Verfahren des Wahrheitsnachweises. Die Prämisse, daß alle Operationa-

⁷² "Demgegenüber soll im folgenden für die Position argumentiert werden, daß die Folgerichtigkeit (in anderer Terminologie: Gültigkeit) ein spezieller Fall von Triftigkeit ist." (Gethmann 1992, S. 63)

lisierungen von Wahrheitskriterien Erfolgskriterien von Operationen implizieren (vgl. ebd.), verschiebt das Ausgangsproblem nur ohne es zu lösen, denn die Differenz zwischen Wahrheit und sozialem Erfolg bleibt.

Die konventionalistische oder konsensustheoretische Auflösung des Wahrheitsproblems läßt die theoretische Dimension mit der pragmatischen verschmelzen und legt den Verzicht auf eine eigenständige Frage nach der theoretischen Geltung nahe. Aber wenn die Einigung als argumentativer Erfolg das Kriterium der Wahrheit ist, wie läßt sich dann zwischen Wissenschaft und Wahnsystemen unterscheiden? Wie läßt sich der Zweifel an der Angemessenheit eines Konsens' beruhigen?

Die Konsensustheorien selbst diskutieren das Problem, ob der faktische Konsens ein wahrer Konsens, d.h. ein Konsens über das Wahre sei (vgl. Habermas 1972/1984, S. 160ff; Kopperschmidt 1989, S. 118ff). Habermas führt zur Unterscheidung eines wahren von einem falschen Konsens die "ideale Sprechsituation" (1972/1984, S. 174ff) als kontrafaktische Bedingung ein. Aus Bedingungen eines idealen Diskurses werden Verfahrensregeln für ein Argumentieren abgeleitet, die Wahrheit oder Richtigkeit garantieren sollen. Der faktische Konsens soll ein "begründeter Konsensus" (1984, S. 160) sein, soll "Indikator für wirkliche Verständigung" (1971b, S. 136) sein, soll die "potentielle Zustimmung aller anderen" (1971b, S. 124) abbilden können. Damit wird die Identität von Konsens und Wahrheit als Ideal gerettet, aber weder die Intersubjektivität mit der beanspruchten Objektivität theoretisch vermittelt noch für die realen Diskurse mit nicht-idealen Bedingungen pragmatische Möglichkeiten aufgezeigt.

Habermas versucht das Wahrheitsproblem argumentationstheoretisch zu lösen, aber er identifiziert ein Wahrheitskriterium mit dem Wahrheitsbegriff⁷³. Wie die anderen Versuche, Wahrheit mit Hilfe eines Kriteriums - wie z.B. der Kohärenz⁷⁴, der Evidenz⁷⁵, des Nutzens⁷⁶, des Ziels wissenschaftlicher

⁷³ Die Argumentation in seinem Text "Wahrheitstheorien" (Habermas 1972/1984) zeigt das Scheitern an diesem Problem.

⁷⁴ Das Kohärenzkriterium beruht darauf, daß die Wahrheit von Urteilen nicht unabhängig von derjenigen anderer ist. Zumeist sind nicht isolierte Urteile wahr, sondern sie sind es als Teile eines wissenschaftlichen Systems oder einer Theorie, die das Urteil zu stützen vermögen.

⁷⁵ Das Evidenzkriterium beruft sich auf das unmittelbare Einleuchten einer Erkenntnis und die Unmöglichkeit, sie in Zweifel zu ziehen: "niemals eine Sache als wahr anzunehmen, die ich nicht als solche sicher und einleuchtend erkennen (*évidemment connaître; certo et eviderter cognoscere*) würde, das heißt sorgfältig die Übereilung und das Vorurteil zu vermeiden und in meinen Urteilen nur soviel zu begreifen, wie sich meinem Geiste so klar und deutlich (*clairement et distinctement; clare et*

Forschung⁷⁷ - zu definieren, scheitert er daran, daß das Kriterium ein Indiz für etwas Wahres sein kann, aber nicht immun ist gegen die Rückfrage, ob das anhand des veranschlagten Kriteriums als wahr Erwiesene auch wirklich wahr ist. Durch die Frage wird deutlich, daß die Bedeutung von Wahrheit durch keines der Kriterien erschöpft wird (vgl. Ferber 1994, S. 88; vgl. Künne 1991; Puntel 1978).

Den verschiedenen Versuchen, Kriterien zur Bestimmung von wahren Aussagen zu formulieren, bleibt der Begriff von Wahrheit vorausgesetzt. Alle Kriterien kranken an ihrer Subjektivität und ihrem fehlenden Wirklichkeitsbezug. Die mit Wahrheit gemeinte Objektivität von Erkenntnissen bzw. Aussagen ist dagegen in der klassischen Definition von Wahrheit als Übereinstimmung zwischen Erkenntnis und Wirklichkeit bzw. Aussage und Tatsache enthalten⁷⁸.

distincte) darstellen würde, daß ich gar keine Möglichkeit hätte, daran zu zweifeln." (Descartes 1637/1982, S. 18f)

⁷⁶ Das Kriterium "Nutzen" kommt der pragmatischen Wahrheitstheorie zu, derzufolge das wahr ist, was nützlich ist. Jede Hypothese, die sich bei der Bewältigung des alltäglichen Lebens oder in der Forschung als nützlich erweist, ist verifiziert. "Man kann dann sagen: 'sie ist nützlich, weil sie wahr ist' oder 'sie ist wahr, weil sie nützlich ist'. Beide Sätze bedeuten dasselbe ... Wahre Vorstellungen hätten sich nie von den andern abheben, hätten nie mit einem allgemeinen gleichen Namen bezeichnet werden können und ganz gewiß nicht mit einem Namen, der an etwas Wertvolles erinnert, wenn sie nicht von Anfang an in dieser Art nützlich gewesen wären." (James 1907/1977, S. 128)

⁷⁷ Kriterium der Wahrheit ist die in der Zukunft liegende endgültige Zustimmung aller Forscher. "Die Meinung, die vom Schicksal dazu bestimmt ist, daß ihr letztlich jeder der Forschenden zustimmt, ist das, was wir unter Wahrheit verstehen, und der Gegenstand, der durch diese Meinung repräsentiert wird, ist das Reale." (Peirce 1878/1991, 5.407, S. 205)

⁷⁸ Die klassische Definition von Wahrheit als Übereinstimmung von Erkenntnis und Wirklichkeit geht auf Aristoteles zurück: "Denn zu behaupten, das Seiende sei nicht oder das Nichtseiende sei, ist falsch. Aber zu behaupten daß das Seiende sei und das Nichtseiende nicht sei, ist wahr." (Metaphysik 1011b26-28) Einer der vielen Versuche, die klassisch aristotelische Forderung nach Übereinstimmung von Erkenntnis und Wirklichkeit zu explizieren, stammt von dem polnischen Logiker Alfred Tarski. Tarski zufolge ist der Satz "Es schneit" dann und nur dann ein wahrer Satz, wenn es schneit. Da Tarskis Wahrheitsdefinition sich auf das Verhältnis von Metasprache und Objektsprache bezieht, nimmt sie für sich in Anspruch, allen erkenntnistheoretischen Vorentscheidungen zu entkommen. "Wir können die semantische Konzeption der Wahrheit annehmen, ohne eine erkenntnistheoretische Ansicht, die wir haben mögen, aufzugeben [...] Die semantische Konzeption ist hinsichtlich all dieser Standpunkte völlig neutral." (Tarski 1944/1977, S. 169) Diesen Gewinn büßt Tarskis Theorie nach Tugendhats Kritik dadurch wieder ein, daß sie die eigentlich philosophische Frage danach, auf welche Kriterien sich der Wahrheitsanspruch des Urteils stützt, also nach den Kriterien, die über das Urteil hinausgehen, fallenläßt. "Weil die Wahrheit, die das

Gegen diese Wahrheitsdefinition gibt es jedoch drei fundamentale Einwände (vgl. Ferber 1994, S. 77f): sie ist zirkulär (da das Wissen um die Wahrheit der Definition das Wissen der Wahrheit voraussetzt), erkenntnistheoretisch nicht neutral (da ein naiver erkenntnistheoretischer Realismus vorausgesetzt wird) und läuft auf einen unendlichen Regreß heraus (da es Tatsachen nicht ohne den Sinn von Aussagen gibt, gelangen wir von Aussagen nie zu den Tatsachen). Die Einwände relativieren die klassische Wahrheitsdefinition, die offenbar nur ein Ideal formuliert, das unerreichbar, aber zugleich unumgänglich und unverzichtbar ist. Denn wir unterscheiden zwischen einem Fürwahrhalten, das nur subjektiv ist, und der Wahrheit, die mehr als subjektiv, nämlich objektiv ist, und zugleich unterscheiden wir zwischen einem Wahnsystem und einem Wissen, dessen Wahrheit auf Wirklichkeitsbezug und -angemessenheit beruht. Andererseits basiert jede Beurteilung einer Aussage als wahr auf unserem Fürwahrhalten.

Und dazu benötigen wir Kriterien der Wahrheit. Diese reichen zwar nicht aus zur Entscheidung über die Wahrheit einer Aussage, sind aber auch nicht sinnlos. Jede Beurteilung mit Hilfe eines der Kriterien kann durch andere Erwägungen außer Kraft gesetzt oder zumindest eingeschränkt werden, aber wenn man über nichts als diese Kriterien verfügt und sich mit diesen Kriterien begnügen muß, dann ist das Maß an erreichbarem Wissen entscheidend, oder anders: es ist bedeutsam zu wissen, was man mit welchem Kriterium inwieweit beurteilen kann und was dagegen spricht.

Nun läßt sich prinzipiell fragen, ob die (hier nur fragmentarisch angesprochene) wahrheitstheoretische Diskussion für die Argumentationstheorie überhaupt von Belang ist, und es gibt auch argumentationstheoretische Ansätze, die es vermeiden, "Argumentationen in Zusammenhang zu bringen mit Wahrheit und Wissen" (Klein 1980, S. 21)⁷⁹. Ein Einwand ist, daß es in Argumentationen überhaupt nur darauf ankommt, "was für die einzelnen gilt" (Klein 1980, S. 47). Sowohl bei Beschreibung und Analyse empirischer Argumentationen wie beim Entwurf von Argumentationen bezieht man sich auf das empirisch Geltende. Nicht Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit scheinen von daher die angemessenen Grundbegriffe, sondern der des "kollektiv Geltenden" (S. 19ff). Aber Anspruch

Urteil von sich selbst behauptet, nur Anspruch ist, weist sie das Urteil über sich hinaus. [...] Ob das Urteil wahr ist oder nicht, läßt sich nicht nur ihm selbst nicht ansehen [...], sondern ist überhaupt nicht durch ein Urteil entscheidbar. Die Rechtfertigung des Urteils drückt sich zwar wieder in einem Urteil aus (»'p' ist wahr« aber vollzieht sich nie durch ein Urteil. Deswegen ist eine direkte Definition der Urteilswahrheit in der Form »'p' ist wahr P ...

⁷⁹ Kopperschmidt versteht dagegen aufgrund seiner argumentationstheoretischen Prämissen "Geltungstheorie als Teiltheorie einer allgemeinen Argumentationstheorie" (1989, S. 49).

von Urteilen, die als Argumente genutzt werden, ist, als wahr (bzw. richtig) beurteilt zu werden. Und wenn empirische Analysen faktisch genutzte Argumente beschreiben oder Argumentierende nach plausiblen Argumenten suchen und akzeptable Argumente vortragen, so beanspruchen diese Argumente als Urteile so etwas, was traditionell Wahrheit (bzw. Richtigkeit) genannt wird, und darauf zielt ihre Prüfung. Der Begriff des "kollektiv Geltenden" verweist auf das mit Wahrheit und Richtigkeit Gemeinte⁸⁰:

Was kollektiv gilt, ist unter Umständen für den einen der Beteiligten pragmatisch gesehen sehr unangenehm; aber wenn es sich aufgrund geltender Übergänge aus Geltendem ergibt, dann gilt es eben - gleichviel ob er es will oder nicht. Man kann sich gegen das Denken schlecht wehren. Übergänge von Geltendem zu Geltendem vollziehen sich in uns, ob sie uns gefallen oder nicht. Wir wollen sie manchmal nicht zugeben oder von ihnen ablenken; die Pragmatik der Argumentation kann die Logik der Argumentation überspielen; aber sie kann sie nur schwer außer Kraft setzen. (Klein 1980, S. 30f)

Dies will Klein aber nicht als Kriterium für Wahrheit gelten lassen.

"Der Scheidestein für Unterschiede im Geltenden ist nicht ihr unterschiedlicher Wahrheitsgehalt - denn wer entscheidet darüber -, sondern die immanent wirksame Logik der Argumentation."(ebd., S. 48)

Hier liegt aber eine Verwechslung von Wahrheitsbegriff und Wahrheitskriterium vor. Die Schwierigkeit, definitiv zu entscheiden, ob ein Urteil wahr ist, läßt sich umgehen, aber der Geltungsanspruch läßt sich nicht suspendieren. Und die Geltungsfrage verweist immer auf einen Wahrheitsbegriff oder eine Wahrheitsvorstellung.

Ein zweiter Einwand nimmt die Tatsache auf, daß in Argumentationen "kein Unterschied zwischen faktischen und normativen, beispielsweise ethischen Aussagen" (ebd. S. 50) gemacht wird, wobei letztere "keine Frage von wahr und falsch" (ebd. S. 22) sind.

Zweitens geht es bei vielen Quaestiones überhaupt nicht um Aussagen, die man nach 'wahr' oder 'wahrscheinlich' zu entscheiden hat, sondern um Fragen wie beispielsweise, was gut ist, was schön ist oder was man tun soll. Es versteht sich, daß es hier erst recht um das geht, was gilt - was für bestimmte Menschen zu bestimmten Zeitpunkten gilt. (ebd. S. 47)

Folgt man Habermas, so läßt sich der Geltungsanspruch von empirischen und theoretischen Aussagen, die Sachverhalte, Regelmäßigkeiten und Gesetze

⁸⁰ Klein räumt das selbst ein: "Über diesen Begriff des kollektiv Geltenden können Wahrheit und (subjektive) Wahrscheinlichkeit möglicherweise wieder eingeführt werden, zumindest in bestimmten Auffassungen dieser Begriffe." (Klein 1980, S. 47)

formulieren, als Wahrheit bezeichnen und der von normativen und praktischen Aussagen als Richtigkeit. Differenziert man die in Argumentationen verwendeten unterschiedlichen Aussagen und Urteile und deren Geltungsansprüche, so ändert sich zunächst nichts an dem Anspruch auf Objektivität und Wirklichkeitsreferenz für empirische und theoretische Urteile und der Aufgabe, den Geltungsanspruch zu prüfen bzw. einzulösen. Es kommt allerdings die Aufgabe hinzu, die unterschiedlichen Urteile zu unterscheiden, sowie die Aufgabe der Beurteilung bzw. des Nachweises der Legitimität normativer und praktischer Urteile, die Verbindlichkeit und Praxisrelevanz beanspruchen. So lassen sich Argumentationen definieren über einen Begriff des kollektiv Geltenden, wenn mitbedacht wird, daß dieser unterschiedliche Geltungsansprüche, Beurteilungskriterien und Evaluationsverfahren übergreift.

Aus grundsätzlichen wahrheits-, erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Überlegungen läßt sich kein archimedischer Punkt definieren, von dem aus die Wissenschaft, das Erkennen oder das Argumentieren neu konstituiert, ein Neuanfang gefordert und nach diesem Prinzip alles Vorliegende in brauchbar, vorläufig oder überflüssig sortiert werden kann. Nicht nur sind die Qualitätskriterien und Geltungsansprüche problematisch, es ist auch klärungsbedürftig, wie mit ihnen in der Praxis des Argumentieren umgegangen wird. Eine allgemeine Erörterung z.B. von Wahrheitskriterien ersetzt nicht die Analyse der Praxis ihrer Anwendung und des Umgangs mit Wissen. Ein Konstatieren des empirisch Üblichen suspendiert aber auch nicht die Ansprüche auf Universalität wahrheitstheoretischer Reflexion. Wenn die in wissenschaftlichen oder öffentlichen Diskursen einerseits praktizierten und andererseits vielleicht einzig praktikablen Beurteilungskriterien expliziert und analysiert werden, so stellt sich über diese Thematisierung pragmatischer Kriterien als Forschungsgegenstand hinaus die Aufgabe zu erörtern, wie diese mit den Geltungsansprüchen Wahrheit und Richtigkeit zu verknüpfen sind. Dieses Problem läßt auch so formulieren: Welchen Beitrag kann und sollte die Wissenschaft für das Argumentieren leisten?

Die zwei Aspekte - Bezug auf Wahrheit/Richtigkeit bzw. Geltung und Bezug auf den Adressaten und dessen Wissen, d.h. den möglichen Erfolg - hat Lumer in seinen Definitionen von Argumentationen als Bedingungen der Gültigkeit und Adäquatheit aufgenommen. Seine Definitionen für ideale Argumentationen, die gültig und adäquat sind (vgl. Lumer 1990, S. 58ff, 187ff, 237ff, 258ff, 277ff, 362ff), bestehen aus folgenden Bestandteilen: (1.) die Angabe eines Definitionsbereiches und die Beschreibung der Argumentationsstruktur bzw. eines Indikators für eine Argumentation, (2.) die "Wahrheitsgarantie", d.h. die Gültigkeitsbedingungen in Hinblick auf die Argumente und die Konklusion, (3.) die Bedin-

gungen für eine "prinzipielle Adäquatheit" der Argumentation, d.h. die Bedingungen, unter denen gültige Argumentationen Adressaten rational überzeugen (vgl. S. 43 und 45). Außerdem gibt Lumer (4.) noch "Liberalisierungsregeln" an, um auch nicht ideale, aber durchaus noch gültige Argumentationen zuzulassen (vgl. S. 190f) und (5.) eine Spezifizierung der Bedingungen der prinzipiellen Adäquatheit für die aktuelle Situation und den jeweiligen Adressaten (vgl. S. 191ff). Im idealen Fall einer gültigen und adäquaten Argumentation, d.h. erfüllter Gültigkeits- und Adäquatheitsbedingungen wäre nach Lumer eine Argumentation nichts anderes mehr als eine "Checkliste".

Gültige Argumentationen leiten so das Erkennen an, daß ihre Argumente hinreichende Akzeptabilitätsbedingungen für die These als erfüllt beurteilen; der Adressat braucht dann nur noch nachzuprüfen, ob diese Urteile stimmen. Adäquate Argumentationen wählen für diese Überprüfung zudem solche hinreichenden Akzeptabilitätsbedingungen aus, deren Erfüllung der Adressat sofort feststellen kann. Adäquate gültige Argumentationen sind also so etwas wie Checklisten für die Überprüfung der Wahrheit bzw. Akzeptabilität der These, Checklisten, die der Adressat problemlos und jeweils mit positivem Ergebnis durchgehen kann. (Lumer 1990a, S. 68)

In Lumers provokant technischer Formulierung ist das alte argumentationslogische Ideal enthalten, Strittiges auf Unstrittiges zurückzuführen und durch die zwingende Logik der Argumentation aufzuheben. Zumeist ist der Nachvollzug einer Argumentation jedoch alles andere als problemlos, insofern man eben nicht über das Wissen des Argumentierenden verfügt oder seine Ansichten teilt oder seiner "Anleitung" zu folgen vermag.

Lumer formuliert seine Bedingungen für gültige und adäquate Argumentationen, die als Anforderungen für die Konstruktion von Argumentationen wie als Aspekte ihrer Prüfung zu lesen sind, für den Standpunkt eines Argumentierenden, der andere von "seiner" These überzeugen will, zumindest die Akzeptabilität der These zeigen will. Den Standpunkt eines Adressaten von Argumentationen nimmt dagegen Schellens ein.

Schellens beschreibt nicht nur Argumentationsschemata, er will Lesern zudem Mittel an die Hand geben, die Vernünftigkeit von Argumenten in argumentativen Texten beurteilen zu können. In kritischer Absetzung von den "Antiformalisten" Toulmin und Perelman sowie den "Formalisten" Lambert und Ulrich schlägt er als operationale Definition einer vernünftigen Argumentation Argumentationsschemata in Verbindung mit Evaluationsfragen vor. In seinem Basismodell der Argumentation unterscheidet er zwischen Aussagen, die als Argument dienen, und Konklusionen (vgl. van den Hoven 1984, siehe Kap. 3.1). Zusätzlich zu seinem Basismodell, das die oben dargestellte elementare Struktur einer einfachen Argumentation aufweist, formuliert er elementare Prüffragen,

die universell anwendbar sind. Die jeweilige Prüfung einer Argumentation anhand der Fragen erweist die Argumentation als erfolgreich und überzeugend oder aber führt zu Rückfragen oder Einwänden. So klärt sich das Strittige, der vorausgehende Dissens wird argumentativ überwunden oder erweist sich in seinen Gründen.

Das Argumentationsschema für eine elementare Analyse einer jeden Form von Argumentation ist nach Schellens⁸¹:

Argument

Also: Konklusion

Ohne nähere Unterscheidung lassen sich Argumentationen immer durch folgende Evaluationsfragen prüfen:

1. Ist die Aussage, die als Argument dient, akzeptabel?
2. Ist das Argument für die verteidigte Konklusion relevant?
3. Ist die Konklusion akzeptabel?

Schellens meint mit "acceptabiliteit" Annehmbarkeit in theoretischer und in moralischer Hinsicht, also sowohl die Annehmbarkeit ("aannemelijkheid") bzw. Plausibilität von Tatsachenfeststellungen und deskriptiven Generalisierungen als auch die Annehmbarkeit ("aanvaardbaarheid") von Werturteilen und Regeln. Annehmbarkeit bezieht sich auf einen urteilenden Adressaten, der die von der thematischen Argumentation beanspruchten Geltungsansprüche als eingelöst ansieht. Annehmbarkeit ist der allgemeine Begriff, der sowohl ein Fürwahrhalten umfaßt als auch ein positives Bewerten wie ein Akzeptieren von Verbindlichkeit.

Die Frage nach der Relevanz eines Arguments für die Konklusion zielt auf die Klärung des Beitrags der Akzeptabilität des Arguments für die Akzeptabilität der Konklusion. Der Schritt vom Argument zur Konklusion kann mehr oder weniger schlüssig oder zwingend sein. So kann ein vorgetragenes Argument durchaus irrelevant sein für die thematisierte Konklusion, obwohl es für sich genommen akzeptabel ist (vgl. ebd., S. 74). Die Prüfung zielt auf die Logik der

⁸¹

"Argument

Dus: conclusie

[...] evaluatievragen:

1. Is de uitspraak die als argument dient acceptabel?
2. Is het argument relevant voor de verdedigde conclusie?
3. Is de conclusie acceptabel?"

(vgl. Schellens 1985, S. 73)

Argumentation, greift aber über einen formallogischen Zusammenhang hinaus auf den vorausgesetzten inhaltlichen Zusammenhang zwischen Argumenten und These.⁸² Die Einschätzung der Relevanz ist zunächst subjektiv, sie beansprucht aber ebenfalls Gültigkeit wie der Schluß selbst. In der argumentativen Auseinandersetzung um die Legitimität des Schlusses werden die jeweiligen Argumente wichtig, die für oder gegen den vollzogenen Schluß sowie die unterstellte Schlußregel sprechen.

Bemerkenswert an Schellens' Evaluationsfragen ist seine dritte Frage, deren verneinende Beantwortung am Anfang jeder Argumentation steht und deren bejahende Beantwortung am Ende einer gelungenen. Aber warum ist sie eine von drei Evaluationsfragen? Macht sie nicht die Antworten auf die anderen beiden überflüssig, bzw. erübrigt sich nicht umgekehrt ihre Beantwortung nach positiven Urteilen aufgrund der ersten zwei Fragen?

Würde die These akzeptiert ohne Beantwortung der anderen zwei Evaluationsfragen, so hätte die Argumentation ihren Zweck nicht vollends erreicht. Die erreichte Zustimmung wäre keine Überzeugung. Die These soll nicht nur akzeptiert werden, sondern als begründet und gültig eingesehen sein, und dazu bedarf es der Prüfung der Argumentation: die These folgt schlüssig aus gültigen bzw. akzeptablen Argumenten. Auch wenn sich das Problem bloßer Subjektivität und fraglicher Objektivität bei der Beurteilung der Argumente wie des argumentativen Übergangs wiederholt, so ist die These jedoch argumentativ vermittelt, ihre Akzeptanz und Verteidigung von Urteilen und Schlüssen abhängig gemacht und in ihren Voraussetzungen und Gründen expliziert und nachvollziehbar, also daraufhin diskutierbar und kritisierbar.

Überflüssig ist die dritte Frage nur aus Perspektive des deduktionslogischen Argumentationsideals. Bei deduktiven Argumentationen ist die Konklusion wahr bzw. gültig, wenn die Prämissen die Konklusion implizieren und wahr bzw. gültig sind (vgl. Lumer 1990, S. 44f, 189ff). Bei anderen Argumentationen, in der Argumentationspraxis ist die dritte Frage selbst bei positiver Beurteilung nach den ersten beiden Kriterien nicht überflüssig. So können die Argumente akzeptabel und relevant für die Konklusion sein, die Konklusion aber inakzeptabel, weil die in ihr formulierte Empfehlung z.B. vielleicht machbar, aber moralisch nicht zulässig wäre. Oder allgemeiner formuliert: die unabhängige dritte Frage nach der Akzeptabilität der These ist sinnvoll, weil es noch Einwände geben kann, also andere, entgegenstehende "Prämissen", die nicht bedacht oder vorgetragen wurden, dem kritischen Leser aber bekannt sind oder einfallen. Schellens' dritte Evaluationsfrage weist insofern auf das Problem

⁸² Kienpointner sieht deshalb Schellens' zweite Frage als Hinweis auf die implizite Schlußregel, die in seinem Grundschema fehlt (vgl. 1992, S. 205).

der Unvollständigkeit von Argumentationen bzw. die Berücksichtigung von Gegenargumenten hin.

Schellens formuliert seine Evaluationsfragen sehr allgemein und vorsichtig, es sind sozusagen "weiche" Kriterien der Gültigkeit. Philosophisch und wissenschaftstheoretisch strittige Probleme, z.B. das Geltungsproblem, sind somit ausgeklammert bzw. zurückgestellt. Wie sein Argumentationsschema das Basismodell einer jeden Argumentation ist, so sind seine drei Evaluationsfragen universell einsetzbar, nicht nur für verschiedene Typen der Argumentation, sondern auch für Argumentationen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Ansprüchen an Gültigkeit. Es ist an ihnen aber bereits deutlich geworden, daß es bei der Prüfung von Argumentationen mehrere zu bedenkende Aspekte gibt und daß insofern immer auch verschiedene Möglichkeiten bestehen, auf Argumentationen kritisch einzugehen und Diskussionen fortzusetzen.

Bevor Pragmatische oder Praktische Argumentationen als besonderer Typ von Argumentation dargestellt werden, soll noch kurz auf die Differenz zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren eingegangen werden, da sie für das pädagogische Argumentieren bedeutsam scheint.

Die Allgemeine Argumentationstheorie entnimmt in der Regel die Exempel für ihre Modelle und das Material ihrer Analysen dem alltäglichen Argumentieren⁸³. Ihre Voraussetzung ist, daß sie dort die elementaren Formen, Funktionen und Strukturen eines jeden Argumentierens findet, daß also ihre Ergebnisse, Befunde und Modelle auch grundlegend, zumindest von Belang für die Beschreibung, Analyse und Theorien des wissenschaftlichen Argumentierens sind. Bevor das pädagogische Argumentieren in seiner Besonderheit Thema wird, soll noch betrachtet werden, wie die Allgemeine Argumentationstheorie die Differenz von alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren bestimmt. Dabei ist sowohl die Plausibilität der Differenzierung in empirischer Hinsicht zu reflektieren wie deren Sinn in konstruktiver Hinsicht.

W. Klein unterscheidet zwischen privaten Argumentationen⁸⁴ und öffentlichen, zu denen er juristische, politische und wissenschaftliche rechnet, nach

⁸³ Der von Kienpointner zusammengestellte Korpus von rund 300 argumentativen Texten umfaßt "vor allem Zeitungsdiskussionen, Zeitungskommentare, Wahlkampfpropaganda und Werbetexte, aber auch Gedächtnisprotokolle gesprochener Alltagsargumentationen; zusätzlich [...] Transkriptionen gesprochener Argumentation [...] sowie gelegentlich literarische Argumentationen aus der Belletristik" (1992, S. 171). Schellens (1985) hat einen Korpus von 50 argumentativen Texten (Kommentare, Rezensionen, Werbetexte aus Tages- und Wochenzeitungen) untersucht. Kopperschmidt (1989) entnimmt sein Beispielmateriale der Literatur, Politik und öffentlichen Debatten.

⁸⁴ Zu W. Kleins Begriffen von Argument und Argumentation vgl. oben Kap. 3.1.

einem einfachen Kriterium. Offenbar identifiziert er private Argumentationen mit dem alltäglichen Argumentieren und öffentliche mit institutionellen, zu denen auch wissenschaftliche Argumentationen gehören.

Argumentationen [...] kommen dann zustande, wenn aus irgendwelchen Gründen eine Sache unter irgendwelchen Menschen strittig ist. Dies kann jederzeit im alltäglichen Handeln, aber auch in größeren institutionellen Kontexten geschehen, in denen bis zu einem gewissen Grad festgelegt ist, was als strittig zu gelten hat. (1980, S. 11)

In öffentlichen Argumentationen sind (a) die Klasse der strittigen Fragen, (b) Teile der Argumentation, die einem Disput entzogen sind, (c) die zulässigen Übergänge und (d) der Ablauf eines argumentativen Diskurses "institutionell geregelt" (vgl. ebd. S. 11f). In privaten Argumentationen dagegen "kann nahezu alles in Zweifel gezogen werden" (ebd. S. 12) und sind Übergänge und Verfahren "sehr variabel" (ebd.).

Kleins Unterscheidung ist auf den ersten Blick plausibel, aber ob der Gegensatz von eingeschränkt und uneingeschränkt, festgelegt und variabel, geregelt und bezweifelbar zur Bestimmung der "wesentlichen Unterschiede" (ebd. S. 13) ausreicht, ist fraglich. Denn es zeichnet das philosophische Denken und Argumentieren in ihrem seit der griechischen Antike tradierten Selbstverständnis aus, die Voraussetzungen und Sicherheiten des Alltagsverständnisses in Zweifel zu ziehen, es ist das unter dem Anspruch der Aufklärung stehende wissenschaftliche Denken und Argumentieren, das die Konventionen und Gewißheiten des Alltags wie des alltäglichen Argumentierens kritisch prüft. Öffentliche Argumentationen "nur als eine Art von Stabilisierungen privater für bestimmte Zwecke" (ebd. S. 13) anzusehen, verabsolutiert ein äußerliches Merkmal. Sinn und Legitimität gewinnen Regeln und Verfahrensvorschriften nur aus ihrer Mittelfunktion. Sie sollen u.a. Zielgerichtetheit und Zweckmäßigkeit garantieren, denn die Offenheit alltäglichen Argumentierens ist auch die Grundlage (nicht der Grund) dafür, daß "Argumentationen oft sehr chaotisch wirken" (ebd. S. 10)⁸⁵. Kontinuitäten der Problemdefinitionen und methodische Regeln zur Problembearbeitung haben eine inhaltliche Seite und verdanken sich spezifischen Zwecken. Betrachtet man allein die inhaltliche Seite, so müßte eine Differenz in der Qualität der Argumentation festzustellen sein, zumindest gibt es bei öffentlichen Argumentationen den Anspruch auf eine höhere Qualität. Regeln und Methoden sollen zudem ein bestimmtes Niveau sichern helfen.

⁸⁵ Aber das ist nur der Anschein, der das argumentationstheoretische Programm nicht tangiert. "Argumentationen entwickeln sich, so anarchisch und chaotisch sie dem Augenschein nach oft anmuten, weithin nach einer inneren Systematik, eben der 'Logik der Argumentation'." (Klein 1980, S. 40)

Während Klein die Differenz an dem Verfahren festmachen will, sucht Wohlrapp die Differenz in der Geltungsdimension. Er sieht in der "argumentativen Praxis einen Bereich zwischen dem alltäglichen Meinungs-austausch auf der einen Seite und dem Wissensaufweis in den elaborierten Wis-senschaften auf der anderen Seite" (1995c, S. 396). Das Argumentieren ist we-der bloßes Meinen noch wissenschaftliches Beweisen, es ist aber auch kein eige-nes Drittes zwischen Meinen und wissenschaftlichem Wissen, sondern "ein Übergang, der mit dem Meinen in Richtung auf das Wissen unternommen wird" (ebd.).

"Weil aber das Meinen weiterhin präsent ist und das Wissen nicht erreicht wird, ist dieser Übergang kein einmaliger Schritt, sondern, wie ich das nennen möchte, eine Tendenz." (ebd.)

Dieser Übergang erfolgt nach Wohlrapp durch eine "Distanzierung", durch die Distanzierung von dem Standpunkt, einen Sachverhalt nur in seiner subjektiven Bedeutsamkeit darzustellen. Im Argumentieren geht es dagegen um den Sach-verhalt selbst. Das, was über ihn gesagt wird, wird nicht mehr sogleich als Mei-nung akzeptiert, sondern daraufhin geprüft, ob es auch gültig ist. "Der Übergang kommt dadurch zustande, daß die Geltungsfrage auftritt." (ebd. S. 399)

Das Argumentieren unterscheidet sich von einem Meinungs-austausch also da-durch, daß die auch bei Meinungen immer angebrachte und in Kommunikationen immer wieder auftauchende Geltungsfrage konsequent verfolgt wird (vgl. ebd. S. 405). Aus der Sphäre des Meinungs-austausches bezieht die argumentative Praxis Ziele, Motive und Inhalte (vgl. ebd. S. 410). Von der Wissenschaft bezieht die argumentative Praxis dagegen "die regulativen Ideen über das, was 'Geltung von Thesen' eigentlich ist" (S. 410). Sie unterscheidet sich von den Wissenschaften - zumindest von deren aktuellem Selbstverständnis, daß alle Theorie hypothetisch und ihre Geltung pluralistisch umstritten sei -, durch ihre Unterstellung einer "theoretischen Basis, die (a) sicher und (b) gemeinsam ist" (ebd. S. 404). Da die jeweilige theoretische Basis sich als unzulänglich erweisen kann, greift die Geltungsfrage von der These auf die theoretische Basis über, sie wird universalisiert. Dies begreift Wohlrapp als "diskursive Tendenz".⁸⁶

Wohlrapp schätzt Bedeutung und Leistung der Wissenschaften für das Argu-mentieren aber zu gering ein. Denn das Argumentieren bezieht aus der Wissen-schaft nicht nur die Idee der Geltung und ein Ideal von Gültigkeit, sondern auch Inhalte: nämlich Wissen um Gesetze und Regelmäßigkeiten, Zusammenhänge

⁸⁶ Als gegenläufige Neigung sieht Wohlrapp eine "poetische Tendenz" (vgl. 1995c, S. 413ff).

und Abhängigkeiten, Theorien und Vermutungen. Wissenschaft beansprucht(e) als Forschung oder Aufklärung - zumindest ihrem traditionellen Selbstverständnis nach - Wissen an Stelle von vermeintlichem Wissen oder Meinungen zu setzen, kritisch reflektiertes und über seine Geltungsbedingungen und -grenzen aufgeklärtes Wissen an Stelle von dogmatischem Wissen. Verortet man die argumentative Praxis in einem Bereich der Mitte zwischen Meinungs-austausch und Wissenschaft, so läßt sich die Differenz zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren nicht nur an Methode und Verfahrensregeln, sondern an einem weiteren Aspekt festmachen: an der Qualität des Wissens und d.h. an der Geltungsfrage.

In dieser Perspektive läßt sich wissenschaftliches Argumentieren neu bestimmen: Wissenschaftliche Argumentationen verwenden ein Wissen, das Objektivität beansprucht und auf seine Geltung geprüft bzw. prüfbar und in seiner bedingten Gültigkeit bestimmt ist, sie setzen also eine Objektivierung der Argumente und die Prüfung ihrer Geltung voraus. Wissenschaftliche Argumentationen setzen zudem eine Radikalisierung der Geltungsfrage voraus, denn nicht nur die Argumente müssen nach theoretischen Kriterien gültig sein, auch die "theoretische Basis" der Argumentation wird infragegestellt, geprüft und gilt als nur relativ gültig. Sie ist sicher und gemeinsam unter der Voraussetzung eines Wissens um die methodische Konstitution und bedingte Gültigkeit und eines Wissens um die möglichen theoretischen Alternativen. Mit zunehmender Fragilität der Basis des Argumentierens steigt der Begründungsbedarf und universalisiert sich das Argumentieren. Die zwei Aspekte stiften keine Dichotomie, sondern verweisen auf graduelle Unterschiede und fließende Übergänge zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren, auf Möglichkeiten der Verbesserung und der Steigerung der Reflexivität und Objektivität wie auf Möglichkeiten der Dogmatisierung und Subjektivierung.

Mit diesen knappen Ausführungen zur Differenz von alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren, die eher den Status der Erinnerung an Voraussetzungen als den einer entfalteten Theorie haben, sind Maßstäbe formuliert, aus denen Kriterien zur Beurteilung wie Ansprüche an Entwurf und Darlegung von Argumentationen gewonnen werden können. Die Argumentationspraxis erweist sich als ein Zwischenreich zwischen Meinen und Wissen, alltäglichem Meinungs-austausch und wissenschaftlichen Diskursen, privaten Rechtfertigungen und öffentlichen Legitimationen und löst in unterschiedlicher Weise Geltungsansprüche und argumentationstheoretische Erwartungen ein.

3.5 Praktische Argumentationen

Das dargestellte Strukturschema einer einfachen Argumentation ist ein "kontextunabhängiges Grundschema" (Kienpointner 1992, S. 19). Auch die bisherigen Darlegungen zu dessen Varianten wie zu komplexen Argumentationen, zu Interpretation und Evaluation, zu Zwecken und Geltungsansprüchen von Argumentationen sind universell und kontextunabhängig. Die Argumentationstheorie bemüht sich zugleich um die Beschreibung und Analyse von kontextspezifischen Argumentationen und deren Mustern. Die Sammlung und Systematisierung, Differenzierung und Klassifikation von Argumentationsmustern hat eine mehr als 2000jährige Tradition. Aristoteles hat in seiner Topik eine Typologie von Topoi versucht, die als Suchformeln wie als Beweisformeln für Argumente zu interpretieren sind. Bis in die Neuzeit hinein gab es eine Reihe von Versuchen, die Vielzahl von Topoi überschaubar zu ordnen, sauber zu klassifizieren und in ihrer Gültigkeit zu differenzieren. Nachdem in der Neuzeit die Topik an Reputation und Bedeutung verloren hatte, leitete erst die "nouvelle rhétorique" von Perelman und Olbrechts-Tyteca in dieser Hinsicht eine Rückbesinnung ein, nicht zu vergessen die Wiederbelebung der topischen Fragestellung in der Jurisprudenz (Viehweg 1974; Struck 1971). Einen umfassenden, sowohl die antike und mittelalterliche Tradition als auch die verschiedenen zeitgenössischen Ansätze (Perelman/Olbrechts-Tyteca (1958); Toulmin/Rieke/Janik (1984); Schellens (1985); van Eemeren/Kruijer (1987); Benoit/Lindsey (1987); Govier (1987)) aufnehmenden Versuch der Typologie von Argumentationsschemata hat zuletzt Kienpointner (1992) vorgelegt.

Kienpointner beansprucht eine "möglichst vollständige Erfassung aller Klassen von plausiblen Mustern der Alltagsargumentation" (1992, S. 232). Er geht in seiner Klassifikation von den Schlußregeln aus und sucht maximal kontextabstrakte Schemata, denen sich dann eine Vielzahl unterschiedlich weit kontextspezifizierte Varianten zuordnen ließen. Er vermutet, "daß mit etwa 50-60 Mustern der wesentliche Bestand der Schemata der Alltagsargumentation erfaßt ist" (ebd. S. 235). Er unterscheidet drei Großklassen:

schlußregelbenützende (I.), schlußregeletablierende (II.) und schließlich Schemata, die weder die in I. zusammengefaßten Schlußregeln einfach benützen noch sie wie die in II. eingeordneten Schemata etablieren (III.) Die in I. enthaltenen Muster setzen Schlußregeln mit den klassischen, in der typologischen Tradition immer wieder erörterten Inhaltsrelationen voraus: Genus-Spezies, Ganzes-Teil, Ursache-Wirkung, Mittel-Zweck, Gegensatzrelationen, Vergleichsrelationen usw. [...] Großklasse II. umfaßt induktive Argumentation im engeren Sinn, d.h. den Schluß von einigen Beispielen [...] auf einen allgemein(er)en Satz/eine Regel(mäßigkeit), der in der weiteren Argumentation als Schlußregel benützt werden kann. Bei II. ist die

(Schluß-)Regel also Konklusion, nicht Prämisse der Argumentation. III. umfaßt [...]: 'illustrative' Beispielerargumentation, Analogie- und Autoritätsargumentation. (ebd S. 243)⁸⁷

Kienpointner will mit seiner Typologie von Mustern der Alltagsargumentation eine Grundlage für weitere kontextspezifische Untersuchungen schaffen, für das pädagogische Denken steht eine solche, gewiß interessante Analyse noch aus. Die topischen Ansätze in der Pädagogik waren primär inhaltlich orientiert. Legt man Kopperschmidts Differenzierung der Aspekte von (mikrostrukturellen) Argumentationsanalysen zugrunde (1989, S. 206), so zielten die Argumentationsanalysen in der Erziehungswissenschaft nicht auf den formalen Aspekt, sondern entweder als Sammlung, Klassifikation oder Topik von Argumenten auf den materialen Aspekt oder als Entwurf von Strukturschemata auf den funktionalen Aspekt der Argumentation.

Kienpointner beabsichtigt weiterhin, "eine empirische Basis für die höchst diffizile Frage der Bewertung der Akzeptabilität von Argumentationsschemata" (1992 S. 47) zu liefern, er selbst bleibt aber deskriptiv. Für das pädagogische Argumentieren interessanter sind zwei andere typologische Ansätze, die jeweils die praktische Argumentation als spezifischen Argumentationstyp diskutieren und die Frage der Geltung sowie der Evaluationskriterien berücksichtigen, nämlich Schellens und Lummer.

Schellens unterscheidet, auf Perelman/Olbrechts-Tyteca und Hastings (1962) zurückgreifend, 4 Arten von Argumentationen:

- Argumentationen auf der Basis von Regelmäßigkeiten ("argumentatie op basis van regelmat"), zu denen voraussagende und erklärende Argumentationen gehören,
- Argumentationen auf der Basis von Regeln ("argumentatie op basis van regels"), bei denen Wertungsregeln und Verhaltensregeln unterschieden werden,
- pragmatische Argumentationen ("pragmatische argumentatie"),
- ungebundene Argumentationen ("ongebonden argumentatie"), d.h. Argumentationen auf der Basis von Autorität, Beispiel und Analogie.

Während die ungebundenen Argumentationen sowohl zu deskriptiven wie normativen Konklusionen führen können (vgl. Schellens 1985, S. 179ff), ist der Typus der Konklusionen der anderen Arten von Argumentationen durch die jeweilige Art bestimmt. Die Konklusionen haben entweder deskriptiven oder wertenden bzw. präskriptiven Charakter, oder sie bewerten geplante oder ausgeführte Handlungen und Maßnahmen. Die Besonderheit der pragmatischen Argu-

⁸⁷ Vgl. das Schema der Typologie Kienpointner 1992, S. 246.

mentation ist die Mischung unterschiedlicher Prämissen, nämlich deskriptiver und normativer Art, genauer: die Verknüpfung einer kausalen Regelmäßigkeit mit einer Verhaltensregel⁸⁸.

In pragmatischen Argumentationen werden mögliche Handlungen, Maßnahmen oder praktische Alternativen beurteilt nach ihren positiven oder negativen Folgen, d.h. mit positiv beurteilten Folgen wird die Wünschbarkeit der fraglichen Handlung, Maßnahme oder Alternative begründet, mit ihren negativ bewerteten Folgen der Verzicht auf ihre Durchführung bzw. Vollzug.

Schellens Standardschema für pragmatische Argumentationen lautet:⁸⁹

Handlung A führt zu B

B ist gewünscht

Also: A ist gewünscht.

Seine Evaluationsfragen entwickelt er auf dem Hintergrund der amerikanischen Diskussion der sogenannten "stock issues". Damit sind die Standardfragen gemeint, die in Diskussionen von Befürwortern einer Position beantwortet werden müssen, in dem starken Sinn, daß sie dazu verpflichtet sind, soll von einer erfolgreichen Verteidigung gesprochen werden können. Einteilung und Umfang der vorgeschlagenen Listen variieren (vgl. ebd. S. 169).

Schellens formuliert seinerseits sechs Evaluationsfragen⁹⁰:

⁸⁸ Kienpointner kritisiert an Schellens' Typologie, daß die pragmatische Argumentation trotz ihrer Besonderheit den Status einer selbständigen Großklasse hat. Für ihn wäre die pragmatische Argumentation ein wichtiger Spezialfall der auf einer Verhaltensregel basierenden Argumentationsschemata (vgl. Kienpointner 1992, S. 214f).

⁸⁹ "Actie A leidt tot B
B is gewenst
Dus: A is gewenst"
(vgl. Schellens 1985, S. 174)

⁹⁰ "Evaluatievragen:
1. Is B inderdaad gewenst?
2. Brengt uitvoering van A inderdaad B met zich mee of zijn er factoren aanwezig of
waar
schijnlijk die dat verhinderen?
3. Is actie A uitvoerbaar?
4. Is actie A toelaatbaar?
5. Weegt B, samen met eventuele andere voordelen van A, op tegen de kosten en nadelen
van A?

1. Wird B tatsächlich gewünscht?
2. Führt die Ausführung von A tatsächlich zu B oder gibt es, gewiß oder wahr scheinlich, Faktoren, die das verhindern?
3. Ist die Handlung A ausführbar?
4. Ist die Handlung A zulässig?
5. Wiegt B, gemeinsam mit vielleicht anderen Vorteilen von A, die Kosten und Nachteile von A auf?
6. Ist A die beste Art, B zu erreichen, d.h. die Art mit den meisten Vorteilen gegenüber den geringsten Kosten und Nachteilen?

Ein vergleichbares Schema wird benutzt, wenn die Handlung A aufgrund unerwünschter Folgen abgelehnt wird⁹¹:

Handlung A führt zu B
 B ist unerwünscht
 Also: A ist unerwünscht

Die Evaluationsfragen sind in diesem Fall:

1. Wird B tatsächlich nicht gewünscht?
2. Führt das Unterlassen von A tatsächlich zum Ausbleiben von B?
3. Ist die Unterlassung von A möglich?
4. Ist die Unterlassung von A zulässig?
5. Wiegt das Verhindern von B, gemeinsam mit anderen Vorteilen der Unterlassung von B, die Nachteile vom Verzicht von A auf?

91 6. Is A de voordeligste manier om B te bereiken, d.w.z. de manier met de meeste delen tegen de geringste kosten en nadelen?" (vgl. Schellens 1985, S. 174f)
 "Actie A leidt tot B
 B is ongewenst
 Dus: A is ongewenst
 1. Is B inderdaad ongewenst?
 2. Leidt het nalaten van A inderdaad tot het achterwege blijven van B?
 3. Is nalaten van a mogelijk?
 4. Is nalaten van A toelaatbaar?
 5. Weegt het verhinderen van B (samen met eventuele andere voordelen van het nalaten van B) op tegen de nadelen van het achterwege laten van A?
 6. Is nalaten van A de voordeligste manier om B te verhinderen?" (vgl. Schellens 1985 S. 175)

6. Ist die Unterlassung von A die beste Art, B zu verhindern?

Stand im Zentrum der amerikanischen Diskussion der "stock issues" die Problemlösung, so subsumiert Schellens das Argumentationsschema der Problemlösung ("probleem-oplossing") unter das der Wunschrealisierung ("wens-realisering"). Denn die Lösung eines Problems kann immer als Realisierung eines Wunsches aufgefaßt werden, während nicht jeder realisierte Wunsch die Lösung eines Problems ist (vgl. ebd. S. 172). Schließlich sind auch weitere Varianten des Standardschemas denkbar, je nach einer näheren Bestimmung der gewünschten oder nicht gewünschten Folgen. Auf deren Darstellung verzichtet Schellens jedoch, da die Evaluationsfragen mit Abweichungen in den Formulierungen dieselben bleiben.

Umstritten ist die Frage, wie umfangreich ein Argumentationsschema sein soll. van den Hoven plädiert für eine Aufnahme der Evaluationsfragen als Prämissen in das Schema⁶. So würde deutlich, was die Konsequenz des Verwerfens einer Prämisse sei: die Argumentation wäre dann unvernünftig, während die Konsequenzen unterschiedlicher Antworten auf die Evaluationsfragen nicht deutlich seien. Schellens bestreitet die unklaren Konsequenzen. Für ihn ist die Möglichkeit, pragmatische Argumentationen mithilfe des erweiterten Schemas zu erkennen, schlechter und seiner Ansicht nach wird auch der Unterschied zwischen den "prima facie"-Verpflichtungen des Argumentierenden und den Verpflichtungen, die sich erst durch die Reaktionen auf die Argumentation ergeben, verdunkelt (vgl. ebd. S. 176).

Die Differenz zwischen beiden Ansätzen besteht nun einfach darin, daß Gültigkeit und Vernünftigkeit einer Argumentation nach dem einen Vorschlag durch das erweiterte Argumentationsschema garantiert werden soll, die Vernünftigkeit nach dem anderen dagegen durch die Evaluationsfragen definiert wird. Der Streit betrifft damit nicht die Frage, nach welchem Kriterium von Vernünftigkeit pragmatische Argumentationen zu beurteilen sind, sondern wie zweckmäßig das jeweilige Schema zur Identifikation von pragmatischen

⁶ Das Standardschema einer pragmatischen Argumentation sieht bei van den Hoven so aus:

"Actie A leidt tot B

B ist gewenst

A ist uitvoerbaar

A ist toelaatbaar

De voordelen van A wegen op tegen de nadelen en kosten van A

De voordelen van A zijn niet op een voordeliger manier te bereiken

Dus: A is gewenst"

(van den Hoven 1984, zit. nach Schellens 1985, S. 175)

Argumentationen ist und was von Argumentierenden vor aller Diskussion und Kritik an Begründung und Explikation ihrer Prämissen erwartet werden kann oder muß.

Schellens formuliert schließlich noch ein abstrakteres Schema der Abwägung praktischer Alternativen (wobei A1-n die abzuwägenden Alternativen, Vx und Nx die jeweiligen Vor- und Nachteile der Alternative Ax sind).⁹²

Erweitertes Standardschema für pragmatische Argumentationen:

A1 führt zu V1 und N1

A2 führt zu V2 und N2

...

An führt zu Vn und Nn

$(V_i - N_i) > 0$

Für alle x gilt: Ax ist ausführbar

Für alle x gilt: Ax ist zulässig

Für alle x außer i gilt: $(V_i - N_i) > (V_x - N_x)$

Also: Ai ist gewünscht.

Evaluationsfragen:

1. Sind die A1-n zugeschriebenen Folgen plausibel oder wahrscheinlich?

⁹² "Uitgebreid standaardschema voor pragmatische argumentatie

A1 leidt tot V1 en N1

A2 leidt tot V2 en N2

...

An leidt tot Vn en Nn

$(V_i - N_i) > 0$

Voor alle x geldt: Ax is uitvoerbaar

Voor alle x geldt: Ax is toelaatbaar

Voor alle x behalve i geldt: $(V_i - N_i) > (V_x - N_x)$

Evaluatievragen:

1. Zijn de aan A1-n toegeschreven gevolgen aanemelijk of waarschijnlijk?
2. Zijn de aan A1-n toegeschreven voor- en nadelen inderdaad gewenst resp. ongewenst?
3. Zijn alle relevante voor- en nadelige gevolgen van A1-n in de beschouwing betrokken?
4. Zijn alle overwogen alternatieven in de beschouwing betrokken?
5. Zijn de overwogen alternatieven uitvoerbaar?
6. Zijn de overwogen alternatieven toelaatbaar?
7. Zijn de voordelen van het bepleite alternatief Ai groter dan de nadelen?
8. Is het saldo van voor- en nadelen van de bepleite actie Ai groter dan van enig alternatief?"

(Schellens 1985, S. 177)

2. Sind die A1-n zugeschriebenen Vor- und Nachteile tatsächlich gewünscht bzw. unerwünscht?
3. Sind alle relevanten, vor- und nachteiligen Folgen von A1-n in der Erörterung berücksichtigt?
4. Sind alle abzuwägenden Alternativen in der Erörterung berücksichtigt?
5. Sind die erwogenen Alternativen ausführbar?
6. Sind die erwogenen Alternativen zulässig?
7. Sind die Vorteile der bevorzugten Alternative A_i größer als die Nachteile?
8. Ist das Saldo der Vor- und Nachteile von der bevorzugten Handlung A_i größer als die der einzigen Alternative?

Dieses Schema, das nach Schellens eine gültige Argumentationsform fixiert, abstrahiert in starkem Maße von der Argumentationspraxis. Angemessen ist es, insofern pragmatische Argumentationen die Möglichkeit des Abwägens von Vor- und Nachteilen von Alternativen unterstellen. Allerdings suggeriert es auch den Abwägungsprozeß als einfache Rechenaufgabe. Kompliziert ist der Abwägungsprozeß aus mindestens zwei Gründen: Man kann nicht nur mit sicheren Folgen "rechnen", sondern hat es auch mit wahrscheinlichen und sogar unwahrscheinlichen Folgen zu tun, die abzuschätzen sind. Außerdem werden die Folgen bewertet, so daß die Werte bzw. Bewertungen "verrechnet" werden müssen. Pragmatische Argumentationen müssen stets ungleichartige Folgen mit nicht genau angegebener Wahrscheinlichkeit und Werte abwägen. Die Konsequenz davon ist, daß Proponent und Opponent sich einig sein können über die zur Diskussion stehenden Alternativen, über die positiv oder negativ zu bewertenden Folgen jeder Alternative einschließlich der Kosten sowie über die Ausführbarkeit und Zulässigkeit von jeder Alternative, ohne sich über die auszuwählende Alternative einig zu sein. Nach Schellens kann man aus absolut vernünftigen Gründen unterschiedlicher Meinung sein, so daß - wenn ein Beschluß erforderlich ist - die Vernünftigkeit einer Argumentation ergänzt werden muß durch ein Entscheidungsverfahren, über das Konsens herrscht, wie z.B. Losentscheid oder Abstimmung. Ein vernünftiger Beschluß erfordert nach Schellens nicht nur vernünftige Argumente (vgl. ebd. S. 177f).

Schellens hat Schema und Fragen in der Absicht entwickelt, kritischen Lesern von argumentativen Texten Mittel zur Beurteilung der Vernünftigkeit von Argumenten an die Hand zu geben. Neben dieser kritischen Funktion können Schema und Evaluationsfragen aber auch eine heuristische und eine analytische Funktion erfüllen (vgl. ebd. S. 240ff). Die heuristische Funktion, die in der klassischen Rhetorik die Topik ausfüllte, ist mit der kritischen bereits angesprochen. Die Prüfung einer Argumentation nach den verschiedenen Fragen führt zu

möglichen Gegenargumenten. Die Evaluationsfragen sind insofern eine Topik für den Rezipienten oder Kritiker einer vorgelegten Argumentation. Vergleichbar kann man die Argumentationsschemata als Topik für die Produzenten von argumentativen Texten auffassen (vgl. ebd. S. 242). Die analytische Funktion von Argumentationsschemata besteht darin, über die Identifikation von Argumenten und Konklusionen hinaus deren spezifischen Zusammenhang und Funktionen, d.h. die Struktur der Argumentation zu verdeutlichen. Zudem können mithilfe von Argumentationsschemata Textteile, die nicht explizit in ihrer argumentativen Bedeutung gekennzeichnet oder beschrieben sind, als solche Elemente bestimmt werden. Schließlich wird mit den Schemata die Aufmerksamkeit auf implizite Prämissen gelenkt, der Leser kann sie rekonstruieren und dem Textproduzenten zuschreiben. Über die Frage angemessener Rekonstruktion und Zuschreibung hinaus können die impliziten Prämissen argumentative Realität gewinnen, nämlich als möglicher Kritikpunkt von seiten des Beurteilenden und als mögliche Fortsetzung und Ausführung der Argumentation durch den Verteidiger (vgl. ebd. S. 241f).

Lumer hat Gültigkeits- und Adäquatheitskriterien für verschiedene Argumentationstypen aufgestellt - ohne Anspruch auf Vollständigkeit der Typologie (vgl. 1990, S. 75) -, und zwar für deduktive, interpretierende, erkenntnisgenetische, generalisierende und praktische Argumentationen (vgl. 1990, Kap. 4 und 6). Die von ihm vorgestellte allgemeine Argumentationsdefinition (1990, S. 58f) reicht seiner Ansicht nach zwar aus, die Gültigkeit und Adäquatheit von Argumentationen zu beurteilen, aber aus zwei Gründen werden darüberhinaus noch spezielle Argumentationsregeln benötigt.

Zum einen ermöglicht die allgemeine Definition zwar eine Beurteilung im nachhinein, liefert aber keine Regeln zur Konstruktion von Argumentationen. "Die erstmalige Konstruktion von gültigen und adäquaten Argumentationen für substantielle Thesen ist zwar immer eine kreative Aufgabe", und es gibt "für gegebene Thesen keinen Algorithmus zum Finden der zugehörigen gültigen und adäquaten Argumentationen", aber eine Hilfe können die speziellen Regeln schon sein (vgl. ebd. S. 75).

Zum anderen reicht "wegen der meist enormen elliptischen Verkürzungen, wegen Ungenauigkeiten etc.", d.h. wegen der Schwierigkeiten, die Argumentationsstruktur zu durchschauen, "die allgemeine Definition alleine auch zur Gültigkeits- und Adäquatheitsbeurteilung nicht" aus. So werden spezielle Argumentationsregeln zur Überbrückung des Abstands zwischen abstrakter Definition und konkreter Wirklichkeit benötigt (vgl. ebd.).

Lumers Argumentationsregeln können insgesamt hier weder dargestellt noch diskutiert werden, angesprochen sei nur seine Definition von praktischen Argu-

mentationen, insofern er das pädagogische Argumentieren generell diesem Typus zuordnet (vgl. Lumer 1990a, S. 72f).

"Praktische Argumentationen sind direkte Argumentationen für Werturteile." (ebd. S. 69) Lumer hat das praktische Erkenntnisprinzip, an dem sich praktische Argumentationen orientieren, aus der Definition des Prädikats "das Ereignis x ist für die Person y im Maße z wünschbar (oder gut)" entwickelt. Er betrachtet die Wünschbarkeit eines Ereignisses x für eine Person y als die Summe der primären oder intrinsischen Wünschbarkeiten für y aller Folgen von x. Der wichtigste Anwendungsfall praktischer Argumentationen ist die antizipierende Bewertung von Ereignissen, z.B. in Entscheidungssituationen. Da in solchen Situationen über viele Folgen des zu bewertenden Ereignisses keine zwingend begründeten Erkenntnisse, sondern nur wahrscheinliche Annahmen vorliegen, vervielfacht sich die Anzahl der in Betracht zu ziehenden Folgenketten. Deshalb ist für praktische Argumentationen in solchen Situationen ein praktisches Erkenntnis-kriterium relevant, das gegenüber der angeführten Definition in dreifacher Hinsicht abgeschwächt ist:

(1) Es werden nicht nur sichere, sondern auch die nach einem bestimmten Wissensstand oder auf einer bestimmten Datenbasis wahrscheinlichen Folgen des Ereignisses berücksichtigt. (2) Es werden nur die relevanten Folgen in Betracht gezogen; relevant sind dabei diejenigen Folgen, bei denen der Betrag des Produkts aus Wahrscheinlichkeit und Wünschbarkeit größer als ein bestimmter Relevanzwert r ist; dieser Relevanzwert kann je nach Wunsch festgelegt werden - je niedriger er ist, desto genauer ist die Wünschbarkeitsschätzung. (3) Da auch dann noch zu viele Details aufzuzählen wären, die sich zudem (fast) jeder leicht ausmalen kann, werden die Folgenketten nicht bis zu den intrinsisch oder primär guten bzw. schlechten Konsequenzen verfolgt; sondern man bricht die Folgenanalyse an dem Punkt ab, an dem jeder den weiteren Weg bis zu den primär wünschbaren Folgen leicht vervollständigen und deren Wert abschätzen kann. So entsteht also das praktische Erkenntnisprinzip: Der Zirkarwartungswert eines Ereignisses e für eine Person s auf einer Datenbasis D bei einem Relevanzwert r ist gleich der Summe aller derjenigen Produkte aus Wünschbarkeit für s und Wahrscheinlichkeit der nach D erwartbaren Folgen von e , die größer als der Relevanzwert r sind. (1990a, S. 69f; vgl. 1990, S. 408ff).

Da Lumer Argumentationen so definiert, daß in ihren Argumenten alle oder die wichtigsten Bedingungen des jeweiligen Erkenntnisprinzips als erfüllt beurteilt werden, lautet seine Definition für eine ideale, gültige praktische Argumentation⁹³:

⁹³ Die ausführlichere und formalisierte Definition der praktischen Argumentation vgl. in Lumer 1990, S. 362ff. Wegen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wird hier die Version aus Lumer 1990a zitiert.

PAd0: Definitionsbereich: Praktische Argumentationen bestehen aus Urteilen und einem Argumentationsindikator; eines der Urteile ist die These, die anderen sind die Argumente.

PAd1: Argumentationsstruktur:

(1) Thesentyp: Die These hat die Form: 'Der Zirkarwartungswert des Ereignisses e für die Person s auf der Datenbasis D bei einem Relevanzwert r beträgt u .'

(2) Argumenttypen: In der Argumentation kommen genau vier Argumenttypen vor, und zwar

(2.1) n Urteile des Typs, daß e (nach der Datenbasis D) mit der Wahrscheinlichkeit p_i das Ereignis k_i bewirken wird,

(2.2) n Werturteile des Typs, daß die Folge k_i für die Person s so und so wünschbar wäre,

(2.3) ein Urteil der Art, daß die aufgezählten Folgen alle relevanten Folgen von e sind, und

(2.4) ein Urteil der Art, daß die Summe aller Produkte aus den aufgezählten Wahrscheinlichkeiten und Wünschbarkeiten u beträgt.

(3) Argumentationsindikator: Der Argumentationsindikator erfüllt wieder die übliche Funktion, gibt also an, daß es sich um eine Argumentation handelt, was die These ist und was die Argumente sind.

PAd2: Wahrheitsgarantie: Alle Argumente sind wahr. Daraus folgt nach dem praktischen Erkenntnisprinzip, daß auch die These wahr ist.

PAd3: Prinzipielle Adäquatheit: Es gibt irgendwann einmal eine Person, deren für die Bewertung von e relevanten Überzeugungen (im Sinne der Urteile, von denen sie überzeugt ist) mit der bei der Argumentation zugrundegelegten Datenbasis D identisch sind. (1990a, S. 70)

Um einer größeren Ähnlichkeit mit bekannten praktischen Argumentationen willen läßt Lumer wieder entsprechende Liberalisierungen zu. Eine nicht mehr ideale praktische Argumentation ist gültig, wenn sie folgende Liberalisierungsbedingung erfüllt:

PAd4: Liberalisierung: Es gibt zu x eine ideale, gültige praktische Argumentation y , und x entsteht aus y auf folgende Weise: (1) Die These von y kann vereinfacht werden zu: 'Das Ereignis e ist für die Person s im Maße u wünschbar.' (2) Die Argumente von y dürfen weggelassen werden bis auf die Auflistung der relevanten Folgen von e (Argumente PAd1.2.1). (1990a, S. 71)

Die Adäquatheitsbedingung gibt an, wann eine gültige praktische Argumentation adäquat dafür eingesetzt wird, um einen Adressaten rational von der These zu überzeugen. Da die These ein hypothetisches Werturteil, nämlich ein von einer bestimmten Datenbasis abhängiges Werturteil, ist, aber üblicherweise Adressaten von dem entsprechenden unbedingten Werturteil überzeugt werden sollen, müssen die in der Argumentation zugrunde gelegte und die aktuelle Datenbasis übereinstimmen. So nimmt Lumer diese Forderung in die Adäquatheitsbedingung auf:

PAd5: Adäquatheitsbedingung: Das für die Bewertung des Ereignisses e relevante Wissen des Argumentierenden ist identisch mit der Datenbasis D; und das relevante Wissen des Adressaten ist Teilmenge von D. (Lumer 1990a, S. 71)

Eine Sonderform der praktischen Argumentation, die Argumentation für ein Optimalitätsurteil, soll noch erwähnt werden, da Lumer das pädagogische Argumentieren unter diese Form praktischen Argumentierens subsumiert:

Und einen Handlungsvorschlag begründet man - in unverkürzter Weise - so, daß man für die These argumentiert, dieser Handlungsvorschlag sei der beste unter den bekannten Handlungsalternativen. Dies ist aber ein spezielles Werturteil, nämlich ein Optimalitätsurteil. Eine ausführliche Argumentation für ein Optimalitätsurteil besteht aus mehreren praktischen Einzelargumentationen für Werturteile der Art, daß die und die Alternative so und so gut ist, und der zusammenfassenden Argumentation, daß die und die Alternative also die beste ist. (Lumer 1990a, S. 72)⁹⁴

Gültigkeitsorientierte Ansätze wie der von Lumer beanspruchen für ihre Definitionen und Modelle Universalität und bestreiten fach- oder bereichsspezifische Argumentationsmuster (vgl. Lumer 1990a, S. 71). Gewiß müssen allgemeine Einsichten in Struktur und Funktion, Zweck und Form des Argumentierens auch für das pädagogische Argumentieren gelten bzw. Geltung beanspruchen. Die Anwendung universeller Kriterien, Verfahren, Methoden und Modelle ist insofern angemessen und legitim. Pädagogische Argumente und Argumentationen haben sich zunächst nach allgemeinen Kriterien messen zu lassen. Die Frage nach der Besonderheit des pädagogischen Argumentierens ist mit dem Aufweis von universellen Mustern jedoch nicht beantwortet, ihr soll im folgenden nachgegangen werden. Zuvor soll aber noch der Kontext des Argumentierens kurz angesprochen werden.

⁹⁴ Lumer bestimmt das "Optimalitätsurteil" so: "Es handelt sich um ein personenunabhängiges Werturteil ('Aus der Menge A ist ai optimal. '), dessen Prädikat durch den personenunabhängigen Wünschbarkeitsbegriff ('x ist im Maße y wünschbar') definiert werden kann, während oben von personenbezogenen Wünschbarkeiten ('x ist für die Person y im Maße z wünschbar'), Werturteilen und Argumentationen für sie die Rede war. Der personenunabhängige Wünschbarkeitsbegriff kann jedoch durch den personenbezogenen definiert werden: x ist im Maße y wünschbar := x ist für alle von x Betroffenen im Maße y wünschbar. Die Argumentationen für personenunabhängige Werturteile ähneln deshalb den oben beschriebenen praktischen Argumentationen; in jenen werden für die Betroffenen typische Konsequenzen beschrieben und wieder personenunabhängig bewertet. Der Unterschied zwischen beiden Argumentationstypen wird deshalb im folgenden vernachlässigt." (Lumer 1990a, S. 72, Anm. 14; vgl. 1990, S. 354ff)

3.6 Argumentationskontext

Die bisher exemplarisch vorgestellten Evaluationsfragen zielten auf die Argumentation als eine Menge von Urteilen, aus denen praktische Konsequenzen gezogen werden. Aber ist es nicht naiv, nur nach der Wahrheit/Richtigkeit bzw. Akzeptabilität von Argumenten, nach der Schlüssigkeit ihrer Abfolge zu fragen? Ist es zur Beurteilung nicht relevant, warum jemand bestimmte Argumente vorbringt und andere nicht, von welchem Standpunkt aus bzw. in welchem Rahmen argumentiert wird, welche Interessen mit der Argumentation verfolgt werden oder welche ihren Nutzen aus den Konsequenzen ziehen, welche weiteren Zwecke hinter den vorgebrachten stehen, auf welche Folgen man sich mit der Zustimmung zu dem Begründeten einläßt - jeweils unterstellt, die Betrachtung der Argumentation erfolgt selbst nicht aus eigenen Kalkülen strategisch. Die bisherigen Evaluationsfragen haben den Kontext ausgeblendet, der aber selbst Thema kritischer Prüfung werden kann.

In öffentlichen Diskussionen werden nicht nur die Wahrheit von Theorien, Gesetzen oder Tatsachenfeststellungen, die Qualität und Legitimität von Gründen und Normen oder die Angemessenheit der Nutzung von theoretischem oder moralischem Wissen für die Bearbeitung des Problems oder die Adäquatheit von Lösung und Problem thematisiert; vielfach geht es auch oder vorrangig um die Legitimität und Glaubwürdigkeit dessen, der ein Problem definiert und konstituiert, es geht um die Akzeptabilität und die Problemangemessenheit der zugrundeliegenden Weltsicht oder der identifizierbaren politischen Strategie, es geht auch um die Angemessenheit des angesprochenen Adressatenkreises und zuletzt auch um die des Tons der Darstellung (vgl. Connelly 1990/91, S. 152; vgl. Völzing 1980). Das heißt, daß auch der Kontext einer bestimmten Argumentation in die argumentative Auseinandersetzung um die Legitimität und die Akzeptabilität der Argumentation hineingezogen wird.

Connelly macht mit einem Raster zur Analyse der Prozesse der Problemdefinition deutlich, wie komplex der Vorgang der Problemdefinition ist und wie zahlreich die Möglichkeiten für Rückfragen oder Einwände sind. Connelly's "Analytical Framework of the Problem-Definition Process" besitzt folgende Struktur:

Predefinition Considerations

1. Ownership [...]
2. Audience(s) [...]
3. Tractability [...]
4. Underlying worldview [...]

5. Fundamental story [...]

Definition Considerations

1. Problem story [...]

2. Causal story [...]

3. Solution Story [...]

Postdefinition Considerations

1. Malleability [...]

2. Selectivity [...]

3. Tone [...] (vgl. Connelly 1990/91, S. 150f)⁹⁵

95

"I Predefinition Considerations

1. Ownership. On what basis is the definer an appropriate, legitimate teller of the stories on which perspectives will rest? What evidence is presented to demonstrate definer knowledge or expertise or, failing that, the illegitimacy of competing definers? What interests are served by the particular construction of the problem offered? Are they selfish and insincere and/or other directed and trustworthy?

2. Audience(s). To whom are the definition stories addressed? Is the forum open, closed, or professionalized, and how is the particular forum justified? What effect does a particular forum have on presentations and strategy in the definition process?

3. Tractability. How much is actually known about the problem being defined? Is the problem area simple with few interacting elements, or complex with possible symbioses and networks? To what extent do the actors agree on data and their sources, on applicable theory, on relevant concepts? Will they accept common authority or third-party judgments in disagreements, if such actors exist?

4. Underlying worldview. What is the definer's (usually implicit) view of the nature of the world or universe? Is it random, in flux, and mysterious or knowable, predictable, and controllable? Somewhere in-between? How are humans? Are we good or evil, improvable or constant, predetermined or free? What possibilities for, or restraints on, human action result from the answers given?

5. Fundamental story. In the U.S., what is the nature of American society? What do our history and experience, our beliefs and our fortunes, tell us about who we are and what we can accomplish? What are our important values, especially as they relate to the problem under consideration?

II Definition Considerations

1. Problem Story. What is or should be the ideal situation regarding the problem area (Gusfield's moral dimension)? How would things work if they were operating correctly? Who are the major actors to be considered or involved ideally? Now, how are things actually working? Who are the major actors actually involved, and how (and in what ways) do they differ from the ideal? What will happen if ideal and actual are not brought closer together, and how long do we have to do so?

2. Causal Story. What mechanisms (actors, institutions, forces of nature, technology or equipment, fate) have caused the non-ideal situation to occur? Which mechanisms are the heroes, the villains, the bystanders, and the victims? Are they interlinked, or chained, and, if so, how? How will "solving" one interlinked mechanism affect those with whom it is connected? Must all or most be solved for the problem causes to be eliminated?

3. Solution Story. What will it take to overcome the causes just outlined? Can the problem be solved with only adjustments to or reversals of the cause - effect outline?

Connelly zeigt nicht nur explizite und implizite Aspekte eines Problemdefinitionsprozesses auf, sondern zugleich die möglichen Ansatzpunkte für die Kritik der Kontrahenten und deren Neudefinition "des" Problems. Sein Raster kann zur klaren Unterscheidung der Aspekte und Elemente einer einzelnen Studie benutzt werden, zum anderen als Grundlage für Untersuchungen eines spezifischen Problemfeldes und dessen Definitionen und Neudefinitionen dienen (vgl. ebd. S. 167).

Ein Problemlösungsvorschlag kann auf mehreren Ebenen diskutiert werden. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, Argumentationen und Konzeptionen zu bezweifeln, zu kritisieren, zurückzuweisen. Es gibt immer die Möglichkeit, die Argumentationsebene zu wechseln, so daß sich auch immer Einwände und Vorbehalte finden lassen. Aber andererseits kann man fragen, ob es eine begründete Gewichtung der Ebenen bzw. Aspekte gibt. Und wenn Hierarchien der Ebenen oder Aspekte argumentativer Auseinandersetzung individuell unterschiedlich gebildet werden und faktisch umstritten sind, allenfalls die Möglichkeit zu beliebigem Wechsel der Ebenen und die Vielzahl von kritischen Ansatzpunkten die breiteste Zustimmung finden kann, so bleibt die Frage, ob es von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus Gründe für die Auszeichnung einer Ebene oder eines argumentativen Aspekts gibt. Das wäre die Frage nach

Or must the existing mechanisms be drastically reshaped or eliminated? How can villains be persuaded to change or be defeated; heroes to gain will, strength, and ability to succeed; bystanders to get involved in the solution; and victims to fight back or seek help or whatever is appropriate?

III Postdefinition Considerations

1. Malleability. How and in what ways does the definer change the various features of the predefinition and definition stories according to audience or to challenges made by critics and redefiners? If some stories are more convincing than others, does the definer stay with the successful stories regardless of challenges? To what extent does selection of stories depend on calculated strategy or on core beliefs? That is, to what extent does the definer truly believe the stories told or simply constructs the stories to gain adherents?

2. Selectivity. Have all the relevant factors and influences in the problem area been properly considered? In the decisions to include or exclude, to weight and consider, did necessary elements disappear or diminish in the various stories? Is the particular story so compelling as to make other factors legitimately irrelevant, or is political strategy behind the exclusion and diminution?

3. Tone. Is the attitude as expressed in the stories appropriate? To what extent should pessimism, incredulity, sobriety, or cataclysm be replaced by their opposites? Is the tone effective in mobilizing responses, is it superficial and unbelievable, or somewhere in-between?" (Connelly 1990/91, S. 150ff)

der Möglichkeit der Orientierung an wissenschaftlichen Kriterien zur Beurteilung von praktischen Argumentationen.

Eine Antwortmöglichkeit sehe ich in der Erinnerung an die Voraussetzung der Frage. Der Ausgangspunkt für die Evaluationsfragen und Kritiken ist die Tatsache einer Argumentation, und deshalb sind die Evaluationsfragen zur Argumentation (zur Geltung von Argumenten und zur Schlüssigkeit der Folgerungen) als erste zu stellen und zu beantworten, die Fragen zum Kontext sind demgegenüber sekundär (das heißt nicht irrelevant). Es wurde argumentiert (und nicht etwas anderes gemacht), es wurden Behauptungen aufgestellt, Urteile gefällt, Schlüsse gezogen, mit dem Anspruch auf Geltung, der eingelöst sein will. Die Beurteilung oder Einschätzung des Kontextes ist deshalb gegenüber der Prüfung des Geltungsanspruchs von dem, was gesagt worden ist, ein Zusatz. Läßt sich eine solche Prüfung nicht durchführen, weil man die Argumentation nicht verstanden hat, diese sich einer Prüfung entzieht oder man nicht in der Lage ist, die Argumente zu beurteilen, dann ist die Berücksichtigung und Bewertung des Kontextes ein Ersatz. Daß Kontextwissen (z. B. ein Wissen um den theoretischen Standort oder frühere Arbeiten eines Autors oder Redners) bedeutsam ist oder sein kann für das Verständnis der Argumentation (z. B. zur Einordnung der These oder zur Erläuterung impliziter Prämissen), hebt nicht den Geltungsanspruch der Argumente und die angesprochene Ersatzfunktion einer bloßen Kontextbeurteilung auf und legitimiert auch nicht die Praxis, zugunsten einer Bewertung der (vermuteten) Voraussetzungen, Umstände oder Darbietungsform einer Argumentation eine Prüfung und Beurteilung der Argumentation selbst aufzugeben.

Die Evaluationsfragen - z. B. die drei elementaren von Schellens oder die 45 von Connelly - sind jede für sich genommen trivial, in ihrer Zusammenstellung ergeben sie aber ein mehr oder weniger handhabbares Instrumentarium zu Prüfung und Beurteilung. Ihr systematisches Durchgehen und Abarbeiten wäre ein Fortschritt gegenüber einem Umgang mit Argumentationen, der sich, wenn sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden, mit einzelnen Einwänden begnügt oder sie unter äußerlichen Aspekten einordnet oder sie als grundsätzlich standpunktbezogen bloß relativiert, das heißt scheinbar an einem Maßstab absoluter Wahrheit oder einzig notwendiger Handlungsweise mißt.

3.7 Zusammenfassung

Der Hauptakzent der Darstellung von argumentationstheoretischen Ansätzen, Argumentationsbegriffen und -modellen lag auf der Verdeutlichung der Probleme bei der Interpretation, Analyse, Rekonstruktion und Evaluation von Argumentationen. Die Erörterung der Fragen nach Argumentationsbegriff und Argumentationsstruktur, nach Funktion und Zweck, nach Geltungsansprüchen und Beurteilungskriterien zielte auf ein Bewußtsein der Probleme, darüber hinaus aber auch auf Perspektiven eines angemessenen Umgangs mit Argumenten und Argumentationen, der im Bewußtsein der Probleme und unverzichtbaren Ansprüchen erfolgt und zugleich über praktikable Instrumente und kontrollierbare Verfahren verfügt.

Angesichts einer zumeist rhetorisch ungeschulten und methodisch nicht disziplinierten Argumentationspraxis bedarf es unter analytischem Aspekt zumindest eines elementaren Strukturmodells von Argumentation, wie es z.B. bei Schellens oder Kopperschmidt vorliegt, und eines darauf basierenden einfachen methodischen Verfahrens, wie es Grewendorf und von Savigny vorgeschlagen haben. Auf der Grundlage der Identifikation und Deskription gegebener Argumentationen sind weitergehende analytische Aufgaben bearbeitbar, wie z.B. die Rekonstruktion der verwendeten Schlußregeln oder Prämissen einer Argumentation oder der konsensuellen Gültigkeitsmaßstäbe im Fortgang von Pro und Kontra von Diskursen.

Angesichts der Vielfalt von Rezeptionsweisen und rhetorischen Anschlußmöglichkeiten in Diskussionen bedarf es unter evaluativem Aspekt einer Gewichtung der möglichen Anknüpfungspunkte für Prüfung und Beurteilung von Argumentation. Angesichts einer oft zu beobachtenden Argumentations- und Diskussionspraxis, die sich eher durch gleichgültigen Respekt als ernsthafte Prüfung, eher durch positionelle Abgrenzungen, rhetorische Vereinnahmungen oder funktionale Betrachtungen als durch Fragen nach der Geltung des Behaupteten auszeichnet, hatte die Erörterung von Geltungsansprüchen und der Exkurs in die wahrheitstheoretische Diskussion die Funktion einer erinnernden Explikation von Voraussetzungen eines jeden Argumentierens. Aus dieser Perspektive kommt den Evaluationsfragen nach der Gültigkeit der Argumente und der Thesen und der Folgerichtigkeit ihres behaupteten Zusammenhangs Priorität gegenüber Fragen zum argumentativen Kontext zu. Darüber hinaus kann in analytischer Perspektive die ganze Breite unterschiedlicher Evaluationsaspekte Erkenntnisgewinn oder auch praktischen Nutzen versprechen, genauso wie die unterschiedlichen Hierarchien der Überprüfungsaspekte in gegebenen Argumentationsstrategien und Diskussionen

beschrieben, auf spezifische Standpunkte und Interessenkonstellationen bezogen und erklärt werden können.

Schellens bietet mit den drei Evaluationsfragen zum argumentativen Basismodell ein einfaches und universelles Instrumentarium für eine kritische Rezeption, das je nach Argumentation und den Anforderungen einer Diskussion erweitert und differenziert werden könnte.

Gegen das Primat der Geltungsfrage beim Umgang mit Argumentationen ließe sich einwenden, daß die fragliche Gültigkeit von Argumenten oder Thesen sich mit dem Kriterium der Annehmbarkeit gar nicht objektiv entscheiden ließe, so daß ein Vorteil einer solchen Herangehensweise nicht zu sehen sei. Allerdings muß auch nach der Alternative gefragt werden. Der Verzicht auf die Geltungsprüfung und -beurteilung verhindert nicht ein Fortgang von Diskussionen, allerdings entwertet er das Argumentieren, macht Sorgfalt in Auswahl und Konstruktion von Argumenten obsolet und verzichtet auf die Möglichkeit eines Konsens auf der Grundlage von Überzeugung und begründeter Argumentation. Eine auf die Geltungsfrage sich konzentrierende Diskussion ist andererseits nicht ergebnislos, sondern klärt die Zonen von Konsens und Dissens in Hinblick auf die Begründetheit und die Geltungsbedingungen von Argumenten und Thesen. Argumente und Thesen können durch Prüfung und Begründung plausibel werden, so daß unstrittig wird, was strittig war, auch wenn das Unstrittige sich nicht auf letztbegründete Prinzipien zu stützen vermag. Zudem werden durch Prüfung und Begründung die Bedingungen für Annahme oder Ablehnung deutlich, so daß der Fortschritt der Diskussion in der Klärung der eigentlich strittigen Grundsätze besteht und eine argumentative Auseinandersetzung über diesen Dissens ermöglicht. Selbst wenn Argumente und Thesen nach ihrer empirischen wie nach ihrer normativen Seite strittig bleiben, so bleibt ein negatives Ausschlußkriterium von Argumentationen: die Konsistenz als Minimalbedingung gelingender Argumentation.

Die Fragen von Schellens' kritischem Leser beziehen sich auf Erwartungen vernünftiger Argumentation, denen Lumers Konstrukteur überzeugender Argumentationen bereits nachkommt. Unter heuristischem und konstruktivem Aspekt kann aber das Basismodell nicht genügen. In dem Spannungsfeld von Geltungsansprüchen und Erfolgserwartungen, von Vollständigkeit und Präzision einerseits und Prägnanz und Effektivität andererseits stellen differenziertere Argumentationsmodelle weitere allgemeine Kriterien zur Konstruktion zur Verfügung. Empirisch gestützt rekonstruierte Argumentationsmodelle formulieren die Standarderwartungen an Argumentationen zu einem Problem aus einem Diskussionszusammenhang, sie enthalten spezifische

Minimalbedingungen für gültige und adäquate Argumentationen. Welches Modell angemessen ist, hängt dabei sowohl von dem thematisierten Problem als auch von dem allgemeinen Diskussionsniveau ab, letztlich - wenn das Problem oder die Standards umstritten sind - von den selbstgesetzten Ansprüchen. Die Problemadäquatheit und Praktikabilität von Argumentationsmodellen ist also nur die eine Seite. Ihr Gebrauch ist Ausdruck einer spezifischen Diskussionskultur. Welche Standards des Argumentierens in Bezug auf bestimmte Probleme üblich sind, läßt sich empirisch erforschen, welche Ansprüche an das disziplinäre Argumentieren gestellt werden, läßt sich der Analyse entsprechender programmatischer Abhandlungen entnehmen.

Die Argumentationspraxis der Pädagogik und Modelle des pädagogischen Argumentierens werden nun zum Thema.

4 Analysen und Modelle des pädagogischen Argumentierens

Fragt man nach der Besonderheit des pädagogischen Argumentierens, so ist diese Frage durch die Rezeption allgemeiner Begriffe und Modelle des Argumentierens nicht beantwortet. Auf der Grundlage der definierten Begriffe von "Argument" und "Argumentation" und mit Hilfe universeller argumentationsanalytischer Methoden können pädagogische Argumente und Argumentationen untersucht und empirische Erhebungen zum pädagogischen Argumentieren durchgeführt werden. Sofern gleiche Untersuchungen in anderen Disziplinen vorliegen, könnten über einen Vergleich der Ergebnisse vorhandene Unterschiede und Besonderheiten gefunden und herausgestellt werden. Solche vergleichenden Untersuchungen fehlen allerdings bislang.

Die Besonderheit des pädagogischen Argumentierens ist aber auch Thema erziehungswissenschaftlicher Bemühungen um ein fachspezifisches Argumentationsmodell. Hinweise auf Besonderheiten des pädagogischen Wissens lassen sich bereits programmatischen Abhandlungen und wissenschaftstheoretischen Diskussionen entnehmen, die ohne explizite Verwendung argumentationstheoretischer Kategorien, ohne argumentationsanalytische Verfahren und ohne Thematisierung des Argumentierens als solchem das Argumentieren und Erörtern als Modus pädagogischer Problembearbeitung und Entscheidungsbegründung unterstellen und in unterschiedlicher Weise zu normieren versucht haben. Auf eine argumentationstheoretische Reformulierung wird hier verzichtet, einige Beispiele für implizite Argumentationsmodelle müssen genügen.

So fordert W. Brezinka für die "Praktische Pädagogik" - als Satz- bzw. Wissenssystem, spezifischen Ansatz oder Lehrgebäude - "einen situationsanalytischen, einen teleologischen, einen methodischen und einen berufsethisch-motivierenden Bestandteil" (Brezinka 1978, S. 253). Die Praktische Pädagogik, die "der Ausbildung der Erzieher zu dienen hat" (ebd. S. 271) soll nämlich, wie in vielen älteren Abhandlungen bereits dargelegt, vier Aufgaben einlösen:

1. eine wertende Deutung der gesellschaftlich-kulturellen Situation für Erzieher bieten;
2. die Erziehungsziele angeben;
3. praktische Gesichtspunkte, Regeln, Empfehlungen oder Anweisungen für das erzieherische Handeln und für die Gestaltung von Erziehungseinrichtungen geben;
4. die Wertorientierung und die Dispositionen zum sittlich wertvollen erzieherischen Handeln oder die 'Berufstugenden' der Erzieher wecken, fördern und stützen. (ebd. S. 253)

Brezinkas "Bestandteile der Praktischen Pädagogik" können auch als Elemente einer pädagogischen Argumentation interpretiert werden⁹⁶ und zwar als Beispiel für die Struktur einer dogmatischen Begründung einer Pädagogik⁹⁷.

In analytisch-theoretischer Perspektive charakterisiert Tenorth⁹⁸ die pädagogische Wissensform nicht nur als "Dogmatik"; er beschreibt sie auch als "Eklektik" und bestimmt die "eklektische Argumentation" der Pädagogik⁹⁹ durch die Notwendigkeit, "vielfältige und zumeist sehr heterogene Erwartungen bündeln und integrieren" (Tenorth 1987, S. 703) zu müssen:

sie muß eine empirisch gestützte Deutung der Wirklichkeit erbringen, eine legitime und dem Handeln dienliche Definition der pädagogischen Aufgabe vorlegen, zumindest in Grundzügen auch die Bedingungen ihrer Verwirklichung durch die Praxis des Amtes benennen und schließlich den Vollzug der Aufgabe kommentieren und bewerten. (ebd.)

Zwischen analytischen Befunden Tenorths und Brezinkas programmatischen Ausführungen gibt es Übereinstimmungen, bei allen Unterschieden im einzelnen. Die genannten Aufgaben und Erwartungen an pädagogische Argumentationen könnten integriert und in einem Modell zusammengefaßt werden, das die Minimalbedingungen zeitgemäßer pädagogischer Argumentation kanonisiert. Aber die Explikation und die Integration impliziter Argumentationsmodelle sind hier nicht Aufgabe.

Stattdessen sollen Ansätze, die das pädagogische Argumentieren explizit thematisieren und analysieren bzw. in einem Modell systematisieren, genauer betrachtet werden:

- U. Herrmanns Erinnerung an die pädagogische Kasuistik (Kap. 4.1),
- E. Königs diskurstheoretische Interpretation und Operationalisierung des Zweck-Mittel-Schemas (Kap. 4.2),

⁹⁶ Exempel für so strukturierte pädagogische Argumentationen geben Brezinkas eigene "Beiträge zur Praktischen Pädagogik" (1988; 1993).

⁹⁷ "In jedem Falle aber ist eine Praktische Pädagogik unter teleologischem Aspekt dogmatisch und soll es auch sein. Ohne weltanschauliche und moralische Entscheidungen zu treffen, sind weder erzieherisches Handeln noch praktische Theorien für dieses Handeln möglich. [...] Die kritische Diskussion theoretischer möglicher Alternativen gehört in die Erziehungswissenschaft und in die normative Philosophie der Erziehung." (Brezinka 1978, S. 256f) Dementsprechend handelt es sich bei der Situationsanalyse "um eine Interpretation von einem bestimmten Standpunkt aus" (ebd. S. 254) und werden "aus der Fülle des vorhandenen wissenschaftlichen Materials jene Erkenntnisse ausgewählt [...], die für das erzieherische Handeln unter diesen Umständen relevant sind" (ebd. S. 258).

⁹⁸ Zu Tenorths Begründung konstruktiver Überlegungen vgl. unten Kap. 4.4.

⁹⁹ Vgl. Kap. 5.1

- J. Oelkers Analyse der moralischen Struktur pädagogischer Argumentationen (Kap. 4.3),
- H. Paschens "allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments" (Kap. 4.4).

Auswahlgesichtspunkt war - neben der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Focussierung der Ansätze - die explizite Thematisierung des pädagogischen Argumentierens. Zu erwarten ist Aufschluß über die Eigenart des pädagogischen Argumentierens, also ein Beitrag zur Bestimmung der Wissensform der Pädagogik. Eine Übersicht über die in der Disziplin verwendeten Argumentationsformen und -strukturen kann damit nicht geleistet werden. Geht man von den Typologien von Lumer oder Schellens aus, so sind deduktive bzw. rein deskriptive Argumentationen nicht in der Pädagogik, sondern eher von der empirischen Erziehungswissenschaft zu erwarten, induktive, auf Autoritäten gestützte Argumentationen dagegen bei der argumentativen Verwendung von Klassikern (vgl. Menck 1992; 1993), transzendentalphilosophische in der Erziehungsphilosophie.

Im Vergleich zu den dargestellten Argumentationsschemata der Allgemeinen Argumentationstheorie sind nun die als charakteristisch behaupteten Argumentationsstrukturen der Pädagogik in der Form ihrer disziplininternen Reflexion Gegenstand. Gesichtspunkte der Darstellung und Erörterung der Modelle sind die Frage nach Verwendungszwecken und Leistungsmöglichkeiten der jeweiligen Schemata, die Frage nach Anwendungsbereich und Geltungsbedingungen der Analysen und Konstrukte sowie die Frage nach dem spezifisch Pädagogischen der erarbeiteten Argumentationsstrukturen.

4.1 Pädagogische Bildung und kasuistisches Argumentieren

Im Kontext der Paradigmendiskussion hat U. Herrmann an die Kasuistik als zu Unrecht vernachlässigte Form des pädagogischen Argumentierens erinnert. Angesichts der Transformierung der universitären Pädagogik in eine Erziehungswissenschaft (mit diversen Paradigmen) stellt er die kritische Rückfrage: "Wo bleibt da eigentlich die 'Pädagogik'?" (Herrmann 1991b, S. 185).

Herrmann unterscheidet zwischen den beiden Wissens- und Diskursformen "Pädagogik" und "Erziehungswissenschaft", Pädagogik versteht er in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als handlungsanleitende Erziehungs- oder Unterrichtslehre, als Reflexion der Praxis und als reflektierte Praxis, Erziehungswissenschaft dagegen im Sinne des empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses als Deskription, Theoriebildung und kausal-analytische Erklärung der Wirklichkeit. Er bestimmt die Differenz prägnant, indem er seiner Reflexion den Titel "pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung" (ebd.) gibt. Die beiden Wissensformen lassen sich deutlich voneinander unterscheiden, sie grenzen sich gegenseitig strikt voneinander ab¹⁰⁰, und müssen entsprechend getrennt betrachtet werden. Sie zeichnen sich jeweils "durch eine spezifische Stärke und eine spezifische Schwäche" (ebd. S. 194) aus.

Pädagogisches Wissen erkaufte seine Praxisnähe mit relativer Unsicherheit aufgrund fehlender Verallgemeinerungsfähigkeit. Erziehungswissenschaftlich-theoretisches Wissen erkaufte seine Gültigkeit durch unvermeidliche Lebensferne. (ebd. S. 194)

Diese eher metaphorischen Bestimmungen können eine Differenz aufzeigen, werfen aber mehr Fragen auf als sie lösen. Differenzen im Abstraktionsgrad eines Wissens, im Wirklichkeitsbezug, in subjektiver Gewißheit und in Gültigkeit lassen sich nicht einfach parallelisieren oder konfundieren.¹⁰¹

¹⁰⁰ "Die Wissensform der empirisch-analytischen Wissenschaft ignoriert mithin die Wissensform der pragmatischen Geisteswissenschaften, deren eigentümlicher Charakter in ihrer situativ-interaktiven, operativ-handlungsbezogenen und konsultativ-kommunikativen Form besteht." (Herrmann 1991b, S. 194)

¹⁰¹ Ob die jeweiligen Bestimmungen zur Differenz von pädagogischem Wissen und empirisch-analytischem Wissen haltbar sind, kann hier nicht ausführlich diskutiert werden.

"Das pädagogische Wissen beurteilt und arrangiert Situationen und vermag sie in praktischer Absicht in ihrer Komplexität zu bewältigen, muß aber unsicher bleiben hinsichtlich der Situationsadäquanz, Handlungssicherheit und Erfolgsgewißheit. Hier regieren 'Genie' und 'Takt', Erfahrung und Urteilskraft. Im Zweifelsfall heißt die Maxime: 'Abwarten!' (Rousseaus Konzept der 'negativen Erziehung'). Empirisch-analytisches Wissen ist erklärungskräftig, aber situationsunspezifisch, mithin enthält

Herrmanns Anliegen ist die Rehabilitierung der Kasuistik¹⁰² vor dem Hintergrund der unvermeidlichen Differenz der Wissensformen. Herrmann will "an eine weithin vergessene Tradition" (ebd. S. 193)¹⁰³ wieder anknüpfen, er bezieht sich auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik und auf Wilhelm Dilthey und Max Weber, insbesondere aber auf M. J. Langeveld und K. Binnebergs "Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik" (1979).

Die ursprüngliche Wissensform der pragmatischen Wissenschaften ist die Kasuistik, die Einzelfall-Darstellung und -Analyse. Pädagogisches Argumentieren, pädagogisches 'Sehen und Denken' (Flitner/ Scheuerl) geht zunächst einmal kasuistisch vor sich: es muß eine Geschichte erzählt werden, wenn man der Sache selber und ihrer Problematik ansichtig werden will. So begannen Campe und Salzmann, und so verfahren Einzelfall-Analysen bis heute. So beginnt empirische Datenerhebung, und keine der klinischen oder therapeutischen Disziplinen kann ohne eine methodisch kontrollierte Kasuistik arbeiten, denn ohne die Kenntnis von (Ausschnitten aus) Lebensgeschichten, von situativen Umständen und Faktoren, von exzeptionellen Rand- oder Rahmenbedingungen, von individuellen Motiven und Handlungsplänen usw. ist eine Interaktions- und Kommunikationsstörung, ist abweichendes Verhalten, sind überraschende lebensgeschichtliche Wendungen weder zu verstehen noch zu erklären. Für den Historiker ist das nicht überraschend: einen Sachverhalt erklären oder einen Beweis erbringen wollen, bedeutet oft, eine Geschichte erzählen zu müssen. Die Kasuistik als Verfahren will - im Unterschied zur Deduktion - mit Hilfe einer möglichst exakten Beschreibung von Einzelfällen deren Gemeinsames ermitteln, und als Methode will sie konkrete Erscheinungen unter allgemeine Normen und Prinzipien fassen, ordnen, abgrenzen, beurteilen, um das Gemeinsame als das Regelhafte formulieren zu können. (Herrmann 1991 b, S. 192f)

es keine Applikationsregel für den Einzelfall; seine Erfolgssicherheit ist beträchtlich, jedoch nur um den Preis seiner [sic!] Reduktion von Komplexität der Erziehungswirklichkeit, wie sie streng genommen nur unter variierbaren Labor- oder Experimentalbedingungen möglich ist." (Herrmann 1991b, S. 194)

Ich bezweifle, ob ein praktisches Wissen Situationen bewältigen kann ohne situationsadäquat zu sein, ob ein Wissen Situationen erklären kann, wenn es situationsunspezifisch ist, ob es gültig - eben auch in Bezug auf Praxis oder das Leben - sein kann, wenn es lebensfern ist, ob Erfolgssicherheit ein praktischer Vorteil ist, wenn sie doch ausschließlich an Labor- oder Experimentalbedingungen gebunden ist. Diese Bestimmungen werden auch in vielen anderen Abhandlungen so oder ähnlich benutzt, aber die Vermischung der verschiedenen Kategorien und Dimensionen produziert nur inkonsistente Aussagen.

¹⁰² Zur Begriffsgeschichte vgl. Hauser/Wolf/Bleker 1976.

¹⁰³ Angesichts der umfangreichen Literatur zum Thema Kasuistik und Fallstudien, die auch nach 1980 erschienen ist (Hastenteufel 1980; Ertle/Möckel 1981; Fischer 1982; 1983; Kaiser 1983), kann ich dem Urteil über eine "vergessene Tradition" nicht folgen. Vgl. die Zusammenstellung einschlägiger Literatur zum Thema Kasuistik bei Günther (1978), Brügelmann (1982), Henningsen (1980, S. 225f, Anm. 24).

Herrmanns Ausführungen zur Kasuistik sind äußerst knapp und auch mehrdeutig, so daß letztlich unklar bleibt, was Aufgabe und Funktion der Kasuistik als Modell der Pädagogik bzw. des pädagogischen Argumentierens ist und sein soll. Ist die Kasuistik

- ein erkenntnisgenerierendes Verfahren zur Ermittlung des Gemeinsamen und Regelhaften von Einzelfällen,
- eine Methode der narrativen Vergegenwärtigung von konkreten Fällen und Situationen,
- der deskriptive Ausgangspunkt für Diagnosen und Analysen, empirische Forschung und Erklärungen,
- ein Verfahren der Vermittlung von Sinn und Verständnis¹⁰⁴,
- eine erkenntnisprüfende Methode in der Subsumtion, Ordnung und Klassifikation von Einzelfällen unter allgemeine Normen und Prinzipien,
- eine handlungsorientierende Methode der Applikation von Normen und Prinzipien auf Einzelfälle?

Herrmanns "Vorschlag, Pädagogik als Kasuistik zu entfalten," (ebd. S. 193) leidet aber nicht nur an der Mehrdeutigkeit von "Kasuistik", auch Ort und Status der Kasuistik in der Disziplin sind nicht klar¹⁰⁵, da doppelt bestimmt. Herrmann versteht die Kasuistik zum einen als "die ursprüngliche Wissensform der pragmatischen Wissenschaften", zum anderen soll sie - obwohl sie die eine Wissensform charakterisiert - die unterschiedlichen und einander entgegengesetzten Wissensformen von Pädagogik und Erziehungswissenschaft vermitteln.

Die Aufgabe für unsere Disziplin scheint mir darin zu bestehen, in einer pädagogischen Kasuistik die Übersetzungsregeln für pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen zu entwickeln, um diese beiden verschiedenen Wissensformen in ihren jeweiligen Schwächen und Stärken voneinander lernen und profitieren zu lassen. (ebd. S. 195)

Die Kasuistik ist also einerseits besondere Form des pädagogischen Argumentierens und andererseits vermittelnde Form zwischen pädagogischem Argumentieren und erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Sie ist auf schwer entwirrbare Weise in die Differenz von theoretischer und praktischer Orientierung und die Relationen zwischen Individuellem und Allgemeinem gestellt.

¹⁰⁴ Nicht zufällig erscheint der Verweis auf die "Einführung in das pädagogische Sehen und Denken" (1967/1991) von Flitner und Scheuerl.

¹⁰⁵ Die Heterogenität der methodischen und methodologischen Ansätze, von Themen und Darstellungsformen sowie die Bandbreite von Erwartungen und Ansprüchen von Fallstudien wird deutlich in dem Überblick bei Brügelmann (1982) und dem Sammelband von Fischer (1982).

Herrmann verspricht sich - seine Thesen zusammenfassend - von der Kasuistik gleich mehrere Leistungen:

Kasuistik ist ein Weg der Vermittlung der beiden Diskurssysteme und Wissensformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft' und keineswegs ein fauler Kompromiß. In der Kasuistik zeigt sich des weiteren die Spezifik pädagogischen Argumentierens, sei es in theoretischer, sei es in praktischer Absicht. Und schließlich hätte die Kasuistik einen weiteren beträchtlichen Vorteil: sowohl Studierende als auch Wissenschaftler, Schulverwaltungsleute und Bildungspolitiker, Theoretiker und Praktiker sprächen auf die Dauer eine gemeinsame Sprache über gemeinsame Sachverhalte und Probleme. Der Zugewinn an 'pädagogischer Bildung' müßte beträchtlich sein! (ebd. S. 196)

Die Spezifik des pädagogischen Argumentierens läßt sich nach diesen Ausführungen in folgenden Aspekten sehen: in der Beschäftigung mit einem Einzelfall oder einer konkreten Situation, in der Vermittlung des Einzelfalls mit etwas Allgemeinem (Gemeinsamkeiten, Regelmäßiges, Gesetzmäßigkeiten, Normen, Prinzipien, Sinn), in der narrativen, exemplarischen und subsumierenden Form, in der praxisorientierten Absicht. Der allgemeine Horizont eines pädagogischen Argumentierens, das kasuistisch verfährt, ist die Reflexion der Praxis, genauer die Vermittlung von pädagogischer Bildung anhand einer Reflexion von Fällen und Situationen der Praxis. Dabei geht es um deren Verständnis, Deutung und Bewältigung, sei es als Gewinnung von allgemeinen Deutungsmustern, sei es als deren Applikation. Induktion und Subsumtion sind dann die Schemata der argumentativen Schlüsse.

Spezifisch pädagogisch sind diese Argumentationsformen nicht. Ungebräuchlich in der Disziplin und den Professionen sind sie allerdings auch nicht. Sieht man in der Kasuistik die Spezifik des pädagogischen Argumentierens, so ist diese Bestimmung aus der Entgegensetzung zu anderen Interpretationen der Wirklichkeit und Aufgaben der Disziplin zu verstehen: Herrmann denkt pädagogisches Argumentieren nicht im Hinblick auf die Auswahl von Handlungsmöglichkeiten und Begründung der besten Entscheidung, sondern auf die pädagogische Bildung. Praxisreflexion und die Bewältigung konkreter Aufgaben und Situationen sowie die Notwendigkeit pädagogischer Bildung und deren Vermittlung in der akademischen Ausbildung und universitären Lehre wie in der pädagogischen Öffentlichkeit sind in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.

Die Bedeutsamkeit der Einzelfalldarstellung und -analyse und von induktiven oder subsumierenden Argumentationen vor allem in der professionellen Arbeit und in der Ausbildung ist gar nicht zu leugnen. Voraussetzung für eine empirische Bestandsaufnahme des Gebrauchs wäre jedoch die Transformation der verschiedenen, zumeist sehr unklaren methodischen Hinweise und eher

prospektiven denn analytischen methodologischen Reflexionen zur Kasuistik zu spezifischen Argumentationsschemata. Die Problematik kasuistischen Argumentierens läßt sich bereits an einem Exempel und der zugehörigen methodologischen Abhandlung aufzeigen.

Es ist kein Zufall, daß Herrmann in der Erläuterung des pädagogischen Argumentierens die "Einführung in pädagogisches Sehen und Denken" von Flitner/Scheuerl (1967/1991) erwähnt. Denn "Fallanalysen und Phänomenbeschreibungen", "aus denen das pädagogisch Wichtige herausgehoben wird", gelten ihnen als nützlicher Einstieg in das Pädagogik-Studium (1991a, S. 240; vgl. 1969a). In ihrer Textsammlung findet sich als schönes Exempel Henningsens Abhandlung "Peter stört", an der Struktur und Intention des kasuistischen Argumentierens verdeutlicht werden können¹⁰⁶.

Henningsen erzählt eine Geschichte, eine zwar fiktive, aber typische Situation aus dem Unterricht sowie drei mögliche pädagogische Lösungen und deren Rechtfertigungen. Die "Moral" von dieser Geschichte ist nicht die Auszeichnung eines pädagogischen Verhaltens als "besser" oder "wertvoller" (Henningsen 1991, S. 58), sondern die Pluralität pädagogischer Handlungsmöglichkeiten und die Vielzahl von Gesichtspunkten zur Interpretation der Situation. Die eigentliche Pointe der Geschichte aber liegt in ihren mehrfachen reflexiven Wendungen: in der Aufforderung zu einer reflexiven Haltung in und durch einen Nachvollzug des fiktiven Geschehens, dessen Problematisierung und der Explikation der methodischen Implikate von Interpretationen und pädagogischen Handlungsentwürfen. Henningsens Intention ist letztlich eine Hinführung zur Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die letzte reflexive Stufe seiner Geschichte ist die Verdeutlichung von Ansatz und Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so daß die kasuistische Einführung in pädagogisches Denken und Sehen hier in dieser besonderen methodologischen und wissenschaftstheoretischen Standpunktnahme ihr Allgemeines gefunden hat (vgl. Wigger 1995, S. 90f).

Versucht man Henningsens kasuistischen Argumentationsgang zu rekonstruieren, so zeigen sich - im groben betrachtet und eine kleinschrittige und exakte Rekonstruktion und Formalisierung zunächst einmal zurückgestellt - zumindest folgende Schlüsse:

- der argumentative Schluß von der Situationsbeschreibung auf eine Vielzahl von Reaktionsweisen, die eines gemeinsam haben: "Sie sind möglich" (ebd. S. 48), weiterhin auf Gesichtspunkte der Deutung und

¹⁰⁶ An diesem "Paradebeispiel der pädagogischen Fallsammlung" versucht Schorr (1987) aus systemtheoretischer Sicht die Grenzen des pädagogischen Sehens und Denkens aufzuzeigen.

Bewertung pädagogischen Handelns, das nicht nur als vorgegebenes Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion ist, sondern auch als künftiges durch die Reflexion möglich werden soll (vgl. ebd. S. 49f);

- der argumentative Schluß von der Beschreibung der ersten Lösungsvariante auf die Tatsache von vielen möglichen Einwänden, auf die Notwendigkeit der Rechtfertigung pädagogischen Handelns und auf das zugrundeliegende Prinzip der Verantwortung (vgl. ebd. S. 52);
- der argumentative Schluß von der Beschreibung der drei Varianten von Lösungen und Rechtfertigungsdiskursen auf die Konstituiertheit des pädagogischen Gegenstands im gemeinsamen Darübersprechen und durch den immer existenten Verständnishorizont der eigenen Erfahrungen mit Erziehung und Pädagogik (vgl. S. 58f);
- der argumentative Schluß von der Fallbeschreibung und den genannten Reflexionen auf die Konstitution des Gegenstandes durch "unser immer schon mitgebrachtes Vorverständnis" (ebd. S. 61), die Vielzahl methodischer Herangehensweisen der Wissenschaft und die Bedeutung und Leistung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (ebd. S. 62ff).

Zur Verdeutlichung des kasuistischen Argumentierens mögen diese Beispiele genügen. Außer acht blieb die Geltungsfrage, hier nur einige Andeutungen zur Problematik. All diese argumentativen Schlüsse sind problematisch, weil sie eine Notwendigkeit reklamieren, die ihnen nicht eignet. Der Schein von Schlüssigkeit beruht auf Unkenntnis oder Vernachlässigung der jeweiligen Alternativen. Die Schlüsse sind legitim, sofern sie ohne Einwände bleiben. Aber die Verpflichtung auf ein künftiges Handeln, die Universalität der pädagogischen Verantwortung, die eigenen Erfahrungen als Verständnishorizont oder die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht unbestritten geblieben.

Henningsen hat sich auch reflexiv mit der Methode der Kasuistik (1980) und dem Begriff des "Beispiels" (1970) beschäftigt.

'Kasuistik' ist eine Methode, die immer dann angebracht ist, wenn eine allgemeine Theorie nicht vorhanden oder nicht akzeptiert oder nicht akzeptierbar ist. (Henningsen 1980, S. 214)

Er unterscheidet "Fall" (als dem unter einem gegebenen Allgemeinen subsumierten Einzelnen) von "Beispiel", das in einem anderen Verhältnis zu einem Allgemeinen stehe.

Ich erzähle Beispiele, um etwas zu zeigen, um etwas zu verdeutlichen, um einen anderen auf etwas zu bringen. Dies 'etwas', auf das mein Beispiel seinen Adressaten bringen soll, ist ein Allgemeines. Aber dies Allgemeine ist nicht (wie beim Fall) explizit

vorgegeben, sondern der Adressat bringt es mehr oder weniger implizit mit. 'Das Beispiel ruft ein latentes Vor-Verständnis wach'. Wenn ich nicht 'irgendwie' immer schon wüßte, wovon die Rede ist, könnte ich ein Beispiel nicht verstehen. Aber indem ich es verstehe, wird, was ich wußte, klarer. Ich komme weiter. Aber ich komme eben nur weiter, ich komme nicht an. Das Beispiel hält mich fest. Zum gestochen scharfen Allgemeinen, mit dem ich doch 'irgendwie' schon handgemein bin, stoße ich nicht durch. (Henningsen 1980, S. 215f)

Kasuistik "als Hüpfen von Beispiel zu Beispiel" (ebd. S. 212)¹⁰⁷, als "Beispiel erzählen in der Streitsituation" (ebd. S. 223), ermöglicht eine Darstellung und Sich-Verständigen über die Grenzen von "wissenschaftlichen Gemeinden" mit ihren unterschiedlichen Theorien und Sprachen hinweg. Henningsen versteht Kasuistik als "Übersetzungstechnik", die Wissen voraussetzt, aber "das Allgemeine wird verheimlicht" (ebd. S. 218). Nach Henningsens methodologischer Explikation wäre die Kasuistik also eher ein Erzählen als ein Argumentieren.

Aber seine Voraussetzung ist das Streitgespräch zwischen Kontrahenten, die im "Getto" ihrer Theorie oder Sprache gefangen wären, würden sie nicht auf Beispiele ausweichen. Nun kennt man die Situationen nicht möglicher Verständigung und unüberbrückbarer Differenzen, aber was ist das für ein Allgemeines jenseits der "einsperrenden" Theorien, wenn nicht eine neue Theorie? Was für ein unbekanntes Allgemeines, auf das die Beispiele nur hinweisen bzw. hinweisen dürfen, ohne daß es in einem Schluß explizit und expliziert wird? Besteht das Gemeinsame, der Konsens der Pädagogik nur in einem jeweils individuellen Sinn, der diffus bleiben muß, weil seine Bestimmung die Gemeinsamkeit und damit ihn ruiniert?

Im Gegensatz zu seiner methodologischen These des "verheimlichten Allgemeinen" hat Henningsen in seiner kasuistischen Argumentation in "Peter stört" das von ihm gemeinte Allgemeine expliziert und durch seine Argumentation dem Leser nahegelegt. Wie erklärt sich dieser Widerspruch? Vielleicht verwendet Henningsen den Begriff des Allgemeinen in einem doppelten Sinn, als subsumierendes Allgemeines und als explikatives Allgemeines. Vielleicht muß zwischen den Anwendungssituationen unterschieden werden, denn Henningsens methodologische Abhandlung hat einen anderen Gegenstandsbereich als seine kasuistische Argumentation. Ein wissenschaftliches Streitgespräch ist eine andere Situation als eine pädagogische.

¹⁰⁷ Brügelmann (1982) und Binneberg (1983) verstehen die Kasuistik im Zusammenhang mit dem "analogen Denken" bzw. der "analogischen Methode". Zum pädagogischen Denken in Analogien vgl. auch Scheuerl 1959.

Unter der Voraussetzung einer pädagogischen Situation müßte die Kasuistik auch Differenzen im Wissen um ein Allgemeines überwinden, aber keine Gettoisierung von Wissen als ausgearbeitete Theorien. Bei Herrmann und anderen Autoren ist die Kasuistik ein Verfahren, anhand von Fällen oder Beispielen etwas allgemein Gültiges zu verdeutlichen, zu vermitteln, zu gewinnen, ihr Ort ist der Unterricht, die Lehre, die Ausbildung (vgl. für die Schule und Berufsschule Kaiser 1983, für die Sozialpädagogik Müller 1993, für die Lehrerbildung Günther 1978, allgemein für das pädagogische Studium Flitner/ Scheuerl 1967/1991). Ihr Ziel ist also die Bildung, insbesondere die pädagogische Bildung. Der Anwendungsbereich des kasuistischen Argumentierens ist demnach nicht die Frage der Entscheidungs- oder Handlungsbegründung, zumindest wird dies nicht so diskutiert, obwohl Begründungen von Entscheidungen und Handlungen mit Beispielen operieren oder als erläuternde Verweise auf eine Genese aus kasuistischen Überlegungen denkbar sind.

4.2 Legitimation pädagogischer Handlungen und Zweck-Mittel-Argumentation

Von einem anderen Problem geht E. König bei der Entwicklung und Vorstellung eines Argumentationsmodells aus:

Die Frage, was getan werden soll (welche Erziehungsziele angesetzt werden sollen, wie bestimmte Institutionen beschaffen sein sollen, ob Eltern ihre Kinder bestrafen sollen usw.) ist bereits in der Erziehungspraxis die wohl vordringlichste Frage, mit der sich der Praktiker tagtäglich konfrontiert sieht. (König 1975a, S. 9)

Diese Frage wird üblicherweise beantwortet durch Handlungsanweisungen, Empfehlungen, Aufforderungen, Vorschriften usw., die König allgemein als Normen bzw. "normative Sätze" bezeichnet. Die Frage des Praktikers, "welche Normen denn eigentlich die 'richtigen' sind", überführt er vor dem Hintergrund einer pluralistischen Erziehungswissenschaft, die eine Vielzahl unterschiedlicher und widersprüchlicher Normen aufstellt und insofern dem Praktiker keine "gesicherte Orientierung" zu geben vermag, in die wissenschaftstheoretische Reflexion, wie Handlungen bzw. normative Sätze gerechtfertigt werden können, nach welchen Kriterien über die Legitimität entschieden werden kann oder soll, wie brauchbar die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Ansätze bzw. deren metatheoretischen Regelsysteme für die Lösung der Praxisprobleme sind (vgl. König 1975a, S. 10ff). Königs Anliegen ist es,

ein Verfahren für die intersubjektive (d. h. von jedermann überprüfbare) Rechtfertigung normativer Sätze zu entwerfen, das insbesondere in Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis anwendbar ist (ebd. S. 7).

Im Zentrum seiner Aufmerksamkeit steht die "Ziel-Mittel-Argumentation", da diese in der Wissenschaftspraxis "weitaus häufiger angewandt wird" als es metatheoretisch zum Ausdruck kommt und da Vertreter unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Richtungen in Diskussionen konkreter Probleme der Erziehungspraxis "sehr oft zweckrational argumentieren" (ebd. S. 15). König diskutiert verschiedene zweckrationale Entscheidungsverfahren aus den Erziehungswissenschaften und entwickelt ein Modell eines praktischen Diskurses, das sowohl Vorschläge von J. Habermas und der Erlanger Schule (F. Kambartel, W. Kamlah, P. Lorenzen, O. Schwemmer) aufnimmt als auch die Bedeutung empirischer (Erziehungs-)Wissenschaft und Forschung herausstellt.

Königs Verfahrensmodell ist ein schönes Beispiel für den Konstruktivismus in der Tradition der Erlanger Schule. Sein Bemühen um ein praktikables Verfahren ist anerkennenswert, mit sukzessiven Vereinfachungen versucht er

die Differenz zwischen Begründungsidealen und Argumentationspraxis zu überbrücken.

Der Mangel an empirischer Forschung zum pädagogischen Argumentieren zeigt sich aber daran, daß (vergleichbare) Vorschläge für sinnvolle Vereinfachungen nicht empirisch gestützt sind, die Mitte zwischen theoretisch Wünschenswertem und in der Praxis Machbarem und Erwartbarem nicht empirisch justiert werden kann. Es werden Abstriche an den selbst gesetzten Anforderungen vorgenommen, die als solche die Frage nach dem Sinn von diesen Anforderungen provozieren. Inwiefern die methodologischen Probleme selbst geschaffen sind, wird zu zeigen sein.

König expliziert seinen Argumentbegriff nicht, er gebraucht "Argument" wie in der Umgangssprache in einem weiten Sinn, genauer: mit mehrfachen Bedeutungen. Zum einen sind Argumente die "Gründe" oder "Gegengründe" in einer Argumentation - "als Gründe oder Gegengründe aufgeführte Argumente in einer Ziel-Mittel-Argumentation" (ebd. S. 21) -, zum anderen identifiziert er "Argument" mit "Begründung", d.h. Argumentation, die er jeweils "in einen empirischen und normativen Teil" untergliedert (vgl. ebd. S. 23 o. S. 175), und schließlich nennt er diese Teile von Argumentation auch Argumente (vgl. ebd. S. 17 o. S. 21), so z.B.:

Nachdem die Begründung eine Konjunktion aus einem deskriptiven und einem normativen Teil ist, gilt: eine Norm ist nur dann gerechtfertigt, wenn beide Argumente der Überprüfung standhalten. (ebd. S. 29)

König interpretiert Begründungen pädagogischer Handlungen als Ziel-Mittel-Argumentationen, die empirisches Wissen über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse benutzen. Der Zusammenhang der handlungstheoretischen Kategorien Ziel (oder Zweck), Mittel, Absicht, Erfolg mit den Kategorien Ursache und Wirkung ist dabei so gedacht, daß Handlungen als Ursachen von Wirkungen beschrieben, daß diese Wirkungen beabsichtigt und daß die Handlungen als Mittel für die beabsichtigten Wirkungen als Zwecke eingesetzt werden können (vgl. ebd. S. 15ff).

Eine präzise Analyse der Begrifflichkeit sowie des Zweck-Mittel-Denkens und dessen Zusammenhang mit den Kategorien Ursache und Wirkung hat W. Brezinka (vgl. 1976; 1974/1990, S. 107ff) vorgelegt. Er unterscheidet zwischen Kausalprinzip (als Axiom der Erkenntnis), Kausalität (als gesetzmäßigen Wirkungszusammenhang zwischen Ereignissen oder Objektzuständen) und Kausal-erkenntnissen (als dem Wissen um diese Zusammenhänge in Form von Gesetzesaussagen und -hypothesen). Weiterhin unterscheidet er zwischen mechanischer und nicht-mechanischer Kausalität sowie zwischen einem engen

(harten) und weiten (weichen) Gebrauch des Ausdrucks "Kausalgesetz" (vgl. 1989, S. 177ff).¹

König benutzt dagegen einen sehr weiten und vagen Wirkungsbegriff, der sich an den umgangssprachlichen Bedeutungsumfang anschließt und sich allein zeitlich definiert:

Von 'Wirkung' bzw. 'bewirken' spricht man üblicherweise, wenn in einer Situation S aufgrund der Ausführung einer Handlung A eine Situation E eintritt, wobei das 'aufgrund' zunächst nicht mehr als einen zeitlichen Zusammenhang beinhaltet. (ebd. S. 18)

Obwohl eine solche Verwendung des Wirkungsbegriffs durchaus üblich sein mag, so ist doch daran zu erinnern, daß die deskriptive Verknüpfung zweier Ereignisse oder Situationen durch ein "danach" zwar die Vorstellung eines "aufgrund" suggerieren oder eine entsprechende Vermutung und Frage provozieren kann, aber die genauere Analyse von Ursachen für das Eintreten des Ereignisses oder den Gründen für die Situation, d. h. eine Prüfung eines behaupteten kausalen Zusammenhangs und den Versuch einer empirisch-theoretischen Bestätigung der Vermutung nicht ersetzt.

Die inhaltliche Auseinandersetzung um die Wirksamkeit oder den Wirkungsgrad von Mitteln, um die Ursachen beabsichtigter, wünschenswerter oder unerwünschter Ereignisse, um die Gültigkeit behaupteter Wirkungszusammenhänge, um die Angemessenheit kausaler Modellvorstellungen und Annahmen macht einen wesentlichen Teil pädagogischer Diskussionen aus. Hier geht es aber nur um die Form der Argumentation.

König unterscheidet in Hinblick auf die Differenz von "notwendigen" und "hinreichenden" Bedingungen sowie von Gründen und Gegengründen vier Formen von Ziel-Mittel-Argumentationen¹⁰⁸, die sich in folgenden Argumentations-schemata fassen lassen¹⁰⁹ (vgl. König 1975a, S. 21ff)

¹ Eine detaillierte Kritik an der Analyse von Brezinka (1974/1990; 1976) habe ich an anderer Stelle vorgelegt (vgl. Wigger 1983, S. 115ff). Brezinka nimmt indirekt auf sie Bezug in seiner Meta-Kritik (1989) an Herzog (1988), in der er seine Position verdeutlicht. Die Differenzen bestehen im Kausalitätsverständnis und der Voraussetzung eines Kausalitätsprinzips.

¹⁰⁸ "(a) Gründe für !A
(A _ E) ^ !E
(A hat die Wirkung E, und E soll erreicht werden!)
(^A _ ^E) ^ !E
(Wenn A nicht ausgeführt wird tritt E nicht ein und E soll erreicht werden! - oder kürzer: A ist Voraussetzung zur Erreichung von E, und E soll erreicht werden!)
(b) Gegengründe zu !A
(A _ ^E) ^ ! E

- (1) In der Situation S hat die Handlung A die Wirkung E.
Die Wirkung/Situation E soll herbeigeführt werden.
Also: In der Situation S soll die Handlung A ausgeführt werden.
- (2) Wenn in der Situation S eine Handlung A nicht ausgeführt wird, tritt danach der Zustand E nicht ein.
Die Wirkung/Situation E soll herbeigeführt werden.
Also: In der Situation S soll die Handlung A ausgeführt werden.
- (3) In der Situation S erreicht die Handlung A das angestrebte Ziel E nicht.
Die Wirkung/Situation E soll herbeigeführt werden.
Also: In der Situation S soll die Handlung A nicht ausgeführt werden.
- (4) Wenn in der Situation S eine Handlung A ausgeführt wird, tritt (als Nebenwirkung) eine Situation E1 ein.
Die Nebenwirkung/Situation E1 soll vermieden werden.
Also: In der Situation S soll die Handlung A nicht ausgeführt werden.¹¹⁰

Zur Verdeutlichung des Verfahrens der Begründung einer pädagogischen Handlung listet er die einzelnen Schritte eines praktischen Diskurses auf. Die Darstellung seines Ablauf-Schemas ist allerdings etwas unübersichtlich, da neben den Aspekten des Modells zum Teil auch Begründungen und Erläuterungen einzelner Bestandteile, zum Teil zusätzlich Evaluationsfragen, zum Teil Vereinfachungen, Verfahrensalternativen oder notwendige Erweiterungen zu finden sind.

Er unterscheidet zwei Typen eines praktischen Diskurses¹¹¹:

(A bewirkt, daß E nicht eintritt, und E soll erreicht werden!)

$(A _ E) \wedge !(\wedge E)$

(Angabe von Nebenwirkungen: A hat die Wirkung E und E soll nicht eintreten!)

Die beiden zuletzt aufgeführten Gegengründe zu !A sind Gegenargumente zu $(A _ E) \wedge !E$. Der Vollständigkeit halber seien auch noch die möglichen Gegenargumente zu

$(\wedge A _ \wedge E) \wedge !E$ aufgeführt:

$(\wedge A _ E) \wedge !E$

(Wenn A nicht ausgeführt wird, tritt E ein, und E soll erreicht werden!)

$(\wedge A _ \wedge E) \wedge !(\wedge E)$

(Wenn A nicht ausgeführt wird, tritt E nicht ein, und E soll nicht eintreten!)" (ebd. S. 175)

¹⁰⁹ Ich wähle eine Terminologie und Darstellungsform in Anlehnung an Schellens (vgl Kap. 3.5), d.h. aus Königs Begründungsvarianten konstruiere ich Argumentationsschemata.

¹¹⁰ An anderer Stelle führt König noch weitere Gegenargumente an, die hier nicht zu Argumentationsschemata umgeformt sind (vgl. 1975a, S. 175).

- die Rechtfertigung (der Norm) einer Handlung (als Ursache für ein Ergebnis oder als Bedingung für ein mögliches Erreichen des Ergebnisses),
- die Rechtfertigung von Zielen.

Für beide Fälle gilt das gleiche Verfahren, das nach König nur in einer anderen Reihenfolge von Schritten durchgeführt wird.

Sowohl Normen (für Handlungen) als auch Gründe (und Gegengründe) sind

- explizit zu formulieren,
- semantisch und syntaktisch zu klären,
- zu überprüfen: die Normen auf ihre Realisierbarkeit, die Gründe (und Gegengründe) nach ihrem empirischen wie nach ihrem normativen Teil.

Das sind alles selbstverständliche wissenschaftliche Ansprüche. Aber kompliziert werden das Verfahren wie das Schema durch die weiteren Anforderungen: (1.) die möglichst vollständige Berücksichtigung der Argumente, sowohl der Pro- wie der Kontra-Argumente, (2.) die möglichst weitgreifende Berücksichtigung von Alternativen, sowohl von alternativen Mitteln (Handlungen) wie von alternativen Zielen, (3.) die Begründung der Ziele.

Im Hinblick auf das Ziel der intersubjektiven Überprüfung normativer Sätze darf hier kein Argument ausgeschlossen werden - was praktisch immer nur heißen kann, daß man sich bemüht, möglichst viele Argumente und Gegenargumente zusammenzustellen - sei es, daß diese Argumente in einer Diskussion unmittelbar vorgetragen werden, sei es, daß man sie etwa aus der Literatur, aufgrund von Befragungen usw. erst zusammenträgt. Mitunter kann es auch sinnvoll sein, auf die historisch erstmalige Aufstellung der betreffenden Normen zurückzugreifen und zu fragen, im Hinblick auf welche Ziele sie ursprünglich begründet wurden. (König 1975a, S. 174)

Mit der Diskussion einer einzigen Handlung ist die Überprüfung normativer Sätze in der Regel nicht abgeschlossen. Es sind andere mögliche Alternativen zu erwägen. Dabei ist diese 'Suchphase' (wie sie in der entscheidungstheoretischen Literatur zuweilen bezeichnet wird) so weit wie möglich zu fassen und nicht auf irgendwelche 'naheliegenden' Alternativen zu beschränken. Ferner gilt, daß man mögliche Alternativen nicht nur auf der Mittel-, sondern ebenso auf der Ziel-Ebene zu erwägen hat. (ebd. S. 176)

¹¹¹ "Nehmen wir an, es stehe eine Norm !A zur Diskussion. Es ist zu fragen, ob die Befolgung von !A in der gegebenen Situation intersubjektiv zu rechtfertigen ist oder was statt dessen getan werden sollte." (König 1975a, S. 173)

"Im Grunde nicht viel anders verläuft ein praktischer Diskurs, wenn man von Zielen ausgeht (den Diskurs sozusagen von oben nach unten führt): Hier sind zunächst Ziele auf ihre Rechtfertigung hin zu überprüfen, und dann hat man nach Mitteln zur Erreichung der Ziele zu fragen und diese Mittel gegeneinander abzuwägen." (ebd. S. 178)

Die Anforderungen, kein Argument auszuschließen und möglichst nach Alternativen zu suchen (und sie zu prüfen), sind einsichtig unter den Prämissen der Wissenschaftlichkeit und der Suche nach der optimalen Handlungsalternative, ihre Einlösung ist jedoch schwierig, genauso wie die Beurteilung der angestrebten Vollständigkeit.

Ebenfalls selbstverständlich ist die Forderung, die Ziele, die auch zur Legitimation der Mittel dienen, zu begründen. Das Problem der Zielbegründung in dem konstruktivistischen Ansatz Königs ist der regressus ad infinitum. In der pädagogischen Praxis werden Ziele oft in Hinblick auf übergeordnete Ziele begründet. Auch für König "liegt es nahe, für eine Begründung von Zielen [...] die Ziel-Mittel-Argumentation sozusagen auf einer höheren Ebene zu wiederholen" (ebd. S. 27). Wohl deshalb ist dies der ausschließlich und ausführlich betrachtete Weg einer Begründung. Damit wird das Problem aber nur verschoben auf die Begründung des übergeordneten Ziels.

Die Schwierigkeit der Begründung von Zielnormen mit Hilfe solcher Unterziel-Oberziel-Ketten liegt auf der Hand: Was nützt ein Begründungsverfahren für normative Sätze, wenn in der Begründung (gleichgültig, auf welcher Stufe sie durchgeführt wird) wiederum normative Sätze auftreten? Läßt sich angeben, ob und ggf. an welcher Stelle die zweckrationale Begründung sinnvollerweise abbrechen kann? Eines ist jedenfalls sicher: Eine wirkliche Rechtfertigung normativer Sätze ist nur dann zu leisten, wenn sich nicht nur Mittel im Hinblick auf Ziele, sondern auch Ziele ihrerseits begründen lassen. Und Kriterien zur Festlegung (oberster) Ziele stehen uns auf dem gegenwärtigen Stand der Diskussion nicht zur Verfügung. (König 1975a, S. 28)

Führten die ersten beiden Anforderungen der Umsicht bzw. Vollständigkeit in mehr oder weniger zu bewältigende Schwierigkeiten, so die dritte in ein unlösbares Problem. Die verlangte "wirkliche Rechtfertigung" normativer Sätze ist nämlich nicht zu leisten. Insofern nach König jede begründete Argumentation nur möglich ist auf der Basis der vorgängigen Anerkennung der zwei Primärziele "intersubjektive Kommunikation" und "Lebenssicherung" (ebd. S. 164ff), scheint sich das Problem aufzulösen, da in den Primärzielen die Zielbegründungskette ihr Ende findet bzw. Kriterien zur Entscheidung über die Akzeptanz der Ziele gewonnen sind.¹¹²

¹¹² "Diese mehrstufige Ziel-Mittel-Argumentation endet bei den Primärzielen (intersubjektive Kommunikation und Lebenssicherung), d. h. bei dem Nachweis, daß bestimmte Ziele untergeordnete Ziele zu den Primärzielen sind oder daß sie zu ihnen unverträglich sind oder daß sie keine (relevante) Wirkung auf die Erreichung der Primärziele ausüben." (König 1975a, S. 176) Diese Position scheint König heute nicht mehr zu vertreten. Zumindest in seinem Handbuchartikel "Werte und Normen in der Erziehung" (1991a) hat König diese Ziele nicht mehr deutlich expliziert (vgl. S. 223ff).

Es ist aber nicht nur fraglich, ob und inwieweit diese Ziele als Entscheidungskriterium oder Deduktionsbasis taugen. Ein solcher Versuch einer Letztbegründung macht zudem eine Voraussetzung, nämlich das Faktum des Argumentierens bzw. des Argumentieren-Wollens, und ist insofern bedingt, d.h. er leistet nicht, was er zu leisten beansprucht.

Aufgrund der genannten Anforderungen wiederholen sich in Königs Ablaufmodell eines praktischen Diskurses die einzelnen Schritte (explizite Formulierung, semantische Klärung, syntaktische Klärung, Überprüfung) mehrfach, da sie nicht nur für eine Norm und ein einzelnes Argument (als ihren Grund), sondern für (möglichst) alle Argumente (Gründe und Gegengründe) für diese Norm sowie für alle alternativen Normen und deren Argumente (Gründe und Gegengründe) zu gehen sind. Das von König vorgeschlagene Verfahren enthält folgende Schritte:

1. Problemformulierung
Explizite Formulierung der Norm !A, die auf ihre Rechtfertigung hin zu überprüfen ist.
2. Klärung der zur Diskussion stehenden Norm !A
 - 2.1 Semantische Klärung:
Klärung der in der Norm auftretenden Ausdrücke
Sind die betreffenden Ausdrücke explizit eingeführt?
Läßt sich möglicherweise erschließen, was damit gemeint ist?
 - 2.2 Syntaktische Klärung: Klärung der 'logischen Form' der Norm.
Handelt es sich hierbei um eine singuläre oder eine generelle Norm?
Wird hier zu bestimmten Handlungen aufgefördert oder werden Handlungen untersagt?
 - 2.3 Diskussion der Realisierbarkeit
Ist die Norm !A in der gegebenen Situation befolgbar bzw. A durchführbar?[...]
3. Zusammenstellung von möglichen Gründen und Gegengründen für !A [...]
4. Schrittweise Überprüfung der einzelnen Gründe und Gegengründe
 - 4.0 Auswahl eines bestimmten Argumentes
 - 4.1 Semantische und syntaktische Klärung des Arguments
 - 4.1.1 Semantische Klärung
Sind die auftretenden Ausdrücke explizit eingeführt? Läßt sich erschließen, was damit gemeint ist?
Lassen sich die Ausdrücke so weit operationalisieren, daß eine empirische Operationalisierung prinzipiell möglich ist?
 - 4.1.2 Syntaktische Klärung
Hier ist vor allem zu klären, ob es sich um 'hinreichende' oder 'notwendige' Mittel handelt, d. h. ob die betreffende Handlung A das Ergebnis E bewirkt, oder ob A Voraussetzung ist, die erfüllt sein muß, damit E erreicht werden kann (wozu dann noch andere Bedingungen erfüllt sein müssen). Ferner ist zwischen Gründen und Gegengründen zu unterscheiden. [...]
 - 4.2 Überprüfung des empirischen Teils der Argumente
Wird das behauptete Ergebnis erreicht?

In welchem Grad wird das Ergebnis erreicht?

Welche Wahrscheinlichkeit besteht für die Erreichung des Ergebnisses?

Die hier erforderliche empirische Überprüfung kann mehr oder weniger umfangreich sein. Manchmal wird man allein aufgrund der alltäglichen Lebenserfahrung abschätzen können, ob der empirische Satz zutrifft oder nicht. In anderen Situationen wird man sich auf vorliegende empirische Untersuchungen beziehen können oder muß solche Untersuchungen eigens durchführen. Selbstverständlich ist auch mit der Möglichkeit zu rechnen, daß ein empirischer Satz (momentan) nicht überprüfbar ist - je nach der Wichtigkeit des betreffenden Arguments kann man dann etwa die Regeln für Entscheidungen unter Ungewißheit anwenden oder kann ggf. das Argument vernachlässigen.

4.3 Überprüfung des normativen Teils der einzelnen Argumente (Überprüfung der Ziele)

Hier gilt, daß die Überprüfung von Zielen analog zur Überprüfung von Mitteln durchzuführen ist. Dabei wiederholen sich im Grunde nochmals die Schritte ab (3): Es ist nach übergeordneten oder möglichen Nebenwirkungen zu fragen, es sind die hierbei auftretenden Ausdrücke zu klären, es sind der empirische und der normative Teil der Argumente zu überprüfen. [...]

5. Zusammenstellung möglichst vieler Alternativen

[...] Es ist zu klären:

Lassen sich andere Mittel zur Erreichung der untergeordneten Ziele finden?

Lassen sich andere Unterziele im Hinblick auf die übergeordneten Ziele festlegen?

6. Schrittweise Überprüfung der anderen Alternativen

Hierbei wiederholen sich im Grunde die Schritte ab (1), nur daß nun anstelle der ursprünglichen Norm !A eine alternative Norm !An zu Diskussion steht:

6.1 Problemformulierung

6.2 Klärung der zur Diskussion stehenden Norm !An

6.21 semantische Klärung

6.22 syntaktische Klärung

6.23 Diskussion der Realisierbarkeit von !An

6.3 Zusammenstellung zusätzlicher Gründe und Gegenstände für !An

6.4 Schrittweise Überprüfung der einzelnen Gründe und Gegenstände

6.41 semantische und syntaktische Klärung

6.42 Überprüfung des empirischen Teils

6.43 Überprüfung des normativen Teils

7. Auswahl der optimalen Alternative

Nachdem per definitionem die geeignetste Alternative als gerechtfertigt gilt, sind die verschiedenen möglichen Handlungen im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen. (König 1975a, S. 173-176; vgl. das Schaubild S. 177)¹¹³

So elementar alle die Anforderungen an eine Rechtfertigung pädagogischer Handlungen oder Ziele sind, das Gerüst des Ablaufmodells läßt deutlich werden,

¹¹³ Das Zitat ist um alle Erläuterungen gekürzt, enthält also nur die einzelnen Schritte und die von König angeführten Evaluationsfragen. In dieser Form ist es leichter mit den Argumentationsschemata z. B. von Schellens (vgl. Kap. 2.5.) oder Paschen (vgl. 3.4.) zu vergleichen.

wie aufwendig und schwierig das Verfahren im konkreten Fall ist. Kompliziert ist das Verfahren aufgrund der Forderungen nach Vollständigkeit der Argumente und Alternativen wie des Problems der Zielbegründung. Die Gefahr ist deshalb, daß "der praktische Diskurs sozusagen endlos würde" (ebd. S. 178). Da die Rechtfertigung normativer Sätze nicht nur ein schönes Ideal, das vorgeschlagene Verfahren vielmehr realisierbar sein soll, schlägt König zunächst zwei Vereinfachungen vor:

- (1) Zunächst ist zu beachten, daß bei zahlreichen Argumenten die Überprüfung bereits vor den Primärzielen abbrechen kann, nämlich wenn:
 - (a) dabei auftretende Ausdrücke nicht klärbar sind (ein solches Argument ist im praktischen Diskurs wertlos, da hier keine empirische Überprüfung durchführbar ist),
 - (b) empirische Sätze falsifiziert werden (wenn z. B. eine vermutete ungerechtfertigte Nebenwirkung durch die zur Diskussion stehende Alternative nicht eintritt, braucht bei der Diskussion der betreffenden Handlung die Nebenwirkung ihrerseits nicht weiter diskutiert zu werden),
 - (c) gewisse Alternativen (in der gegebenen Situation) prinzipiell nicht realisierbar sind.
- (2) Ferner wird man einen praktischen Diskurs häufig in mehreren verschiedenen exakten 'Runden' durchführen: Zweckmäßigerweise beginnt man damit, zunächst möglichst viele Gründe und Gegengründe für eine Norm bzw. möglichst viele Alternativen zusammenzustellen. Man kann aber in der Regel sozusagen in einer ersten Runde allein aufgrund der alltäglichen Lebenserfahrung (ohne eingehendere Prüfung) eine Reihe von Argumenten ausscheiden: etwa, weil sich von vorneherein absehen läßt, daß gewisse Folgen im Vergleich zu anderen wichtigeren Folgen vernachlässigt werden können oder daß gewisse Alternativen auf jeden Fall ungeeignet sind. Nur die übrigen Begründungen oder Alternativen sind dann in weiteren Runden des praktischen Diskurses einer detaillierten Diskussion zu unterziehen. (König 1975a, S. 178)

Bedeutsam scheint mir an Königs Vorschlag, daß er Vereinfachungen überhaupt für notwendig und legitim hält und sogleich berücksichtigt, um ein praktikables Verfahren vorzuschlagen, weiterhin daß er die Vereinfachungen (als Abbruch des Verfahrens) an die eingeführten (wissenschaftlichen) Prüfkriterien bindet und daß er schließlich auf Relevanzüberlegungen und Grade beanspruchter und erstrebter Exaktheit hinweist. Ob und wie vereinfacht wird, wäre ebenfalls Thema des öffentlichen oder wissenschaftlichen Diskurses, genauso wie die Frage, welches die zulässigen Gründe für ein Ausscheiden von Argumenten oder die Wiederaufnahme der Prüfung sind.

König hat die Verfahren der Vereinfachung noch näher bestimmt, da er sein Modell der Rechtfertigung von Normen oder Zielen nicht nur mit Blick auf große Fragen wie z.B. die Curriculumreform oder allgemeine Erziehungsziele

entworfen hat, sondern auch für die Rechtfertigung von einzelnen Lehr- und Lernhandlungen als grundlegend ansieht.¹¹⁴

Wendet man das Modell z.B. auf eine Unterrichtsvorbereitung an,

so werden jedoch sehr schnell praktische Probleme auftreten: Bereits für eine einzelne Unterrichtsstunde sind so viele Entscheidungen zu treffen, bei deren Rechtfertigung wiederum zahlreiche Gründe und Gegenstände zu überprüfen sind, daß das ganze Verfahren uferlos wird. (König 1978, S. 167)

An diesem Beispiel stellt sich das Problem der Realisierbarkeit von Argumentationsmodellen verschärft:

Durch Verweis auf den praktischen Diskurs läßt sich zwar 'grundsätzlich' angeben, wie eine begründete Unterrichtsvorbereitung durchzuführen wäre, aber die explizite Prüfung sämtlicher auftretender Argumente ist praktisch nicht zu leisten. Wenn man nun nicht auf jegliche Rechtfertigung verzichten will, bleibt als Ausweg aus diesem Dilemma nur, das metatheoretische Regelsystem praktischer Diskurse so weit zu vereinfachen, daß es in der konkreten Unterrichtspraxis bzw. bei deren Vorbereitung anwendbar ist. (ebd.)

Ein auch für die Unterrichtsvorbereitung praktikables Rechtfertigungsmodell sieht nach weiteren Vereinfachungen dann so aus:

So ist es z. B. durchaus zweckmäßig, die Ziel-Mittel-Argumentation bei der Unterrichtsvorbereitung auf möglichst wenige wichtige über- und untergeordnete Ziele zu beschränken. Es ist legitim, die Rechtfertigung nicht in jedem Einzelfall bis zu den Primärzielen durchzuführen, sondern zuweilen bei im allgemeinen gerechtfertigten Zielen abubrechen. [...] Und schließlich ist es unvermeidlich, eine Reihe von (einer ersten Überprüfung nach wenig relevanten) Nebenwirkungen auszublenden und zahlreiche empirische Sätze als bloß subjektive Hypothesen auf der Basis bisheriger Erfahrungen abzuschätzen. (ebd. S. 167f)

Angesichts der Vereinfachungen (vgl. das Beispiel der Begründung einer Unterrichtseinheit 1978, S. 169-178) stellt sich allerdings die Frage, was von den ursprünglichen, wissenschaftlichen Ansprüchen an eine Begründung noch geblieben ist. Worauf stützt sich die Legitimität der Vereinfachungen, wenn sie soweit zulässig sind? Bei König sind zwei Antworten zu finden.

Zunächst vergleicht er die zu leistende und empirisch mögliche Rechtfertigung mit dem Verzicht auf jegliche Begründung:

Selbstverständlich gehen solche Vereinfachungen auf Kosten der 'Exaktheit' des betreffenden praktischen Diskurses. Aber auch hier gilt, daß die Vereinfachungen sich praktisch bewähren. Und da die explizite Überprüfung sämtlicher Argumente nicht zu

¹¹⁴ "Somit ist schließlich auch die Rechtfertigung der Unterrichtspraxis im Rahmen eines praktischen Diskurses zu leisten." (König 1978, S. 166)

leisten ist, stellt selbst eine grobe Abschätzung im Hinblick auf das Ziel, begründet zu handeln, ein weitaus besseres Verfahren dar, als wenn die Entscheidungen letztlich der Willkür und Beliebigkeit überlassen bleiben. (1978, S. 167f)

Andererseits läßt er den situativen Handlungs- und Zeitdruck, die Situationsvarianz der Rechtfertigungen, die notwendige Offenheit der Unterrichtsvorbereitung für das tatsächliche Geschehen nicht als Gründe für den völligen Verzicht auf Begründung und Vorbereitung gelten. Gerade "weil in der konkreten Situation unter dem Druck der anstehenden Entscheidung nicht hinreichend viele Argumente berücksichtigt werden können" (ebd. S. 179), bedarf es der Ausbildung und Vorbereitung wie der situationsdistanzierten Forschung, Reflexion und Planung.

Unterrichtsvorbereitung, Curriculumforschung und Lehrpläne sind gerechtfertigt, insofern sie Argumente liefern, die dann dazu beitragen, in der konkreten Situation besser zu handeln. (ebd. S. 179)

König beharrt also auf dem Begründungsanspruch und hält (a) die Bedeutung auch von schwachen oder vereinfachten Begründungen fest und verweist (b) auf die Möglichkeit der Übernahme (ausgewiesener) Begründungen, die Notwendigkeit ihrer Kenntnis (durch eine entsprechende Vorbildung) und die Notwendigkeit der Bereitstellung von Begründungen (durch handlungsentlastete Instanzen).

Der Lehrer ist nicht von der Pflicht zur Rechtfertigung zu dispensieren. Und Curriculumforschung (d. h. sowohl die Curriculumtheorie als auch die Entwicklung von Curricula) hat dann die Aufgabe, den Lehrer zu einem vernünftigen Handeln in der konkreten Lehr- und Lernsituation zu befähigen. (ebd. S. 185)

Der Praktiker greift in Situationen der Rechtfertigungsnot auf die Argumente der Wissenschaft, der Öffentlichkeit und aus amtlichen Texten zurück. Für diesen zu konstatierenden Sachverhalt lassen sich - wie angeführt - gute Gründe angeben. Aber damit ist das grundsätzlich aufgeworfene Begründungsproblem nur für die Berufspraxis, nicht jedoch theoretisch gelöst. Es ist sozusagen von einem praktischen Standpunkt gekappt und anderen überantwortet. Dort kehrt das Dilemma von uneinlösbarem Begründungsanspruch und unbegründetem Abbruch der Begründungsversuche wieder. Offenbar gibt es keine praktikable Alternative, im besten Fall einen Konsens über legitime Kriterien des Abbruchs.

König kennt die Einwände gegen zweckrationale Entscheidungsverfahren und pragmatische Rechtfertigungen normativer Sätze.

1. Das Problem des "Dezisionismus der Wahl der obersten Ziele" (Habermas 1971a, S. 318):

Zwar kann man auf der Basis des metatheoretischen Regelsystems für pragmatische Rechtfertigung intersubjektiv entscheiden, welches geeignete oder optimale Mittel zur Erreichung gegebener Ziele sind. Aber man verfügt über kein Verfahren, nach dem sich intersubjektiv entscheiden ließe, ob die Ziele ihrerseits sinnvoll sind oder nicht. (König 1975a, S. 119)

2. das Problem der Realisierbarkeit der metatheoretischen Regeln:

Diese Verfahren, so wird hervorgehoben, sind häufig so aufwendig, daß sie in der Praxis kaum jemals durchgeführt werden können. Kein Lehrer ist z.B. in der Lage, für die Planung einer Unterrichtsstunde komplizierte Berechnungen des Erwartungswertes bestimmter Unterrichtsformen durchzuführen. Vor allem verfügt niemand über eine umfassende Kenntnis sämtlicher Handlungsalternativen, sämtlicher relevanter Sätze der jeweiligen Situationsbeschreibung. Und schließlich ist es unmöglich, eine Präferenzordnung etwa zwischen 50 und mehr möglichen Ergebnissen zu erstellen [...]. (ebd. S. 120)

3. mögliche negative Wirkungen:

Z.B. wird in Frage gestellt, ob rationale (d.i. zweckrational begründete) Entscheidungen wirklich 'besser' sind oder ob nicht bei dem Verzicht auf Planung die Chance für gute Ergebnisse größer ist. Oder man weist auf die Gefahr einer 'Technokratisierung' der Praxis, auf die Gefahr, daß die Anwendung der Ziel-Mittel-Argumentation (gleichgültig, welche Ziele man optimal zu erreichen sucht) auf jeden Fall zu einer Beherrschung und 'Manipulation' des Schülers führe bzw. allgemein zu einer 'Stabilisierung' bestehender Herrschaft. (ebd. S. 121)

4. die Frage nach der Realisierbarkeit rationaler Entscheidungen:

Was nützt es (so könnte man hier einwenden), zwischen 'gerechtfertigt' und 'nicht gerechtfertigt' unterscheiden zu können, wenn sich die gerechtfertigten Vorschläge nicht realisieren lassen, da faktisch Entscheidungen sozusagen als Ergebnisse verschiedener Interessensgegensätze und damit jedenfalls nicht in einem Prozeß wissenschaftlicher Begründung zustandekommen? (ebd. S. 122)

Aus diesem Dilemma von Begründungsideal und den praktischen Möglichkeiten der Begründung findet König keinen Ausweg. Letzlich bleibt ihm nur die paradoxe Aufforderung übrig, zu begründen, obwohl eine sichere, d. h. die Begründung nicht gegeben werden kann, sowie der Trost, das Beste versucht zu haben.

In jedem Fall gilt, daß es sinnvoll ist, Ziele zu bedenken sowie auf ihre Rechtfertigung hin zu überprüfen, verschiedene Mittel zusammenzustellen und sie dann gegeneinander

abzuwägen. Auf jeden Fall gilt, daß ein praktischer Diskurs ein 'besseres' Verfahren zur Lösung derartiger Probleme darstellt, als wenn man bloßen Traditionen folgt oder sein Verhalten lediglich von Emotionen und Zufälligkeiten bestimmt sein läßt. (ebd. S. 226)

Das Problem einer letztlich gültigen Rechtfertigung von Normen kann König mit seinem Modell eines praktischen Diskurses nicht lösen, und seine Primärziele können weder die unbezweifelbaren Kriterien noch ein inhaltlich ausreichendes Fundament zur Ableitung konkreter Ziele und Mittel sein. Zugleich enthält sein Modell selbstverständliche Forderungen (Explizitheit, Klarheit, Realisierbarkeit, empirischer Gehalt und Prüfbarkeit, Begründung der Ziele, Berücksichtigung der Gegenargumente, Suche nach Alternativen, Wahl der optimalen Alternative) und plausible Abstriche an den Idealen in Hinblick auf die Praktikabilität des Modells. Königs Setzung von Primärzielen zur Beendigung des Begründungsregresses gibt einen Hinweis auf den Ort und Stellenwert seines Modells.

Nicht alle pädagogische Argumentationen sind Erörterungen auszuwählender Mittel unter gegebenen oder unzweifelhaften Zwecken. Aber für viele pädagogische Situationen sind die Rahmenbedingungen und allgemeinen Ziele gegeben und wird die Gültigkeit der Ziele und Normen vorausgesetzt. Offensichtlich hat König das Ideal von Begründungen und Entscheidungen des pädagogischen Professionsalltags vor Augen. Dafür sprechen sein Exempel der Anwendung seines Regelsystems praktischer Diskurse bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung (vgl. 1978, S. 160ff) und seine Vorschläge zur Vereinfachung des Verfahrens und zur Begrenzung des Aufwandes.

Die Voraussetzung des Ansatzes wie des Begründungsdilemmas ist letztlich ein traditionales Verständnis von erzieherischem Handeln, das rein intentional begriffen wird, und entsprechend ein traditionales Verständnis von Pädagogik. Begründung des Handelns kann König nur von den Zielen des Handelns her denken, die Begründung von Zielen nur von allgemeineren Zielen und die von Werten und Normen nur von höheren Werten und Normen. Dementsprechend wird pädagogische Begründung generell nur in der Form von Ziel-Mittel- bzw. Oberziel-Unterziel-Ketten gedacht. Aber dies führt nicht nur in das Begründungsdilemma, sondern ist auch eine einseitige Sicht auf das pädagogische Argumentieren, die eine gewisse praktische Berechtigung in Bereichen hat, in denen solche Argumentationen üblich bzw. verlangt sind.

Als pädagogische Argumente werden nicht nur Ziele gebraucht. Ziel-Mittel-Argumentationen sind notwendig und weit verbreitet, aber daß sie nicht der einzige Typ pädagogischer Argumentation sind, läßt sich behaupten, auch wenn Forschungen zu Argumentationstypen und Diskursverläufen in der Pädagogik ausstehen, die Aussagen über das Maß der Verbreitung von Ziel-Mittel-Argu-

mentationen stützen können. In pädagogische Entscheidungen und die Begründung pädagogischer Handlungen gehen viele verschiedene Argumente ein, insofern viele Aspekte zu berücksichtigen sind, über die die Linearität von Oberziel-Unterziel-Ketten hinwegtäuscht: Konkurrierende Ziele und Absichten, Prinzipien und Werte, neben den intendierten Wirkungen unbeabsichtigte oder unvorhergesehene Folgen und Wirkungen, neben den eigenen Mitteln und Gestaltungsmöglichkeiten unverfügbare Bedingungen und andere Akteure. Es gibt eine Vielzahl möglicher Gründe und Gegen Gründe, zwischen denen abzuwägen ist. Die Vorstellung, sie alle in einem deduktiven Ableitungszusammenhang einzuordnen (oder auch vernachlässigen zu können), ist Illusion.

An einem Exempel sollen diese Einwände kurz erläutert werden, an W. Klafkis Begründung der Integrierten Gesamtschule als optimaler Schulorganisationsform, genauer: an seiner Begründung der Notwendigkeit von Gesamtschulversuchen.¹¹⁵ Auch bei Klafki findet sich die Gleichsetzung von Argument und Zielsetzung¹¹⁶, ähnlich wie bei König, insofern bietet sich seine Begründung als Exempel an.

Eine neue Schulform, die Notwendigkeit ihrer Einführung und Durchsetzung gegen andere wird mit Zielsetzungen begründet. Offensichtlich gelten diese Ziele als das unstrittige gemeinsame Wissen, das die argumentative Basis für die Zustimmung und Akzeptanz der neuen Schulform abgibt. Dies scheint eine einfache Entscheidung zu sein, aber wieviel komplizierter der argumentative Zusammenhang ist, zeigt eine nähere Betrachtung von Klafkis ausführlicher, informierter und detailreicher Argumentation. Sie entspricht ganz und nicht einer einfachen Ziel-Mittel-Deduktion. Er zieht aus der umfangreichen Diskussion um die Gesamtschule acht Kernargumente heraus, das erste in seiner Darstellung sei hier zitiert:

¹¹⁵ "Wenn die integrierte Gesamtschule die Ziele, die ihre Vertreter ihr setzen, realisieren kann, wird sie die pädagogisch wirkungsvollste und sozial gerechteste Schulorganisation sein, die wir bisher kennen, m. a. W. die Schule, die den Prinzipien eines sich demokratisch verstehenden Gemeinwesens am meisten entspricht. Ob die Gesamtschule diese Ziele in die Wirklichkeit umsetzen kann, kann heute weder apodiktisch behauptet noch bestritten, es muß erprobt werden. Deshalb sind Gesamtschul-Versuche in hinreichender Zahl eine pädagogische und schulpolitische Notwendigkeit. Als eine solche Notwendigkeit aber kann sie nur ansprechen, weil die Realisierbarkeit der Ziele der Gesamtschule nicht nur ein vager Wunschtraum, eine kühne Zukunftsspekulation ist, sondern eine durchaus realistische Zielhypothese, d. h. eine Erwartung, für deren Einlösbarkeit gute Gründe sprechen." (Klafki 1968, S. 521f)

¹¹⁶ "Eine vergleichende Analyse der einschlägigen Veröffentlichungen und Verlautbarungen führt auf einige immer wiederkehrende Kernargumente bzw. Zielsetzungen." (Klafki 1968, S. 535)

Das erste Begründungsargument für die Gesamtschule betont das Recht des einzelnen auf Bildung in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft. Die Gesamtschule soll allen Kindern bzw. Jugendlichen, d. h. jedem einzelnen ein Optimum schulischer Bildungsmöglichkeiten bieten. Ralf Dahrendorf hat diese Zielsetzung in die einprägsame Formel 'Bildung ist Bürgerrecht' gefaßt. Gesamtschule soll zu frühe, fixierende Selektion für die herkömmlichen Schularten vermeiden, hingegen Anreiz und Möglichkeit zu mehrjähriger Erprobung der individuellen, ggf. differenzierten Leistungsmöglichkeiten bieten und damit Aufstiegschancen prinzipiell offenhalten.

Die Erfahrung der Grenzen des individuellen Leistungswillens und der individuellen Leistungsfähigkeit kann und will auch die Gesamtschule nicht verhindern; sie will solche Erfahrungen aber nicht zum frustrierenden Scheitern in früh festgelegten Schullaufbahnen werden lassen (Abbrecher, 'drop-outs'), sondern als einen ständigen Prozeß ermöglichen, in dem jeder einzelne schrittweise den für ihn geeigneten Schul-Ausbildungsweg finden kann. Dafür ist ein möglichst durchlässiges Schulsystem notwendige Voraussetzung.

Die Gesamtschule kann auch das Faktum der sozialschichtenbedingten Ungleichheit der Bildungschancen nicht direkt aufheben. Sie vermeidet aber eine Verstärkung der unsozialen Folgen dieser ungleichen Ausgangsbedingungen und soll didaktisch-methodisch auf deren schrittweise Kompensation hin angelegt werden. Ihre regulative Idee ist die 'Gleichheit der Bildungschancen'. (ebd.)

In dieser (Teil-)Argumentation ist mehr als eine Ziel-Mittel-Kette angesprochen und auch mehr als rhetorisches Beiwerk (wozu man die Zitation der Formel von R. Dahrendorf rechnen kann), nämlich zwei Einwände, die als Einschränkungen von Anspruch und Zielsetzung akzeptiert sind. Die These (Notwendigkeit von Gesamtschulversuchen bzw. Einführung von Integrierten Gesamtschulen) wird durch das Ziel begründet, "jedem einzelnen ein Optimum schulischer Bildungsmöglichkeiten bieten". Ob die im Argument enthaltene Behauptung über die Leistung der Integrierten Gesamtschule empirisch zutrifft, das ist die eine Frage (vgl. ebd. 541ff). Ob die Zielsetzung wünschenswert ist, darauf hat Klafki bereits geantwortet mit dem Hinweis auf das "Recht der Bildung". Dieser Satz läßt sich als Begründung für die Zielsetzung lesen. Der Text enthält allerdings an dieser Stelle keinen Argumentationsindikator, vielmehr rückt Klafki beide Sätze so aneinander, daß sie auch als zwei sprachliche Varianten eines Arguments gelesen werden könnten. Schließlich ist der abschließende Satz des Abschnitts zu erwähnen, dessen Prädikat "Gleichheit der Bildungschancen" an anderer Stelle als Titel und Kurzformel für das Argument auftaucht (vgl. ebd. S. 541).

Aber nicht auf die Schwierigkeiten in der Identifikation des (Kern-)Arguments oder in der vollständigen Rekonstruktion der Argumentation und deren Darstellung in einem Baumgraphen à la Klein (1980) oder einem Diagramm à la Grewendorf/von Savigny soll hier aufmerksam gemacht werden,

sondern etwas anderes ist wichtig: Es wird zwar ein Ziel formuliert, das ein Argument für die Integrierte Gesamtschule ist, es wird aber auch auf ein Prinzip, ein Recht, rekurriert, von dem aus die Zielsetzung sinnvoll und legitim erscheint; zudem wird das Prinzip in den Kontext eines Anspruchs ("die demokratische Gesellschaft") gestellt, der unwidersprechbar ist und selbst Begründungsfunktion übernehmen kann, sowie schließlich wird alles zusammengefaßt als eine regulative Idee formuliert, so daß in dieser Perspektive die Integrierte Gesamtschule als Realisierung einer Idee gedacht ist. Vielleicht läßt sich alles in der Terminologie von Ziel und Mittel interpretieren, aber es bleibt zunächst empirisch zu konstatieren, daß das erste Begründungsargument zumindest ein (selbst gesetztes) Ziel einer Schulform, ein allgemeines Recht, eine regulative Idee, ein gesellschaftliches Selbstverständnis anspricht. Außer acht gelassen sind in der Deutung bislang die Möglichkeiten verschiedener Auslegung von "Recht auf Bildung", "demokratischem Selbstverständnis", "Optimum schulischer Bildungsmöglichkeiten", "Gleichheit der Bildungschancen" und damit auch die Frage, ob das im Zitat angesprochene "Offenhalten von Aufstiegschancen" den Sinn des Angebots optimaler Bildungsmöglichkeiten bezeichnet oder nur einen Teilaspekt ausdrückt.

Die Faktizität des pädagogischen Argumentierens sperrt sich auch in einer zweiten Hinsicht gegen die Erwartung deduktiver Ableitungen oder vollständiger Systeme. Verdeutlichen läßt sich dieser Gesichtspunkt ebenfalls an Klafkis Argumentation. Er führt insgesamt acht "Begründungsargumente" an:

1. Gleichheit der Bildungschancen,
2. Individualisierung des Bildungsprozesses,
3. Bildungsvoraussetzungen der Demokratie,
4. Unhaltbarkeit unterschiedlicher Bildungsziele,
5. fehlende Repräsentativität des herkömmlichen Kanons,
6. soziale Integration,
7. Einsatzmöglichkeiten moderner Methoden und Medien,
8. Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus.

Damit bringt Klafki Ziele und Begründungsmöglichkeiten, Inhalte und Methoden, gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und pädagogische Ansprüche und Bedingungen als Argumente ins Spiel, als gleichrangige Argumente, die verschiedene Aspekte der Schulorganisation ansprechen. Klafkis Zusammenfassung der Pro-Argumente aus der Diskussion der Integrierten Gesamtschule zeigt, daß pädagogische Argumentationen eher eklektizistisch als deduktiv organisiert sind, daß sie eher auf eine Topik verweisen denn auf ein System.

4.3 Pädagogische Moral und die moralische Struktur des Argumentierens

Während Herrmann ein traditionelles und alltägliches Verfahren pädagogischer Reflexion und Bildung rehabilitieren möchte und König das Problem der Legitimation pädagogischen Handelns konstruktivistisch bearbeitet, geht J. Oelkers an das pädagogische Argumentieren analytisch heran. Als Ergebnis seiner "Beobachtung zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens" (1991a, S. 213; vgl. 1993) formuliert er eine Definition des "pädagogischen Wissens", die nicht nur für populäre Vorstellungen über Erziehung in der Öffentlichkeit zutrifft, sondern weiter gefaßt ist und auch pädagogische Theorien oder Erziehungslehren betrifft.

Unter 'pädagogischem Wissen' verstehe ich [...] eine typische Mischung aus Rhetorik und Argument, die nahe an der Alltagssprache und der ihr verbundenen Emotionalität verwendet wird, jedoch im Konfliktfalle zugleich als Theorie behauptet und nachgewiesen werden kann. Die sprachliche Gestalt dieser Wissensform ist mit Metaphern durchsetzt, die jeweils ästhetische Instrumente einer bestimmten Moral darstellen. Pädagogisches Wissen konstituiert sich unter Verweis auf Moral, also nach dem Schema von 'gut' und 'böse'. Die Positionsnahme für das Gute erfolgt aber stets futurisch und setzt somit zweierlei notwendig voraus: ein Defizit und einen Habitus der Sorge. Das künftig Gute wird vom gegenwärtig Defekten, von Fehlbeständen, die moralisch bedenklich sind, her definiert, und das verlangt für die Topoi des öffentlichen Diskurses sowie für die Präsentation des 'Pädagogen' die Haltung der Sorge, die freilich immer zugleich mit der Hoffnung auf Überwindbarkeit der Defizite artikuliert wird. Dabei werden ständig auch Entlarvungsstrategien erzeugt. Eine zu hohe Moral läuft Gefahr, sich angesichts der Wirklichkeit lächerlich zu machen und das auch zu spüren zu bekommen. (1991a, S. 213f)

Oelkers thematisiert den Zusammenhang von pädagogischem Wissen und Moral, die Bestimmung des Verhältnisses bleibt aber etwas vage. Wird pädagogisches Wissen durch eine konkrete Moral bestimmt, hat pädagogisches Wissen einige Bezüge zu einer bestimmten Moral oder ist pädagogisches Wissen wie Moral, d.h. nach der Differenz von gut und böse strukturiert? Drei Aspekte sollen hier herausgestellt werden: die moralische Strukturierung des pädagogischen Wissens, die Bezugnahme auf die Zukunft und die Relation von Moral und Wirklichkeit. Als Resultate seiner Form-, Struktur- und Wirkungsanalyse von "Alltagsmaterialien aus recht unterschiedlichen Fundstellen" (ebd. S. 214), verstanden als eine "Stichprobe" (ebd.), formuliert Oelkers Bestimmungen, die das pädagogische Argumentieren charakterisieren und später expliziert werden: die binär codierte Struktur des pädagogischen Denkens, die argumentativ entfaltete Struktur von aktuellem Defizit und anzustrebender Problemlösung, die

pädagogischen Argumentationen und Diskussionen vorausgehende oder zugrundeliegende Haltung der "Sorge".

Die moralische Strukturierung des pädagogischen Argumentierens, die pädagogische Zukunftsargumentation und die Probleme einer moralischen Argumentationsweise hat Oelkers u.a. in einer Analyse des "Lernbericht" des Club of Rome aufgezeigt (1984a). Er interpretiert den Lernbericht "als traditionellen Argumentationszusammenhang" (ebd. S. 25) und kann angesichts der "Parallelen in der Argumentationsstruktur" (ebd. S. 26) zwischen dem Lernbericht und der Pädagogik seit Comenius die Kontinuität und Aktualität eines pädagogischen Argumentationsmusters behaupten. Über die rhetorisch pointierte Frage hinaus: "Ist es möglich und sinnvoll, auf die neue Welt der globalen Vernetzung aller sozialen und politischen Probleme mit einem alten Denken zu reagieren?" (ebd. S. 20), geht es Oelkers um eine kritische Begutachtung des Konzepts "Erlernen der Zukunft" (ebd. S. 20). Sein Hinweis auf "gemeinsame Argumentationsmuster, die offenbar weit verbreitet und ausgesprochen wirksam sind" (ebd. S. 26f), läßt zwar offen, wie weit verbreitet und wie wirksam dieses Denken war oder ist, aber seine Rede von einer sich im Lernbericht wiederholenden "Mehrheitsmeinung", nämlich Pädagogik vom "Glück der Menschheit" her zu definieren, obwohl diese gar kein Mittel zum Erreichen dieses Ziels habe (ebd. S. 25), zeugt von einem über das spezielle Thema hinausgehenden theoretischen Ansatz.

Der Lernbericht des Club of Rome gibt eine pädagogische Antwort auf das in der MIT-Studie von 1972 aufgezeigte globale Problem der Grenzen des Wachstums, er ist ein Exempel für die Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems.

Der Club of Rome empfiehlt, pädagogisch auf die Weltprobleme der Gegenwart zu reagieren. Mit Hilfe organisierter Lehr-Lern-Prozesse sollen die Bildungsinstitutionen für eine neue Zukunft der Menschheit sorgen. (ebd. S. 20)

Die Einzelheiten dieser Studie wie der Kritik Oelkers' müssen hier nicht dargelegt werden. Wichtig ist hier, was Oelkers zur "Bauweise des grundlegenden Arguments" (ebd. S. 22f) sagt, dessen "sehr einfache Grundstruktur" ihn "überrascht". "Es handelt sich um ein Konzept mit wenigen, binär codierten Grundbegriffen" (ebd. S. 23). Der theoretische Rahmen besteht aus einfachen Relationen, die durch ihre spezifische Verwendungsweise geprägt sind. "Überwiegend werden die Relationen so gebraucht, als implizierten sie Wertgegensätze." (ebd.)

Problematisch ist m. E. jedoch nicht, daß mit wenigen Grundbegriffen gearbeitet wird oder daß die theoretische Grundstruktur sehr einfach ist. Oelkers'

Einwand - "Aber kann man mit einem einfachen Konzept des Lernens auf komplexe Lagen der Gesellschaft reagieren?" (ebd.) - kann nur rhetorisch gemeint sein, denn die Angemessenheit des pädagogischen Konzepts ist ohne nähere Bestimmung von Problemlagen und Handlungsbedingungen nicht zu beurteilen.¹¹⁷

Problematisch ist m. E. eher die spezifische "binäre Codierung". Wenn die theoretischen oder konzeptionellen Relationen "mit Wertdichotomien verbunden" (ebd. S. 23) werden, dann werden die Relationen zwar durchaus vereinfacht, denn nun sind eindeutig Begriffe, Aufgaben, Aspekte, Sachverhalte in "gute" und "schlechte" eingeteilt. Sachliche Zusammenhänge und pädagogische Möglichkeiten werden dadurch aber nicht nur vereinfacht, sondern können verstellt werden (vgl. Ballauff 1975, S. 23). Die moralische Codierung überlagert Differenzierungen nach anderen Kriterien, und dies hat mißliche Konsequenzen.

Wer Werte vermitteln will, benötigt Dichotomien, denn er muß zwischen 'gut' und 'böse' unterscheiden. In pädagogischen Konzeptionen ist zudem erforderlich, auch die Wahl der Mittel zu dichotomisieren. Das Gute kann nur durch die gute Lernform herausgebildet werden. Innovatives Lernen vermittelt also nicht nur positive Werte, sondern stellt auch selber einen positiven Wert dar. Aber positive Werte sind nur dann zu unterscheiden, wenn negative Werte erfahrbar sind. Daher muß zwangsläufig mit einem Gegensatz argumentiert werden, obwohl sich beide Lernformen sehr wohl auch ergänzen können. (ebd.)

Was hier von Oelkers nur angedeutet ist und an einem Exempel aufgewiesen wurde, läßt sich gleichwohl verallgemeinern. Die moralische Überformung von pädagogischen Konzepten und Argumentationen führt zu Polarisierungen und Eindeutigkeiten, die sich dieser Überformung verdanken, aus anderen Perspektiven der Differenzierung aber als einseitig und undifferenziert erscheinen. Die moralisch gestifteten Differenzen geraten mit nicht-moralisch konstituierten Differenzierungen in Konflikt. Ein Beispiel für diesen Gegensatz ist das auch von Oelkers angesprochene Verhältnis von Moral und Wirklichkeit. Moralische Urteile oder Konzepte werden z.B. als "unrealistisch" eingeschätzt oder erkannt, und die unter dem Gesichtspunkt des Realismus abverlangten Abstriche führen in ihrer Permanenz zu Enttäuschungen und Dogmatisierungen. Auf Realität bezogene Argumentationen, die moralisch strukturiert sind, können in ihrer Mehrfachcodierung inkonsistent werden oder, in der Konsequenz vollständiger

¹¹⁷ Zu einer differenzierten Beurteilung reicht die Dichotomie von "einfach" und "komplex" aber auch nicht aus, die Angemessenheit einer an dieser Dichotomie gemessenen formalen Passung von pädagogischem Konzept und gesellschaftlichem Problem (komplexe Lernkonzepte für komplexe Bedingungen?) könnte nur suggeriert werden.

moralischer Immunisierung gegen die "Wirklichkeit", zu einer reinen "Postulatspädagogik" (ebd. S. 25) werden.

Eine Argumentation, die theoretische Relationen moralisch besetzt und organisiert, werde ich im folgenden "moralisch strukturierte Argumentation" oder kurz "moralische Argumentation" nennen. Das Charakteristische ist die normative Dichotomisierung, die bis in die Argumente hineinreicht. Damit ist mehr gemeint als die Entschiedenheit für ein Ziel und dessen positive Bewertung und eine daraus folgende und davon abhängige positive Bewertung der (zieladäquaten) Mittel. Vielmehr sind die Gründe oder Argumente für die gewählte Pädagogik oder pädagogische Maßnahmen nicht unabhängig von den Gründen oder Argumenten gegen die abgelehnte Pädagogik oder mißliche Ausgangssituation, sie sind vielmehr Umkehrungen, die sich der Bewertung verdanken.

Die Alternative von "pädagogisch" oder "unpädagogisch" bezeichnet die abstraktesten Attribute für Beurteilungen von Sachverhalten oder Maßnahmen, die als Argumente genutzt werden (vgl. Horn/Wigger 1994; Horn 1995). Entsprechende Bewertungen, die sich bereits sprachlich in Wortbildungen mit "un-", "nicht-" oder aber "-feindlich" ausdrücken, durchziehen das pädagogische Denken und Argumentieren. Daneben sind jedem die begrifflichen Duale bekannt, wie Bildung - Ausbildung, Lernen - Entwicklung, Fördern - Auslesen, Erziehung - Institution¹¹⁸, Intention - Funktion¹¹⁹ usw., die nach verschiedenen Aspekten differenziert werden können, deren Dualismus sich konstruktiven Prinzipien, die mit einer moralischen Codierung einhergehen, verdankt (vgl. Wigger 1990, S. 325f).

Eine moralische Codierung ist aber nicht einheitlich - so gibt es auch Vertreter einer entgegengesetzten Codierung -; auch das jeweilige Dual ist nicht absolut - so gibt es Vertreter zwischen den polarisierten Positionen -; die Dimension des Duals ist schließlich nicht die einzige - so gibt es jenseits des Dualismus oder Kontinuums von Positionen in einer Dimension weitere, anders gefaßte Dimensionen, Dualismen und Codierungen. Die Vielfalt der moralischen Codierungen und Relationen durchkreuzt sich mit den Codierungen und Relationen, die sich auf empirische, theoretische, institutionelle Referenzen stützen. Eine Folge davon ist, daß eine Systematik pädagogischer Argumente, die die kategorialen und argumentativen Dichotomien möglichst getreu abzubilden beansprucht, an der Pluralität der Codierungen (und der Theorien und Befunde) scheitert, wenn sie nicht eine Meta-Codierung durchführen will

¹¹⁸ Vgl. zur Kritik Prange 1989.

¹¹⁹ Vgl. Tenorth 1992f.

oder eine autonome Systematik durchsetzt oder blind und unbelehrbar gegenüber der eigenen Codierung bleibt oder wird.

An den Alltagsargumentationen, die Oelkers analysiert hat, wird die eigentümliche Stellung des pädagogischen Argumentierens zwischen Moral und Wissenschaft besonders deutlich. Ihrem Ursprung nach moralisch konstituiert kann pädagogisches Wissen auch als Theorie behauptet und nachgewiesen werden.

Typische Slogans wie 'vom Kinde aus' sind daher geronnene Metaphern, Basis für Theoriesätze und Stabilisatoren von Alltagsüberzeugungen gleichermaßen. Das eröffnet dem pädagogischen Wissen ungewöhnliche Chancen, die andere Formen von Theorie nicht haben, solche Übertragbarkeit in Alltagswissen, der Rückübersetzung in Theoriesysteme und des stabilen Gebrauchs bei nur schwacher Korrekturfahr. (Oelkers 1993, S. 42)

Aber auch die Analyse des Lernberichts zeigt, daß moralische Weltsichten und wissenschaftliche Befunde und Theorien in einer spezifischen Mischung in das pädagogische Argumentieren eingehen. In verschiedenen pädagogischen Argumentationen sind sie mit unterschiedlichen Anteilen zu finden.

Die Differenz von Moral und Wissenschaft wurde und wird auf metatheoretischer Ebene in den Auseinandersetzungen um die Besonderheit des Wissenschaftscharakters der Pädagogik, um die Bedeutung von Normativität oder Empirie, um die pädagogische Technologie usw. thematisiert. Verdeckt ist diese Differenz in der Diskussion u.a. durch den Pluralismus von theoretischen und methodologischen Ansätzen und auch deshalb, weil das pädagogische Argumentieren auch die Differenz von alltäglichem und wissenschaftlichem Argumentieren umfaßt. Aus wissenschaftlicher Sicht sind in alltagsnahen Argumentationen die wissenschaftlichen Anteile gering, es dominieren subjektive Moralen, Bewertungen, normative Setzungen, Ideale, während sich wissenschaftliche Argumentationen um Distanz zu unmittelbaren Bewertungen bemühen. Aber die Differenz zwischen Meinen und Wissen läßt sich nicht auf die von Normativität und Deskription abbilden, genausowenig wie Differenzen in der Gültigkeit von Aussagen über die Realität auf die Unterschiede in der Begründetheit von Werturteilen.

Die Abgrenzung von Rationalismus und Wissenschaft ist in der Geschichte der Pädagogik durchgängig zu beobachten. Es scheint geradezu das pädagogische Denken zu charakterisieren, daß es sich einem wissenschaftlichen Denken und der Rationalisierung der Gesellschaft entgegensetzt. "Der tiefere Grund für diese Resistenz liegt im Bündnis mit dem 'Guten'", wie es Oelkers ausdrückt (1984c, S. 432).

Die Gegnerschaft zum Rationalismus der westlichen Gesellschaften, die sich aus dem eigenen utopischen Erbe begründet, brachte die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts allerdings in eine schwierige Lage. (Oelkers 1984c, S. 433)

Der Versuch der Pädagogik, ihre alten Utopien zu retten, führt nach Oelkers zu typischen Ausprägungen, und die Pädagogik erkaufte sich ihn mit mißlichen Konsequenzen¹²⁰. Problematisiert wird von Kritikern nicht der Zusammenhang von Moral und Wirklichkeit in ihrer Differenz, sondern eine "zu hohe Moral", d.h. eine zu große Unangemessenheit der Moral. Die Wirklichkeit wird zum einen nach moralischen Maßstäben betrachtet und als defizitär bewertet, umgekehrt hat sich Moral aber auch auf die Wirklichkeit zu beziehen und sich an ihr messen zu lassen, sie darf sich in ihrer Idealität nicht zu weit über sie erheben. Aber mit Hilfe welchen Kriteriums läßt sich ein angemessener Abstand bestimmen?

Die vermeintliche Alternative zu den problematischen Standpunkten eines unrealistischen Moralismus und eines opportunistischen Realismus bleibt selbst dem Problem verhaftet.

Denn weder werden die pädagogischen Gegebenheiten angesichts der Dilemmata pädagogischer Moral und ihrer Ethiken akzeptabel noch sind die Ansprüche angesichts der Sachzwänge nun schlicht zu hoch, sondern ihr Zusammenhang mit diesen ist nicht aufgeklärt. (Wigger 1990, S. 324)

Vor dem Hintergrund der moralischen Selbstverpflichtung des pädagogischen Denkens können die von Oelkers im Lernbericht aufgezeigten argumentationslogischen Konsequenzen als Ergebnisse einer moralischen Argumentationsweise interpretiert werden; unter dieser Perspektive fasse ich in aller Kürze einige von Oelkers' Ergebnissen zusammen.

¹²⁰ Dilemmata sind die Konsequenzen der moralischen Argumentation: Oelkers weist am Lernbericht ein kategoriales, ein praktisches und ein moralisches Dilemma auf:

- Es wird eine offene Zukunft angenommen, aber indem Erziehung für die Grundausrüstung zur Bewältigung der Zukunft sorgen soll, wird sie geschlossen (vgl. 1984a, S. 30f).
- Hinter dem pädagogischen Optimismus stehen weitreichende, aber unbegründete Wirkungsannahmen, die die Linearität von Wirkungen, eine Konstanz des Handelns in der Zeit, die Identität von Bewußtseinsbildung, Einstellungsänderungen und richtigem Handeln sowie die Wirksamkeit des Beispiels Einzelner für die vielen Anderen unterstellen (vgl. ebd. S. 31ff).
- Den hohen moralischen Ambitionen entsprechen nicht die verfügbaren Mittel, so daß einerseits mit den gewohnten pädagogischen Mitteln die Probleme nicht gelöst werden können, aber mit dem gewohnten Denken und Handeln auch nicht fortgeföhren werden kann, wenn diese Probleme behauptet werden (vgl. ebd. S. 33).

Das gesetzte Ziel der Erziehung ist ein globales Ziel, ein Menschheitsziel. Nicht nur der Mensch soll sein Ideal finden, sondern die Menschheit, die Gesellschaft, das Leben, die Welt sollen zum Guten verändert werden.

Die argumentative Grundstruktur einer Pädagogik, die Erziehungsziele mit Menschheitszielen gleichsetzt, entstand im 17. und 18. Jahrhundert. Erziehung sollte durch eine kontrollierte Praxis die Welt zum Guten verändern. Grenzenlos wie die Welt schien auch die Perfektionierung der Subjekte. Aber nicht nur das Perfektionsideal der Renaissance, auch - was oft übersehen wird - der Utilitarismus, der zum erklärten Ziel hatte, das größte Glück der größten Zahl herzustellen, sind als die entscheidenden Stützen dieser Vorstellung anzusehen. Bildung schien das entscheidende Mittel zu sein, das utilitaristische Ziel zu befördern. (Oelkers 1984a, S. 25)

Da das Ziel das Gute ist, ist es nicht einschränkbar. Insofern das Gute Universalität beansprucht, führt die moralische Konstruktion zur Entgrenzung, zur Globalisierung der Ziele von Erziehung, zur Ablösung des Wünschbaren vom praktisch Erreichbaren.

Die Deutung der Gegenwart, die Diagnose der aktuellen Lage, die Beschreibung der Ausgangssituation begründet die Notwendigkeit des pädagogischen Eingriffs. In der Perspektive des angestrebten Guten ist die gegenwärtige Situation schlecht und eine Veränderung dringend notwendig. Und wenn die Gegenwart nicht bereits katastrophal ist, so führt die ungestörte Entwicklung in die Katastrophe.

An diesem Grundwiderspruch leidet auch der Lernbericht, denn wie kann die Welt, die einer Katastrophe entgegensteuert, sich gleichzeitig oder währenddessen grundlegend verändern? (ebd., S. 27)

Da das Gute nicht verwirklicht ist, aber wirklich sein soll, gerät die Beschreibung der Ausgangssituation des Handelns in der moralischen Sicht zu einer Darstellung des Bösen, zu einer Geschichte des Verfalls, einer Katastrophe oder Krise.

Erziehungsprobleme sind öffentlich nach zwei Seiten thematisierbar, als dramatischer Verfall oder als segensreicher Fortschritt. Normalität, die durchschnittliche Mitte, wird fast nie berührt. (Oelkers 1993, S. 49)

Die Mittel der Veränderung kennt die Pädagogik, es sind Erziehung oder Bildung.

Wer andererseits auf einen allmählichen, subversiven Wandel vertraut, muß über Mittel verfügen, die Wirkungen der Weltgesellschaft zu verändern, während sie dauern. In dieser Rolle haben viele Reformer die Erziehung gesehen, wenn sie denn schon kein revolutionäres Mittel sein konnte. (ebd. S. 27b)

Erziehung wird als das verfügbare Mittel zur Veränderung der Welt und Verwirklichung des Guten gedacht, das auch den Grundwiderspruch dieses Denkens auflösen kann, nämlich eine Gesellschaft oder Menschheit oder Welt, die weiterbestehen bzw. einer Katastrophe entgegensteuern, gleichzeitig grundlegend zu verändern. So wird auch das Mittel entgrenzt (allseitig, uneingeschränkt, kontinuierlich soll es sein) und in seiner Wirksamkeit idealisiert. Die moralische Idealisierung des Mittels ist gleichgültig gegen die Vielfalt und Diffusität der Wirkungen und Nebenwirkungen, die Grenzen der Verfügbarkeit und die Bedingungen der Wirksamkeit.

Aber die Kommunikation ist moralisch kodiert, sie folgt starken und unteilbaren Modellen des Guten und des Bösen, die immer nur in einer Richtung 'wirken' können, während tatsächliche Wirkungen, empirische Effekte, gar nicht kalkuliert werden. (Oelkers 1993, S. 45)

Damit verkehrt sich die Sicht auf die Mittel:

"Das Bild der Erziehung folgt hier der utopischen Erwartung, keineswegs bedient sich die utopische Erwartung einer realistischen Einschätzung der Erziehung." (Oelkers 1984c, S. 435)

Die Adäquatheit des Mittels, d.h. die Möglichkeit einer erzieherischen Veränderung beruht auf der angenommenen Voraussetzung für die schlechte Gegenwart und die gute Zukunft, die im Menschen gesehen wird. Ein Denken in der moralischen Differenz von "Gut" und "Böse" "verengt die Perspektive auf das "menschliche Element" (1984a, S. 29), strukturelle Bedingungen des Handelns bleiben außer acht. Auf diese spezifische Sichtweise der Pädagogik hat bereits Bernfeld (1925/1973) hingewiesen.¹²¹ Das moralische Argumentieren ist dazu gezwungen, die Ursachen für kritikable Zustände zu anthropologisieren.

Die moralische Argumentation hat suggestive Kraft, denn sie genießt einen moralischen Vorteil.

Wenn die Zukunft der Menschheit auf dem Spiel steht, sind, so scheint es, skeptische Relativierungen dann unangebracht, wenn man selbst nichts Besseres vorweisen kann, zu ihrer Rettung beizutragen. [...] Wer nun zur Verhinderung der globalen Katastrophe beiträgt hat einen unüberbietbaren moralischen Vorteil: Er kann nicht angegriffen werden, denn der Angriff wäre gleichbedeutend mit einer Beschleunigung, statt einer Bekämpfung, der globalen Katastrophe. [...] Wer nichts dazu beiträgt, sie zu verhindern, nimmt eine hochgradig gesteigerte Schuld in Kauf, denn er wäre nicht nur an einem einzelnen moralischen Vergehen beteiligt, sondern am Untergang der Welt. (ebd. S. 33)

¹²¹ Dies läßt sich auch an Argumentationen der pädagogischen Ethik belegen (vgl. Wigger 1990, S. 316f und S. 321f).

Die hohe Moralität immunisiert gegen Kritik und Realität. Eine moralische Argumentation "kann nicht scheitern" (ebd. S. 32). Dem eigenen Anspruch nach darf es keinen Mißerfolg geben, und "wer von diesem Konzept abrückt, bringt die Welt selbst in Gefahr oder erhöht ihre Gefährdungen" (ebd. S. 33). Moralische Argumentation impliziert also auch eine Selbstverpflichtung auf ihr eigenes Programm.

Der Modus der Kommunikation ist Moral, so daß auch fast immer nur moralisches Wissen zur Anwendung kommt. Empirische Befunde dienen zum Beweis der Richtigkeit einer moralischen Behauptung, nicht zu deren Korrektur. (Oelkers 1973, S. 58)

4.4 Entscheidung zwischen Pädagogiken und ein Schema eines pädagogischen Arguments

Das Modell einer praxisorientierten Wissenschaft, deren theoretische Produkte (Argumente und Argumentationen) an eine pädagogisch interessierte, sich mit pädagogischen Problemen theoretisch oder praktisch auseinandersetzen- de Öffentlichkeit im weitesten Sinne gerichtet sind, bildet den Hintergrund für Paschens Strukturmodell pädagogischen Argumentierens.

Erziehungswissenschaft ist ihrem Zwecke nach als praktische Wissenschaft zu verstehen. Alle (notwendigen) theoretischen, reflexiven und empirischen Anstrengungen, auch die der historischen und vergleichenden Analyse können und müssen an ihren praktischen Konsequenzen orientiert und geprüft werden. Ihr Gegenstand ist die Frage nach der (jeweils) richtigen Pädagogik, dabei muß die Antwort nicht in jedem Beitrag gegeben werden, aber dieser muß dafür anschlussfähig sein. Am Ende steht immer die praktische Frage, was folgt daraus?

[...] Praktisch bedeutet für die 'Theorie' der Erziehungswissenschaft Begründung der richtigen Pädagogik bzw. Begründungshilfe. In theoretischer Sicht besteht das praktische Problem in Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten. Wer immer derartige Entscheidungen für andere trifft, muß sie rechtfertigen, und zwar mit guten Gründen. Diese zu analysieren, zu evaluieren und zu liefern bzw. zu stützen oder zu kritisieren, auf jeden Fall zu fordern und in Lehre und durch Forschung zu qualifizieren ist praktischer Zweck der Erziehungswissenschaft. (Paschen 1992a, S. 141)

Paschens Ausgangspunkt ist die Notwendigkeit von Entscheidungen angesichts einer Pluralität von Pädagogiken (vgl. Paschen 1979, S. 15ff). Er versteht unter "Pädagogik" "die theoretische und praktische Rekonstruktion von Unterricht und Erziehung zum Zwecke der Rekonstruktion des Menschen durch Unterricht und Erziehung" (ebd. S. 23).

Eine Pädagogik ist eine von anderen Pädagogiken unterscheidbare theoretische und praktische Rekonstruktion universell und kompensatorisch strukturierter Elementarkomplexe (Gesellschaft, Kultur, Individuum, Bildungswesen, Lehrplan, biographischer Bildungsgang, Prägung, Lernen, Entwicklung, Pädagoge, Inhalt, Educand, Erziehung, Unterricht, Bildung, Kontakt, Information, Kommunikation). (ebd. S. 32)

In Hinblick auf die historische und aktuelle Pluralität pädagogischer Vorstellungen von Erziehung, Unterricht und Bildung und die unabschließbare Diskussion von pädagogischen Alternativen sind pädagogische Begründungen notwendig, um die richtige Erziehung, Unterrichtung und Bildung aufzuzeigen, um eine Pädagogik in Absetzung von einer anderen als richtig zu erweisen. Paschen be-

greift die Begründung einer Pädagogik strukturell, er definiert Pädagogik also nicht inhaltlich.

Systematisch gesehen, ist das pädagogische Argument zugunsten einer Pädagogik ein doppeltes Argument. Es ist zunächst ein kritisches Argument, in dem Sinne, daß es eine qualitative Unterscheidung zwischen zweien von mehreren Möglichkeiten, Menschen zu konstruieren, trifft. Das Argument behauptet, von diesen beiden sei eine Möglichkeit defizitär, die andere geeignet, dieses Defizit kompensatorisch aufzuheben oder nicht erst entstehen zu lassen.

Systematisch gesehen, kann sich das kritische Argument auf alle Dimensionen (Gesellschaft, Kultur, Individuum, Vermittlung, Methode, Methodologie, Modalität und Metaphysik), und zwar sowohl auf die Differenzen innerhalb der Dimensionen (unterschiedliche Positionen oder Produkte, Institutionen, Prozesse, Faktoren) als auch zwischen ihnen (z. B. Prägung, Lernen, Entwicklung) beziehen. (ebd. S. 92)

Die normative Unterscheidung zwischen Pädagogiken genügt zur Rechtfertigung noch nicht, dazu bedarf es der Überwindung von "Abstraktheit" durch die systematische Einführung der Begrifflichkeit und die Rekonstruktion ihrer Verwendung und der Überwindung von "Subjektivität" durch Überprüfung der Rede bzw. durch Ermöglichung von Überprüfung. Für die pädagogische Argumentation entwickelt Paschen Kriterien der Überprüfung, d. h. er zerlegt die Struktur von Defizitdiagnose und Kompensationsversprechen in eine Argumentationskette mit fünf wesentlichen Punkten (oder Argumenten):

Der erste Punkt betrifft die Meinung, die angegebenen Defizite seien wirkliche, beobachtbare und nachweisbare Defizite. Der zweite Punkt, die angegebenen Defizite seien als Defizite aufzufassen. Der dritte, diese Defizite seien auf die kritisierte Pädagogik zurückzuführen. Der vierte, diese Defizite seien mit einer anderen Pädagogik behebbar. Und der fünfte Punkt, diese Behebung der Defizite sei die richtige Behebung. (ebd. S. 93)

Die Überprüfungsmöglichkeiten sind für diese fünf Argumente unterschiedlich: Das erste und dritte können empirische Argumente sein, die durch empirische Forschung gestützt werden können. Das vierte ist ebenfalls ein empirisches Argument, kann jedoch empirisch erst geprüft werden, wenn die Ergebnisse der vorgeschlagenen pädagogischen Alternative vorliegen. D. h. es muß als Pädagogik bereits akzeptiert und praktiziert werden, wozu das Einvernehmen argumentativ gerade erst hergestellt wird bzw. werden soll. Das zweite und fünfte Argument sind normative Argumente - "die eigentlich ethischen Argumente der pädagogischen Kritik" (ebd. S. 93). Paschen gibt auf die Frage nach der Verbindlichkeit der normativen Argumente die Antwort, daß eine pädagogische Argumentation, daß Pädagogiken "nicht bewiesen werden, sondern nur plausibel gemacht werden" (ebd. S. 94) können.

Die Behauptung einer richtigen Behebung des Defizits hat die Bewertung des Defizits zur Voraussetzung. Kriterium ist das "Lebenkönnen". Aber die Behauptung, "so könne man nicht leben [...], läßt sich im strengen Sinne gar nicht beweisen, da sie kontrafaktisch ist" (ebd. S. 94). Sie muß also gestützt werden und wird plausibel allein "durch das fünfte Argument, daß man mit einer anderen Pädagogik besser leben könne" (ebd.). Damit wird die Begründung pädagogisiert.

Die kritische Argumentation ist im Kern eine pädagogische Argumentation, die anspricht, überredet, appelliert, motiviert, die Beweise für ihre Behauptungen erst 'herzustellen'. (ebd.)

Die Plausibilität stützt sich nach Paschen vor allem auf "die Kritik der Unwirksamkeit einer Pädagogik bzw. die antizipierte Wirksamkeit einer anderen Pädagogik für das Lebenkönnen" (ebd.). Da weder sichere empirische Befunde noch sicher gestützte ethische Argumente vorliegen, erklärt sich letztlich die Plausibilität einer Argumentation "durch ihre neue Sinnstiftung" (ebd. S. 95).

Der Ausgangspunkt dieses Gedankengangs war die Suche nach Überprüfungsmöglichkeiten von Argumentationen, die zwischen Pädagogiken begründet entscheiden helfen sollen. Ich verstehe Paschens Bemühungen der Entwicklung von Instrumenten der Argumentationsanalyse und -evaluation (vgl. 1988; 1991a; 1991b; 1992a) von dem Problem der Bestimmung und Steigerung der Plausibilität pädagogischer Argumente, also von dem Begründungs- und Geltungsproblem pädagogischen Wissens her.

Zunächst ist das Begründungsdilemma von Pädagogiken beschrieben. Sie sollen sich als "richtige Pädagogik" nicht nur behaupten, sondern müssen sich auch als solche mit Gründen ausweisen. Sie können sich begründen, indem sie ihre pädagogischen Alternativen als defizitär behaupten oder sich als Lösung von Problemen darstellen. In der Pluralität von "richtigen Pädagogiken" genügen die Defizitbehauptungen und Lösungsversprechen als Begründung nicht. Die Begriffsklärung kann Abstraktheit überwinden und zwischen den Alternativen entscheiden helfen. Sie ist nützlich und notwendig, aber nur "Vorarbeit" (Paschen 1979, S. 92) für die Rechtfertigung. Die pädagogischen Rekonstruktionen sind so noch in ihrer jeweiligen Subjektivität, auch als differenziertes Begriffssystem, gefangen. Der Weg zu deren Überwindung verzweigt sich in die Möglichkeiten der empirischen und ethischen Überprüfung und Stützung. Die Pädagogiken können und müssen in ihren Tatsachenfeststellungen, Wirkungsbehauptungen und moralischen Urteilen überprüft und begründet werden. Aber empirische Befunde gehen nur zum Teil in Wirkungsannahmen, die in die Zukunft hineinreichen, und in Bewertungen ein, können also nur zum Teil für die Überprüfung

von Belang sein, und ethische Argumente können sich nur gegenseitig begründen, die ideale Alternative durch das diagnostizierte Defizit, die Diagnose des Defizits durch das vorausgesetzte Ideal. Wie läßt sich der Zirkel der versuchten sicheren Begründung von Rekonstruktionen durchbrechen? Läßt er sich unschädlich machen? Welche Möglichkeiten gibt es, den "Gegenstandsbezug" (ebd. S. 92) empirisch zu stützen, die "qualitative Unterscheidung" (ebd.) zwischen Pädagogiken argumentativ abzusichern, die Plausibilität der "antizipierten Wirksamkeit" (ebd. S. 94) zu erhöhen?

Paschen hat seine Überlegungen zur Struktur pädagogischen Argumentierens fortgeführt mit der Entwicklung eines Schemas, in das er weitere Begründungsaspekte aufgenommen hat.

Gegenüber einer "Begründung" durch Selbstverständlichkeit muß eine pädagogische Begründung auch die Bedeutung des Anlasses (Defizit), die Notwendigkeit des Ziels, die Durchführung der Praxis, ihre Kosten und Wirkungen argumentativ als gültig erweisen. (Paschen 1988, S. 68)

Paschen geht in der Konstruktion seines Schemas vor allem von den Ansätzen von Toulmin (1958/1975)¹²² und Schellens (1985)¹²³ aus. Auf Toulmin geht nicht nur die Mehrgliedrigkeit des Schemas zurück, sondern v.a. die Ausnahmebedingung. Auch Toulmins Begriff der Stützung hat Paschen aufgegriffen und zu einer eigenen Theorie weiterentwickelt (vgl. 1988a). Die entscheidende Differenz zu Toulmin ist, daß an die Stelle des "Datums" die Prämisse tritt, die ein "Defizit" bestimmt.

In seinem Strukturschema hat Paschen zudem Schellens' Fragen zur Evaluation pragmatischer Argumentationen berücksichtigt. Im Unterschied zu Schellens integriert er die Fragen in das Schema, d. h. sie werden zu Anforderungen, die der argumentierende Wissenschaftler einzulösen hat.

Wie bei Schellens hat das Schema die Funktionen der Analyse, Evaluation und Konstruktion. Das "Paschen-Schema" ist sowohl ein systematisches Instrument der Beschreibung und Analyse pädagogischer Argumentationen wie auch ein formales Muster eines vollständigen pädagogischen Schlusses (bzw. Arguments), das mit normativem Anspruch auftritt, zumindest Minimalbedingungen einer akzeptablen pädagogischen Argumentation formuliert und zur Evaluation und Kritik genutzt werden kann.

Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments

1. Defizitprämisse x liegt vor und ist ein Defizit

¹²² Vgl. Kap. 3.2.

¹²³ Vgl. Kap. 3.5.

2. Ursachenprämisse	x ist pädagogisch verursacht oder läßt sich pädagogisch beheben
3. Alternativprämisse	Pädagogisch läßt sich x folgendermaßen vermeiden oder kompensieren
4. Praxisprämisse	Für diese Lösung gibt es ein praktisches Modell
5. Adäquatheitsprämisse	Die Lösung ist im Vergleich mit den "Kosten" anderer Lösungen adäquater
6. Ausnahmeprämisse	Es sei denn: Für folgende Bedingungen gilt der Schluß nicht
<hr/>	
7. Schluß	Alternative Pädagogik

In Defizit- und Alternativprämisse ist der Sachverhalt aufgenommen, daß Pädagogiken als Lösungen von definierten Problemen dargestellt werden. Warum eine Pädagogik zur Vermeidung, Kompensation oder Bewältigung eines Defizits vorgeschlagen wird, formuliert die Ursachenprämisse, die zwei Teile bzw. Varianten hat: das Defizit ist durch eine (andere) Pädagogik verursacht, und/ oder es läßt sich, selbst wenn es nicht pädagogisch verursacht ist, mit pädagogischen Mitteln beheben¹²⁴. In diesen drei Prämissen lassen sich unschwer die fünf Argumente der dargestellten älteren Version wiedererkennen: die beiden ersten Punkte in der Defizitprämisse, die Punkte drei und vier in der Ursachenprämisse, der fünfte in der Alternativprämisse.

Ein zentraler Aspekt in Paschens Modell einer vollständigen pädagogischen Argumentation ist das Kriterium der Praktikabilität, genauer: das Kriterium der argumentativen Berücksichtigung der Praktikabilität der vorgeschlagenen Pädagogik. Die Adäquatheitsprämisse scheint selbstverständlich zu sein, insofern das thematische Defizit durch die dargelegte pädagogische Alternative bewältigt werden soll; dies ist aber nicht mehr trivial, wenn man die Prämisse als Aufforderung interpretiert, zu prüfen, ob es nicht noch andere Lösungsmöglichkeiten gibt, und zu begründen, warum diese Lösungen weniger angemessen sind. Der Ausnahmeprämisse schließlich liegt die Annahme zugrunde, daß Pädagogiken Problemlösungen nur unter bestimmten Bedingungen sind, und sie impliziert die Erwartung an pädagogische Argumentationen, auch die Bedingungen zu explizieren, unter denen die vorgeschlagene Lösung nicht optimal oder adäquat ist.

Paschen hat die Elemente seines Schemas am Beispiel des "Hänschen-Arguments", d. h. an der Begründung der "Pädagogik der frühen Erziehungsnotwen-

¹²⁴ Paschen hat seinen Begriff von Ursache oder Wirkung nicht expliziert. Das Schema ist auch anwendbar auf den erzieherischen Common sense, der von starken Wirkungsannahmen ausgeht.

digkeit" (1988, S. 1) dargestellt und diskutiert. Die Anwendbarkeit auf verschiedene Arten von pädagogischen Begründungen als deskriptiv-strukturierendes und als analytisch-kritisches Modell wurde an verschiedenen Materialien aufgezeigt: z. B. an Texten aus pädagogischen Fachzeitschriften zur Bildungsreform der Bundesrepublik (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 31f) sowie an bildungspolitischen Presseerklärungen (vgl. Wigger 1991).¹²⁵

Liest man das Schema vor dem Hintergrund der Programmatiken und argumentationstheoretischen Ausführungen von Brezinka, Tenorth, Herrmann, König und Oelkers, so läßt es sich so interpretieren: Das Strukturschema bildet zunächst die duale Struktur pädagogischen Denkens ab: der schlechten pädagogischen Faktizität wird ein pädagogisches Ideal gegenübergestellt, an Stelle einer falschen Pädagogik soll die richtige Pädagogik treten. Oelkers sieht das pädagogische Wissen durch "Verweis auf Moral, also nach dem Schema von 'gut' und 'böse'" konstituiert und interpretiert es in der Zeitdimension: "Die Positionnahme für das Gute erfolgt aber stets futurisch" (1991, S. 213). Die Gegenwart gilt als defizitär, und das erfordert eine bessere, andere Zukunft. Ein aktueller Zustand wird als defizitär bewertet und eine alternative Pädagogik zur Kompensation des Defizits als notwendig behauptet und argumentativ begründet. Diese Defizitdiagnose ist oftmals nichts anderes als das Vexierbild der idealen, alternativen Pädagogik: so dient das Defizit zur Begründung der Alternative, und andererseits erfolgt die Diagnose des Defizits bereits in der Perspektive der Alternative und ist durch das pädagogische Ideal konstituiert. Von daher ist Oelkers' These: "das künftig Gute wird vom gegenwärtig Defekten, von Fehlbeständen, die moralisch bedenklich sind, her definiert" (ebd. S. 214) einseitig, sie übergeht, wie sehr die Defizitdiagnose aus der Perspektive der für richtig befundenen Pädagogik, der vorausgesetzten Moral gestellt wird, wie sehr das "Sein" von einem "Sollen" gedeutet wird.

Eine definierte Relation zwischen Defizit und Alternative wird durch das Modell eingefordert. Wenn das Schema normativ und konstruktiv gewendet wird, formuliert die erste Prämisse zur Disziplinierung pädagogischer Argumentationen als Bedingung die Explikation der Bewertung und Beschreibung des Defizits, so daß die Diagnose in ihrem empirischen und ihrem normativen Teil prüfbar und die gewünschte Pädagogik in Relation zu einem definierten Problem diskutierbar wird. Damit soll verhindert werden, daß nur ein schönes

¹²⁵ Zur Anwendung auf weitere Arten pädagogischer und bildungspolitischer Argumentationen vgl. Kap. 5.2.

Wunschbild gemalt wird¹²⁶ oder Ziele einfach gesetzt oder übernommen werden; die Zielsetzung, die neue Pädagogik hat sich zu begründen, nicht durch höhere Ziele, sondern als Bearbeitung oder Lösung eines Problems. Und dieses Problem muß vorliegen und als Problem gelten können.¹²⁷

Die zweite, die "Ursachenprämisse" enthält genau genommen zwei Varianten einer pädagogischen Argumentation: (a) ein Defizit ist pädagogisch verursacht und soll behoben werden, indem diese Pädagogik durch die richtige, das Defizit vermeidende oder kompensierende ersetzt wird oder (b) es fehlt bislang eine pädagogische Bearbeitung, das Defizit soll sich aber pädagogisch beheben lassen, ungeachtet seiner möglichen pädagogischen oder nicht-pädagogischen Ursachen. In dem ersten Fall thematisiert die pädagogische Argumentation Aufgaben, die traditionell in den Zuständigkeitsbereich pädagogischer Professionen oder der Disziplin fallen, in dem zweiten beansprucht sie Lösungskompetenz (und Zuständigkeit) auch für gesellschaftliche oder politische Probleme (wie z. B. Umweltzerstörung, Kriegsgefahr) und weitet Zuständigkeit aus. Die erste Variante läßt sich als "Reform-Argumentation", die zweite als "Pädagogisierungs-Argumentation" bezeichnen.

Was Oelkers in seiner Strukturanalyse des pädagogischen Wissens als Moment der "Hoffnung auf Überwindbarkeit der Defizite" (ebd. S. 214) anführt, transformiert Paschen in eine Bedingung für eine vollständige Argumentation: die artikulierte Hoffnung soll sich als pädagogische Problemlösungsstrategie erweisen, d.h. in der Identifikation einer pädagogischen Ursache des Defizits oder einer ursachenbezogenen pädagogischen Bearbeitungsstrategie explizieren.

Programme richtiger Pädagogik beanspruchen ihre Verwirklichung, das pädagogische Ideal, die propagierte Alternative soll praktisch werden: Realisierbarkeit wird mit der Wünschbarkeit stillschweigend unterstellt, und diese Voraussetzung wird von Paschen mit drei Prämissen expliziert. Oder anders: der Idealismus der richtigen Pädagogik muß sich an drei Prüfsteinen einer beanspruchten realistischen Haltung bewähren. Mit diesen drei Prämissen wird das Begründungsproblem neu aufgenommen. In anderer Weise werden Möglichkeiten der Überprüfung von Pädagogiken aufgezeigt.

Die erste Frage ist, ob sich das Ideal überhaupt realisieren läßt. Der Aufweis einer entsprechenden Praxis, ein faktisches Exempel der alternativen Pädagogik, gilt als Beleg für die Praktikabilität des Ideals. Das Versprechen einer Problem-

¹²⁶ Hatte Schellens "Problemlösung" als speziellen Fall von "Wunschrealisierung" aufgefaßt (vgl. 1985, S. 172), so übernimmt Paschen die "enger" gefaßte Kategorie als Bedingung.

¹²⁷ Brezinka fordert eine "wertende Deutung", Tenorth eine "empirisch gestützte Deutung" der Wirklichkeit, vgl. die Nachweise oben in der Einleitung zu Kap. 4. Zum Problem der Vorgegebenheit oder Objektivität der Problemdefinition vgl. Kap. 5.3.1.

lösung in der Zukunft, die Antizipation von Wirksamkeit kann nicht auf eine gesicherte empirische Basis gestellt werden, aber soll möglichst mit vorliegenden Erfahrungen, mit faktischen Pädagogiken, mit vorhandenen empirischen Befunden verknüpft werden.

Die Forderung nach der richtigen Pädagogik, der Anspruch des pädagogischen Ideals, impliziert die Behauptung einer optimalen Lösung. Der Zweifel, ob es darüberhinaus nicht noch Alternativen oder einen dritten Weg, ob es keine anderen, keine besseren Lösungen gibt, bricht die duale Struktur von schlechter Gegenwart und guter Zukunft, von defizitärer und richtiger Pädagogik auf. Gegenüber der Gewißheit dichotomer Konstruktionen wird das Wissen um die Vielfalt pragmatischer Möglichkeiten und die Komplexität pädagogischer Wirkungszusammenhänge ins Spiel gebracht. Im Vergleich sollen die Pädagogiken als verschiedene Lösungsmöglichkeiten für das vorausgesetzte Problem beurteilt werden. Jede Pädagogik hat Folgen und auch ungewollte Nebenwirkungen, die bei aller zugestandenen Leistung als Defizitkompensation nicht aus den Blick geraten dürfen, sondern als "pädagogische Kosten" bedacht und mit ins Kalkül gezogen werden sollen.¹²⁸ Vor- und Nachteile sind abzuwägen.

Der dritte Prüfstein des Realismus stützt sich auf die Skepsis gegen Allheilmittel, gegen universell gültige Problemlösungen und auf Wissen um Wirkungszusammenhänge oder die Angemessenheit pädagogischer Maßnahmen. Die Einsicht in die Abhängigkeit pädagogischer Zuträglichkeit oder des Gelingens von bestimmten Bedingungen macht die Forderung an Argumentationen für eine andere, bessere Pädagogik plausibel, ihre eigene Limitation zu bedenken und die Bedingungen ihrer Geltung und Angemessenheit zu explizieren.

Paschens Rekonstruktion einer vollständigen pädagogischen Argumentation läßt sich zweifach lesen: als Explikation der Struktur des pädagogischen Argumentierens und als Entwurf eines argumentativen Ideals, und es läßt sich zweifach nutzen: als Muster zur Analyse pädagogischen Argumentierens und als Set von Bedingungen zur Evaluation und Konstruktion pädagogischer Argumentationen (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 31ff). Die Interpretations- und Nutzungsmöglichkeiten verweisen auf eine Zwitterstellung des Schemas zwischen Analyse und Normativität. Die ausschließliche Nutzung als Instrument der Kritik, die die Unvollständigkeit der faktischen Argumentationen zeigt, oder die alleinige Diskussion einer befürchteten allseitigen Disziplinierung der Disziplin durch ein vorgegebenes, starres Raster des Argumentierens, beide Umgangsweisen vernachlässigen die unausgeschöpften analytischen Möglichkeiten des methodisch eingesetzten Schemas wie auch die theoretische

¹²⁸ Vgl. zu König Kap. 4.2.

Perspektive, in der Arbeit mit dem Schema zu einer angemesseneren, differenzierteren Strukturbeschreibung pädagogischen Argumentierens zu gelangen.

Primär in diesem Sinne wird es hier interpretiert und verwendet. Seine analytische und kritische Kraft zeigt sich in seinem Gebrauch. Solange pädagogische Argumentationen, an dem Modell gemessen, als defizitär bewertet werden müssen, ist sein Einsatz sinnvoll und legitim. Es ist historisch in dem Sinne, daß es auf empirische Defizite der Diskussion reagiert bzw. aufmerksam macht. Es verliert seine Nützlichkeit und Berechtigung, wenn die Standards der Disziplin sich ändern.

Als normatives Modell ist es durch den Hinweis, in dieser Struktur argumentierten die Pädagogen, noch nicht legitimiert. Zur Plausibilität der einzelnen Anforderungen, der Prämissen, ist einiges gesagt, diese Frage wird weiter unten noch einmal aufgegriffen¹²⁹. Zur Frage der Legitimation des Modells überhaupt soll hier nur noch eine allgemeine Überlegung angeführt werden.

Zur Legitimation metatheoretischer Konstruktionen bietet sich das gleiche Verfahren wie bei pädagogischen Konstruktionen an, die Frage und Erörterung der Alternativen. H.-E. Tenorth hat seine Überlegungen "zum Status konstruktiver Überlegungen" (Tenorth 1994, S. 161) durch die Abgrenzung von "Ableitungsversuchen" einerseits und "Normierungsanstrengungen" andererseits präzisiert und abgestützt.

Ableitungstheorien nenne ich solche Anstrengungen, die glauben, aus relativ allgemeinen (nicht notwendig abstrakten) Analysen von Mensch und Welt, Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft spezifische Anforderungen der Gestaltung von Welt bestimmen und dann auch sagen zu können, welche Rolle der allgemeinen Bildung für Gegenwart und Zukunft, Mensch und Welt zukommt, vielleicht sogar notwendig zukommt. [...] Zeitdiagnostische Reflexionen und gesellschaftskritische Analysen sind ebenfalls typisch für dieses Begründungsmuster, und seine Schwierigkeiten teilt es mit allen historisch-systematischen Überlegungen: Aus der Analyse dessen, was ist oder aus dem, was als Zukunft prognostiziert wird, läßt sich ohne Voraussetzungen eines Prinzips aber nicht ableiten, was sein soll, auch nicht 'dialektisch'. [...] Die andere hier kritisch bewertete Strategie, das Normierungsdenken, hat ja deshalb auch seine Plausibilität wegen der Schwächen der zeitdiagnostischen Anstrengungen, d.h. vor allem wegen seiner uneingestanden Normativität. [...] Aber der Versuch, die leitende Norm erst zu begründen und dann die wünschbaren Zukünfte anzusteuern, kann sich gegen den Einwand der Beliebigkeit der Begründung und den Fundamentalismusvorwurf ebensowenig sichern wie gegen die Schwierigkeiten einer Deduktion von Programmen. Alle Bemühungen einer Letztbegründung von Normen sind methodisch gescheitert, und angesichts der Pluralität der Kultur und der Offenheit

¹²⁹ Vgl. Kap. 6.3.

denkbarer Zukünfte lassen sich auch mit empirischer Forschung neue Selbstverständlichkeiten nicht mehr einrichten. (ebd. S. 164f)

Nach Tenorth bleibt dann nur "die Legitimität, die von Verfahren ausgeht" (ebd. S. 165).

Daneben kann man, die Verfahrensanalyse begleitend, den Denktypus reflektierter Reflexion, wie E. Durkheim ihn der Wissenschaft zur Seite stellt, oder der 'informierten Willkür' nutzen. (ebd.)

Sein Vorschlag der Operationalisierung dieses Denktypus' enthält dann die Elemente des Argumentationsstrukturmodells, das Paschen als Instrument zur Explikation, Evaluation und Verbesserung des Argumentierens entwickelt hat.

Im Konstruktionsprozeß selbst, so kann man diese Lösung des Problems, d. h. die Bearbeitung des Unmöglichen, operationalisieren, muß man neben den erwünschten Zielen auch die verfügbaren Erfahrungen, neben den eigenen Optionen auch die Alternativen und bei allen Konzepten auch die funktionalen Äquivalente präsent halten, und das möglichst gleichzeitig. (ebd.)

Nimmt man Tenorths Hinweise auf mögliche Kriterien der Unterscheidung und Beurteilung von praktizierten oder vorgeschlagenen Pädagogiken hinzu¹³⁰, die "Folgen, [...] Voraussetzungen ihrer Realisierung, [...] die Kosten oder Nebenwirkungen" (ebd.), so finden wir auch noch Äquivalente für die Bedingungs-, Praxis- und Adäquatheitsprämissen. Tenorth argumentiert zwar mit den Differenzen von Wunsch und Wissen, Intention und Funktion, eigenen und fremden Standpunkten, so daß er im Vergleich zu Paschen andere Aspekte betont. Als eine grundsätzliche Kritik an dem Modell ist jedoch das nicht zu verstehen.

¹³⁰ Zur Kritik an Tenorths Darstellung möglicher Kriterien vgl. unten Kap. 6.3.

5 Über die Identität des pädagogischen Argumentierens

Bislang war das pädagogische Argumentieren in der Perspektive metatheoretischer Modelle betrachtet worden, die jeweils unterschiedliche Akzente gesetzt haben. Vergleicht man diese vier Ansätze, so thematisiert Herrmann ein pädagogisch bildendes Argumentieren, König ein handlungslegitimierendes Argumentieren, Oelkers ein sinnstiftendes und Paschen ein entscheidungsorientiertes Argumentieren. Sinnvermittlung und Orientierung, Handlungsempfehlung und Legitimation, Entscheidungshilfe und Handlungsoptimierung sind die möglichen Ziele. Ungeachtet eines wechselseitigen Verweisungszusammenhangs, gegenseitiger Integrationsmöglichkeiten oder anderer als der intendierten Nutzungsweisen der Schemata ist der primäre Referenzrahmen für Herrmanns Modell die pädagogische Lehre und Ausbildung, für Königs Modell die professionelle Praxis (oder auch die darauf orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung), für Oelkers Analyse der öffentliche Diskurs pädagogischer Probleme und Entscheidungen und für Paschens Schema der wissenschaftliche Beitrag zur öffentlichen Diskussion. Für die folgenden Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Argumentierens werden aufgrund der Eingrenzung des Untersuchungsfeldes die beiden letztgenannten Ansätze die Grundlage bilden.

Das empirische Material liefern Analysen der Praxis pädagogischen Argumentierens zu unterschiedlichen Themen und aus unterschiedlichen Kontexten.

Die Dilemmata der Normbegründungsansätze (vgl. Ruhloff 1979), die Unmöglichkeit von Letztbegründung (vgl. Fischer 1989a, S. 10f) und ein Pluralismus der Werte und (Erziehungs-) Ziele gehören zu den Voraussetzungen einer zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Pädagogik(en), ihrem Denken und ihren Problemen. Die Grundlage der Problemstellung ist der pädagogische Pluralismus, das Problem ist ihre Einheit. Anerkennt man die Vielfalt von Ansätzen, indem man nicht mehr von "der Pädagogik", sondern von "Pädagogiken" (vgl. Paschen 1979) spricht, so stellt sich die Frage nach ihrem Gemeinsamen, ihrer Zusammengehörigkeit.

Paschen definiert Pädagogiken als Rekonstruktionen von Unterricht und Erziehung zur Rekonstruktion des Menschen (vgl. 1979, S. 23) und bestimmt als Eigenschaften die "universale Strukturierung" (Reflexion und Konstruktion eines Zusammenhangs vieler Aspekte), einen "Focus" (die Perspektive auf die Kompensation eines spezifischen, als defizitär bestimmten Phänomens), einen "Scopus" (die Wahl eines bestimmten, zentralen Deutungsansatzes als leitender methodologischer oder weltanschaulicher Orientierung) sowie "Explizität" (die

Konstruktion) (vgl. ebd. S. 29 ff). Eine jede Pädagogik beansprucht Einheitlichkeit. Angesichts der Pluralität des pädagogischen Wissens kann man zunächst nur von einer individuellen Einheit ausgehen (vgl. Brezinka 1978, S. 276f).

So wie die faktische Einheit des pädagogischen Wissens als Urteilskraft praktisch und theoretisch gebildeter Pädagogen in der Weise unterstellt werden kann, daß sie angesichts von Entscheidungen (fast) alle Argumente und ihre Stützungen 'kennen', so ist dieses Wissen erziehungswissenschaftlich explizit zu machen. (Paschen 1991, S. 322)

Die Subjektivität des Wissens steht aber in Gegensatz zu seinem Anspruch auf Gültigkeit und Verbindlichkeit. Die subjektive Einheit beansprucht Objektivität, sie kann nicht selbstgenügsam sein.

Die im Diskurs gestiftete, faktische Einheit des pädagogischen Wissens ist nun den Pädagogen seit den Sophisten bis heute immer wieder zerfallen, weil die Diskurse selbst jeweils epochal und situativ defizitorientiert sind, also instabil, und auch die Erziehungswissenschaft keine Instrumente entwickelte, das in ihnen enthaltene pädagogische Wissen (Argumente) darzustellen. (ebd. S. 322)

Bei aller Heterogenität des pädagogischen Wissens ist die Gemeinsamkeit der Anspruch auf Überwindung der Subjektivität.

Zwei Fragen schließen sich hier an: (1) Ist die Identität des pädagogischen Wissens ausreichend bestimmt durch den angedeuteten Widerspruch von subjektiver Einheit des pädagogischen Wissens und der Gemeinsamkeit eines Anspruchs auf gegenseitige Überzeugung, d.h. auf Vereinheitlichung des Wissens? Oder anders: Läßt sich diese Motivation noch weiter spezifizieren? (2.) Ist die Identität des pädagogischen Wissens als Faktizität eines Diskurses nicht zu formal bestimmt? Gibt es keine weiteren Gemeinsamkeiten im Wissen oder der Argumente, den Themen und Problemen, den Lösungsstrategien und Wirkungen?

Die Betrachtung und Reflexion des pädagogischen Argumentierens erfolgt auf drei Ebenen:

- auf der Ebene des einzelnen Arguments, d.h. der Aussagen, die Thesen (Handlungsempfehlungen) begründen,
- auf der Ebene von einer Argumentation als einem spezifisch strukturierten Zusammenhang von Argumenten und Thesen in Texten,
- auf der Ebene des pädagogischen Diskurses als dem Gesamtzusammenhang der argumentativen Auseinandersetzung um die optimalen Lösungen pädagogischer Probleme.

Die leitende Fragestellung zielt auf die Klärung der Identität des Pädagogischen. Auf jeder Ebene wird nicht nur nach dem Gemeinsamen des Disparaten, nach

der Möglichkeit von Einheitlichkeit in Relation zur Pluralität, sondern auch nach dem spezifisch Pädagogischen gefragt.

- Läßt sich auf der Ebene einzelner Argumente ein Set gemeinsamer Argumente identifizieren, das als spezifisch pädagogisch zu charakterisieren ist und als geordnete Menge von distinkt beschreibbaren Elementen die Einheit des pädagogischen Argumentierens darstellen und sichern kann? (Kap. 5.1)
- Läßt sich auf der Ebene der Argumentationen eine gemeinsame Struktur identifizieren, die als spezifisch pädagogisch zu charakterisieren ist und die als solche die Einheit des pädagogischen Argumentierens darstellen und garantieren kann? (Kap. 5.2)
- Läßt sich auf der Ebene des pädagogischen Diskurses ein gemeinsamer Modus oder Scopus oder Focus identifizieren, der als spezifisch pädagogisch zu charakterisieren ist und der als solcher die Einheit des pädagogischen Argumentierens darstellen und sichern kann? (Kap. 5.3)

5.1 Eklektik und Topik

Das traditionelle Ideal einer wissenschaftlichen Theorie in der Moderne ist das System. "Die wahre Gestalt, in welcher die Wahrheit existiert, kann allein das wissenschaftliche System derselben sein." (Hegel 1807/1970, S. 14) Vor dem Hintergrund von Vielfalt und Pluralismus als "unbestrittenen Merkmalen der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit" (Heyting/Tenorth 1994a, S. 5) und im Kontext des "unbestreitbaren Siegeszugs des Pluralitätsgedankens" (ebd. S. 7), nicht zuletzt angesichts der vielen gescheiterten Versuche, ein pädagogisches System als das wahre und allgemein anerkannte zu etablieren, wird heute die Pluralität systematischer Pädagogiken anerkannt. Der Anspruch eines Systems ist aufgegeben, allerdings so gründlich, daß völlige Beliebigkeit zu herrschen scheint¹³¹. So führt nun der Abschied vom Systemdenken zu dem "Widerspruch zwischen der Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits" (Vogel 1991a, S. 334)¹³²

Wenn auch nicht als Programm, so wird doch damit zur Beschreibung des aktuellen Zustands der Disziplin ein neuer Begriff notwendig, der der "Eklektik" bzw. der des "Eklektizismus" bietet sich.¹³³

Innerhalb der Philosophie meint Eklektizismus eine Methode, aus differenten Lehrmeinungen Elemente für den Aufbau eines neuen philosophischen Systems auszuwählen. (Hartung 1994, Sp. 984)

¹³¹ Zur neueren Diskussion des Pluralismus und seiner problematischen Folgen vgl. die Sammelbände von Heyting/Tenorth 1994 und Uhle/Hoffmann 1994, zur Kritik an dieser Diskussion vgl. Ruhloff 1995.

¹³² Als Indikatoren für den "Mangel an einer anerkannten Fachsystematik" gelten das Fehlen eines "allgemein überzeugenden hierarchischen Thesaurus zur Erschließung pädagogischer Literaturbestände" und "eine gewisse Ratlosigkeit" beim Verfassen von Einführungen und Darstellungen der Pädagogik (vgl. Vogel 1991). Weitere Indikatoren sind die Heterogenität der Einteilung und Ordnung der Disziplin in pädagogischen Fakultäten, Fachbereichen und Instituten oder in Handbüchern der Pädagogik/Erziehungswissenschaft (vgl. Horn/Wigger 1994, S. 24f; vgl. auch Paschen 1981).

¹³³ Eigene Artikel zur "Eklektik" oder zum "Eklektizismus" in der Pädagogik finden sich in den Lexika und Handbüchern von Rein (1903-1910) und Roloff (1913-1917) sowie - mit ausschließlich negativer Charakterisierung - in dem vom Deutschen Inst. für wissl. Pädagogik u.a. (vgl. Stähler 1952). Dagegen sind diese Begriffe bei Rolfus/Pfister 1863-1866, Schmid 1876-1887, Nohl/Pallat 1928-1933, Deutsches Inst. für wissl. Pädagogik u.a. 1930-1932, Hehlmann 1957, Speck/Wehle 1970, Groothoff/Stallmann 1971, Wulf 1974, Speichert 1975, Roth 1980, Lenzen 1989, Roth 1991, Keller/Novak 1993, Lenzen 1994, Böhm 1994, Schaub/Zenke 1995 nicht aufgenommen.

Der aus dem Adjektiv "eklektisch" abgeleitete Begriff "Eklektizismus" entstammt im Deutschen der Polemik der nachkantischen Philosophie gegen die eklektische Schule, die in der deutschen Frühaufklärung entstanden ist.¹³⁴ Die aufklärerische Wendung gegen Autorität und Tradition und die Parteilichkeit konkurrierender Schulrichtungen¹³⁵, Vielfalt der Meinungen als Entstehungsgrund, Notwendigkeit der Auswahl von Wissenswertem und selbstzugeschriebene Angemessenheit an den Wandel der Zeit, Wahrheitsfindung und -anwendung als Ziel, der allgemeine Nutzen als Maßstab und die zentrale Bedeutung der Urteilskraft als Instanz der Auswahl lassen sich als historische Elemente eklektischer Philosophie festhalten. Im historischen Rückblick zeigt sich, daß sich die aufklärerische Idee eines freien und eigenständigen Denkens, das sich aus Bindungen an Autoritäten löst und aus eigener Einsicht nach Erkenntnis strebt, zunächst im Begriff der "Eklektik" artikulierte, später dann in den Begriffen "Selbstdenken" und "Mündigkeit" (vgl. Hinske 1986). Der Praxisbezug und die Nähe der Urteilskraft zum gesunden Menschenverstand scheinen die Motive für die spätere Denunziation der Methode der Eklektik als Eklektizismus gewesen zu sein, Oberflächlichkeit, Beliebigkeit, Prinzipienlosigkeit, Subjektivismus oder Opportunismus waren die Vorwürfe (vgl. Hartung 1994 Sp. 984ff; Nieke 1972, Sp. 432f; Holzhey 1983).

Neben der Identifikation von Eklektizismus und Synkretismus und ihrer Abgrenzung von Philosophie wurde auch zwischen einem Eklektizismus im schlechten Sinne, dem jede Konsequenz des Denkens abgehe, und einem Eklek-

¹³⁴ Ein älterer Hinweis findet sich bei Diogenes Laertius (2. Jh. n. Chr.): "Übrigens tat sich erst vor kurzem noch eine eklektische Sekte auf unter Führung des Potamon aus Alexandria, der sich aus den Lehren aller Sekten auswählte, was ihm gefiel." (Diogenes Laertius 1967, S. 12)

¹³⁵ Bei Diderot ist der Eklektizismus eine allgemeine Geisteshaltung, die dem Skeptizismus nahesteht: "Der Eklektiker ist ein Philosoph, der das Vorurteil, die Überlieferung, alles Althergebrachte, die allgemeine Zustimmung, die Autorität, ja alles, was die meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt und daher wagt, selbständig zu denken, auf die klarsten allgemeinen Prinzipien zurückzugehen, sie zu prüfen und zu erörtern, kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung und seiner Vernunft, und aus allen Philosophien, die er rücksichtslos und unvoreingenommen untersucht hat, eine besondere, ihm eigentümliche Hausphilosophie zu bilden. [...] Der Eklektiker dagegen ist ein Mensch, der keinen Lehrer anerkennt. [...] daß man unter dem Ausdruck Sekte die Vereinigung einer gewissen Anzahl von Männern verstehen will, die nur ein einziges Prinzip gemeinsam haben, nämlich das, ihre Erkenntnisse von niemandem abhängig zu machen, alles mit ihren eigenen Augen zu sehen und lieber an einer richtigen Sache zu zweifeln, als sich der Gefahr auszusetzen, in Ermangelung der Prüfung eine falsche Sache anzuerkennen." (Diderot 1771ff/1984, S. 254)

tizismus im besseren Sinne des Wortes, der vorhergehende, einzelne, einseitige Prinzipien als Momente einer Idee vereinige, unterschieden (vgl. Hegel Bd. 19, 1971, S. 431ff). Zum Eklektizismus (bzw. zur Eklektik) hatten die Philosophen des Systems also ein zwiespältiges Verhältnis, insofern die Eklektik in der wissenschaftlichen Arbeit und theoretischen Auseinandersetzung ein notwendiges Element und ein nie zu leugnendes Faktum war, als Programm oder Prinzip des Philosophierens aber dem eigentlichen Anspruch und Ziel von Philosophie entgegenstand oder zumindest gefährdete (vgl. Schneiders 1985, S. 150f).

Bereits A.H. Niemeyer hat mit dem Grundsatz "Alles prüfen! Das Beste behalten!" (1801, S. 62)¹³⁶ den Pädagogen einen Eklektizismus empfohlen. Sein Bekenntnis zur praxisorientierten Methode geht einher mit der Ablehnung eines prinzipienlosen Eklektizismus. Wenn in der Pädagogik vom Eklektizismus die Rede war, dann in der Differenz eines Eklektizismus, der sich als "besonnenes Systematisieren" (Roloff 1913, Sp. 986) versteht und präsentiert, von einem gedankenlosen "Synkretismus", der "die heterogensten Elemente ohne jede innere Verknüpfung u. ohne Behebung der Widersprüche roh nebeneinanderstellt" (ebd.; vgl. auch Rein 1904)¹³⁷. Akzeptabel war er als Übergangsstufe zur Systematik, insofern er sich in der Systematisierung letztlich selbst überschreitet (vgl. Rein 1904, S. 381).

Tenorth hat zur Charakterisierung des pädagogischen Wissens den Begriff "Eklektik" benutzt und wieder eingeführt.

Mit diesem Titel werden einerseits die vielfachen kognitiven und sozialen Referenzen der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Erziehung beschrieben, andererseits und zugleich wird Pädagogik, meist mit pejorativem Beiklang, vom systematischen Wissen der 'richtigen' Wissenschaften, dem Forschungswissen, unterschieden. (Tenorth 1987, S. 702f)

Mit Eklektik beschreibt Tenorth den Zustand einer Disziplin, die es einerseits mit einem komplexen Gegenstand zu tun hat und sich andererseits aufgrund ihrer praxisgestaltenden Ambitionen von wissenschaftlicher Forschung abgrenzt

¹³⁶ Vgl. zur Begriffs- und Theoriegeschichte von Eklektizismus und Systematik in der Erziehungswissenschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert Herrmann 1986.

¹³⁷ "Ist auch der Eklektizismus immer ein Zeichen dafür, daß die schöpferische Spekulation im Schwinden begriffen ist, so läßt sich doch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus gegen ein derartiges Verfahren nichts Ernstes einwenden, wenn der Eklektiker es versteht, die fremden Ideen organisch zu verschmelzen u. selbständig zu systematisieren; denn dadurch erheben sie sich zu Neuschöpfungen, denen gegenüber es eigentlich belanglos ist, woher die einzelnen Teile stammen." (Roloff 1913, Sp. 986)

und in praktischer Absicht Theorien importiert und Forschungen verwertet. Die "eklektische Argumentation" ist zugleich für die Pädagogik ein "legitimer Weg", "in Situationen der Ungewißheit und konflikthaft-heterogener Bestimmtheit dennoch dem vernünftigen Rasonnement und der reflektierten Überlegung zu ihrem Recht zu verhelfen" (ebd. S. 703).

Aber ist nicht jedes pädagogische Argumentieren eklektizistisch? Wenn es gilt, Handlungen oder Entscheidungen zu legitimieren, bedarf es "guter Gründe", und die lassen sich wohl immer finden. Die pejorative Bedeutung des Eklektizismus pädagogischen Argumentierens beruht u.a. auf der Erfahrung, daß unter Rechtfertigungsnot anscheinend passende Argumente zusammen geklaubt werden.

Erfahrungswissen ist eklektisch in dem Sinne, daß allein der Nutzen über die Verwendung unterschiedlicher Sätze oder Theoreme entscheidet, die kontextfrei gebraucht und zugleich mit Alltagsüberzeugungen amalgamiert werden. (Oelkers 1993, S. 42)

Aber auch abgesehen von dem Fall nachträglicher Legimitation und seiner durchschauten Willkür in der Selektion von Argumenten - als zweckgerichtete Verwendung von Wissen sind Argumentationen immer eklektisch.

Eklektisch sind Argumentationen zumindest aus einem rhetorischen und einem sachlichen Grund. Öffentliche Argumentationen, die sich an ein weithin unbekanntes Publikum mit heterogenen Interessen richten, müssen in der Absicht, an ein gemeinsames und unstrittiges Wissen anzuknüpfen, viele Argumente vorbringen, um viele Anschlußmöglichkeiten für eine Zustimmung zu bieten. Die Erörterung von pädagogischen Handlungsalternativen schließlich hat es mit vielen Aspekten der "Sache" und mit vielen Standpunkten und Interpretationen des zu bearbeitenden Problems zu tun, die zu bedenken und abzuwägen sind. Die empirische Erforschung der Argumentationspraxis der Pädagogik bringt als Ergebnis eine Vielzahl von Argumenten zu einer Thematik hervor und zeigt sowohl die Heterogenität der Argumente in der Gesamtheit der Diskussion wie die argumentative Selektivität der einzelnen Stellungnahmen. (vgl. Paschen/ Wigger 1992, S. 55ff)

Deskriptiv orientierte Argumentationsanalysen betätigen also die Bestimmung des pädagogischen Wissens als Eklektik. Eklektik ist der Gegenbegriff zu System. Zugleich bedarf es aber anscheinend einer Idee oder Vorstellung von System, um einen Eklektizismus kritisieren zu können. Wie läßt sich zwischen einem legitimen eklektischen Argumentieren und einer kritikablen Beliebigkeit in der Argumentation unterscheiden? Die Suche nach Argumenten in legitimatorischer Absicht gerät nicht allein nach Maßgabe eines zeitlichen

Kriteriums, als Rechtfertigung im nachhinein, in ein Zwielficht. Die Kritik basiert auch nicht unbedingt auf einem Zweifel an der Wahrhaftigkeit oder Glaubwürdigkeit des Argumentierenden. Der Vorwurf eines Eklektizismus stützt sich auf die Inkonsistenz der präsentierten Rechtfertigung und orientiert sich letztlich am Geltungsanspruch der Argumentation und ihrer Argumente.

Nur wie läßt sich die Beurteilung des Konsistenz von Argumentationen und der Gültigkeit von Argumenten verobjektivieren? Welche Kriterien gibt es, die Heterogenität zu organisieren und Beliebigkeit zu verhindern? An welchen Maßstäben orientiert sich eklektisches Argumentieren?

In systematischer Hinsicht wurde auf die Geltungsansprüche von Argumenten und möglichen Beurteilungskriterien bereits hingewiesen.¹³⁸ Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob das empirische Material der Argumentesammlungen Prinzipien der Organisation von Heterogenität aufweist, ob es eine bestimmte Struktur zeigt. In zweierlei Hinsicht soll das empirische Material analysiert und reflektiert werden: (a) Konzentrieren sich die vielen Eklektizismen um einen gemeinsamen Kern? (b) Weist die Gesamtheit der Argumente eine spezifische Struktur auf? Liegt den vielen eklektischen Argumentationen eine gemeinsame Struktur zugrunde, die thematisch geboten ist, die die einzelnen Argumentationen aber zumeist nur zum Teil wiedergeben? Die erste Frage knüpft an die topische Jurisprudenz an (vgl. Viehweg 1974; Struck 1971) und deren Sammlung von Topoi, von zentralen und immer wieder gebrauchten Argumenten.

Gibt es typische pädagogische Argumente? Welche werden immer wieder, auch in unterschiedlichen Kontexten gebraucht? Gibt es einen bestimmten Set von Argumenten, der den Kern des pädagogischen Argumentierens und der Disziplin als beratender und Entscheidungen begründender Instanz der Öffentlichkeit ausmacht?

Es läßt sich vermuten, daß es nur wenige grundsätzlich verschiedene, aber in Variationen immer wiederkehrende Argumente in der Pädagogik gibt, erfahrene Pädagogen und belebte Erziehungswissenschaftler dürften diesen Eindruck bestätigen. Einige Beispiele können diese Vermutung plausibel machen. Als ein typisches pädagogisches Argument kann man die Kritik der "Überforderung" ansehen. Seine Kontinuität in der pädagogischen Diskussion ließe sich von der "Überbürdungsklage", die sich seit Ende der 20er Jahre durch das ganze 19. Jahrhundert zieht (vgl. Paulsen 1921/1965, S. 335ff), bis zur aktuellen Debatte um Schulangst und Schulstreß nachweisen (vgl. Kramp 1991).

Aber nicht allein die kontinuierliche Präsenz in der pädagogischen Diskussion erhebt "Überforderung" zu einem Exempel. "Überforderung" als geronnenes Argument impliziert einen Maßstab, die "angemessene Forderung".

¹³⁸ Vgl. Kap. 3.

"Überforderung" drückt also selbst ein Defizit aus, verweist auf eine falsche Pädagogik und fordert die richtige, nämlich die dem Kind gemäße, zumindest die Reduktion oder die Zurückstellung von Anforderungen. Von dem Maßstab der angemessenen Forderung aus lassen sich weitere (durchaus bekannte) Argumente konstruieren, zunächst die gegenteilige Fehlform, die "Unterforderung" sodann, z. B. durch die Berücksichtigung der Zeitdimension (pädagogisch gedacht als Entwicklung) als Referenz, die "zu frühe" oder "zu späte" pädagogische Maßnahme. Der Maßstab der Angemessenheit verdankt sich einem pädagogischen Ideal, der gelingenden Erziehung (der erfolgreichen pädagogischen Handlung, Anregung, Unterlassung, Einwirkung etc.).

Ein anderes Beispiel wäre das "Kind" oder die "Kindheit" als Argument. Die so angesprochene Besonderheit des Kindes, sein Recht, seine Bedürfnisse werden als Argument geltend gemacht (vgl. Paschen 1986). Dadurch wird ein Defizit (mangelnde Berücksichtigung) benannt und dessen Kompensation eingefordert. Spätestens seit der Reformpädagogik hat sich dieses Argument in der Diskussion etabliert.

"Kopf, Herz und Hand" wäre ebenfalls ein Beispiel für "die starke Kontinuität immergleicher Theoreme" (Oelkers 1993, S. 46). Dieser das Ideal ganzheitlicher Erziehung transportierende Slogan, der Pestalozzi zugeschrieben wird (vgl. Osterwalder 1992), läßt sich bis heute nachweisen, z.B. in Versuchen zur Begründung des praktischen Lernens in der Schule (vgl. Fauser/Fintelman/Flitner 1983).

Der Slogan erklärt defizitäre Lagen, solche nämlich, die nicht der Maxime 'Kopf, Herz und Hand' gefolgt sind, aber er suggeriert auch künftig bessere Lösungen, solche die nach 'Kopf, Herz und Hand' verfahren, als ginge das oder sei mit dem Slogan irgendeine instrumentelle Kausalität verbunden. (Oelkers 1993, S. 47)

Vergleichbar gibt es viele pädagogische Prinzipien, Ideale, Werte, Normen, die als Argumente genutzt werden und die als charakteristisch für das pädagogische Denken gelten können. Oelkers zeigt in seiner Analyse der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens eine Reihe von "kontinuierlichen Topoi" auf (vgl. ebenda S. 50ff). Nun ist nicht nur strittig, welche Prinzipien man mit gutem Recht als pädagogische bezeichnen kann; so kann man "Chancengleichheit" als ein (gesellschafts-)politisches Prinzip ansehen oder die "Wissenschaftsorientierung" für ein verfehltes pädagogisches Prinzip halten. Sowohl die Begründung der Prinzipien als auch ihre Auslegung und Anwendung ist umstritten. Eine Zusammenstellung der wichtigsten und charakteristischen pädagogischen Prinzipien ohne empirische Referenz gerät unweigerlich positionell.

Empirische Erhebungen sind damit konfrontiert, daß nicht nur pädagogische oder auch nicht-pädagogische Prinzipien, Normen und Ideale als Argumente genutzt werden, sondern auch Theoriebestände, Gesetzesaussagen und empirische Befunde aus unterschiedlichen Wissenschaften. Es werden gesellschaftliche Interessen und Ansprüche, Rechte, finanzielle Kalküle, statistische Kennziffern, materielle Ausstattung und sachliche Voraussetzungen (wie z. B. Gebäude) usw. als Argumente ins Spiel gebracht. Die Heterogenität ließe sich ausführlich belegen (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 99ff; EUDIS 1994, S. 92ff, 264ff). Entgegen der plausiblen Vermutung scheint es auf der Ebene der Argumente so etwas wie einen gemeinsamen Kern nicht zu geben. Es gibt zwar Häufigkeiten und Kontinuitäten, aber die Selektivität der einzelnen Argumentationen wie die Bedeutungsvarianz der einzelnen Argumente ist zu groß, als daß sich auf dieser Ebene eine bestimmte Menge herauskristallisiert.

Das Gemeinsame des verwendeten Wissens, das zudem mit unterschiedlichem Geltungsanspruch und Gewißheitsgrad präsentiert wird, besteht darin, daß es in pädagogischen Argumentationen verwendet wird. Eine empirische Sammlung pädagogischer Argumente erweist sich demnach als empirische Erhebung von in pädagogischen Argumentationen verwendeten Argumenten. Sie gibt damit Aufschluß über die Breite und Heterogenität des relevanten Wissens, aber kann die Frage nach dem Pädagogischen nicht beantworten: in der Auswahl pädagogischer Argumentationen ist die Antwort unterstellt.

Das negative Bild muß jedoch verwundern, insofern die Argumentationen sich bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Ausgangspunkte und Sichtweisen auf ein gemeinsames Thema, ein Problem, eine Entscheidungsalternative beziehen. Argumentationen sind allerdings ein funktionaler Einsatz von Wissen, der adressaten- und erfolgsorientiert erfolgt, Adäquatheitsüberlegungen bestimmen die Auswahl der Argumente mit. Aber trotz aller Rhetorik und perpektiven- oder interessenbedingten Einengung des thematisierten Ausschnitts ist eine wie auch immer geartete Struktur des Problems als gemeinsamer Referenzraum zu erwarten. Eklektik bedeutet Freiheit in der Auswahl und Zusammenstellung von Wissens-elementen, aber selbst das Extrem der Beliebigkeit ist noch kein Solipsismus der Argumentation.

Es ist immer auch eine Frage der Interpretation, die Identität und die Differenz von Argumenten zu bestimmen. Diese elementare Leistung ist Voraussetzung jeglicher Beteiligung an Diskursen. Zugleich gibt es empirisch-wissenschaftliche Untersuchungen, die zu bestimmten Themen oder Entscheidungsproblemen die Argumente zusammengetragen und systematisiert haben. W. Klafki hat z. B. in verschiedenen Publikationen die Begründungen für

die Einführung der Integrierten Gesamtschule dargestellt (1971, vgl. 1968)¹³⁹. I. von Martial (1987) hat die Argumente pro und contra Koedukation zusammengetragen¹⁴⁰. Ch. Mietz hat die pädagogische Diskussion um die "kognitive Frühförderung" analysiert (Mietz 1990)¹⁴¹. Th. Ballauff ordnet die "Funktionen der Schule in einer historischen Systematik" (1982, S. 1)¹⁴². J.

¹³⁹ Vgl. Kap. 4.2.

¹⁴⁰ Von Martial unterscheidet 9 Argumente für die Koedukation, 4 zur Kritik an der Koedukation und 5 Argumente für die Geschlechtertrennung.

¹⁴¹ Mietz (1990) hat aus 100 Zeitschriftenaufsätzen, zumeist aus dem Zeitraum von 1950-1975, insgesamt über 140 Argumente pro und contra erhoben, die sie jeweils in die Klassen anthropologische, sozioökonomische, pädagogische und formale Argumente eingeteilt hat. Pluralbildungen bei den Argumentenamen und Begriffszusammensetzungen weisen auf eine größere Anzahl von Argumenten hin. Unterstellt ist dabei, daß es sich bei den identifizierten und kategorisierten Argumenten um Argumententypen handelt, die in unterschiedlichen Fassungen in dem analysierten Textmaterial vorliegen.

¹⁴² Ballauff (1982) unterscheidet 31 Funktionen, die er in 4 Gruppen einteilt und durch 50 weitere Unterfunktionen, abgeleitete oder neu gedeutete Funktionen ergänzt. Folgt man allein seinen formellen Einteilungen, so führt er über 166 Argumente für die 31 Funktionen an, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen. Hinzu kommen noch eine ähnliche Zahl von Argumenten und Argumentationen gegen die angeführten Funktionen sowie Argumente gegen die Schule überhaupt. Grundlage dieser Auszählung sind Ballauff's Unterscheidungen in seiner Aufzählung der einzelnen Argumente und ihrer positionellen Varianten. Zumeist resümiert er die gegebenen Begründungen, vereinzelt begnügt er sich bei gängigen und als bekannt voraussetzenden Argumenten mit Stichworten (vgl. z.B. S. 12f), z.T. belegt er die Positionen mit Zitaten (vgl. z.B. S. 40f) oder läßt die Autoren mit komplexen und umfangreichen Argumentationen zu Wort kommen (vgl. z.B. S. 362ff).

Funktionen meinen zugleich Aspekte der Betrachtung von Schule wie auch Orientierungspunkte der Schule. Ballauff ordnet den 4 Hauptfunktionen - das sind (1.) die traditionellen trivialen/pervulgaten gesellschaftlichen, (2.) die kommunikativen, (3.) die projektiven, (4.) die paideutischen Funktionen - 31 Funktionen zu und zwar:

- zur ersten die qualifizierende, religiöse, sozio-politische, privilegierende, tradierende, legitimierende, eutaktische (disziplinierende), propädeutische, immunisierende und protegierende, topische, temporäre, institutionelle Funktion,
- zur zweiten die personale, sodalisierende, identitätskonstitutive, solidarisierende, sozialisierende, immutative, exonerierende, sustentative, forensische,
- zur dritten die restriktive, teleologische, emendative, revolutionäre sowie
- zur vierten die asketische, emanzipatorische, partizipatorische, theoretische, eruditive und curriculare Funktion.

Diese vier Gruppen können noch einmal zweigeteilt werden in "die gängigen (pervulgaten), alltäglichen (quotidianen), gewöhnlichen (trivialen) Funktionen, die daher auch von der beobachtenden, beschreibenden, feststellenden Wissenschaft aufgefunden und hervorgehoben werden" (S. 5f), zu denen die Funktionen der Gruppen 1 - 3 zählen, und die auf Bildung angelegten Funktionen der Gruppe 4 ("paideutische Funktionen").

Diederich (1967) hat die Diskussion um die Landschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, so wie sie sich in den pädagogischen Fachzeitschriften spiegelte, auf ihre Stellungnahmen und Gründe für und wider untersucht¹⁴³. D. Timmermann hat "die Pros und Kontras in der 'Markt oder Plan'-Debatte" zusammengestellt (1987; 1995). Paschen hat u.a. die Argumente zum Thema "Schulautonomie" (1991a) oder zur Frage "Computer in der Schule" (1988) gesammelt.

Alle diese Untersuchungen haben sowohl eine Vielzahl von heterogenen Argumenten erhoben und systematisiert, als auch unterschiedliche Klassifikationen vorgenommen¹⁴⁴. Entsprechend umstritten sind dann auch die theoretischen Konsequenzen aus den Zusammenstellungen von Argumenten. So hängt die Bestreitung eines "Rationalitätsfortschritts in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre" (Neghabian 1992) entscheidend an der Klassifikation der historischen Argumente, dem Abstraktionsgrad ihrer Zusammenfassung und Differenzierung.

Was sind die Gründe für diese doch auffälligen quantitativen Differenzen in den Zusammenstellungen von Argumenten? Wie erklären sich die unterschiedlichen Systematisierungen und Klassifikationen? Mehrere Gründe spielen m.E. eine Rolle: (a) der Umfang der Erhebungsbasis der Analysen, (b) der unterschiedliche Objektbereich der Analysen, (c) die verschiedenen methodischen Herangehensweisen und die unterschiedlichen Levels der Abstraktion, (d) die unterschiedlichen Fragestellungen.

Als Ergebnis der Durchsicht vorliegender Argumentesammlungen muß konstatiert werden, daß weder die unterschiedlichen Analysen sich zu einem einheitlichen Resultat fügen noch sich die Sammlungen einfach kompilieren und

¹⁴³ Diederich hat im ganzen 220 Aufsätze von 95 Autoren - davon waren 29 Beiträge ohne Autor - aus 28 Zeitschriften analysiert. Seine "Sammlung aller Argumente" - auf der Basis der Auswertung von 220 Aufsätzen aus 28 Zeitschriften von 1946 bis 1963 - weist insgesamt 9545 erhobene einzelne argumentative Aussagen auf, die er in über 500 Argumentegruppen zusammengefaßt und in 37 Obergruppen bzw. 7 Hauptgruppen geordnet hat.

Diederichs Kapiteleinteilung kann als seine Klassifikation der Argumentegruppen gelesen werden: (1.) das Land und seine Bewohner, (2.) die Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule, (3.) die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen, (4.) der Lehrer an weniggegliederten Schulen, (5.) die organisatorischen Maßnahmen der Landschulreform, (6.) spezielle organisatorische Modelle reformierter Landschulen, und außerdem noch (7.) die Fragen der Finanzierbarkeit und demokratischen Durchsetzbarkeit der Reform.

¹⁴⁴ Zum Problem der Vielzahl und Heterogenität vgl. Wigger 1992 und Paschen/Wigger 1992, zum Problem der Klassifikation von Argumenten vgl. Paschen/Wigger 1992, Wigger 1994, Horn/Wigger 1994, EUDIS 1994.

sich aus ihnen gemeinsame Gruppen bestimmter Argumente extrahieren lassen. Die Untersuchungsergebnisse sind nicht kompatibel, weil unterschiedliche Begriffe von Argument vorausgesetzt sind und die Klassifikationen unterschiedlich konstruiert worden sind. In den Argumentesammlungen zeigt sich eine Spezifik der Themen, also nicht eine d.h. die Topik für die Disziplin, sondern viele problemspezifische und historisch bedingte Topiken.

Damit hat sich die Frage nach universell genutzten pädagogischen Argumenten verschoben zu dem Problem der angemessenen Klassifizierung identifizierbarer Argumente. Was sind Kriterien einer klassifikatorischen Angemessenheit? Klassifikationen sind Konstruktionen, die unterschiedlich möglich sind. Deshalb ist eine einfache Zusammenfassung der vorliegenden Klassifikationen nicht möglich, eine umfassende Rekonstruktion (nach einem identischen Kriterium) einschließlich eines Rückgangs auf das empirische Material wäre notwendig.

Aber setzt man eine Subsumtion unter die Bielefelder Klassifikationen voraus, wären diese formalen Raster zur Ordnung der Argumente das gesuchte Set pädagogischer Argumente? Die oberste Klassifikationsebene kann als formale Topik gelesen werden, geeignet als Methode des Auffindens von Argumenten. Sie ist universell aufgrund ihrer Formalität und Abstraktheit. Inhaltlich konkrete Topiken, die den argumentativen Reichtum der Geschichte der pädagogischen Diskussion systematisch bewahren und die Argumente als Argumente in ihren jeweiligen Bezügen erhalten, wie sie beispielhaft von Ballauff vorgelegt worden ist, bleiben thematisch und historisch gebunden.

Paschen sieht in einer argumentativen Topik ein Instrument "der argumentativen Disziplinierung" (1992, S. 144). Er versteht unter Topik eine "Sammlung von Argumenten (samt Stützungsmöglichkeiten) [...] zur Sicherung und Kontrolle der Vollständigkeit der diskutierten Argumente" (ebd. S. 147).

Eine problemspezifische Topik enthält alle bekannten Argumente pro und kontra von alternativen Entscheidungsmöglichkeiten. [...] Solche Topiken stellen einen wichtigen Teil disziplinen-eigenen Wissens dar, da sie einen professionellen Standard zu berücksichtigender Aspekte repräsentieren. [...] In sie gehören grundsätzlich alle empirisch verwandten und möglichen Argumente, unabhängig von ihrer Validität oder Stützungsmöglichkeiten. (ebd.)

Aber ist eine solche Topik ein geeignetes Instrument zur Kontrolle des Argumentierens? Was kann eine empirisch entwickelte, eklektische Argumentationen zusammenstellende Sammlung zu eklektischen Argumentationen beitragen? Kann eine (umfassende) Eklektik den Eklektizismus bändigen?

Als eine reine Sammlung kann Topik allenfalls die Unvollständigkeit und die spezifische Auswahl und Gewichtung einzelner Argumentationen deutlich ma-

chen, was nicht gering zu schätzen ist. Topik hat aber auch noch einen systematischen, einen systematisierenden Anspruch. Sie ist keine bloße Auflistung aufgefundener Argumente, sondern gruppiert und systematisiert und beansprucht die problemspezifisch zu berücksichtigenden Argumente zu repräsentieren. Aber widerstreiten sich nicht der Anspruch einer empirisch zu gewinnenden Systematik und der Anspruch der Kontrolle der Empirie?¹⁴⁵

Offensichtlich sind mit "Topik" mehrere Erwartungen verknüpft. "Topik" ist selbst - wie auch "Topos" - ein unklarer Begriff, in ihrer historischen Entwicklung wurden dieser philosophischen Teildisziplin unterschiedliche Aufgaben zugesprochen.

Die Topik hat als Schuldisziplin und in philosophischer Problematisierung eine zweitausendjährige Tradition (vgl. Pöggeler 1981). Aristoteles hatte in der Topik, der "Lehre von den Örtern", die seinerzeit geübte rhetorische und sophistische Kunst des Lehrens und Disputierens zu einer Lehre der dialektischen Schlüsse (mit akzeptierten statt wahren Prämissen) und von universell einsetzbaren "Standardgesichtspunkten" (Struck 1971, S. 61) systematisiert. Ihr philosophischer Sinn und ihre Aktualität liegen darin, daß sie davor schützt, "das, was unter einem bestimmten Gesichtspunkt wahr ist, sofort für die ganze Wahrheit" (Pöggeler 1988, S. 55) zu nehmen, so daß mit ihrer Hilfe "die krassen Einseitigkeiten vermieden und die bestehenden Ansätze zu einem Gespräch zusammengeführt werden" (ebd. S. 61).

Seit den fünfziger Jahren wird sie auch zunehmend in den Einzelwissenschaften rezipiert (vgl. Viehweg 1954/1974; Hennis 1963), so daß von einer "Topik-Renaissance" gesprochen wird, nicht zuletzt verstärkt im Zuge der "Rehabilitierung der praktischen Philosophie" (vgl. Riedel 1972; 1974). Die Verwendungsweise des Wortes "Topik" ist allerdings uneinheitlich und durch heterogene und vieldeutige Bezüge in den verschiedenen Wissenschaften belastet (vgl. Bornscheuer 1976; Struck 1971; Pöggeler 1981). Viehweg versteht unter Topik ein problemorientiertes argumentatives Denken, eine auf die Lösung einzelner, konkreter Fälle bezogene "techne des Problemdenkens" (Viehweg 1954/1974, S. 14); mit diesem Topik-Begriff hat er die rechtstheoretische Diskussion um Wissenschaftlichkeit, systematischer Struktur und Selbstverständnis der Jurisprudenz (vgl. Horn 1981) und auch die Diskussion in anderen Wissenschaften entscheidend beeinflußt.

Vergleicht man die vorliegenden Sammlungen und Systematisierungen von Argumenten und versucht ein Resümee der Bielefelder Forschungsprojekte zum

¹⁴⁵ Im Projekt EUDIS ist deutlich unterschieden zwischen Klassifikation als "empirischer Ordnung" und Topik als "systematischer Ordnung". (vgl. EUDIS 1994, S. 98ff)

pädagogischen Argumentieren, so lassen sich mehrere Varianten von "Topik" mit spezifischen Leistungsmöglichkeiten unterscheiden:

(1.)eine "inhaltsorientierte Topik": Zusammenfassungen von Diskussionen und Forschungsstand sind als Sammlungen von Argumenten ein Fundus zur Überprüfung, Kritik und Vervollständigung von Argumentationen. Sie repräsentieren den historischen Wissensstand. Ein herausragendes Beispiel unter den bereits dargestellten Topiken liefert Ballauff (1982)¹⁴⁶.

(2.)eine "konzentrierte Topik": Leicht handhabbar sind solche inhaltsreichen Konvolute nicht, angesichts der Vielzahl von Argumenten solcher Sammlungen wäre eine Konzentration oder Auswahl sinnvoll¹⁴⁷. In Ordnung, Systematisierung und Klassifikation sehen die Argumentesammlungen zumeist den Weg zu einer vereinfachten Benutzung. Auf den unterschiedlichen Klassifikationsebenen ergeben sich dann unterschiedlich umfangreiche Topiken. Eine andere Variante ist die Beschränkung auf die wichtigsten Argumente einer Diskussion. Die Häufigkeit der Verwendung einzelner (oder zu inhaltlichen Gruppen zusammengefaßten) Argumente in Diskussionen, die aus vielen Stellungnahmen zusammengesetzt sind, läßt sich als Indikator für die Relevanz eines Arguments auffassen. Zumindest diese zentralen Argumente sollten in einer neuen Stellungnahme mit bedacht werden. Eine Liste von z. B. 20 "empirischen Hauptargumenten" (EUDIS 1994, S. 102) verbindet Übersichtlichkeit und Faßlichkeit mit dem Inhaltsaspekt.

(3.)eine "universale Topik": Inhaltsorientierte und konzentrierte Topiken sind problemspezifisch. Eine universale Topik scheint nur als formale Differenzierung von Aspekten und Referenzen möglich. Zur Kontrolle der Vollständigkeit einer Abwägung genügt oft die Kenntnis der verschiedenen Aspekte eines Problems. Universalität war auch ein Anspruch der Formulierung einer Topik bei Aristoteles. Diese Eigenschaft scheint den Systematiken auf der höchsten Klassifikationsebene der Bielefelder Projekte zuzukommen¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Vgl. dazu auch Ruhloff 1984.

¹⁴⁷ Im Projekt EUDIS ist neben der empirischen Topik von Pro- und Kontra-Argumenten auch eine (systematisierte) Topik entwickelt worden, die sich auf die topischen Quellen beschränkt (vgl. EUDIS 1994, S. 102ff).

¹⁴⁸ Die oberste Klassifikationsebene des Projekts BIKAPA hat folgende Struktur:

Erziehung, Bildung, Pädagogik
Handeln und Lebenspraxis
Mensch und Psyche
Institution und Organisation
Gesellschaft und soziale Gruppen
Arbeit, Wirtschaft, Finanzen
Politik, Staat, Recht
Zeit und Geschichte

Raum und Geographie

Natur

Technik

Ethik und Moral

Religion und Kirche

Kultur und Künste

Sprache

Wissenschaft und Erkenntnis

Logik und Rhetorik

Auch die 2. Klassifikationsebene für den Bereich Pädagogik läßt sich als eine Topik interpretieren, sie weist folgende Struktur auf:

pädagogische Handlungen, Aufgaben und Leistungen

pädagogisch relevante Aktivitäten und Leistungen des Educandus

der Educandus und seine Eigenschaften

das pädagogische Personal und seine Eigenschaften

pädagogische Interaktion

pädagogische Institution und Organisation

pädagogische Methoden, Mittel und Medien

Bereich und Disziplin der Pädagogik

(vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 98)

Im Projekt EUDIS sind die Argumente etwas anders klassifiziert worden:

A. Aspekte des pädagogischen Systems

pädagogische Ziele (Bereich 01)

Klientel (Bereich 02)

Personal (Bereich 03)

Inhalte (Bereich 04)

Interaktion (Bereich 05)

Methoden und Medien (Bereich 06)

Institution und Organisation (Bereich 07)

pädagogische Theorie und Prinzipien (Bereich 08)

Erziehungsberechtigte (Bereich 09)

B. Bildungspolitik (Bereich 10)

C. Außerpädagogische Systeme

Staat und Politik (Bereich 11)

Recht und Gesetz (Bereich 12)

Wirtschaft und Finanzen (Bereich 13)

Gesellschaft (Bereich 14)

Mensch (Bereich 15)

Kultur und Weltanschauung (Bereich 16)

Wissenschaft und Technik (Bereich 17)

D. Logik und Rhetorik (Bereich 18)

(vgl. EUDIS 1994, S. 89).

Auch hier läßt sich die zweite Klassifikationsebene als eine Topik lesen. Auf der zweiten Ebene ist ausschließlich nach formalen Aspekten klassifiziert worden, unterschieden in den verschiedenen Bereichen wurde:

Dimension der Faktizität (der Bereich als solcher)

Dimension des Ideals (des bereichsspezifischen Maßstabs)

Für die verschiedenen Varianten von Topik sind unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten denkbar, je nach dem Grad der Konkretion in der argumentativen Auseinandersetzung und der Notwendigkeit detaillierter Prüfung. Als Klassifikationen reklamieren sie eine Systematik, die Vielfalt und Beliebigkeit strukturieren zu können.

Zugleich zeigen sich Grenzen der topischen Methode, die nicht allein in zu-meist mangelnden bereichs- und problemspezifischen Topiken oder für Vergleiche nur begrenzt tauglichen Argumentesammlungen, in Einschränkungen der Vergleichbarkeit, einem aufwendigen Verfahren und oft schlecht handhabbaren Instrumentarien¹⁴⁹ bestehen. Eine Topik kann die Bestimmung und Gewichtung der Probleme, die Diskussion der argumentativen Prämissen und die Prüfung der Argumente nicht ersetzen. Eine Topik kann zum einen die empirische Prüfung und systematische Beurteilung und Kritik der einzelnen Argumente nicht überflüssig machen, zum anderen ist sie als problemspezifische Aufarbeitung einer Diskussion an deren historischen Horizont gebunden. Bewegt sich die topisch zu prüfende Argumentation in dem gleichen Reflexionshorizont, kann sie nur den historisch erreichten Stand der Problemdifferenzierung sichern - sofern sie selbst hinreichend differenziert genug ist. Die Defizite der Problembehandlung zeigen sich aber erst im Kontext anderer Probleme (vgl. Wigger 1991).

Die mikrostrukturelle Analyse pädagogischer Texte führt zu einer Vielzahl heterogener und heteronomer Argumente, zu Argumenten unterschiedlicher

Dimension der Quantität
Dimension der Binnenstruktur (Einheit und Differenz)
Dimension der Außenrelation (Relation zu anderen Bereichen)
Dimension der Eigenschaften
Dimension der Subsysteme
Dimension der Intentionalität
Dimension der Wirkung
Dimension des Wechselverhältnisses
psycho-physische und affektive Dimension
kognitive Dimension
voluntative Dimension
praktische Dimension
soziale Dimension
Dimension der Geschichte und Entwicklung
Dimension der Zeit
Dimension des Raumes
(vgl. EUDIS 1994, S. 91).

¹⁴⁹ So bietet z.B. Diederich (1967) zwar eine inhaltlich zusammenfassende Darstellung, aber keine Graphiken, Tabellen oder auch nur einen Argumentekatalog, die einen Überblick erleichtern, noch erlaubt diese im Einzelfall genau identifizierbare Relationen von Argumenten, Schlüssen und Stützungen.

Konkretion und Universalität, Kontinuität und Häufigkeit. Die Argumente können identifiziert und geordnet, systematisiert und klassifiziert werden. Das Problem der Einheit und des Pädagogischen zeigt sich an den Klassifikationen. Problematisch ist nicht der konstruktive Charakter von Ordnungen und die Pluralität plausibler Systematiken. Das Problem in Hinblick auf die Frage nach dem Pädagogischen zeigt sich in dem Dilemma, ob alle in pädagogischen Texten identifizierbaren Argumente, also auch die heteronomen, pädagogische Argumente sind oder nur die, die sich auf pädagogische Sachverhalte beziehen. Das Pädagogische wird in beiden Fällen nicht bestimmt, sondern seine Bestimmung wird vorausgesetzt, in der empirischen Stichproben vorausgehenden Definition von Texten als pädagogisch wie im (Vor-)Verständnis von Sachverhalten als pädagogisch. Das heißt aber, daß die gesammelten Argumente das Pädagogische nicht ausmachen oder verbürgen, es fungiert als Referenz in der Wirklichkeit oder in der argumentativen Organisation und Strukturierung von Wissen.

Damit sind empirische Untersuchungen über die Verwendung von Argumenten nicht überflüssig oder sinnlos, im Gegenteil, Analysen der Konjunkturen von Argumenten oder des Wandels genutzter Repertoires liefern Erkenntnisse über Stand und Entwicklung des öffentlichen Diskurses zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Die Frage nach dem Pädagogischen oder nach der Einheit des pädagogischen Argumentierens läßt sich aber in Hinblick auf einzelne Argumente allein nicht beantworten. Denn es sind offenbar nicht einzelne Argumente, die das Pädagogische und dessen Einheit konstant repräsentieren und sichern. Selbst die Grundkategorien wie Lernnotwendigkeit, Erziehungsbedürftigkeit etc., die auf pädagogische Prinzipien verweisen und als Kondensate elementarer pädagogischer Argumente aufgefaßt werden können, sind umstritten.¹⁵⁰ Schon eher sind spezifische Mengen von Argumenten Kandidaten für die gesuchte Antwort, wie z.B. das Dual Lernen und Entwicklung oder das von Bildung und Erziehung, aber weder deren Bedeutung noch deren Verwendung noch ihre Zusammenstellungen sind stabil, anerkannt und dementsprechend universell auffindbar.

Eine Systematisierung einzelner Argumente zu einer argumentativen Topik, die für die Pädagogik grundlegend ist, universelle Relevanz für das pädagogische Argumentieren hat und die Einheit des pädagogischen Wissens repräsentiert, scheint illusionär. In inhaltlicher Hinsicht ist eher von Topiken zu sprechen, die problemorientiert und -spezifisch sind, historisch variabel und jeweils nach situativer Problemstellung und Diskussionsverlauf aktualisierungsbedürftig sind. Eine universelle Topik ist dann nur in formaler

¹⁵⁰ Vgl. z.B. die Kritik an der Kategorie "Erziehungsbedürftigkeit" bei Brezinka 1974/1990, S. 156ff.

Hinsicht als Beschreibung von grundlegenden Dimensionen der Problembearbeitung möglich. Modelle wie das didaktische Dreieck oder der pädagogische Kegel (Derbolav 1987, S. 16) oder Paschens "Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe" (1979, S. 29) sind nur einige der zahlreichen Beispiele. Die Klassifikationen der Bielefelder Projekte formulieren auf ihrer höchsten Ebene die Aspekte einer solchen bereichsunspezifischen Topik.

Wenn aber die Argumente heterogen und heteronom sind und ihre Anwendung von den Problemstellungen, argumentativen Zielsetzungen und diskursiven Notwendigkeiten abhängt, so rückt die Organisation der Argumente und die Struktur der Argumentation ins Blickfeld. Die Erörterung der Frage nach der Einheit und nach dem Pädagogischen muß sich nun dem organisierenden Prinzip der argumentativen Eklektiken zuwenden.

5.2 Argumentationsstruktur

Paschen beansprucht mit seinem Argumentationsmodell, die Struktur des pädagogischen Argumentierens zu explizieren, es soll "das tatsächliche praktische Argumentieren, wenn auch kritisch, abbilden" (1992a, S. 145). Als "allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments" beansprucht es Universalität. Diese Universalität soll im folgenden exemplarisch aufgewiesen werden. Als wichtigste Funktion von Argumentationsschemata betrachtet Paschen "die Kontrolle der Argumentation, sowohl in der Analyse und Evaluation wie als Muster richtigen Argumentierens" (ebd.). Hier wird das Schema in seinem deskriptiven Anspruch ernstgenommen und genutzt, um der Frage nachzugehen, ob und inwieweit das pädagogische Argumentieren eine gemeinsame Struktur aufweist.

Um die Plausibilität der These der Universalität des Schemas aufzuzeigen, bedarf es der Exempel, die allerdings systematischen Kriterien genügen müssen. Ob und inwieweit der disziplinäre Diskurs, die pädagogische Publizistik oder Teildisziplinen in ihrer argumentativen Praxis sich diesem Schema fügen, wäre eine weitergehende Untersuchung, die andere Maßstäbe (wie z. B. Repräsentativität), Grundlagen (breitere Datenbasis) und Voraussetzungen (Ressourcen) impliziert. Aus Exempeln lassen sich allerdings schon Hinweise auf Universalität, Kontinuität und Besonderheit des pädagogischen Argumentierens gewinnen, wie auch Aufschlüsse über Leistungsmöglichkeiten und Grenzen des methodischen Instrumentariums.

Die folgenden Exempel sind Argumentationen zu Fragen der schulstrukturellen Organisation und des pädagogischen Handelns und betreffen jeweils unterschiedliche Entscheidungsalternativen. Dabei werden unterschiedliche Kontexte berücksichtigt: Pädagogik und Bildungspolitik der Bundesrepublik und der DDR, verschiedene wissenschaftstheoretische Richtungen sowie wissenschaftsgeschichtliche Epochen der Pädagogik der Bundesrepublik.

5.2.1 Begründungen und Empfehlungen zu Schulstrukturentscheidungen

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich als eine praktische Wissenschaft verstanden. Auch lange nach dem "Ende ihrer Epoche" ist dieses Selbstverständnis in der pädagogischen Wissenschaft weit verbreitet, wenn auch ohne eine explizite wissenschaftstheoretische Selbstzuordnung und ohne Beschränkung auf die traditionellen Themen und Methoden. Baumert/Roeder haben zuletzt aus ihrer empirischen Erhebung zum Selbstverständnis der

wissenschaftlichen Pädagogen den Schluß gezogen, "daß eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft ist." (1994, S. 41) Trotz aller wissenschaftstheoretischen Kontroversen und methodischen Pluralisierung, trotz Expansion der Disziplin und ihrer fachexternen Personalrekrutierung scheint es eine erstaunliche Kontinuität im wissenschaftlichen Selbstverständnis zu geben.

Geht man davon aus, daß das wissenschaftliche Selbstverständnis sich in einer entsprechenden wissenschaftlichen Praxis niederschlägt bzw. deren Explikation ist, liegt die Vermutung nahe, daß sich in der Praxis pädagogischen Argumentierens eine spezifische Struktur kontinuierlich aufweisen läßt. Dies soll an Exempeln von Texten zur Schulreform geschehen, die sich von ihren Autoren her verschiedenen wissenschaftstheoretischen Schulen zurechnen lassen und die eine Zeitspanne von 40 Jahren markieren. Wichtiger als ein Ausfüllen der ganzen Zeit scheint mir für die zeitliche Plazierung der Exempel die Berücksichtigung des "Traditionsbruchs" um das Jahr 1964 sowie der "modifiziert-kritischen Traditionsrekonstruktion" nach 1974/75 (vgl. Tenorth 1986a, S. 50), d.h. die Auswahl von Exempeln aus den entsprechenden zeitlichen Abschnitten.

Bei der an wissenschaftstheoretischen Richtungen und Epochen der Wissenschaftsgeschichte orientierten Auswahl von Beispielen rekurriere ich auf den Textkorpus des Projektes BIKAPA. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Vor der Folie des Argumentationsschemas Paschens erweisen sich die Begründungen und Empfehlungen zu schulstrukturellen Entscheidungen und Alternativen als (defizitäre) pädagogische Argumentation. Defizit-, Alternativ- und Ursachenprämissen lassen sich fast durchgängig identifizieren, während Paschens kritisch-evaluative Prämissen zumeist fehlen.

Ausgangspunkt von W. Flitners Erörterung der "Schulfrage in Westdeutschland" (1955) ist das "öffentliche Unbehagen" (ebd. S. 133), die "gegenwärtige Beunruhigung auf dem Schulgebiet" (ebd. S. 147). Diesem Defizit entspricht die wünschenswerte Alternative, um in Zeiten der "Verwirrung" und "zunehmender Ratlosigkeit", angesichts widersprüchlicher Argumente und einem "Gewirr von Klagen und Vorschlägen" (vgl. ebd. S. 133) zu einem "Bewußtsein der Klarheit und Fruchtbarkeit unserer Einrichtungen" beizutragen, diskutiert er zwei mögliche Ursachen: die "methodische Erneuerung des Unterrichts" und die "Auswirkungen der Prüfungen auf die Berufsauslese" (ebd. S. 147). Während er in den reformpädagogisch initiierten Veränderungen der Unterrichtsmethode keinen berechtigten Anlaß für das "Unbehagen" sehen kann, erkennt er das soziale Problem und den Drang zu höheren Abschlüssen als gegeben und berechtigt an. Daraus sieht er die Konsequenz einer pädagogischen Reform des

Schulwesens.¹⁵¹ Eine Rückkehr zu den Einrichtungen vor dem 1. Weltkrieg hält er für verfehlt (Prämisse der Adäquatheit). Die Forderung, "die Volksschule attraktiv zu machen" (ebd. S. 147), begründet Flitner mit ihrer drohenden Auszehrung und ihrem Niveauverlust als "der sozial gesehen bedrohlichsten Folge" der gestiegenen Nachfrage nach höherer Bildung (Ursache).

Das Prinzip der Beurteilung der öffentlichen Diskussion und der Reformvorschläge ist die Orientierung an dem, was sich pädagogisch rechtfertigen läßt und in der Disziplin vorbereitend diskutiert wurde. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand ihren Beitrag zur öffentlichen Diskussion, ihre "Ortsbestimmung der Gegenwart" so, daß sie das Prinzip der pädagogischen Verantwortung zur Geltung bringt und Reformvorschläge, -planungen und -tätigkeiten an dem Maßstab des Pädagogischen prüft (vgl. z.B. Weniger 1952; Derbolav 1959).

Ein vergleichbares Argumentationsmuster läßt sich auch bei der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik nachweisen. Aktuelle Reformbestrebungen wie z.B. die Verlängerung der Volksschulzeit werden an dem Maßstab der eigentlichen pädagogischen Aufgabe, an pädagogischen Prinzipien gemessen. Den Folgen unangemessener bildungsreformerischer Zielsetzungen (Ursache), der Gefahr des Verfehlens der pädagogischen Aufgabe der Förderung (Defizit) werden Überlegungen zu Voraussetzungen für bessere Möglichkeiten einer umfassenden Bildung (Alternative) entgegengestellt (vgl. Fischer 1961).

Die prinzipielle Reformbedürftigkeit der Organisationsform des herkömmlichen Schulwesens (Defizit) beruht nach Klafki auf einer Vielzahl von Mängeln des dreigliedrigen Schulwesens. Er stützt sein Votum für die Integrierte Gesamtschule (Alternative) auf die Erfahrungen mit integrierten Schulsystemen im Ausland und einzelnen deutschen Reformschulen (Praxis) und bindet seine Behauptung der Integrierten Gesamtschule als "pädagogisch wirkungsvollste" und "sozial gerechteste" Schulform an die Bedingungen der Erprobung in Gesamtschulversuchen (Einschränkung).

¹⁵¹ "In welcher Richtung gehen aber die Maßnahmen, die in der pädagogischen Diskussion vorbereitet sind? In wenigen Programmpunkten lassen sie sich zusammenfassen: Gefordert wird von pädagogischer Seite ziemlich übereinstimmend: 1. die Beibehaltung einer im Stil der modernen Grundschulziehung arbeitenden allgemeinen vierjährigen Grundschule gemäß dem früheren Reichsgesetz vom 4. April 1920; 2. die wesentliche Verbesserung der Volksschuloberstufe; 3. Beibehaltung altsprachlicher Gymnasien, aber 4. Vereinheitlichung des modernen Gymnasiums möglichst auf einen einzigen Typ hin; 5. allgemeinbildender Charakter auch der Mittel- und Realschulen und 6. Umbildung des Schulstiles in allen Schularten." (Flitner 1955, S. 139)

In seiner Untersuchung der "Auswirkungen des Numerus clausus und der Normenbücher auf die curriculare Reform der Oberstufe" beschreibt Blankertz (1976) den Wandel der Regelschule zu einer "geistlosen Unterrichtsfabrik" (Defizit) als Folge der Wirkungen der Instrumente einer restriktiven Bildungspolitik (Ursache) und formuliert als Angebot für eine neue expansive Bildungspolitik eine nach dem Modell der Kollegstufe (Praxis) organisierte Oberstufe (Alternative), allerdings hält er diese Perspektive nur dann für sinnvoll, wenn Bildung von der Funktion, Chancen zu verteilen, entlastet werden soll (Einschränkung) (vgl. ebd. S. 32). Einige Jahre zuvor hatte Blankertz (1972) den Kollegstufenversuch (Alternative) mit den Mängeln und Schäden von gymnasialer Oberstufe und Berufsschule (Defizit) begründet und auch auf die möglichen Risiken des Versuchs - Niveausenkung, Verlust der Allgemeinbildung, Politisierung der Schule, Endspezialisierung der Berufsausbildung - hingewiesen (Einschränkung).

Die Konzeptionen von freien und alternativen Schulen bis hin zu Vorschlägen einer Entschulung der Gesellschaft (Alternativen) haben ihren Ausgangspunkt in einer prinzipiellen Kritik des Regelschulsystems, das als nicht pädagogisch und nicht mehr reformierbar eingeschätzt wird (Defizit). In diesen Argumentationen kommt der Darstellung von bereits bestehenden Schulen oder Anfängen besserer pädagogischer Praxis in der Schule als Nachweis von Praktikabilität große Bedeutung zu (vgl. Behr 1981; Lister 1974; Winkel 1974).

Die in der Tradition der Reformpädagogik stehende Kritik an der einseitigen Ausrichtung der Schule am theoretischen Lernen (Defizit) wendet sich gegen die Vernachlässigung der anthropologischen Basis des Lernens und gegen das Vergessen der "Lebenszwecke der Schule" (Ursache) und fordert ein größeres Lernangebot an haus- und landwirtschaftlichen, handwerklichen und technisch-industriellen Tätigkeiten (Alternative). Sie verweist auf den Erfolg von Schulen mit diesem Lernangebot (Praxis) (vgl. z.B. Fauser/Fintelman/Flitner 1983).

Erwähnt sei schließlich auch noch zum Beleg der historischen Kontinuität dieses Argumentationsmusters F. Paulsens Argumentation (1905/1961)¹⁵² für eine freiere Gestaltung der Oberstufe des Gymnasiums (Alternative), um die "Verstimmungen" (Defizit) zu beheben, zu denen die Entwicklung der modernen "Gelehrtenschule" mit "Pensenarbeit" und "Überbürdung" geführt hat (Ursache). Sein Alternativvorschlag nimmt Erfahrungen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts wieder auf (Praxis), demgegenüber das College nicht als praktikierbare Alternative gilt (Adäquatheit).

¹⁵² Der Wiederabdruck von Paulsens Aufsatz von 1905 im Jahr 1961 wurde von den Herausgebern damit begründet, daß er "zur Diskussion über die Auflockerung der Oberstufe so wichtige Argumente" bringe.

An diesen wenigen Exempeln wird deutlich, daß sich die argumentative Struktur von Defizit und Defizitkompensation unabhängig von den individuellen wissenschaftstheoretischen Positionen und bildungspolitischen Orientierungen auffinden läßt. Deutlich wird auch die Verwendung eines pädagogischen Prinzips zur Beurteilung und Maßgabe in den unterschiedlichen Kritiken und Empfehlungen. Der Konsens besteht bei aller inhaltlichen Variabilität der veranschlagten Prinzipien anscheinend darin, daß ein Prinzip des Pädagogischen zur Geltung gebracht werden muß. Deutlich wird schließlich auch die Unvollständigkeit der hier herangezogenen Argumentationen vor dem Hintergrund von Paschens Bedingungen einer pädagogischen Argumentation. Die explizite Reflexion auf Bedingungen der Gültigkeit und Angemessenheit der eigenen Vorschläge, auf Kosten, Folgen und Nebenwirkungen läßt sich in der Schulreformdiskussion auffinden, aber nicht durchgängig (vgl. Paschen/Wigger 1992, S. 30ff).

5.2.2 Empfehlungen zum pädagogischen Handeln in der Schule

A. Schäfer hat in seiner Kritik des argumentationstheoretischen Ansatzes eine Notwendigkeit darin gesehen, daß "sich die Beispiele [...] auf bildungspolitische und bildungsplanerische Problemstellungen und nicht auf pädagogische Handlungsprobleme" (1992, S. 391) beziehen. Der Anspruch des Argumentationsstrukturmodells ist jedoch universeller, Schulstrukturentscheidungen sind ein exemplarisches Feld pädagogischer Argumentation. Institutionelle und politische Fragen scheinen sich für eine argumentative Behandlung anzubieten, so konzentriert sich auch die Serie "Pro und Contra" der Zeitschrift "Grundschule" auf bildungspolitische und schulstrukturelle Fragen¹⁵³. Aber die Ankündigung ist allgemein formuliert - "Pädagogische Themen sind fast immer kontrovers angelegt" -, und es sind nicht nur die "Konzepte der öffentlichen Erziehung und Bildung notorisch umstritten" (vgl. Oelkers 1990a, S. 4).

Die ganze Vielfalt pädagogischer Entscheidungsfelder und relevanter Entscheidungsalternativen läßt sich hier nicht argumentationsanalytisch bearbeiten

¹⁵³ Nach Oelkers' Konzeption der Serie sind folgende Themen geplant: "(1) Ist Schulreform notwendig? (2) Staatsschule: Ja oder Nein? (3) EG '92: Das Ende des nationalen Bildungssystems? (4) Ist fehlende Selektion in der Schule gefährlich? (5) Muß es Wettbewerb unter den Schulen geben? (6) Welches sind die institutionellen Ansatzpunkte einer Schulreform in den neunziger Jahren? (7) Ist das "Kindgemäße" eine/die Leitorientierung der künftigen Schule? (8) Braucht die Schule eine Sinnmitte? (9) Ist Bildungspolitik gefährlich? (10) Hat der Lehrplan ausgedient?" (Oelkers 1990a, S. 4)

und ist für die Belegabsicht auch nicht nötig. Daß pädagogische Handlungsprobleme Entscheidungsprobleme sind, bei denen die Alternativen zu vergleichen, möglichst alle Argumente und Gegenargumente zu prüfen und abzuwägen sind und daß die Realisierbarkeit ein wichtiges Kriterium ist, ist durch Königs Muster eines praktischen Diskurses und seiner Anwendung auf die Unterrichtsplanung deutlich geworden. Wie die Begründung eines Unterrichtsprinzips mithilfe des Schemas strukturiert, beschrieben und überprüft werden kann, sei kurz dargestellt.

Gudjons plädiert für einen handlungsorientierten Unterricht (Alternative) der "eine kaum zu überschätzende, aber immer noch zu wenig praktisch verwirklichte Chance bietet, Schule und Unterricht lebendiger, befriedigender und wirklichkeitsnäher zu machen" (1980, S. 346). Der handlungsorientierte Unterricht könnte helfen, eines der "Grundübel des verkopften Unterrichts" (Defizit) "an der Wurzel zu packen: die Dominanz ständiger Belehrung und des Beredens von Wirklichkeit anstelle der Erfahrung und des aktivierenden und lernmotivierenden Umganges mit der Wirklichkeit" (ebd.) (Ursache). Die Praktikabilität und Leistungsfähigkeit des Konzepts des handlungsorientierten Unterrichtes ist belegt durch reformpädagogische Begriffe und Ansätze (vgl. ebd.). Die Grenzen des handlungsorientierten Unterrichts bestehen in den Gefahren der Zufälligkeit des Lernens und der situationsabhängigen Beliebigkeit (Einschränkung), so daß die "Ergänzung durch Elemente des Lehrgangs" (ebd. S. 348) nötig ist (Adäquatheit).

Dieses Muster der Argumentation bleibt auch in späteren Begründungen erhalten, den handlungsorientierten Unterricht als methodisches Prinzip ableiten

aus sozialisationstheoretischen Überlegungen (Wandel der Aneignungsprozesse von Kultur) als auch aus schulpädagogischen Problemen (die vielbeschworene Sinnkrise der Schule heute) und schließlich aus lern- und kognitionspsychologischen Voraussetzungen des Unterrichts (Gudjons 1987, S. 11).

Ein anderes Beispiel für eine pädagogische Argumentation bietet die Diskussion der Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS). Die Geschichte der Legasthenie wird beschrieben als eine "Geschichte gemachter Fehler", nicht nur in der Rechtschreibung, sondern auch in Forschung und Förderung (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1993, S. 5). Das häufige Scheitern schulischer LRS-Förderung (Defizit) führt Sommer-Stumpenhorst auf eine Reihe von Bedingungen zurück: zu später Förderungsbeginn, fehlende Stellen, Streichung von Kursen, Stigmatisierung, Unterschätzung der Förderdauer, zu große Fördergruppen, zu frühes Förderungsende. Diese Bedingungen sind z.T. von Schule und Lehrern zu ändern, so daß "die Chancen, die durch die veränderten Rahmenbedingungen der

neuen Erlasse gegeben sind" (ebd. S. 42), sinnvoll genutzt werden können (Alternative), zugleich aber als Risiken des Scheiterns der Förderung angesehen werden (Einschränkung). Seine Kritik hindernder Bedingungen und defizitärer Praxis weist unmittelbar auf bessere Handlungsmöglichkeiten hin.

Die schulische Förderung konzentriert sich in der Regel auf das Lesen und die Rechtschreibung und wird allzu oft auf die Beachtung und das Üben von Rechtschreibregeln reduziert. Eine Förderung in den Basisbereichen, die systematische Vermittlung von Schreib-, Lern- und Arbeitsstrategien, der Abbau von Mißerfolgs- und Versagensängste, die Einübung von Entspannungstechniken, ein Besprechen der Verhaltenskompensationen usw. finden nicht statt. Lernfreude, der Spaß am Lesen und Schreiben, muß bei vielen SchülerInnen, die in diesem Bereich bereits Mißerfolge hinnehmen mußten, erst langsam wieder aufgebaut werden. (ebd. S. 44)

Der Hinweis auf Bewährung in der schulischen Praxis fehlt bei den vorgeschlagenen Hilfe zur Prävention, Diagnose und Förderung nicht.

In dem Titel "Was Lehrerinnen und Lehrer über LRS wissen sollten und wie sie helfen können" (Naegele 1994) ist der Stellenwert von wissenschaftlichen Theorien und Theoriediskussionen in pädagogischen Erörterungen kurz angegeben. So werden theoretische Ergebnisse oder deren Diskussionen nicht isoliert rezipiert, sondern auf ihren praktische Konsequenzen hin befragt, beurteilt und auf Handlungsmöglichkeiten bezogen (vgl. Valtin 1994a, b). Die Empfehlung einer neuen pädagogischen Praxis stützt sich nicht allein auf Theorien oder Prinzipien oder eine Kritik gegebener Handlungsbedingungen und üblicher Handlungsweisen, sondern auch und vor allem auf den Ausweis von Praktikabilität der gemachten Handlungsvorschläge. Sie zieht zur Begründung Theorien und Forschungsergebnisse heran, aber versteht sich primär als eine Anregung, ein Angebot. Sie zeigt Möglichkeiten besseren Handelns unter gegebenen Bedingungen auf und versucht, zum Ausprobieren neuer Wege zu motivieren. Sowohl in einzelnen Argumentationen wie auch in Themenheften nehmen dementsprechend Praxishilfen und Arbeitsmaterialien einen breiten Raum ein.¹⁵⁴

Nun könnte man behaupten, in diesen Beispielen für Begründungen von Vorschlägen besseren Unterrichts oder angemessener Erziehung die eigentlichen Handlungsprobleme nicht zu entdecken, und die Bedeutung einer argumentationsanalytischen Rekonstruktion relativieren.

"Planbar sind offenbar außerhalb der Situation nur die Arrangements fürs Ganze, nicht die Lernprozesse als solche, schon gar nicht die unterschiedlichen

¹⁵⁴ Vgl. z.B. die Themenhefte der Zeitschriften "Pädagogik", "Grundschule" oder "Grundschulunterricht" zum Gruppenunterricht oder zur LRS oder zur Rechenschwäche.

individuellen Lernprozesse und die Stimulationen, die von Fall zu Fall für sie nötig werden." (Scheuerl 1979, S. 104)

Die Hervorhebung der Unplanbarkeit und der Notwendigkeit von pädagogischem Takt ist auch eine verkürzte Sicht auf die pädagogischen Handlungsprobleme. Sie übergeht die Konstitution von Schwierigkeiten und Problemen situativen Handelns durch das Arrangement und die institutionellen Bedingungen. Die Einsicht in die Inkongruenz von Lehren und Lernen, in die prinzipielle Unverfügbarkeit individuellen Lernens und die notwendige Offenheit pädagogischer Situationen widerlegt nicht Möglichkeiten der Planung und pädagogischer Gestaltung und relativiert nicht die Notwendigkeit von Entscheidungen und die Bedeutung sorgfältiger Überlegung und Argumentation.

5.2.3 Pädagogisierung sozialer Probleme

Angesichts empirisch konstatierbarer "Differenzierungstendenzen" äußert Macke die Vermutung,

daß sich die Teildisziplinen zu relativ selbständigen Subkulturen entwickeln, die mehr zu subdisziplinärer Abgrenzung tendieren als dazu, im Kontext derjenigen Disziplin, in deren Rahmen sie sich ausdifferenziert haben, zur Gestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen (1994, S. 66).

Mackes "These, die ja zentrifugale Tendenzen in der Disziplinentwicklung und einen Zerfall der disziplinären Kultur in subdisziplinäre Milieus unterstellt" (ebd. Anm. 14), kann hier weder erhärtet noch widerlegt werden, aber sie provoziert die Frage, ob die Teildisziplinen eine Denkform oder Argumentationsweisen gemeinsam haben, die es trotz aller Diversifizierung, Verselbständigung und gegenseitigen Abschottung rechtfertigen, nicht nur aus historischen Gründen von Teildisziplinen zu sprechen.

Kann man die bisherigen Exempel der Bildungspolitik und Schulpädagogik, der Didaktik und Methodik zurechnen, so betreffen die nun angesprochenen Probleme nicht nur die Schulpädagogik, sondern auch z.B. die Jugendarbeit und Sozialpädagogik. Zum Gegenstand pädagogischer Erörterung werden nicht nur gegebene Strukturen pädagogischer Institutionen oder tradierte Formen von Unterricht und Erziehung, sondern auch Themen, die in der Öffentlichkeit als soziale Probleme diskutiert werden und für die die Pädagogik zuständig ist oder sein soll. So werden z.B. der Drogenkonsum oder gewalttätiges Verhalten Jugendlicher zu einem pädagogisch diskutierten Problem und zu einer pädago-

gisch zu bearbeitenden Aufgabe für die Schule und die außerschulische pädagogische Arbeit.

Die Thematisierung von "Drogen" oder "Gewalt" bewertet in der Bestimmung das gemeinte Verhalten bereits als ein Defizit und formuliert als solche das Problem, das pädagogisch zu bewältigen ist. Gegenstand der Diskussion ist dabei nicht nur, mit welchen Mitteln diese Probleme gelöst werden können, sondern auch, wie diese Phänomene sich darstellen, wie sie zu erklären und zu bewerten sind.

Die Struktur von Defizit und Kompensation gliedert nicht nur Argumentationen, sondern auch Zusammenstellungen von Texten in pädagogischen Zeitschriften. Thematisiert werden in den Abhandlungen¹⁵⁵:

- Fragen nach der angemessenen Beschreibung und begrifflichen Ordnung der Erscheinungen (Defizite),
- Fragen nach den Hintergründen und möglichen Interpretationen und Erklärungen (Ursachen),
- Fragen nach den pädagogischen Handlungsperspektiven in verschiedenen Hinsichten der Problematik (Alternativen) sowie
- Fragen nach brauchbaren und praktikablen Mitteln (Praxis).

5.2.4 DDR-Pädagogik vor und nach der Wende

Schließlich läßt sich nach systemspezifischen Bedingungen fragen. Letzter Prüfstein für die Universalität des Argumentationsmodells soll die DDR-Pädagogik¹⁵⁶ sein. Ein Argumentationsmodell, das von einer Pluralität von Pädagogiken ausgeht, scheint zur Beschreibung einer sich absolut setzenden Staatspädagogik ungeeignet. Waren alternative Pädagogiken und schulorganisatorische Modelle in der Zeit nach dem Krieg in Ostdeutschland noch in der öffentlichen Diskussion, so waren seit den Schulgesetzen von 1959 und 1965 die bildungspolitischen und pädagogischen Grundlinien festgeschrieben. So lassen sich nachfolgende schulorganisatorische Entscheidungen als sukzessive Realisierungsschritte dieser Grundsatzentscheidung verstehen. Alternativen wurden seitdem nicht mehr öffentlich, sondern allenfalls intern diskutiert.

Und doch charakterisiert die Differenz von Defizit und besserer Alternative auch das Argumentieren der DDR-Pädagogik, insofern sie mit Erreichtem nicht zufrieden ist. Eine Differenz wird argumentativ gesetzt auf der Grundlage, daß

¹⁵⁵ Vgl. die Hefte "Gewalt in der Schule" in der Zeitschrift "Pädagogik" 3/1993 und 3/1994, vgl. zusammenfassend Tillmann 1994, S. 8.

¹⁵⁶ Vgl. Cloer/ Wernstedt 1994; Krüger/Marotzki 1994; Steinhöfel 1993.

an der bisherigen Pädagogik festgehalten wird und das Erreichte als Erfolg gilt. Im Vergleich zur Ausgangslage ist die "Alternative" nicht etwas ganz anderes, sondern wird als "noch besser" beschrieben, im Vergleich zur (neuen) Zielsetzung ist das "Defizit" nicht völlig abzulehnen, sondern wird als grundsätzlich gut eingeschätzt, aber als "noch nicht" gut genug angesehen. "Optimierung", "Erhöhung", "Verbesserung", "Vervollkommnung" sind die rhetorischen Mittel in Argumentationen, die auf "Bewahrung und Fortsetzung des gemeinsamen Werkes" zielen und an diesem Werk oder an seinen Aspekten grundsätzliche Zweifel oder Kritik nicht zulassen wollen. Die Verknüpfung von akklamatorischer Rechtfertigung und moralischer Verpflichtung drückt sich in Appellen aus, wie z.B. "alles bisher Bewährte noch konsequenter zur Geltung zu bringen", "das bewährte Zusammenwirken von pädagogischer Praxis und pädagogischer Wissenschaft noch enger und wirksamer gestalten", "die pädagogische Praxis noch enger mit dem Leben" zu verbinden, "die guten und sich ständig verbessernden Bedingungen in unseren Einrichtungen so zu nutzen, daß höchste Effekte erzielt werden" (Willensbekundung 1989, S. 546f.).

Zur genaueren Betrachtung der Struktur des Argumentierens sollen exemplarisch zwei Passagen aus M. Honeckers Rede auf dem viele Reformhoffnungen enttäuschenden IX. Pädagogischen Kongreß herangezogen werden. Das erste Beispiel aus dem Kontext der Erörterung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit ist M. Honeckers Stellungnahme zur Diskussion des "Verhältnis(s) von Obligatorischem und Fakultativem" (M. Honecker 1989, S. 556), das zweite ihre Argumentation zur mangelhaften Benotungspraxis.

Als Defizit im ersten Fall läßt sich das Zugeständnis identifizieren, daß "die Förderung von Talenten und Begabungen [...] natürlich [...] ein Feld (ist), das noch weitaus besser bestellt werden muß" (ebd. S. 557). Ein grundsätzliches Versäumnis ist mit diesem Defizit nicht ausgedrückt, insofern "die Gesellschaft [...] an allen Talenten und Begabungen interessiert" (ebd.) ist und es bereits den fakultativen Unterricht in den Klassen 9 und 10, Spezialschulen, außerunterrichtliche Betätigungsmöglichkeiten und außerschulische Bemühungen gibt. Der Lösungsvorschlag ist die Einführung von fakultativen Kursen auch in den Klassen 7 und 8. Damit ist aber keine neue Pädagogik signalisiert, denn dieser Vorschlag wird als "nächster qualitativer Schritt der Profilierung des fakultativen Unterrichts" definiert und so in den Kontext des Bisherigen gestellt. Die Frage der Realisierbarkeit dieser Maßnahme wird durch Hinweise auf eine schrittweise, die Bedingungen beachtende und überlegte Einführung beantwortet (vgl. ebd.). Die Adäquatheit dieser Maßnahme wird in der Weise argumentativ abgearbeitet, daß Alternativen wie die Auflösung des obligatorischen

Unterrichts oder eine frühzeitige Differenzierung mit Gegenargumenten¹⁵⁷ bzw. mit dem Hinweis auf grundsätzliche Standpunkte der marxistisch-leninistischen Pädagogik¹⁵⁸ und den Gegensatz zu bürgerlichen Schulmodellen zurückgewiesen werden. Die prinzipiellen Argumente verdeutlichen zum einen die politische und gesellschaftliche Brisanz des Problems und zum anderen die Fraglichkeit der Problemlösung.

War in diesem Beispiel die Ursache für das Defizit ein noch nicht vollends gelöstes Problem, so sind andere mögliche Ursachen fehlende oder veränderte Bedingungen oder auch uneinsichtige Einzelne. An sie ist gedacht, wenn M. Honecker sich in der gleichen Rede dem Thema zuwendet, "wie Bewertung und Zensierung noch wirksamer zu handhaben sind" (ebd. S. 587). Sie fordert, "sich von formalen Zensierungs- und Bewertungspraktiken zu trennen", sich stattdessen "immer wieder des pädagogischen Wesens von Bewertung und Zensierung bewußt zu sein und sie richtig zu handhaben" (ebd.). Denn "immer noch ist das Denken in und das Errechnen von Zensuredurchschnitten in Mode, werden nach wie vor allzuoft Schüler und nicht selten ganze Klassen und Schulen danach eingestuft." (ebd.) Objektive Ursachen oder vernünftige Gründe für die formale, die "unpädagogische" Zensierungspraxis sieht und akzeptiert M. Honecker also nicht. Unbedachtheit, Oberflächlichkeit, Nachlässigkeit, schlechte Gewohnheiten werden als Gründe und Ursachen behauptet. Unter der Prämisse einer grundsätzlich richtigen und legitimen Pädagogik sind sie auch die einzig denkbaren. Sie macht vielmehr die pädagogischen Ansprüche an Zensierung und Bewertung geltend und nutzt diese als begründende Argumente für das verlangte pädagogische Selbstbewußtsein und Handeln. In der Alternative von pädagogischem und unpädagogischem Verhalten sind dann Überlegungen zur Adäquatheit der Lösung oder die Frage nach einer Limitierung obsolet. Ein solches Argumentieren "entspricht der traditionellen Postulatspädagogik" (Gruschka 1992, S. 586). Allerdings ist es nicht ein naiver pädagogischer moralischer Idealismus, sondern ein von seiner Legitimität überzeugter und seiner Macht gewisser pädagogischer Moralismus.

¹⁵⁷ "Den obligatorischen Unterricht in eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten aufzulösen führt - das ist nicht neu in der Geschichte der Pädagogik - notgedrungen zur Senkung des Bildungsniveaus für einen Teil der Kinder, letztlich zur Preisgabe des Prinzips gleicher Bildungschancen." (M. Honecker 1989, S. 556)

¹⁵⁸ "Die marxistisch-leninistische Pädagogik hat frühzeitige Selektion in der Volksschule seit jeher als soziale Ungerechtigkeit verurteilt. Ein hohes Niveau allgemeiner Bildung für alle Kinder, das ist eine grundlegende bildungspolitische Forderung und Errungenschaft der revolutionären Arbeiterbewegung, die im Interesse des Rechtes auf Bildung bei uns verwirklicht ist." (M. Honecker 1989, S. 556)

Die Rhetorik der Vervollkommnung ist die Form eines für die pädagogische Öffentlichkeit gedachten Argumentationsmusters (vgl. Wigger 1993). Aus internen Papieren wird die Notwendigkeit wie die Praxis der Entscheidung zwischen Alternativen und des Abwägens zwischen heterogenen Argumenten deutlicher. Hier werden die Alternativen mit ihren Vor- und Nachteilen nebeneinander gestellt, ihre Kosten und Folgen (in Bezug auf die öffentliche Meinung), ihre Nebenwirkungen (z. B. für die Schulgebäude) und mögliche Kompensationen (z. B. andere Nutzungsmöglichkeiten der Gebäude) diskutiert.

Nach der politischen Wende in der DDR setzte eine intensiv und breit geführte öffentliche Diskussion um die Reform des Bildungs- und Wissenschaftssystem ein, die sich in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Publizistik auch deutlich niederschlug. In dieser Zeit schienen alle gesellschaftlichen, schulpolitischen und pädagogischen Optionen offen, und die Aufbruchsstimmung von Herbst und Winter 1989/90 äußerte sich in emphatischen Plänen und einer Vielzahl von Stellungnahmen und Vorschlägen.

Die charakteristische literarische Form der von großen Hoffnungen getragenen "Vorschläge", "Thesen" und "Gedanken" ist der Forderungskatalog¹⁵⁹. Über die Notwendigkeit oder Wünschbarkeit einer Reform des Bildungswesens herrschte gesellschaftlicher Konsens, so daß man die kritikablen Aspekte der Schule, deren Ursachen und die Gründe für eine Reform nicht mehr glaubte öffentlich erörtern oder darstellen zu müssen. "Über die Gründe der dringend notwendigen Schulreform will ich hier nichts aussagen. Daß sie längst überfällig ist, dürfte unbestritten sein." (von Wedelstädt 1990, S. 34) Stattdessen wurden Änderungsvorschläge und Forderungen, Wünsche und Vorstellungen formuliert und zu Katalogen von Ansprüchen zusammengestellt, auch veröffentlicht und an leitende Instanzen weitergeleitet. Auffallend ist der Verzicht auf Begründungen, obwohl sie Resultate von Diskussionen waren. Dies verweist auf die gutgläubige Erwartung, daß andere eigentlich nichts anderes wollen können als die eigenen Ideale, hohen Ziele und als notwendig angesehenen Maßnahmen, sie zumindest aufgrund ihrer hohen moralischen Qualität oder pädagogischen Notwendigkeit bevorzugt berücksichtigen müssen. Gemessen an dem Modell einer vollständigen pädagogischen Argumentation liegt hier eine Argumentationsstruktur vor, in der nur der praktische Schluß, aber keine Prämisse expliziert ist.

Daneben gibt es natürlich auch differenziertere, ausführliche und elaborierte Argumentationen in der Bildungsreformdiskussion. In dieser argumentativen Variante werden die Vorschläge und Vorstellungen zu einer künftigen Schule

¹⁵⁹ Vgl. z.B. Pädagogik 45 (1990), H. 1, S. 34-40; Pädagogische Forschung 31 (1990), Nr. 2, S. 62-72.

der DDR in Abgrenzung von den abzulehnenden Aspekten des existenten Schulwesens bzw. der bisherigen pädagogischen Konzepte entwickelt. In diesen dual strukturierten Argumentationen lassen sich Defizite und ihre pädagogischen Alternativen eindeutig identifizieren und unterscheiden. Als Defizite angesprochen sind u.a. der "Ausschließlichkeits- und Hegemonieanspruch einer Partei" (APW 1990, S. 6), die "Überbetonung der erkenntnismäßigen Aneignung von Inhalten" (ebd. S. 11), das "mechanistische Verständnis von Unterricht" (ebd. S. 14), "erstarrete Kontrollmechanismen, Organisationsstrukturen und formale Praktiken" (ebd. S. 15). Die Defizite haben als negative Folie die Funktion der Begründung der Alternativen, und in diesem argumentativen Zusammenhang dokumentieren sich sowohl Reformbereitschaft als auch die Kontinuität des pädagogischen Denkens in der DDR (vgl. Dudek/Tenorth 1993, S. 312f)¹⁶⁰.

Die Wende in der DDR wird von vielen als Chance begriffen, jetzt endlich die pädagogischen Ideale verwirklichen zu können, deren Realität früher zwar immer behauptet und beschworen wurde, ohne daß die Differenzen zwischen Ideal und Realität hätten unsichtbar werden können. Aber nun wird ein strikter Gegensatz der legitimen und nur scheinbar realisierten Ideale zur infragegestellten Schule und Bildungswirklichkeit gesehen. "Das demokratische Prinzip einer Schule für alle Kinder eines Volkes ist von den Verengungen und Deformationen zu befreien, die spätestens mit dem Übergang zur 10jährigen Oberschulbildung eingetreten sind." (APW 1990, S. 7) Eine explizite Auseinandersetzung mit den Defiziten bzw. ihren Ursachen, Analysen und Erklärungsversuchen der Schule und Pädagogik der DDR finden nur selten statt¹⁶¹. Die Argumentationen sind in weiten Teilen normativ-programmatisch, und selbst wenn die pädagogischen Ideale und Ziele realistisch relativiert werden, fehlen Erörterungen oder Reflexionen über Realisierbarkeit und Praktikabilität, die möglichen Folgen oder Kosten, und nicht zuletzt über die Grenzen der Gültigkeit der Konzepte und Vorschläge. Die pädagogischen Denkmuster blieben erhalten, während sich die Referenzen änderten, ohne daß es als Problem wahrgenommen oder diskutiert wurde.

¹⁶⁰ Zwei Beispiele: "Der humanistische Inhalt einer demokratischen Erziehung fordert bei Beibehaltung der Orientierung auf universelle und harmonische Entwicklung der Individuen den Verzicht auf ein abstraktes Idealverständnis vom "total entwickelten Individuum" im Sinne eines hochleistungsfähigen, auf allen Gebieten menschlicher Lebensäußerung gleichermaßen aktiven Bürgers." (APW 1990, S. 6) "Das Anliegen der individuell optimalen Förderung eines jeden Schülers ist ein humanistisches Anliegen, das weiterhin als erstrebenswertes Ziel der pädagogischen Bemühungen gelten sollte." (Zentralinstitut für Jugendforschung 1990, S. 7)

¹⁶¹ Vgl. jedoch Flach 1990, Meumann 1990.

Beide Varianten des Argumentierens haben ihr Pendant in Westdeutschland, sie sind insofern keine systemspezifischen Argumentationsweisen, sondern pädagogische. Die erste ist ein in Bildungspolitik und Pädagogik weit verbreitetes Legitimationsmuster, das sich dem rhetorischen Zweck verdankt, den eigenen Standpunkt als weiterhin angemessen zu behaupten, seine grundsätzliche Infragestellung oder Kritik a priori auszuschließen. Die zweite Variante ist charakteristisch für gesellschaftliche Umbruchzeiten. Der Ausgangszustand bedarf keiner Beschreibung, keiner Analyse, keiner präzisen Bestimmung von Ursachen und Gründen mehr. Selbst eine Diagnose der Situation als "Krise" oder "drohende Katastrophe" erübrigt sich angesichts einer als common sense unterstellten Ablehnung des "Alten", der Überzeugung einer notwendigen Neuorientierung.

5.2.5 Zusammenfassung

Das Argumentationsschema hat sich an den Exempeln als universell anwendbar erwiesen, es läßt sich an Argumentationen aus unterschiedlichen Systemen, wissenschaftlichen Epochen und Richtungen nachweisen. Die kritische Rückfrage ist nun aber, ob das Modell nicht zu allgemein ist. Die Feststellung von Universalität ist trotz dieses Vorbehaltes nicht trivial, insofern nicht alle Texte aus pädagogischen Zeitschriften mit diesem Schema beschrieben werden können, z. B. keine narrativen und historischen Abhandlungen, und insofern andere Formen von Argumentation (z. B. kasuistische) unterschieden werden. Das Schema kann aber in der Hinsicht zu allgemein sein, daß die Struktur des Argumentierens nicht spezifisch pädagogisch ist. Die binär codierte Struktur teilt das pädagogische Argumentieren mit jedem moralischen Denken und Argumentieren. Die Struktur der Problemlösung oder Defizitkompensation erweist das pädagogische Argumentieren als eine Variante von pragmatischen Argumentationen, genauso wie die aus Evaluationsfragen hervorgegangenen Prämissen der Praktikabilität, Adäquatheit und Ausnahmebedingungen.

Als pädagogisch scheint eine Argumentation dann aufgrund der Prämisse zu gelten, daß die Ursache für das Defizit eine pädagogische ist bzw. daß das Defizit durch eine Pädagogik als Mittel behebbar ist. Damit hängt die Charakterisierung einer Argumentation als pädagogisch von der Feststellung einer pädagogischen Ursache oder der Behauptung eines geeigneten pädagogischen Mittels ab. Das Problem ist nun nicht, daß es zwei Varianten pädagogischer Argumentationen gibt (Reform- und Pädagogisierungsargumentationen). Das Problem ist auch nicht, daß diese Struktur, genauer: die Wahl dieser argumentativen Struktur

nicht charakteristisch wäre. Das Problem ist, daß die argumentative Struktur in beiderlei Hinsicht als Struktur nichts spezifisch Pädagogisches zu sein scheint. Es wird vielmehr eine allgemeine Argumentationsstruktur zur Erörterung von Problem und Problemlösung genutzt. Als Ursachen werden als pädagogisch erkannte oder zu bezeichnende Ursachen diagnostiziert, zur Problembearbeitung werden pädagogische Mittel vorgeschlagen.

Das Pädagogische und seine Identität läßt sich also nicht ausschließlich an und mit dieser Argumentationsstruktur bestimmen, es ist der Nutzung der Argumente und Argumentationsstruktur vorausgesetzt. Entweder ist die Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht, Bildung oder Lebenshilfe der Referenzraum der Argumentation oder eine pädagogische Fragestellung konstituiert Problem und Problemlösung, die Struktur der Argumentation gewinnt in beiderlei Hinsicht erst ihren spezifisch pädagogischen Inhalt. Die Beschäftigung mit pädagogischen Ursachen und der Vorschlag pädagogischer Mittel ist pädagogisch motiviert, die Thematisierung eines Problems in dieser Form ist durch eine pädagogische Perspektive und Haltung konstituiert. Die Einheit des Pädagogischen ist also in der Voraussetzung des Argumentierens zu suchen.

5.3 Die Identität der pädagogischen Diskurse in der Sorge um das Gelingen von Erziehung

Wenn die gesuchte Einheit und Besonderheit des Pädagogischen nicht auf der Ebene von einzelnen Argumenten zu finden sind und auch nicht auf der Ebene der Argumentationsstruktur, dann sind sie vielleicht auf der Ebene des Diskurses zu bestimmen. Sieht man die Einheit darin, daß alle argumentieren, so scheint diese Bestimmung zwar zutreffend, jedoch allzu formal. Die wechselseitige Bezugnahme auf einzelne Argumente oder Thesen stiftet zwar einen Diskurs und damit eine Identität, setzt sie zugleich aber auch im Bezugnehmen voraus.

Besteht bei aller Heterogenität der Argumentationsziele und Unvollständigkeit der Argumentationen die Gemeinsamkeit der vielen Argumentationen darin, daß sie Beiträge zu einer Erörterung sind? Aber gibt es nicht eine Vielzahl von Themen, die einmal erörtert wurden oder es ständig werden? Scheint nicht die Entwicklung der pädagogischen Diskussion eine unaufhaltsame Diversifikation von Themen, Sichtweisen und institutionalisierten Diskussionen zu sein? Was ist dann deren Gemeinsames, ein Problem, eine Motivation? Läßt sich die Identität des pädagogischen Argumentierens in seinen Voraussetzungen aufzeigen?

Im folgenden wird der Frage, was ist das Spezifische in der Voraussetzung der pädagogischen Diskurse in zweierlei Hinsicht nachgegangen. Eine Antwort wird zunächst versucht in einem oder mehreren gemeinsamen Problemen zu finden, sodann in einem möglichen gemeinsamen Motiv zum pädagogischen Argumentieren.

5.3.1 Pluralität pädagogischer Probleme

Paschen begreift Pädagogiken als Problemlösungen; in Argumentationen werden Pädagogiken als Kompensationen diagnostizierter Defizite dargestellt und so als notwendig und wünschenswert begründet. Die Lösungsvorschläge sind gewiß subjektiv, aber sind demgegenüber die "Defizite" etwas Objektives, von allen feststellbar, für alle gleich bedeutsam? Sind "Probleme", auf die sich Argumentationen und Diskussionen konstruktive Lösungen entwerfend und begründend, Für und Wider erörternd, Vor- und Nachteile abwägend beziehen, "Tatsachen", objektiv gegeben, für alle gleich? Sind "Probleme" Fixpunkte von Diskussionen, an denen sich die einzelnen Beiträge orientieren und an denen sie verglichen und gemessen werden können, aus denen Kriterien der Relevanz und der Beurteilung von Argumenten abgeleitet werden können? Oder ist ein

Verständnis von pädagogischer Argumentation als Begründung und Empfehlung einer Problemlösung naiv? Sind Argumentationsanalysen pädagogischer Texte naiv, insofern sie die Voraussetzungen der Probleme, individuelle und gesellschaftliche Prozesse der Definition von Problemen, nicht reflektieren? Defizite erscheinen als solche nur aufgrund eines Vergleichs zwischen einem Ideal und einem Sachverhalt oder zwischen zwei bewerteten Sachverhalten, von denen einer als Maßstab für den anderen fungiert. Zu der Feststellung einer Differenz muß eine Bewertung kommen. Aber worauf gründen sich die Maßstäbe, wie gewinnen sie Objektivität und Legitimität?

Die Konkurrenz von Pädagogiken läßt sich nicht einfach entscheiden mithilfe des Gesichtspunkts der (besten) Kompensation eines Defizits, denn der Pluralität von Pädagogiken und Sichtweisen entspringt eine Vielzahl von Defizitdiagnosen. Ein Defizit wird konstituiert durch einen Standpunkt, der sich auch in der Präferenz für eine bestimmte Pädagogik äußert; ein Defizit kann auch argumentationsstrategisch ausgewählt und dargestellt werden, um die Notwendigkeit und Wünschbarkeit der Etablierung der präferierten Pädagogik zu untermauern. Die gewünschte Alternative wird demnach begründet unter Bezug auf ein Defizit, das aus dem Blickwinkel der Option für eine Pädagogik als Defizit konstituiert bzw. hingestellt wird.

Oder anders: Erlaubt die Rekonstruktion von Pädagogiken als Kompensationen von Defiziten einen Vergleich nach einem gemeinsamen Kriterium? Sind die Defizite unabhängig von der positionellen Option identifizierbar und beschreibbar? Die Einlösung des Geltungsanspruchs der Defizitdiagnose hat zwei Aspekte, einen empirischen (Liegt der behauptete Sachverhalt vor oder ist sein Vorliegen nachprüfbar?) und einen normativen (Ist seine negative Bewertung akzeptabel oder sind die Voraussetzungen seiner Bewertung nachvollziehbar?).

Aber selbst wenn es gelingt, heterogene Defizitdiagnosen und alternative Pädagogiken auf ein gemeinsames praktisches Problem zurückzubeziehen - und jeder, der sich mit Argumentationen auseinandersetzt und argumentiert, der interpretiert, sortiert, vergleicht und beurteilt Argumente und Argumentationen auch in Hinblick auf sein Problem -, so bleibt die Frage, ob das Problem tatsächlich ein gemeinsames ist bzw. welche Problembeschreibung gilt. Dies ist nicht allein eine methodische Schwierigkeit der vertretbaren Auswahl und Zuordnung von argumentativen Texten zu Themen von Diskursen¹⁶². Dies ist auch nicht allein das theoretische Problem einer angemessenen Interpretation vergangener oder aktueller Diskussionen in Form einer problemorientierten Ordnung

¹⁶² Zu den methodologischen Entscheidungen des Projekts BIKAPA vgl. Paschen/Wigger 1992 sowie EUDIS 1994.

von Pädagogen und einer Beurteilung von deren Leistungsfähigkeit. Sondern dies verweist auf die praktische Frage, wem es gelingt, seine Definition, was denn überhaupt "das Problem" sei, und damit seine Ursachenerklärung und seinen Lösungsvorschlag durchzusetzen, ihnen (d.h. Problemdefinition, Ursachenerklärung, Lösungsvorschlag) zumindest öffentliche Anerkennung zu verschaffen und so seine Problemsicht als der Kontrahenten gemeinsames Problem zu etablieren. Probleme sind also nicht einfach gegeben, sondern als solche gemeinsam anerkannt und insofern gegeben. Ein Streit um die Existenz von Problemen ist dann eher zu verstehen als Streit um den Grad ihrer Anerkennung. Die Historizität von Problemen ergibt sich aus den Veränderungen der Bedingungen, dem Wandel von Sichtweisen und den Konjunkturen von Anerkennung.

Nach Connelly sind Problemdefinitionen grundsätzlich "Konstruktionen" und als solche "idiosynkratisch". Aufgrund unterschiedlicher Interessen und Sichtweisen werden Elemente von Situationen ausgewählt, andere vernachlässigt und gehen gewichtet, geordnet, geformt in die Problemerkklärungen und Lösungsbegründungen ein. Von anderen können die Problemkonstruktionen anders wahrgenommen und interpretiert werden. Da es in Demokratien immer auch darauf ankommt, Problemkonstruktionen "zu verkaufen" und andere für "die eigene Seite" zu gewinnen, ist eine Problemdefinition immer eine "strategische Darstellung" der Situationen (vgl. Connelly 1990, S. 142f).

Weder die Hinweise auf den konstruktiven Charakter von Problemdefinitionen noch die Nachweise, daß die Konstruktion von Argumentationen und die Auswahl der Argumente abhängig sind von subjektiven Weltansichten, Interessen und Kompetenzen zur Problemdefinition, sind Widerlegungen eines argumentationstheoretischen Ansatzes, der Pädagogen als (behauptete) Defizitkompensation oder Problemlösung versteht. Vielmehr führen sie aus der Enge der Betrachtung von einer einzelnen Argumentation heraus und erweitern den Blickwinkel zu einer Sicht auf die Vielzahl von argumentativen Ebenen in öffentlichen Diskursen. Im Blick auf eine Argumentation scheint das Problem gegeben und die Lösung wie deren begründenden Argumente strittig, im Blick auf die disziplinären oder professionellen Diskurse sind auch die "Probleme" strittig, denn die Voraussetzungen einer Argumentation können Gegenstand von (Meta-) Argumentationen werden. Insofern es auf Überzeugung oder Zustimmung ankommt, müssen Problemdefinitionen selbst wieder argumentativ vertreten werden. Die Relevanz von Problemen, ihr Gewicht, ihre Struktur müssen aufgewiesen und begründet werden, die Geltung der Argumente wird so zum Anker für die Stabilität der Anerkennung von Problemdefinitionen.

Wenn Probleme Konstruktionen sind, dann stellt sich die Frage nach Identität und pädagogischem Charakter des Argumentierens neu: gibt es ein gemeinsames Prinzip der Problemdefinition? Selbst wenn man unterstellt, daß die wissenschaftlichen Pädagogen sich mit etablierten Problemen beschäftigen und sich mit ihnen vorgegebenen Aufgaben der Praxis auseinandersetzen, sie kein konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis teilen und keine neue Problemsicht zu etablieren beabsichtigen, so findet die Frage, ob es ein gemeinsam anerkanntes Feld von pädagogischen Grundproblemen gibt, im Pluralismus der Interpretationen keine eindeutige Antwort. Die Suche nach der Identität des pädagogischen Argumentierens führt damit zu der Frage, was die Voraussetzung ist, daß Sachverhalte als Probleme identifiziert werden. Oder anders: unter welcher Voraussetzung werden überhaupt pädagogische Probleme als solche konstituiert?

5.3.2 Sorge als gemeinsames Motiv pädagogischen Argumentierens

Die traditionelle Vorstellung eines gemeinsamen Prinzips des pädagogischen Denkens ist die "pädagogische Verantwortung". Dieses als unverzichtbar vorausgesetzte und weithin akzeptierte Prinzip ist zuletzt aus zumindest zwei Perspektiven infragegestellt worden: (a) Ist die "pädagogische Verantwortung" eine angemessene Beschreibung der Wirksamkeit der pädagogischen Theorie? (b) Taugt die Kategorie der pädagogischen Verantwortung zu der von ihr beanspruchten Legitimation pädagogischer Theorie?

Der erste Einwand betont die Differenz zwischen den Aufgaben und Zuständigkeiten pädagogischen Praktiker und Theoretiker. Aufgrund der notwendigen Distanz der Theorie zur Praxis ist die Behauptung einer gemeinsamen (praktischen) Verantwortung eine unangemessene Beschreibung der jeweiligen Wirkungen, Zurechenbarkeiten und Verantwortlichkeiten.

Denn Verantwortung, das ist mein erstes Fazit, trägt die wissenschaftliche Pädagogik zunächst für ihre eigenen Handlungen, als Disziplin im Ganzen wie in der Kommunikation ihrer Mitglieder; wirksam, das ist mein zweites, ist sie primär bei den Theoretikern, in den Fußnoten der anderen Forscher - das ist die harmlose Konsequenz - und in den Köpfen der übrigen Nutzer, bei Theoretikern und Praktikern - und das kann die gefährliche Form sein. Folgen, so lautet das dritte, hat sie allerdings in ihrer gesamten Umwelt; auch wenn diese Folgen ihr nicht immer zurechenbar sind, die wissenschaftliche Pädagogik müßte sich deutlicher als Urheber, weniger als Opfer öffentlicher Praxis der Gestaltung von Erziehung begreifen. (Tenorth 1990b, S. 428)¹⁶³

¹⁶³ Auch Drerup bestreitet Vorstellungen von "einem gemeinsamen Ethos von Wissenschaftlern und Praktikern" die Tauglichkeit als Mittel der Beschreibung oder

Wenn aber die Rede von "pädagogischer Verantwortung" keine Grundlagen hat, welchen Sinn hat ihre Behauptung oder ihre Einforderung? Der zweite Einwand zielt auf die Funktion der "pädagogischen Verantwortung" als Legitimationskategorie und deren mißliche Folgen.

Diese Stärke der kontrafaktischen Verpflichtung ist aber zugleich eine Schwäche, denn der Begriff der Verantwortung leitet die wissenschaftliche Pädagogik anscheinend eher zur immer neuen Konstruktion von Aufgaben als zu kritisch-distanzierten Analysen ihrer Wirkungen an; er bestärkt den Typus der pädagogischen Argumentation zu Lasten der Ansprüche erziehungswissenschaftlicher Prüfung und Selbstkritik. [...] Die soziale Rolle, die sich viele Theoretiker zuschreiben, ist die des engagierten Praktikers oder des parteilichen Intellektuellen, aber die dabei entwickelten Selbstbilder der theoretischen Arbeit verwischen die Differenz von Ideologie, Forschung und kritischer Reflexion. (Tenorth 1990b, S. 429)

Wenn aber nun mit "pädagogischer Verantwortung" die Stellung der pädagogischen Wissenschaft zur pädagogischen Praxis weder in deskriptiver und analytischer Sicht gefaßt werden kann noch in programmatischer und konstruktiver Perspektive gefaßt werden sollte, so scheint es geraten, in dieser Relation auf den Begriff gänzlich zu verzichten (vgl. Fischer 1992). Aber wie kann er ersetzt werden, welche Begriffe bieten sich als Alternativen an? Zur Beschreibung und Analyse der thematischen Relation scheint mir der Begriff der "Sorge" angemessener.

"Sorge" dient hier als eine deskriptive und analytische Kategorie, mit der ein Sachverhalt beschrieben werden soll, der mit dem Titel "pädagogische Verantwortung" emphatisch umschrieben und legitimiert wird: "Sorge" drückt einerseits die Selbstverpflichtung der Anteilnahme und des Engagements eines die Praxis Reflektierenden für die Belange der Praxis und andererseits die Distanz zu ihr als ausschließlich theoretische, argumentative oder reflexive Beschäftigung mit ihr aus. "Sorge" meint also die imaginierte Verantwortung, die Haltung der Verantwortlichkeit ohne praktische Eingriffsmöglichkeit, Zurechenbarkeit und Verantwortung. Sie bezieht sich auf pädagogische Sachverhalte oder konstituiert Sachverhalte als pädagogische in der Differenz von pädagogischem Ideal und (defizitär wahrgenommener oder beurteilter)

der Steuerung faktischer Austauschprozesse zwischen wissenschaftlichem Wissen, Alltagswissen und Alltagspraxis oder als Mittel der disziplinären Selbstdarstellung oder Rechtfertigung. (vgl. 1987, S. 216)

Wirklichkeit; ihre Inhalte, ihre Maßstäbe sind das Gelingen von Erziehung, Unterricht, Sozialisation, Lebenshilfe, Lernen, Bildung.¹⁶⁴

Die Haltung der Sorge ist nichts spezifisch Pädagogisches, sie kann sich auf viele Sachverhalte beziehen und unterschiedliche Inhalte haben. Aber daß das pädagogische Argumentieren ein Argumentieren aus der Haltung der Sorge ist, das ist charakteristisch. Die Offenheit und theoretische Unbestimmtheit der Ziele von Erziehung, Unterricht, Bildung, Hilfe etc. erlaubt die Universalisierung der pädagogischen Sorge: Ihr Thema ist nicht ausschließlich die Optimierung, Veränderung, Reform gegebener Erziehungs-, Unterrichts-, Ausbildungs- oder Betreuungsverhältnisse oder vorfindlicher Prozesse von Entwicklung, Lernen, Bildung, sondern sie kann sich auch auf den Einsatz pädagogischer Mittel oder als Hoffnung auf pädagogische Möglichkeiten zur Behebung konstaterter Mißstände richten.

Der Begriff der "Sorge" dient in diesem Zusammenhang zur Bestimmung der Voraussetzungen des pädagogischen Argumentierens, seine Angemessenheit hat sich in der Analyse zu erweisen. Er wird nicht im ontologischen Sinn gebraucht, Heideggers "ontologische Interpretation des Daseins als Sorge" (1972, S. 182) liegt fernab von dem, was hier gemeint ist. Unter theoretischen Aspekt erscheint der Begriff dann jedoch als eine zweifelhafte Wahl, denn er ist zwar in der pädagogischen Diskussion unverbraucht, aber vorbelastet mit einer (zu großen) philosophiegeschichtlichen Hypothek.

Heidegger deutet "Sorge" als ein "existenziales Grundphänomen", das Sein des Daseins "enthüllt sich als die Sorge" (ebd.), das "In-der-Welt-sein" ist "wesenhaft Sorge" (ebd. S. 193).

Die Analytik des Daseins, die bis zum Phänomen der Sorge vordringt, soll die fundamentalontologische Problematik, die Frage nach dem Sinn von Sein überhaupt, vorbereiten. (ebd. S. 183)

In Heideggers ontologischer Interpretation läßt sich das Phänomen der Sorge nicht auf Wollen und Wünschen zurückführen, sondern sind umgekehrt Wollen und Wünschen "im Dasein als Sorge verwurzelt" (ebd. S. 194). Ausgeschlossen

¹⁶⁴ Menck spricht statt von "Sorge" von "Interesse": "Begriff und Praxis von Wissenschaft enthalten dabei für mein Verständnis ein Interesse an Aufklärung; für die Erziehungswissenschaft heißt das: ein Interesse am Gelingen von Erziehung bzw. am Gelingen von Unterricht, einzulösen auf dem Wege über die Aufklärung der an Erziehung Beteiligten. Ihre Funktion ist also die Kritik jener Orientierungen." (Menck 1986, S. 17) Da der Begriff des "Interesses" eine zielgerichtete, eindeutig praktische Stellung charakterisiert, scheint mir die Kategorie der "Sorge" zur Beschreibung der moralischen Grundhaltung des pädagogischen Argumentierens in seiner eigentümlichen engagiert-distanzierten Zwischenstellung angemessener.

bleibt bei Heidegger aus der Bedeutung des "rein ontologisch-existenzial" gebrauchten Titels Sorge "jede ontisch gemeinte Seinstendenz wie Besorgnis bzw. Sorglosigkeit" (ebd. S. 192). Demgegenüber nimmt der Versuch einer Analyse von "Sorge" im folgenden seinen Ausgang bei den Bedeutungen und der Verwendung im üblichen Sprachgebrauch.

"Sorge" - und entsprechend auch das Verb "sorgen" - wird in einem zweifachen Sinn verwendet. Zum einen bezeichnet es ein "bedrückendes Gefühl der Unruhe und Angst" (Duden Bd. 5, 1980, S. 2427; vgl. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache 1976, S. 3462; Wahrig 1986, S. 1193) oder einen "bangen, zweifelnden Gedanken (in bezug auf etwas oder jemanden)" (Duden Bd. 5, 1980, S. 2427), zum anderen das Kümmern oder Bemühen um jemanden oder eine Sache, eine Hilfe oder Unterstützung (vgl. Duden Bd. 5, 1980, S. 2427; Wörterbuch 1976, S. 3463)¹⁶⁵. Das Wortumfeld der ersten Bedeutung, des "sich Sorgens um jemanden oder etwas", ist u.a. die Besorgtheit oder die Besorgnis, das Wortumfeld der zweiten, des "Sorgens für jemanden oder etwas", sind z. B. Fürsorge und Vorsorge, versorgen und umsorgen.

Im ersten Sinn bezeichnet Sorge eine psychische Verfaßtheit, eine moralische Haltung oder theoretische Stellung. So sorgen sich Eltern um ihre Kinder, sind in Sorge um deren Zukunft, die Kinder machen ihnen Sorgen, und so haben Eltern oder machen sich Sorgen.

In der zweiten Bedeutung bezeichnet Sorge ein praktisches Bemühen oder konkretes Handeln. So sorgen Eltern für ihre Kinder, sie sorgen für ihre Ausbildung, ihr Wohlergehen, sie tragen allgemein die Sorge für sie.

Wesentliches Moment der Sorge als Besorgtheit - und nur die ist in der folgenden Bedeutungsexplikation Thema - ist die Ungewißheit über ein Geschehen, in das man selbst oder andere involviert sind oder an dem man Anteil nimmt. Während Angst und Furcht sich durch die Gewißheit über die Notwendigkeit oder die Erwartung wahrscheinlich eintretender negativer Wirkungen bestimmen, so die Sorge durch die Möglichkeit negativer Einflüsse. Grundlage der Sorge ist die eigene Machtlosigkeit oder die Unverfügbarkeit von Bedingungen und Verhältnissen, von Handlungen, Denken oder Entscheidungen anderer.

Von dieser elementaren Form der Sorge läßt sich eine spezifisch moralische Sorge unterscheiden, für die nicht Erwartungen und Prognosen, sondern Ideale

¹⁶⁵ Diese zweifache Bedeutung ist seit längerem konstant (vgl. Grimm Bd. 10, 1905, S. 1755ff), die erste scheint die ältere und ursprüngliche zu sein, die zweite die abgeleitete (vgl. ebd. S. 1769; vgl. Heyne Bd. 3, 1906/1970, S. 654). Wegen dieser Differenz unterscheidet Heyse die erste als die engere von der zweiten als der weiteren Bedeutung (vgl. 1849/1968, S. 957).

Maßstäbe zur Beurteilung von Geschehen sind. Insofern die Ungewißheit über das Zusammenstimmen der moralischen Maßstäbe von Handelnden mit den Bedingungen ihres Handelns, oder allgemeiner: von Ideal und Wirklichkeit ein Wissen um die Fraglichkeit der Übereinstimmung ist, perpetuiert sich die Sorge. Während die elementare Sorge nicht stabil ist, da der Sich-Sorgende Gewißheit an die Stelle von Ungewißheit zu setzen sucht, und zumindest die Gewißheit über die Unbeeinflussbarkeit des Geschehens die Sorge zwar nicht aufhebt, aber in ihrer Geltung relativiert, beruht die Kontinuität der moralischen Sorge auf dem Geltungsanspruch des Ideals, der durch das Auseinanderfallen von Ideal und Wirklichkeit nicht beeinträchtigt wird.

Die Unmittelbarkeit der Besorgtheit wird durch die vermittelnde Reflexion aufgelöst. Ob Sorge angemessen oder legitim ist, wird zum Thema von Überlegungen. Die Auffassung der Angemessenheit von Sorge stützt sich auf Argumente zur Begründung der Legitimität von Erwartungen, Annahmen, Maßstäben. Insofern ist der jeweilige Wissens- und Diskussionsstand eine Grundlage für die Ausprägung von Sorge, für den Umgang mit ihr und für die Folgerungen aus ihr.

Obwohl der früher gebräuchlichere Terminus "Sorgenkind" (vgl. Wexberg 1931/1987) in der pädagogischen Ratgeberliteratur für Eltern verwendet wird und in älteren pädagogischen Lexika vereinzelt auftaucht (vgl. Loofs 1955, Wiese 1963), dort auch einmal "Sorgfalt", als Erziehungsziel wie als Tugend des Erziehers, Erwähnung findet (vgl. Horney 1970) und obwohl in grundschulpädagogischen Zeitschriften das Thema "wenn Schüler uns Sorgen machen" ein ständig (neu) zu reflektierendes Problem repräsentiert¹⁶⁶ - "Sorge" gehört nicht zu den zentralen Begriffen der Disziplin¹⁶⁷, ganz im Gegensatz zu "Fürsorge" als

¹⁶⁶ Die Serie "Wenn Schüler uns Sorgen machen" aus der Zeitschrift "Pädagogik" (vgl. H. 9/1991 - H. 4/1992) fand in der Zeitschrift "Grundschulunterricht" eine Entsprechung in einer Reihe mit etwas anderer Gliederung unter dem Titel "Schwierige Kinder" (vgl. H. 3/1992 - H. 1/1993). Bemerkenswert sind die Parallelen zu Wexbergs "Sorgenkinder" (1931/1987).

¹⁶⁷ "Sorge" gehört nicht zu dem "Grundwortschatz" der Pädagogik (vgl. Dolch 1960, Thesaurus 1982, Schröder 1992). Dieser Begriff ist weder in älteren Lexika und Handbüchern (vgl. Rolfus/Pfister 1863-1866, Schmid 1876-1887, Rein 1903-1910, Roloff 1913-1917, Schwartz 1928-1931, Nohl/Pallat 1928-1933, Deutsches Inst. für wissl. Päd. u.a. 1930-1932), noch in neueren aus der Bundesrepublik (vgl. Deutsches Inst. für wissl. Päd. u.a. 1952-1955, Hehlmann 1957, Speck/Wehle 1970, Groothoff/Stallmann 1961 und 1971, Wulf 1974, Speichert 1975, Roth 1980, Lenzen 1989, Roth 1991, Keller/Novak 1993, Lenzen 1994, Böhm 1994, Schaub/Zenke 1995) aufgenommen. Die "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" (1982-1986) verweist wie auch das "Handbuch Schule und Unterricht" (1981-1986; vgl. Margies 1981; Roeser 1981) nur auf das elterliche Sorgerecht als juristischen Terminus (zur juristischen Dis-

juristischer und sozialpflegerischer oder -pädagogischer Kategorie¹⁶⁸. In wissenschaftlichen pädagogischen Reflexionen oder Abhandlungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis erfolgt die Verwendung des Begriffes eher beiläufig (vgl. z.B. Flitner 1950/1983, S. 130; Benner 1987, S. 284 u.ö.; 1989, S. 1242; 1994, S. 359) und im üblichen umgangssprachlichen Sinn als Aufgabe, Angelegenheit, praktisches Bemühen.

Erst Oelkers hat in seinen Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens auf "Topoi der Sorge" (1991a, S. 213) aufmerksam gemacht und im "Habitus der Sorge" das Gemeinsame des öffentlichen Diskurses zu pädagogischen Fragen bestimmt. Terhart erblickt im Motiv der "Sorge" das Gemeinsame des pädagogischen Wissens von pädagogischen Laien, Professionen und wissenschaftlicher Pädagogik im Unterschied zur rein wissenschaftlichen Haltung der Erziehungswissenschaft (1991, S. 131). Eine detaillierte Analyse der Struktur der Sorge als Motiv pädagogischen Denkens und Handelns und eine Reflexion ihrer Problematik und Grenzen steht aber noch aus.¹⁶⁹

Terhart liest die Besonderheit des pädagogischen Wissens daran ab,

kussion vgl. Deutscher Bundestag 1978, Belchus 1980). Eine Recherche in den pädagogischen Bibliographien erbrachte ebenfalls nur ein negatives Resultat. "Sorge" war in Band 11 ("Registerband. Zugleich Deutscher Thesaurus für Pädagogik und ihre Grenzgebiete (DTP)") der Reihe A der "Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation", die Zeitschriftenaufsätze 1947-1967 und Bücher, Bibliographien und Sammelwerke 1945-1971/72 nachweist, kein Deskriptor und kein Suchbegriff, auch nicht im "Pädagogisches Jahresbericht" 1972-1982 oder im "Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule" 1985-1993, ebenfalls nicht in der "Bibliographie Pädagogik" zu den Jahren 1977-1991. Ein einziger Verweis unter dem Stichwort "Sorge" findet sich im "Dachthesaurus Pädagogik (DTP)" der "Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation" (Band 11 der Reihe B): eine psychologische Veröffentlichung (Scherke 1971).

¹⁶⁸ "Fürsorge" ist seit Rein (1903-1910) in pädagogischen Lexika und Handbüchern kontinuierlich nachweisbar und wird ausführlich abgehandelt.

¹⁶⁹ In Terharts Entgegensetzung "einer praktischen bzw. berufsbetreuenden Orientierung einerseits und einer rein wissenschaftlich-systematischen Orientierung andererseits" (1991, S. 131) bleibt die Analyse und Kritik des "Sorge"-Motivs wie auch die Frage seiner Grenzen und möglichen Transformation genauso außer acht wie der Ansatz der "Differenz-These" in seiner Beschreibung der Unterschiede der Wissensformen von wissenschaftlicher Pädagogik und Erziehungswissenschaft die Frage ihres Zusammenhangs vernachlässigt. Oelkers' Feststellungen zu den Topoi der "Sorge" bleiben insgesamt unsystematisch und seine Beobachtungen verharren zu sehr in einem unbestimmten Feld zwischen gewagten Schlüssen, ironisch distanzierten Beschreibungen und ernsthaften Einwänden.

daß das für das naturwüchsig-alltägliche Erziehungshandeln und -bewußtsein von Eltern (als der größten Gruppe der Laien-Erzieher) typische 'Sorge'-Motiv, welches sich (in allerdings spezialisierter, eingegrenzter Form) auch im Selbstverständnis der pädagogischen Berufe wiederfindet, bis in Inhalt und Gestus der Theorie hineinreicht (1991, S. 131).

Diese Gemeinsamkeit des Motivs aufgrund der fortwährenden "Bindung an die naturwüchsige Alltagspraxis der Erziehung sowie an die pädagogischen Berufe und deren Wissen" (ebd.) durch die wissenschaftliche Pädagogik darf die Differenz im Motiv und seiner Grundlage nicht übersehen lassen: die Sorge der öffentlichen Diskussion wie die der pädagogischen Wissenschaft ist rein reflexiv, sie unterscheidet sich also als Besorgtheit von der praktischen Sorge, der Fürsorge von Eltern oder Erziehern¹⁷⁰. Sie ist der imaginierte Standpunkt von Fürsorge, Moral ohne korrespondierende Praxis, eine moralische Haltung, die sich in der Differenz von Sein und Sollen artikuliert, ein möglicher moralischer Impuls für eine theoretische Beschäftigung mit Erziehungsfragen und die Erörterung möglicher Problemlösungen.

Als Resultat der Analyse einer "Collage" von Alltagsmaterialien aus Tageszeitungen und Zeitschriften, Fernsehsendungen und Musikstücken, Interviews und Leserbriefen hält Oelkers fest:

Pädagogisches Wissen ist eine Gemengelage aus Kausalannahmen über 'Erziehung', Idealisierungen der notwendigen Handlungsstrategien sowie eklektischer Erfahrungsverarbeitung, die nicht deutlich zwischen 'Sein' und 'Sollen' trennen kann und einen ausdrücklichen Bezug auf Hoffnungsprogramme haben muß, auch wenn diese sich als offensichtlich unwirksam erweisen. Das verweist auf einen festen Habitus der Sorge, der sich durch die immer erneute Pädagogisierung defizitärer Situationen fortschreibt, und nur mit der moralischen Öffentlichkeit selbst preisgegeben werden könnte. (Oelkers 1991a, S. 228)

An Oelkers Ausführungen läßt sich ein (bereits erwähntes) Problem verdeutlichen, nämlich ob die Haltung der Sorge etwas spezifisch Pädagogisches ist. Ungeklärt ist z.B., welche Sorge thematisch ist: (a) unterschiedliche unspezifische Sorgen um die Umwelt, Gesellschaft, Kinder, Schule, die Erziehung u.a.m., die sich jeweils pädagogisch instrumentieren, oder (b) eine inhaltlich allgemeine pädagogische Sorge. Ist die pädagogische Sorge typisch für die "Inszenierungen der heutigen Publizistik" (ebd. S. 217) oder eine allgemeine Haltung pädagogischen Denkens? Gibt es einen charakteristischen "Gestus der Sorge,

¹⁷⁰ So läßt sich wohl auch der Nachsatz von Terhart verstehen, nach dem "sich der wissenschaftliche Pädagoge selbst in einer Art 'pädagogischen Bezug' zu seinem Gegenstand - der Erziehungswirklichkeit - sieht" (1991, S. 131), d.h. eben nicht in einem wirklichen pädagogischen Bezug.

ohne den sich öffentlich offenbar nicht über Erziehung reden läßt" (ebd. S. 226), oder wird diese "typische Haltung" fallweise und "nicht immer eingenommen" (ebd. S. 216) und das Argumentieren folgt (unter anderen Bedingungen) anderen Intentionen (z.B. Rechtfertigung anderer Zwecke, Zynismus)? Wie prägt die Haltung der Sorge die spezifische Struktur des pädagogischen Argumentierens oder gibt es zwischen Intention und Struktur keinen notwendigen oder eindeutigen Zusammenhang? Unter welchen Bedingungen führt die gut gemeinte Sorge zu widersprüchlichen Ratschlägen (vgl. ebd. S. 219), beinhaltet eine ambivalente Stellung zu Experten (ebd. S. 217), erzeugt ein Bild "allgemeiner Verwirrung" (ebd.), beschreibt "eine grotesk verworrene Situation der Erziehung" (ebd. S. 221)?

Gegenstand und Inhalt der Sorge kann vieles sein, das eigene Wohlergehen wie die Umwelt, die Familie, das Gemeinwesen u.v.a.m.; die "Rhetorik der Sorge" ist charakteristisch für eine moralische Öffentlichkeit und deren Publizistik, von denen das pädagogische Argumentieren ein Teil ist. Aber als Identität des pädagogischen Argumentierens muß die Sorge sich durch einen spezifischen Gegenstand und Inhalt ausweisen, sonst würde sie in allgemeinen Bestimmungen der Moralität oder des öffentlichen Diskurses aufgelöst. Sorge ist eine allgemeine Struktur, was ist das Pädagogische an der Sorge bzw. unter welchen Bedingungen kann man von einer pädagogischen Sorge reden?

Eine erste Antwort gibt Oelkers, der "die starke Beziehung des pädagogischen Wissens zu existentiellen Einstellungen, solchen der Sorge oder der Hoffnung" (Oelkers 1993, S. 48), anspricht. Das Charakteristische scheint insofern die besondere Inanspruchnahme von Haltungen wie Sorge oder Hoffnung zu sein. Alternative Haltungen wie z.B. Ironie, Zynismus oder Skepsis sind zumeist verpönt, ein unmittelbares praktisches Engagement ist nicht möglich, und eine ausschließliche Verpflichtung auf Erkenntnis, Analyse oder Theorie konfliktiert mit pädagogischen Ansprüchen der praktischen Wirksamkeit.

Wenn Oelkers die These "Alle pädagogischen Sätze erziehen selbst" (ebd. S. 213) aufstellt¹⁷¹ und dies an der Verwendung pädagogischer Sätze in Kontexten einer allgemeinen Öffentlichkeit zu bestätigen sucht, dann ist mit der Wirksamkeit pädagogischen Wissens jedoch nur die pädagogische Wirkung einer

¹⁷¹ Aber können "pädagogische Sätze" "erziehen"? Sind damit Anspruch, Eigenart und Wirkungsmöglichkeit von pädagogischen Sätzen angemessen gefaßt? Oelkers führt seinen zitierten Satz so fort: "und die Verarbeitung in der Öffentlichkeit entscheidet über ihre Wirksamkeit" (1991a, S. 213). An anderer Stelle weist er auch darauf hin, daß "Erziehung" eine "Metapher" sei (ebd. S. 223). "Erziehung" scheint als eine Metapher für die erfolgreiche Überbrückung oder Harmonisierung von differenten Auffassungen, für die erreichte Kongruenz von Darbietungen und Aneignungen von Meinungen in der Öffentlichkeit gebraucht zu werden.

Berichterstattung gemeint, die von einem Standpunkt der Besorgtheit aus beschreibt und bewertet und in der Vielfalt ihrer Deutungen - wenn sie auch nicht unbedingt eine bestimmte Meinung universalieren, eine spezifische Sichtweise allen nahelegen kann - so zumindest doch Gründe zur Besorgnis vermittelt. Die unterschiedlichen Sichtweisen von Publizistik und Publikum finden ihre Gemeinsamkeit in der Sorge (um das jeweils Thematisierte oder seine Voraussetzungen). In der kontinuierlichen Generierung von Sorge ist die Rhetorik der Sorge wirksam¹⁷². Aber dies ist unabhängig von den pädagogischen Inhalten, die "Selbstreferenz pädagogischen Wissens" (ebd. S. 228) erweist sich allein in der Retrospektive der Analyse einer spezifischen Verwendungssituation¹⁷³, sie ergibt sich in der Identifikation der Wirkungen öffentlicher Diskurse mit pädagogischen Wirkungen. Aber kann oder sollte man Erziehung mit wirksamer Rhetorik oder mit moralischer Wirksamkeit überhaupt identifizieren?

In Oelkers Alltagsmaterialien sind eine Fülle unterschiedlicher Themen und Probleme öffentlicher Diskussion angesprochen, ohne daß immer deutlich würde, was nun jeweils genau der Inhalt der Sorge ist und - betrachtet man nicht alle öffentlichen Sorgen aufgrund ihrer Akzeptanz als erziehend - welche der erwähnten Sorgen pädagogische im Unterschied zu anderen sind. Es lassen sich mindestens zwei Varianten von Sorge unterscheiden, die in unterschiedlicher Weise mit pädagogischen Fragen verbunden sind. So erwähnt Oelkers "die moralische Sorge über die Umweltkrise" (ebd. S. 214), die einerseits mit einer Umwelterziehung als "Indoktrination des öffentlichen Bewußtseins" (ebd.) verbunden ist wie andererseits auch mit einem "gesamtpädagogischen Konzept" für eine "umweltbewußte Schule" (ebd. S. 215), so spricht er auch von der Sorge über Gegenwart oder Zukunft der Kinder, der Schule oder der Familie (vgl. ebd. S. 217ff).

¹⁷² "Sorge entsteht nur in der Generalisierung solcher Einzelfälle. Die Publizistik läßt die Bedingungen eines solchen Schlusses offen und legt aber Häufigkeit nahe. Daraus ergibt sich für den Leser eine latente Bedrohung, die mit jedem neuen Fall bestätigt wird und Pädagogisierungsstrategien befördert." (Oelkers 1991a, S. 219) Unbestimmtheit und Diffusität lassen sich als Bedingungen der Entstehung von Sorge auffassen, hinreichend zur Erklärung sind sie nicht. Wieso Sorge Pädagogisierungsstrategien befördert statt anderer Verarbeitungs- oder Handlungsweisen, wäre ebenfalls noch zu erklären.

¹⁷³ Oelkers stellt die generelle These auf, "daß öffentliche Diskussionen über 'Erziehung' pädagogisches Wissen verwenden müssen und selbst in erzieherischer Absicht erfolgen" (1991a, S. 213). Aber die erzieherische Absicht ist kein Spezifikum von öffentlichen Diskussionen über Erziehung, sondern auch öffentlichen Diskussionen über andere Themen eigen, wenn man überhaupt von erzieherischen Absichten in dieser Hinsicht reden will.

Zwei Themenbereiche lassen sich demnach unterscheiden: die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule oder Gesellschaft und allgemeine gesellschaftspolitische Probleme wie z.B. Umwelt, Frieden, Drogen, AIDS. Die Sorge um die Kinder und ihre Zukunft hat die elterliche "Sorge für das Kind" (ebd. S. 223), die juristisch im Elternrecht kodifiziert und sanktioniert ist, sowie das institutionalisierte Schulwesen zur Grundlage und Voraussetzung. Pädagogisch ist diese Sorge, insofern sie die vorfindliche (Erziehungs-)Wirklichkeit in der Perspektive und unter Voraussetzung einer möglichen besseren Pädagogik problematisiert. Die Sorge gilt dem Gelingen von Erziehung. In der anderen Variante richtet sich die Sorge auf gesellschaftliche, politische u.a. Probleme, pädagogisch ist sie, insofern sie diese Probleme pädagogisiert und in einer neuen Aufgabe für die Erziehung der Jugendgeneration in Familie und Schule oder für das Lernen der Erwachsenengeneration eine Lösungsmöglichkeit sieht. Das Gemeinsame beider Varianten ist die Perspektive auf das individuelle Lernen, das als relevant für die Zukunft gilt, und seine erfolgreiche Beeinflussung als Erziehung. Thema der pädagogischen Sorge ist also das Gelingen von Erziehung, wobei Erziehung in einem weiten Sinne als Beeinflussung von Lernen verstanden wird¹⁷⁴.

Wenn dieses Ergebnis für die öffentliche Diskussion in allgemeinen Medien zutrifft, gilt dies auch für die fachspezifische Öffentlichkeit, für das pädagogische Argumentieren, das Politik und Professionen berät, ihnen praktische Alternativen aufzeigt und abwägt, Entscheidungen nahelegt und begründet? Der Rückschluß auf das Motiv der Sorge scheint bei den pädagogischen Argumentationen legitim, die sich durch die elementare Struktur von Defizit und Defizitkompensation, pädagogischer Ursache des Defizits und geeignete pädagogische Mittel zur Abhilfe rekonstruieren lassen.

Terhart, der die Gemeinsamkeit des Sorge-Motivs bei pädagogischen Laien und Professionen und der pädagogischen Wissenschaft herausgestellt hat, weist auch auf die Differenz hin.

¹⁷⁴ Ein theoretisches Problem besteht in der inhaltlichen Bestimmung der pädagogischen Sorge durch "Gelingen von Erziehung". Kann man für alles pädagogische Argumentieren von einer Sorge um das Gelingen von Erziehung sprechen, oder ist der Erziehungsbegriff unzulässig ausgeweitet? Muß man nicht in Hinblick auf die Differenzierung der "pädagogischen Grundvorgänge" von einer Sorge um das Gelingen von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Unterricht oder Lebenshilfe sprechen? Es bedarf einer Theorie auf der Grundlage einer Disziplingeschichte, die nicht nur die institutionelle Ausdifferenzierung der Subdisziplinen beschreibt, sondern auch die Theorieentwicklung mit den theoretischen Bruchstellen und Erweiterungen der Grundkategorien, die die Ausdifferenzierung von Teildisziplinen wie die Zuordnung oder Anlagerung von neuen Aufgabenfeldern vorbereitet oder begleitend wie nachträglich legitimiert haben.

Zugleich aber bemüht sich die Erziehungswissenschaft um ihre Anerkennung als 'gewöhnliche' wissenschaftliche Disziplin, womit die Verpflichtung auf Distanz, Objektivität und Des-Engagement verbunden ist. (Terhart 1991, S. 131)

Damit ist die Spannweite des Argumentierens in pädagogischen Diskuren skizziert: in unterschiedlichem Maße sind pädagogische Argumentationen durch den Habitus der Sorge bestimmt, werden Erwartungen und Feststellungen, die besorgten Überlegungen und erhofften Lösungen geprüft, rationalisiert und objektiviert, wird das Engagement zugunsten von Begründung und rationaler Kalkulation suspendiert und von ihnen abhängig gemacht. Der Anspruch von Wissenschaftlichkeit stiftet Kriterien der Differenzierung zwischen pädagogischen Argumentationen¹⁷⁵.

Das Gemeinsame der vielen pädagogischen Argumentationen mit ihren unterschiedlichen Interpretationen, Zielsetzungen und Begründungen, d.h. die Identität des pädagogischen Argumentierens sehe ich in der Interpretation von Sachverhalten als mit pädagogischen Mitteln zu bewältigende Aufgaben, als pädagogisch lösbare Probleme. Die den Auseinandersetzungen um die richtigen Pädagogiken zugrundeliegende Stellung ist eine als Sorge zu beschreibende Haltung, die Sachverhalte im Vergleich zu einer Idealität wahrnimmt, als defizitär bestimmt und die Kompensation des Defizits anmahnt. Die besorgte Anteilnahme äußert sich in Vorschlägen zur Verbesserung und Empfehlungen geeigneter oder besserer Alternativen. Pädagogisch ist diese Sorge, insofern sie sich vom Lernen und von Erziehung Möglichkeiten der Problemlösung erhofft.

Diese dem pädagogischen Argumentieren zugrundeliegende oder zumindest vorausgehende Sorge ist mehr und anderes als eine Reaktion auf eine Situation der Ungewißheit angesichts einer offenen Zukunft oder undurchschaubarer Umstände. Sie ist auch mehr und anderes als eine Reaktion auf Machtlosigkeit angesichts unbeeinflussbarer Handlungsbedingungen oder unverfügbarer Aktivitäten der pädagogischen Adressaten. Diese Sorge ist moralisch in der Konstruktion idealer Lösungen und in ihrer Kritik von deren Verfehlungen und Abweichungen. Seine Legitimation findet das Moralische in der Idealität. Die moralische Sorge kann in pragmatischen Kalkulationen rationalisiert, korrigiert und relativiert werden, d.h. in einem Vergleich möglicher Lösungen und der Abwägung von deren Kosten. Das Dilemma der Sorge beruht auf ihrer Anteilnahme ohne Teilnahme. Eine verfestigte Haltung der Besorgtheit verzichtet auf Distanz, obwohl sie auf Distanz angewiesen wäre, um die Bedingungen des Problems zu klären und auf ihren Anlaß und Grund zu

¹⁷⁵ Vgl. auch den Versuch von Timmermann (1995), wissenschaftstheoretische Kriterien zur Abwägung und Gewichtung zu entwickeln.

reagieren. Aber so würde sie sich aufheben. Sie kann überwunden werden und ist zu einem Motiv oder Anstoß herabgesetzt in Argumentationen, die ihre Voraussetzungen und Geltungsbedingungen reflektieren und die Geltungsansprüche von Diagnosen, Begründungen und Empfehlungen prüfen und einzulösen suchen.

5.4 Zusammenfassung

Die Frage nach dem Charakter des Pädagogischen läßt sich in zwei Varianten beantworten¹⁷⁶: (1.) durch eine empirische Analyse dessen, was als pädagogisches Problem definiert wird, wodurch eine Basis für den systematischen Versuch gelegt wird, das aktuell Gemeinsame der Definitionen des Pädagogischen eines Ansatzes, einer Instanz, einer Diskussion, einer Epoche etc. zu bestimmen; (2.) durch eine pädagogische Theorie, die als Vergegenwärtigung pädagogischer Klassiker, als systematische Erörterung der theoretischen Alternativen oder als kritische Analyse grundlegender Kategorien Ansprüche und Prinzipien bestimmt, begründet und limitiert und so Kriterien gewinnt zur Beurteilung pädagogischen Denkens und Handelns. Die erste Variante führt zu einer Bestimmung des Pädagogischen, die aufgrund der Pluralität von Instanzen, Ansätzen, Interessen sehr abstrakt ist, für Erwartungen an eine spezifische pädagogische Handlungstheorie zu formal erscheint und die kein Kriterium der Differenzierung innerhalb der empirisch aufgefundenen Argumente und Positionen liefern kann. Die zweite Variante liefert einen zu Kritik und Orientierung, Auszeichnung und Ausgrenzung brauchbaren Begriff, ohne aber die Identität von Disziplin oder Profession empirisch exklusiv bestimmen zu können.

Wenn A. Schäfer kritisch gegen Paschens Konzept einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft einwendet, daß "die Frage nach dem Charakter des Pädagogischen" zwischen den beiden Voraussetzungen dieses Ansatzes, "einer Formalisierung des pädagogischen Arguments" und der "bloßen Gegebenheit von Problemen", sozusagen "hindurch fällt" (Schäfer 1992, S. 387), so trifft seine Kritik und geht zugleich fehl. Sie geht insofern fehl, als empirische Analysen immer nur von gegebenen Voraussetzungen ausgehen können, und die sind in diesem Fall die in und mit den vorliegenden Argumentationen gegebenen Problemdefinitionen und -bearbeitungen. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen oder lebenspraktischen Standpunkte und Sichtweisen orientieren sich an faktischen Entscheidungen oder angestrebten Entscheidungsrevisionen, die als Konsens, Kompromiß, Durchsetzung die different definierten und konstituierten Probleme bearbeiten, sie lösen oder auch nicht - je nach Sichtweise. Die in allen diesen Äußerungen implizierten Verständnisse des Pädagogischen lassen sich dann als der aktuelle oder situationsspezifische Konsens über das Pädagogische fassen.

Schäfers Kritik trifft insofern, als über die Bestimmung der Einheit der Pädagogik als argumentative Praxis hinausgegangen werden kann. Die Einheit der

¹⁷⁶ Vgl. auch Oelkers/Tenorth 1991, S. 26ff.

Pädagogik liegt nicht in den vielen Argumenten, deren Heterogenität und Heteronomie Ausgangspunkt der Diagnose Paschens ist, und deren Einsatz keine Notwendigkeit, sondern pragmatische Kalkulationen zugrundeliegen - auch wenn von einer gewissen Anzahl typischer und immer wieder tradierter Argumente ausgegangen werden kann. Die Einheit der Pädagogik liegt auch nicht in den vielen unterschiedlich definierten Problemen - auch wenn aufgrund allgemeiner Strukturen des Bildungssystem immer gleiche und kontinuierlich zu bearbeitende Probleme identifiziert werden können. Die Einheit der Pädagogik ist aber auch nicht nur als argumentative Praxis zu beschreiben, sondern darin zu finden, daß das pädagogische Argumentieren aus einer gemeinsamen Motivation erfolgt, die erst die spezifische Struktur des Argumentierens, nämlich ein Denken in aktuellen Defiziten und wünschenswerten Alternativen bedingt.

In der Sorge um das Gelingen von Erziehung läßt sich das gemeinsame Motiv auffinden, das die Einheit der pädagogischen Diskurse in der Vielzahl der Argumente, Argumentationen und Argumentationsziele konstituiert. Pädagogisch ist diese Sorge, weil ihr Problem und Thema die gesellschaftliche Aufgabe der Erziehung (bzw. einer ihrer Teilaufgaben oder die Perspektive der Bildung) ist. Wenn auch der Erziehungsbegriff in seiner Allgemeinheit inhaltlich offen ist für die Pluralität der Deutungen und für die Diversität gesellschaftlicher Erscheinungen, so ist die Identität in der Vielfalt der Bezüge und Heterogenität der Deutungshorizonte das positive Verständnis von Erziehung als Aufgabe, der Zweifel an ihrer genügenden oder angemessenen Einlösung und das Motiv der Förderung, Verbesserung, Reform.

Gemeinsam ist den Argumentationen die Gewißheit über die Angemessenheit und Verfügbarkeit bestimmter Mittel, die spezifische Ursachendiagnosen und Abhilfestrategien bedingt: die Unterstellung einer pädagogischen Verursachung identifizierter Defizite und/oder das Vertrauen in pädagogische Mittel und Wege ihrer Bewältigung.

P. Vogel hat vorgeschlagen, Probleme der pädagogischen Gegenstandskonstitution von denen der empirischen Forschung und denen des Handelns zu unterscheiden (vgl. Vogel 1986, S. 482ff). Die Analyse der argumentativen Bearbeitung pädagogischer Probleme versteht sich dementsprechend eher als Forschungsprogramm und nicht als Konstitution des Pädagogischen. Geht man davon aus, daß argumentiert und entschieden wird, daß immer schon Lösungen für pädagogische Probleme gesucht und Bearbeitungsstrategien gefunden werden, so hat es die reflexive Frage nach Struktur und Inhalt, Bedingungen und Wirkungen des pädagogischen Argumentierens mit gegebenen Problemen zu tun. Die pädagogischen Probleme, sowohl die immer wieder zu bewältigenden und zu erörternden des Bildungssystems als auch die aktuell und neu in der

öffentlichen Diskussion zu Erziehungs- und Bildungs-, Sozialisations- und Reproduktionsfragen aufgeworfenen, sind bereits definiert, und zwar durch die Öffentlichkeit und ihre Medien (z.B. "Jugend und Gewalt"), die Politik ("zu lange Schul- und Studienzeiten"), das Bildungssystem ("Überalterung der Lehrerschaft") und auch durch die Wissenschaft. Nicht zu vergessen sind die Probleme, wie sie die Betroffenen wahrnehmen und definieren. So ist einerseits von einer zunächst unbegrenzten Vielfalt von Problemen, die als pädagogische behauptet werden, auszugehen und andererseits von einer unterschiedlichen Rezeption und Akzeptanz als Probleme, in denen sich die ungleiche Definitionsmacht der angesprochenen Instanzen geltend macht. In diesem komplexen historischen Geschehen von Problemkonstitutionen und -entwicklung, -konjunkturen und -vielfalt verfügt das Wissenschaftssystem über keine Exklusivität in der Definition von Problemen, sondern übt spezifische Funktionen aus und entfaltet nur begrenzte Wirkungen.

Die angedeutete Komplexität soll nicht als Argument dagegen verstanden werden, daß die Pädagogik als Wissenschaft aus ihrer Geschichte, mit Hilfe ihrer Tradition oder systematisch definiert, was pädagogisch ist, wie erzogen und unterrichtet werden soll, unter welchen Bedingungen Probleme oder Lösungen als pädagogisch angesehen werden. Eine argumentationstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft ist keine Allgemeine Pädagogik, aber wegen des argumentativen Charakters pädagogischer Abhandlungen als Bestandsaufnahme von Stand und Standards der Diskussion bedeutsam für die Klärung pädagogischer Prinzipien. Die empirisch orientierte Rekonstruktion gegebener Argumentationen ist keine Exklusivität beanspruchende erziehungswissenschaftliche Alternative zur kategorialen Kritik. Die wissenschaftlich fundierte Beurteilung und Kritik der empirischen Argumentationen, Entscheidungen, Diagnosen und Problemdefinitionen kann sie nicht erübrigen. Ob und inwieweit die Begriffe, Kriterien und Qualifizierungen der Wissenschaft rezipiert und akzeptiert werden, sich gegen common sense und Macht, Interessen und Zwänge, Gedankenlosigkeit und Ideologien behaupten oder durchsetzen können, ist zudem eine praktische wie dann auch eine empirisch zu erforschende Frage.

6 Einwände, Alternativen, Konsequenzen

Wo erzogen wird, sind Entscheidungen nötig. Man muß sich etwa entscheiden, wann Führung, wann Freigabe angemessen sind, wo eine Ermunterung oder eine Ermahnung am Platze ist. Doch woher weiß ein Erzieher, was angemessen ist? Wie begründet er seine Entscheidungen? [...] Wo Herkünfte und Zukunftskonsense unsicher werden, verlangt die Begründung einer pädagogischen Entscheidung theoretische Urteile: Man muß den Einzelfall in Zusammenhänge rücken, die verallgemeinerbar sind; man muß auf Ziele und Motive verweisen, die generell für richtig gehalten werden; man muß seine Handlungsabsichten und Handlungsweisen auf Bedingungsketten und vorherzusehende Wirkungen beziehen. (Scheuerl 1979, S. 101)

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat das Entscheidungsproblem in einer eigentümlichen Zuspitzung thematisiert. Sie betont die Komplexität und Einmaligkeit pädagogischer Situationen, die notwendige Selektivität der individuellen Entscheidung, die Grenzen der Planbarkeit und die Bedeutung des pädagogischen Takts. Mit dem Nachweis der Besonderheit des pädagogischen Tuns und der Notwendigkeit einer exklusiven Kompetenz von Lehrern und Erziehern kann sie die Autonomie des pädagogischen Handelns und der Pädagogik legitimieren, mit dem Risiko, die Bedeutung von Wissenschaft und damit auch von Pädagogik als Wissenschaft zu relativieren, wenn nicht gar grundsätzlich infragezustellen. Die argumentative Engführung auf die Grenzen von Wissenschaft und Planung angesichts der Besonderheit von Entscheidungen in der Situation kontrastiert mit dem Wissen um die Vielfalt unterschiedlicher Arten von Entscheidungen und deren Bedingungs Zusammenhang.

Entscheidungen können sich im Erziehungsbereich auf unterschiedliche Arten von Alternativen beziehen: Auf rivalisierende Ziele; auf alternative Inhalte; auf Methoden und Organisationsformen, mit denen man Inhalte und Ziele jeweils am sichersten oder am eindringlichsten zu erreichen hofft. Auch Verhaltensstile des erziehenden Umgangs und sogar emotionale Grundeinstellungen sind in Grenzen durch Entscheidungen modifizierbar. (ebd. S. 102)

Scheuerl differenziert das Problem der pädagogischen Entscheidung nach ihren Gegenständen und Inhalten, nach ihren Subjekten und Adressaten, nach den zeitlichen Reichweiten von Intentionen und Wirkungen:

Zwischen solchen konzeptionellen Grundentscheidungen und den individuellen 'vor Ort' zu treffenden Einzelentscheidungen können ganze Systeme gestufter Kompetenzen eingerichtet sein. (ebd.)

Den unterschiedlichen Arten von Entscheidungen sollen unterschiedliche Arten von Begründungswissen entsprechen. Aufgrund ihres Selbstverständnisses als Berufswissenschaft und ihrer Orientierung an der pädagogischen Bildung

vernachlässigt die geisteswissenschaftliche Pädagogik Analysen der unterschiedlichen Wissensformen und Legitimationsstrukturen.

Die öffentliche Verwendung des pädagogischen Wissens steht dagegen im Mittelpunkt des Interesses von Paschen und Oelkers. Während Oelkers die Probleme einer moralisch-pädagogischen Argumentation aufzeigt, intendiert Paschen die Entwicklung von Instrumenten der argumentativen Disziplinierung zur Verbesserung des Argumentierens als Bedingung gesicherterer Entscheidungen und Handlungen (vgl. 1992, S. 143f).

Der argumentationstheoretisch orientierte Ansatz sieht sich mit einer Reihe von Einwänden konfrontiert, die zum einen die Praxisrelevanz und Wirksamkeit von wissenschaftlichem Wissen oder Argumenten und damit auch die Perspektive einer Verbesserung der Praxis auf der Grundlage einer Verbesserung des Argumentierens bestreiten, und die zum anderen die Ausrichtung des pädagogischen Wissens auf Entscheidungsprobleme und sein Selbstverständnis als eine praktische Wissenschaft infragestellen. Im folgenden werden die Einwände in Form einer metatheoretischen Auseinandersetzung mit alternativen Positionen der Wissenschaftsforschung und erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen aufgenommen.

- Der Frage der Wirksamkeit und Wirkungsgrenzen pädagogischer Argumentationen wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse und Konzepte der Verwendungsforschung nachgegangen. (vgl. Kap. 6.1)
- Das Problem des Verhältnisses von wissenschaftlichen Argumentationen zu Problemen und Entscheidungen der pädagogischen Praxis wird in kritischer Auseinandersetzung mit alternativen Konzeptionen von Erziehungswissenschaft diskutiert. (vgl. Kap. 6.1)
- Möglichkeiten der Verbesserung des Argumentierens werden schließlich im Spannungsfeld von Wahrheitsbegriff und disziplinärer Beurteilungspraxis, von Geltungsanspruch und praktikablen Kriterien erörtert. (vgl. Kap. 6.3)

6.1 Wirkungsmöglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Argumentierens

Ziel und Erfolg jedes Argumentierens ist die Überzeugung. Dieser Erfolg ist mit dem Vorbringen eines begründenden oder widerlegenden Arguments oder mit dem Vollzug einer Argumentation nicht garantiert. Eine Garantie kann es schon deswegen nicht geben, weil die gelingende Überzeugung einhergeht mit der Einsicht und Zustimmung der Adressaten und Rezipienten, und die sind aber - ganz grundsätzlich - deren eigene Leistungen. Eine Identifikation von Absicht und Erfolg des Argumentierens wäre naiv, denn sie übergeht die Differenz, die dem Argumentieren vorausgeht und es überhaupt notwendig macht. Wäre eine Übereinstimmung gegeben, wäre eine Argumentation nicht erforderlich¹⁷⁷. Die argumentativ angestrebte Übereinstimmung in der Sache - gleichgültig ob es eine theoretische Beurteilung, eine Stellungnahme zu einem Sachverhalt, ein Konflikt von Handlungszielen, eine zu bewältigende praktische Aufgabe ist - muß sich immer erst noch einstellen und erweisen.

Der Erfolg des Argumentierens hängt zunächst an der Qualität der Argumente und Argumentationen, sie müssen "gut" sein¹⁷⁸, zumindest besser als die ihnen entgegengebrachten oder -stehenden. Man schreibt den Erfolg von Argumenten ihrer "Überzeugungskraft" zu, aber diese Eigenschaft oder Fähigkeit können Argumente streng genommen gar nicht haben. Argumente sind wahr, richtig, gut, angemessen, akzeptabel, plausibel oder auch einseitig, unvollständig, unlogisch, unverständlich etc., aber "Überzeugungskraft" kann man ihnen nur ex post zuschreiben. Und diese Charakterisierung bestimmter Argumente oder Argumentationen heißt nichts für ihren nächsten Einsatz. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß es mehr oder weniger erfolgreiche Argumente und Argumentationen gibt; jeder, der argumentiert, weiß dies aus Erfahrung und fragt nach Gründen und Bedingungen des Erfolgs aus seinem Interesse am argumentativen Erfolg, zumindest in einer späteren, vergleichbaren Situation. Empirische Unter-

¹⁷⁷ Nach Kopperschmidt kommt es zu Argumentationen, wenn mindestens vier Bedingungen erfüllt sind: individuelle Argumentationsfähigkeit, individuelle Argumentationsbereitschaft, gesellschaftliche Argumentationsnötigung und situativer Argumentationsbedarf (vgl. 1995, S. 20).

¹⁷⁸ Kopperschmidt beantwortet die Frage: "wie gelingen Argumentationen?" (1995, S. 21) durch den Verweis auf die "Überzeugungskraft" von Argumentationen, die er an die Erfüllung von drei Bedingungen knüpft: die Überzeugungskraft eines Arguments für den Geltungsanspruch einer These hängt davon ab, daß das Argument (1.) gültig (d.h. unstrittig), (2.) geeignet (d.h. durch eine Schlußregel legitimiert) und (3.) relevant (d.h. als sachlich angemessene Problemlösungsstrategie zustimmungsfähig) ist (ebd. S. 21f). Vgl. Kap. 3.4.

suchungen können über die Grenzen subjektiver Erfahrung hinaus den unterschiedlichen Erfolg von bestimmten Argumenten und Argumentationen zeigen und führen ebenfalls zu der Frage nach den Gründen und Bedingungen des Erfolgs.

Man kann auch meinen, sich um die Steigerung der "Überzeugungskraft" zu bemühen, aber das ist nur möglich als Verbesserung ihrer Qualität oder in Form einer besseren Auswahl situativ geeigneter Argumente oder ihres sinnvolleren Einsatzes. Dies gilt als das Feld der Rhetorik. Insofern sie sich mit den Erfolgsbedingungen gelingender Rede beschäftigt, ist sie zum Synonym für ein Ensemble vermeintlicher Techniken geworden, unabhängig von Inhalt, Gültigkeit und Qualität der verwendeten Argumente und Argumentationen Erfolg in Gespräch und Diskussion zu ermöglichen. Die Unterscheidung zwischen Überreden und Überzeugen thematisiert die Differenz von vermeintlichen und wahren Konsens¹⁷⁹.

Die Grenzen des Argumentierens in praktischen Kontexten bestehen grundsätzlich darin, daß die thematische Entscheidung oder die Wahl zwischen Handlungsalternativen gar nicht Gegenstand rationaler Überlegung und Begründung ist¹⁸⁰. Dies kann mindestens zwei Gründe haben. Zum einen können sie einer rationalen Reflexion und Diskussion entzogen werden, weil die gesellschaftliche Möglichkeit oder subjektive Bereitschaft zu Reflexion, Begründung oder Diskussion situativ oder auf Dauer fehlt. Zum anderen können sie als nicht rationalisierbar, begründbar, diskutierbar angesehen werden, insofern es sich nicht um "Wahlen", sondern um "Entscheidungen" im existentiellen Sinne (Rombach 1973) handelt oder um einen Praxisbereich mit "einem Mangel an rationalen Bestimmungsgründen des Handelns" (Lübbe 1965, S. 131) oder um Betätigungsfelder und Lebensbereiche ohne Möglichkeit oder Angemessenheit des Planens oder überlegten Entscheidens. Der Allgemeingültigkeitsanspruch von Argumenten und Argumentationen wird also prinzipiell gebrochen durch die fehlende Möglichkeit oder Bereitschaft zu rationaler Diskussion und Erörterung oder durch die entgegengesetzte Position der Überzeugung von

¹⁷⁹ Vgl. Kap. 3.3.

¹⁸⁰ W. Brezinka hat der Philosophie der Erziehung die Aufgabe zugeschrieben, normative Sätze vernünftig zu begründen.

"Nur für die Anhänger dieses Standpunktes erscheint ihr Normgehalt als Ausdruck des eigenen Wollens und damit auch als verpflichtend. In den Augen der anderen handelt es sich nur um einen Vorschlag, für den um Zustimmung geworben wird. Nur soweit es gelingt, zu überzeugen, kann ihr normativer Inhalt angeeignet und Bestandteil der gelebten Moral von Personen und Gruppen werden." (Brezinka 1978, S. 218)

Wie Überzeugung gelingen kann, wenn letztlich Standpunkte des Glaubens vorausgesetzt sind (vgl. auch ebd. S. 266), bleibt ein Rätsel (vgl. Wigger 1991).

einem unangebrachten Argumentieren überhaupt oder in dieser Frage. Die Wirkungsmöglichkeiten wie -grenzen¹⁸¹ von Argumenten und Argumentationen hängen demnach in einem allgemeinen Sinne von einer Reihe von Voraussetzungen ab: (a) von der individuellen Bereitschaft zur Diskussion von Entscheidungen und zur Erörterung von Vor- und Nachteilen, zur Begründung und Kritik, (b) von der gemeinsamen Überzeugung der Notwendigkeit, Möglichkeit und Bedeutung einer Auseinandersetzung mit rationalen Mitteln, des Argumentierens und der Suche nach einem vernünftigen, begründeten Konsens, schließlich (c) von den faktischen Möglichkeiten der Begründung, Diskussion und begründeten Entscheidung.

Die Erfolgchancen abschätzen und das treffende Argument oder die richtigen Argumente suchen und einsetzen, das gehört zu jedem Argumentieren, hier sind Kenntnis von Gegenstand, Thema und Situation, von Adressaten und Kontextbedingungen vonnöten. Eine nähere Bestimmung der Grenzen des Argumentierens wäre also nur möglich, wenn bestimmte Argumentationen geprüft und ihr Inhalt, Zweck und Kontext bestimmt würden.

6.1.1 Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens als Thema der Disziplin

Die Pädagogik versteht sich traditionellerweise als praktische Wissenschaft. Hatte die Pädagogik früher in einer zumeist programmatisch und normativ ausgerichteten Diskussion des "Theorie-Praxis-Problems" ihr Selbstverständnis expliziert, so versucht die Disziplin heute sich ihres Standortes und ihrer Aufgaben in der Thematisierung der "Verwendungsproblematik" zu vergewissern¹⁸². Als

¹⁸¹ Insofern vom Standpunkt eines Argumentierenden diese Voraussetzungen wie der Erfolg letztlich unverfügbar sind, ist die Rede von "Wirkungen" oder "Wirkungsmöglichkeiten" zumindest unpräzise, da die Kategorie der Wirkung bzw. ein Kausalitäts-Denken dem Argumentieren, Überzeugen und Einsehen unangemessen ist, wenn man zwischen logischem Zwang und deterministischer Notwendigkeit unterscheiden will. Nur in einem übertragenen Sinne läßt sich von "Wirkungsmöglichkeiten oder -grenzen" des Argumentierens sprechen. Assoziationen an Ursache-Wirkungs-Mechanismen oder die Orientierung an solchen Vorstellungen als Idealen sind unangebracht und verleiten zu Fehleinschätzungen und überzogenen Ansprüchen.

¹⁸² Allerdings scheint neuerdings die Forschung zur Verwendung pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Wissens als Arbeitsfeld wieder in den Hintergrund gerückt zu sein. Drerups schwarze Prognose, daß die Disziplin in der Verwendungsproblematik eine Zeitlang ihre Identitätsprobleme artikuliert und reflektiert, um sie dann - ungeachtet der offenen Probleme, unbeantworteten Fragen

Wissenschaftsforschung kennt sie ihre empirischen Defizite in der Analyse der Anwendung des Wissens und weiß, daß empirische Daten unverzichtbar sind für eine realistische Erörterung von Wirksamkeit, Wirkungsmöglichkeiten und Wirkungsgrenzen dessen, was sie an Wissen produziert, bereitstellt und verbreitet. Die Disziplin reagiert mit ihren Selbstvergewisserungen auf die Konjunkturen der politischen Auftragslage, der gesellschaftlichen Erwartungen und Investitionen, der öffentlichen Nachfrage und Wertschätzung wie auf den Wandel in den wissenschaftsinternen Diskussionen. An den Diskussionen um gesellschaftliche Aufgaben, Standort und Bedeutung der Disziplin kann man leicht die Konjunkturen von Euphorie und Klage ablesen, aber die Iterationen von Optimismus und Skeptizismus irritieren doch.

In Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit hat das Selbstverständnis der Disziplin in den letzten 30 Jahren eine Entwicklung von einer dominanten euphorischen Selbstüberschätzung über ein Schwanken zwischen den Extremen eines Eingeständnisses einer selbstverschuldeten praktischen Unbrauchbarkeit und infolgedessen Überflüssigkeit einerseits und dem Beharren auf dem kritischen Selbstverständnis von Wissenschaft angesichts von einem unberechtigten, öffentlichen Verkanntwerden¹⁸³ bis hin zu einem Überwiegen von Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Leistungskraft und Zweifeln an ihrer Existenzberechtigung vollzogen. Der politische Umgang mit der Begleitforschung des schulischen Experimentalprogramms, vor dem Abschluß der Forschungen bzw. der Vorlage der Berichte zu entscheiden und die Untersuchungen zur nachträglichen Legitimation zu nutzen¹⁸⁴: das war der Schock für die Disziplin, was man selbst

und vielversprechenden Ansätze - in einer Anschlußdiskussion unter einem anderen Titel von neuem zu thematisieren und weiterhin zu bearbeiten (vgl. 1987, S. 226), scheint sich bewahrheitet zu haben, Wissenschafts-, insbesondere Verwendungsforschung wird zwar von einigen Spezialisten weiterhin betrieben, ansonsten ist die Disziplin wieder in die alten Bahnen der Erörterung des Theorie-Praxis-Problems zurückgekehrt.

¹⁸³ Vgl. zu dieser Kontroverse auf dem Regensburger Kongreß die Berichterstattung von Herrmann u.a. 1982, S. 447ff; vgl. Bittner 1982.

¹⁸⁴ "Nach dem Scheitern der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans haben diese Auswertungsberichte keinen Bezug mehr zur gesamtstaatlichen Bildungsplanung. Aber auch zuvor lagen die Auswertungsberichte meist erst vor, nachdem grundlegende politische Entscheidungen bereits gefallen waren. Das auffälligste Beispiel dafür ist der Auswertungsbericht über die Gesamtschulversuche." (Weishaupt 1992, S. 83f) "Für die Legitimation der Bildungspolitik der Länder hatten die Versuche eine nicht unwesentliche Bedeutung. Die Versuche belegten einerseits Reformbereitschaft, andererseits waren sie Nachweis für eine "Reform mit Augenmaß", da Neuerungen ja zunächst erprobt wurden. Geeignet waren sie sowohl zur Legitimation von beabsichtigten Weiterentwicklungen wie auch zur Verhinderung (oder zumindest Verzögerung) solcher Entwicklungen. Gerade in den politisch kontroversen

an der rhetorischen Frage bemerken kann, ob man es nicht doch als ein Glück für die Disziplin ansehen sollte, so irrelevant zu sein (vgl. Menck 1994, S. 4). Das Ende des Versuchs einer umfassenden Bildungsreform bedeutete für die Erziehungswissenschaft einen "Epochenausgang", gekennzeichnet von "dem Ende der öffentlichen Emphase für Bildungsreform, dem Ende der Expansion der Erziehungswissenschaft und dem Ende des Vorschubkredits auf die erwartbare Relevanz der Erziehungswissenschaft für pädagogisches und bildungspolitisches Handeln" (Blankertz 1978, S. 173).

Entgegen den zumal früher selbstverständlichen Erwartungen und Unterstellungen von Zuständigkeit und Wirksamkeit als orientierende oder technologische Berufswissenschaft, als Politikberatung, als kritische Instanz, als emanzipatorische Kraft ist sie heute mit externen Irrelevanzurteilen konfrontiert, sie scheint ihre gesellschaftliche Reputation als praktisch bedeutsame Disziplin, weil nützliche, aufklärerische, praxisverbessernde Theorien bereitstellende Wissenschaft verspielt zu haben. Zugleich klagt die Disziplin über ihre Nichtzuständigkeit, ihre ungehörten Ratschläge und Empfehlungen, Mahnungen und Warnungen. Es wird "die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse" (Heid 1989) behauptet oder auf "die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik" und Moral (Wigger 1990) hingewiesen.

Waren die Auffassungen (zur Zeit der Reformplanungen) über die Möglichkeiten einer Anwendung von Wissenschaft nach den eher unspezifisch gehaltenen Mustern von Sozialtechnologien oder Aufklärungskonzeptionen allzu optimistisch, so besteht in der gegenwärtigen Situation eher die umgekehrte Gefahr eines forcierten, überzogenen Skeptizismus, der auf den öffentlichen Meinungswandel in Sachen Wissenschaft/Reform/Ausbildung reagiert und vereint mit einer sich etablierenden Nutzungsforschung 'den letzten Rest von Vertrauen' (Luhmann) in wie auch immer begrenzte Wirkungschancen von Erziehungswissenschaft wie Sozialwissenschaft für eine Orientierung von politischen Entscheidungen wie für eine Ausbildung für professionelle Tätigkeiten zu zerstören droht. (Drerup 1987, S. Xf)

Die Diskussion um Relevanz und Wirksamkeit kann nur durch eine von empirischer Forschung gestützte Reflexion des Selbstverständnisses der Disziplin der selbstreferentiellen Alternative von Optimismus und Skeptizismus entkommen. Die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung hat auf die Notwendigkeit der empirischen Erforschung und Analyse der Praxis der Wissenschaft selbst hingewiesen unter der Fragestellung, ob nicht "die Disziplin primär selber verantwortlich" (Herrmann u.a. 1982, S. 444) sei für ihren Ruf und

Bildungsbereichen hatten die Modellversuche dadurch einen ambivalenten Stellenwert." (ebd. S. 166)

ihre Akzeptanz. Sie hat seitdem eigene Analysen zur Verwendung pädagogischen Wissens vorgelegt und auch Anschluß an die Verwendungsforschung in den Sozialwissenschaften gewonnen, einer neuen und eigenen Forschungsrichtung, seitdem die DFG 1982 das Schwerpunktprogramm "Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse" startete (vgl. Lüders 1991). Die Diskussion um Relevanz oder Irrelevanz, Wirksamkeit und Wirkungslosigkeit ist insofern nun unter Berücksichtigung empirischer Daten¹⁸⁵ möglich, bewegt sich also nicht mehr nur im Bereich von Hoffnungen und Befürchtungen, guten Absichten und Enttäuschungen durch eine vermeintlich schlechte Wirklichkeit.

Die (im weitesten Sinne) erziehungswissenschaftliche Verwendungsforschung hat seitdem in einer Reihe von Einzelfallstudien verschiedene Themen und Felder der Wissensverwendung untersucht: Politik und Administration (Drerup 1989; Lüders 1990; Spies 1989; Zedler 1989; 1990), Rechtsprechung und Rechtsetzung (Fauser 1989; Schwenk/von Pogrell 1989), Medien und Öffentlichkeit (Bracht/Zimmer 1989; Drerup 1990; Krüger/Ecarius/Wensierski 1989; Winkler 1990), die professionelle Arbeit des schulischen Unterrichts (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990; Terhart 1990a), der außerschulischen Aus- und Weiterbildung (Dewe 1989; Henschel u.a. 1989; Kroner/Wolff 1989), der Sozialpädagogik (Böhm/Mühlbach/Otto 1989; Lüders 1990), der Beratung (König 1990; Schmitz/Bude/Otto 1989). Lüders (1991) hat zuletzt Prämissen und Ergebnisse, Themenfelder und Probleme der erziehungswissenschaftlichen wie auch der soziologischen Forschungen und Projekte ausführlich und präzise dargestellt.

Der Ertrag der bisherigen Diskussion ist differenziert zu beurteilen. Die Einschätzungen von Relevanz oder Irrelevanz des disziplinären Wissens und die Beurteilungen von Wirksamkeit und begrenzter Wirkung werden sich als bedingt erweisen, zunächst durch die unterschiedlichen Gegenstände und

¹⁸⁵ Lüders nutzt seinen Literaturbericht zur "Erinnerung an ursprüngliche Absichten" der Verwendungsforschung. "An diesen Anspruch zu erinnern, erscheint wichtig, da zum einen schon ein Teil der Beiträge in den einschlägigen Readern den Empiriebegriff sehr weit faßten (vgl. z.B. Evers/Nowotny; Kreissl). Zum anderen häuft sich - auch innerhalb der Erziehungswissenschaft - jener Typus von Abhandlungen, die zwar die Verwendungsthematik in den Mittelpunkt rücken, jedoch auf vertiefende empirische Erhebungen und Analysen weitgehend verzichten (vgl. z.B. Rebel; Dewe). Ähnlich ist z.B. von den insgesamt 22 Beiträgen in den beiden aktuellen Readern von E. König und P. Zedler und H. Drerup und E. Terhart gerade mal die Hälfte, wenn man einen weiten Begriff von Empirie anlegt, also auch Erfahrungsberichte akzeptiert, empirisch durch eigene Daten fundiert. Dies wäre als solches eine gute Mischung, lägen ausreichend empirische Daten vor. Genau dies ist nicht der Fall (vgl. Winkler)." (Lüders 1991, S. 423)

Themen der Untersuchungen, aber auch durch Methode und Forschungsperspektive. Dabei zeigen sich auch Defizite der entsprechenden methodischen und kategorialen Prämissen. Die Konsequenzen der Ergebnisse und der Diskussion der Verwendungsforschung für das disziplinäre Selbstverständnis müssen dann angesprochen werden.

6.1.2 Der Ertrag der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung

In der kategorialen Differenz der zentralen Termini "Anwendung" und "Verwendung" drückt sich der Perspektivenwechsel von der früheren Thematisierung des Problems der Wirksamkeit von Pädagogik zur neueren Verwendungsforschung aus und zugleich deren erster Ertrag. In dieser Perspektive auf "Verwendung" statt "Anwendung" zeigen sich dann sogleich die Bedingungen der Nutzung erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Wissens.

Als gemeinsames Ergebnis aller Analysen dieses Bandes ist festzustellen, daß Rezeption pädagogischen Wissens grundsätzlich etwas anderes ist als bloße Übernahme. Rezeption ist stets Transformation: Transformation als Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die eigene subjektive Theorie, und Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet, abgewehrt oder rezipiert werden. Pädagogisches Wissen wird also von möglichen Abnehmern genau dann rezipiert, wenn es einfügbar ist in den eigenen begrifflichen und normativen Bezugsrahmen und auf diesem Hintergrund 'brauchbar' ist, d.h. eine Lösung konkreter praktischer Fragen erwarten läßt. (König/Zedler 1989, S. 14)

Die allgemeine Einsicht in die Abhängigkeit des Argumentierens von Bereitschaft und Überzeugung der beteiligten Subjekte wird von der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung spezifischer gefaßt.

Was also aus dem Wissensangebot herausselektiert wird und wie es in die subjektive Sicht und das Bezugssystem der Anwender transformiert wird, ist somit letztlich bestimmt durch die Interessen, Erwartungshorizonte, die vorhandenen Problemkonstellationen, Nützlichkeitsabwägungen und vorgängig erworbene Vorstellungen über pädagogische Praxis und deren Aufgaben. (König/Zedler 1989, S. 15)

Die Verwendungsforschung präferiert aber keine Auflösung der Bedingungen der Verwendung in eine Vielzahl von Einzelsubjekten, sondern denkt im kategorialen Horizont von Institutionen oder ausdifferenzierten Sozialsystemen.

Das institutionelle Aufgaben- und Arbeitsfeld legt als ein vorgängig bestehender Verwendungskontext erziehungswissenschaftlichen Wissens Bedingungen fest, unter

denen erziehungswissenschaftliches Wissen Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erhält. (ebd.)

Wenn aber "Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens je nach den Abnehmern und deren Arbeitsfeld unterschiedlich ist" (ebd. S. 14), dann kann je nach sachlicher Fokussierung die Frage nach Relevanz oder Irrelevanz nur unterschiedlich beantwortet werden. Oder anders: bei den (allgemeinen) Urteilen über Relevanz oder Irrelevanz des erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Wissens ist dessen jeweiliger Anwendungs- bzw. Verwendungsbereich zu bedenken bzw. anzugeben, Differenzen in der Beurteilung können sich auch aus den thematischen Unterschieden ergeben, Verallgemeinerungen, die keine spezifischen Geltungsbedingungen angeben, wären insofern erst nach einem analytischen Durchgang durch alle Praxisfelder und Verwendungskontexte legitim.

Die Frage nach Erfolgchancen und -grenzen des pädagogischen Argumentierens wäre demnach erst in eine Reihe von Untersuchungen zu den unterschiedlichen disziplinären Aufgaben (Information, Beratung, Aufklärung, Kritik) und Adressatenkreisen (die pädagogischen Professionen, Familie, Politik, Recht, gesellschaftliche Institutionen, öffentliche Medien) zu zerlegen und differenziert zu beantworten. Dabei sind jeweils neben "theorieimmanenten Gründen für eine praktische Irrelevanz" wissenschaftlicher Produkte - wie für deren Verwendung und Relevanz - "Grenzen der Akzeptanz" und "Grenzen der Geltung" zu unterscheiden (Wigger 1990). Die subjektive Reflexion von Argumentierenden oder die methodisch kontrollierten Untersuchungen der Disziplin zu den Erfolgchancen und -grenzen des Argumentierens können zwei Richtungen einschlagen, die Begutachtung der eigenen Argumentationen und die Analyse der externen Bedingungen. Bei letzterer müssen sie die Differenz beachten zwischen den jeweiligen Adressaten (mit ihren individuellen Standpunkten) und den sozialen Systemen (mit ihren institutionalisierten Zwecken, Funktionen und Rationalitätsstrukturen).

Auch Heid zieht bei seinem Versuch, die fehlende Rezeption und Berücksichtigung "pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse" zu erklären, verschiedene Gründe¹⁸⁶ in Betracht.

¹⁸⁶ Hoffmann erklärt im Unterschied zu Heid die "Rezeptionshindernisse" von Erziehungswissenschaft - hier verstanden im Sinne der kritischen Theorie - eher psychologisch, nämlich aus der geringen oder fehlenden "Neigung" der Erzieher, "ihre gesamte Tätigkeit zum Problem zu machen und sich ständig in neue Lernprozesse verstricken zu lassen" (Hoffmann 1989, S. 37), aus dem den Erwartungen der Praktiker entgegengesetzten, ja sie existentiell bedrohenden "Orientierungsverlust" und der "Unsicherheit" durch die Beschäftigung mit Wissenschaft, auch aus dem von

Für die praktische Belanglosigkeit (in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen angebotenen) erziehungsbedeutsamen Wissens lassen sich drei oder vier Klassen von Hauptgründen unterscheiden: Gründe, die mit der Qualität des Wissens zu tun haben, Gründe, die mit der politischen oder praktischen Erwünschtheit bzw. Unerwünschtheit des Wissens zu tun haben, Gründe, die mit den realen Bedingungen der Wissensanwendung zu tun haben, und Gründe, die mit der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens zu tun haben. (Heid 1989, S.117f)

Bei den wissenschaftsexternen Gründen¹⁸⁷ spricht Heid zunächst politische Interessen an, aus deren Sicht bestimmtes wissenschaftliches Wissen "unerwünscht" (ebd. S. 119) sein kann, obwohl es nie so benannt werde, sodann "die faktischen Zwecke und Vollzüge" der Praxis, "der entsprechende Legitimationsbedarf", "die rechtliche Kodifizierung und soziale Institutionalisierung einer entsprechenden Verhaltensregulierung und Wissensselektion" und schließlich "die Etablierung eines Sanktionssystems und Musters zur Durchsetzung einer politisch jeweils erwünschten Praxis" (ebd. S. 121).

Zum Beleg verweist er darauf, daß es z.B. weder in Lehrerausbildung noch -fortbildung eine Verpflichtung zur Aneignung der "jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung" (Heid 1989, S. 112)¹⁸⁸ gebe, daß vielmehr umgekehrt die Praxis institutionalisierten pädagogischen Handelns auch ohne dieses Wissen, ja gerade dann als erfolgreich gilt (ebd.). Das wird auch belegt durch die wohl das Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis charakterisierende Redewendung aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung: "Nun vergessen Sie zuerst einmal alles, was Sie auf der Hochschule gelernt haben." (nach Heid 1987, S. 235) Diese Belege ließen sich erweitern: Ausbildung und Fortbildung werden zum Erwerb von Zertifikaten genutzt, zudem hat eine "offen zur Schau getragene Abneigung gegen die Anstren-

den Wissenschaften hervorgerufenen "Eindruck von Widersprüchlichkeit und Vorläufigkeit". (ebd.)

¹⁸⁷ Zu den wissenschaftsinternen Gründen rechnet Heid Varianten von Pädagogik als praxisfernes Philosophieren oder Pädagogiken als bloß programmatische oder normative Konzeptionen ohne Berücksichtigung empirischer Realisierungsbedingungen oder ohne logisch korrekte "'Ableitung' der Programmatik aus vermeintlichen Anforderungen der Interpretation aller möglichen Gegebenheiten" (Heid 1989, S. 118) Damit spricht Heid typische Defizite des pädagogischen Argumentierens an, die teils Paschen bei der Konstruktion seines Strukturmodells ebenfalls vor Augen hatte und zur Formulierung der Praxisprämisse und der Adäquatheitsprämisse als Minimalbedingungen angemessener Argumentation veranlaßt haben, die teils als Beliebigkeit der Identifikation von zu behebenden Mißständen, der Identifikation von pädagogischen Ursachen wie auch deren pädagogischen Behebbarkeit schon angesprochen wurden.

¹⁸⁸ Vgl. auch Heids Beispiele für praktisch bedeutsames Wissen (1989, S. 112).

gung des Begriffs" wieder Konjunktur (Hoffmann 1989, S. 36). Dies soll hier nicht erweitert werden, hier interessiert im wesentlichen die Frage, ob damit grundsätzliche Grenzen für die Wirksamkeit des pädagogischen Argumentierens angesprochen sind?

Die Befunde der Wissenschaftsforschung bedeuten m.E. unabhängig davon, daß offensichtlich in Hinblick auf das Argumentieren weitere detaillierte empirische Forschung notwendig ist, zumindest die Einsicht in eine faktische Differenz, vor aller Bewertung, Kritik oder Anerkennung.

Berücksichtigung und Verwendung von Theorien und Forschungsergebnissen sind relativ unabhängig von ihrer wissenschaftsinternen Geltung bzw. der wissenschaftlichen Dignität der Forschungsergebnisse, unabhängig auch von den seitens des Forschers mit ihnen verknüpften Intentionen. (Zedler 1989, S. 75)

Nur was folgt aus dem Konstatieren dieser Differenz? Folgt aus der Einsicht in die Grenzen des Argumentierens angesichts der "Eigenlogik der Wirklichkeit" (Tenorth 1990b) der Verzicht auf ein Argumentieren? Oder folgt aus der Berücksichtigung der Eigenlogik eine Verbesserung des Argumentierens? Die Differenzthese schließt eine Erfolgs- oder Wirkungsthese nicht aus.

Sowohl die Behauptung, "daß Erziehungswissenschaft sehr bemerkenswert geringen Einfluß auf 'Praktiker', also Lehrende hat (Heid 1989, S. 112), als auch die gegenteilige These - "ihre Praxis hat Folgen, wissenschaftliche Pädagogik ist beteiligt an der Konstruktion von Politik, pädagogisch-professionellem Bewußtsein und den Diskursen und Institutionen von Wissenschaft" (Tenorth 1990b, S. 420) - sind miteinander verträglich. Die Differenz beider Auffassungen liegt nicht in dem Gegensatz von Einflußlosigkeit und Einflußmöglichkeit, Folgenlosigkeit und Folgen, die Differenz besteht in unterschiedlichen Sichtweisen und verschiedenen Interpretationen von dem, was mit Relevanz, Wirkung, Folgen gemeint ist. Beides ist nicht zu leugnen, weder die Folgen noch die Folgenlosigkeit. Für beides gibt es Indizien, einerseits die Beteiligung von Erziehungswissenschaftlern an bildungspolitischen Entscheidungen (vgl. Tenorth 1990, S. 420f) und die Präsenz in der Öffentlichkeit, ja das "Verschwinden des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Öffentlichkeit" als Ausdruck seiner Verallgemeinerung und Normalität (Winkler 1990, S. 40) wie andererseits Exempel der "Resistenz" der pädagogischen Praxis gegen die pädagogische Theorie (vgl. Hoffmann 1989, S. 36). Von Seiten der Praktiker gesuchte und befolgte pädagogische Ratschläge lassen sich ebenso auffinden wie verworfene oder nicht zur Kenntnis genommene. Übereinstimmungen zwischen Vorschlägen und Begründungen einerseits und Realisierungen und Legitimationen andererseits lassen sich ebenso konstatieren wie Differenzen.

Was folgt aus diesem scheinbar uneindeutigen Befund? Es sind zwei der Disziplin eigene Standpunkte, die des Wissenschaftlers, der seine Stellung als Erziehungswissenschaftler oder wissenschaftlicher Pädagoge zur pädagogischen Praxis (oder einem ihrer Bereiche) thematisiert, und die des Metatheoretikers, der die Relationen zwischen der pluralistischen Disziplin und den heterogenen Verwendungsbereichen thematisiert. Zum einen wird die Rezeption und Verwendung von Wissen sowie das in Handlungskontexten genutzte Wissen unter der Voraussetzung eines theoretischen oder praktischen Geltungsanspruchs begutachtet und bewertet, zum anderen können aus der Perspektive eines Beobachters dieser Relation die Identität oder Differenz zwischen subjektiven Zwecken und objektiven Funktionen, die Übereinstimmungen oder Abweichungen zwischen Absichten, Realisierungen, Folgen und Wirkungen beschrieben und erklärt werden. Ein Rollenwechsel ist immer möglich.

Die Notwendigkeit empirischer Analysen der Bedingungen des Argumentierens in ihrer situativen und historischen Besonderheit ergibt sich aus dem angestrebten Erfolg des Argumentierens selbst, aber auch aus den gegensätzlichen Befunden. Der Schritt zur Forschung erübrigt aber nicht das Argumentieren, die Forschungsergebnisse machen es nicht obsolet. Weder eine Einsicht in faktische Grenzen noch die in fehlende Erfolgsgarantien schließen Versuche aus, die gegebenen Freiräume einer argumentativen Einflußnahme und Gestaltung zu nutzen und die von begründenden Argumenten abhängig gemachten Entscheidungen zu beeinflussen. Das Konstatieren von faktischer Irrelevanz ist kein definitives Urteil über ein Überflüssigwerden des Argumentierens, das Feststellen von bestimmter Relevanz kein Schutz vor einem Verkanntwerden.

6.1.3 Defizite der Verwendungsforschung

Ein Ergebnis der Verwendungsforschung ist, daß der Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens in den verschiedenen Praxisfeldern offenbar sehr unterschiedlich ist. Zugleich muß festgehalten werden, daß die einzelnen Studien von unterschiedlichen kategorialen und methodischen Voraussetzungen ausgehen und mit unterschiedlichen Kriterien der Beurteilung von Kontinuität und Diskontinuität arbeiten. So ist der Beginn der empirischen Erforschung der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens vielversprechend und verdienstvoll, aber Defizite können nicht verschwiegen werden.

Ein erster Aspekt betrifft die jeweiligen Betrachtungsperspektiven.

Eine eingehende Betrachtung der retrospektiven Analysen und Betrachtungen zum Einfluß einzelner Forschungsbereiche und Subdisziplinen zeigt, daß die Untersuchungen höchst selektiv sowohl hinsichtlich der in den Blick genommenen Verwertungsbereiche und Entscheidungsebenen als auch hinsichtlich der jeweiligen Kriterien für Einfluß sind. (Zedler 1989, S. 77)

Ein Defizit betrifft die zentrale Kategorie, die des Wissens. "Wissen" ist oft nicht expliziert, zumeist unspezifisch und undifferenziert und wird heterogen gebraucht. In den verschiedenen Untersuchungen ist die Rede von "wissenschaftlichem Wissen" (z.B. bei Krüger u.a. 1989), "sozialwissenschaftlichem Wissen" (z.B. Dewe 1989), "erziehungswissenschaftlichem Wissen" (z.B. Zedler 1989), "pädagogischem Wissen" (z.B. Spies 1989) wie auch von "pädagogisch bedeutsamen Forschungsergebnissen" (so Heid 1989) u.v.a.m. Ohne Bezug auf eine gemeinsame Klassifikation oder Systematik des Wissens sind die Relationen der Forschungsergebnisse und Möglichkeiten ihrer Übertragbarkeit unbestimmt, zumindest unklar und mehrdeutig. Die Wissensbegriffe werden zudem unspezifisch und undifferenziert gebraucht. So wird auch pädagogisches Wissen oder Argumentieren ohne explizite Begründung als eine Teilmenge des sozialwissenschaftlichen Wissens unterstellt, zumindest wird nicht nach möglichen Besonderheiten gefragt.

Die globalisierende Rede vom sozialwissenschaftlichen Wissen verbirgt, daß empirisch zunächst von einer Vielfalt von sozialwissenschaftlichen wie pädagogischen Wissensformen auszugehen ist. Zugleich erscheint es eher unwahrscheinlich, daß mit den unterschiedlichen Wissensformen in gleicher Weise umgegangen wird. (Lüders 1991, S. 430)

Die Heterogenität des unter "Wissen" Subsumierten wird nur selten expliziert, so bei Spies (1989)¹⁸⁹ und Terhart (1990)¹⁹⁰. So verwundert schließlich nicht die

¹⁸⁹ "'Pädagogisches Wissen' [...] zerfällt in differente Sorten: Resultate empirischer Untersuchungen und Anweisungen, wie man diese durchführt, Ergebnisse von Anleitungen für analytische hermeneutische Überlegungen, normative Überzeugungen und Annahmen, Bildungsprogramme davon, was Erziehung sein soll, jedermanns Erfahrung von und Leiden an passiver und aktiver Erziehung." (Spies 1989, S.99)

¹⁹⁰ "Bezogen auf den Lehrer heißt dies, daß für ihn im Laufe seines Berufslebens verschiedene (pädagogische) Wissensbereiche bereitstehen: das typische 'Begleitstudien'-Wissen (Einzelnes aus Pädagogik, Pädagogischer Psychologie, Philosophie, Soziologie, z.T. Politologie), fachwissenschaftliches Wissen mit fachdidaktischen Einschlüssen, Wissen über verschiedene normative Orientierungen inklusive Begründungsmuster für die selbstgewählte 'Richtung', praxisbezogenes Handlungswissen der Mentoren im Praktikum, nur für Prüfungszwecke angeleitetes Wissen etc. Diese Mischung (auf der Angebotsseite) läßt sich z.B. differenzieren nach dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit, nach dem Grad der unmittelbaren

diffuse Verwendung von "Argument" oder "Argumentation". Nur vereinzelt findet sich eine (implizite und kontinuierliche) Unterscheidung im Gebrauch von "Wissen" und "Argument" (so bei Zedler 1989, S. 96f)¹⁹¹.

Es wird in der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung vereinzelt die Verwendung pädagogischer Argumente und Argumentationsfiguren angesprochen oder mit argumentationsanalytischen Methoden gearbeitet.

So haben Krüger/Ecarius/Wensierski (1989) unter der Frage nach Trivialisierung pädagogischen Wissens in der Jugendzeitschrift "Bravo" exemplarisch "Argumentationsfiguren" des öffentlichen Diskurses und deren Veränderung herausgearbeitet, Unterschiede und Analogien zwischen öffentlichem und wissenschaftlichem Diskurs aufgezeigt und nach den Ursachen bzw. der Art des Wechselverhältnisses der Diskurse gefragt. Sie haben allerdings keinen distinkten Begriff von Argument oder Argumentation und definieren auch nicht einen Begriff von pädagogischem Wissen in Differenz zu anderen disziplinären Wissensbeständen oder wissenschaftlichen Wissen überhaupt. So scheint ihre Interpretation, die die Thesen von Beck/Bonß (1985) bestätigt, durchaus plausibel, aber bleibt methodisch diffus. Ihre Untersuchung ist nicht nur mit problematischen Annahmen belastet¹⁹², es fehlen auch Kriterien zur

Orientierungsleistung für Handeln, sowie nach dem Grad der weltanschaulichen Färbung." (Terhart 1990, S. 118)

¹⁹¹ "Wie die Entscheidungsverläufe auf Landes- wie auf kommunaler Ebene zeigen, werden Entscheidungen über alternative Problemlösungen und Entwicklungspfade wesentlich bestimmt von der Abschätzung der Auswirkungen, die jeweilige Problemlösungsvorschläge bzw. Entscheidungsalternativen auf Schulgesetzgebung, den Finanzrahmen, die Qualifikations- und Berufschancen der Jugendlichen sowie auf die wirtschaftliche und sozio-kulturelle Entwicklung zeitigen würde. [...] Während sich im Rahmen dieser Kategorien bzw. Aspekte möglicher Auswirkungen die Anforderungen und Interessen gegenüber Problemlösungsvorschlägen formieren, erlangen i.e.S. pädagogische und bildungstheoretische Argumente nur dann Gewicht, wenn sie sich in Kategorien positiver Auswirkungen auf den Bildungs- und Berufswettbewerb der davon betroffenen Jugendlichen, auf die Entwicklung des Qualifikationsangebots, regionale und überregionale Arbeitsmarktstrukturen, Finanzrahmen etc. transformieren lassen oder auf eine Konfliktlage konkurrierender Interessen treffen, die sich zum Zünglein an der Waage zu machen erlaubt. Eine solche Transformation, die die Substanz pädagogisch-bildungstheoretischen Denkens wahrt, ohne die pragmatischen Anforderungen politisch-praktischer Systemrationalität zu negieren, läßt sich begründet vorstellen." (Zedler 1989, S. 96f)

¹⁹² So werden als Indikatoren für den Stand wissenschaftlicher Diskussion die damals neuesten Veröffentlichungen herangezogen, die aus heutiger Sicht als innovativ angesehen werden; die Ratgebertexte werden mit eben diesen innovativen wissenschaftlichen Texten aus dem gleichen bzw. folgenden oder vorausgehenden Jahr verglichen, der Ratgebertext von 1966 mit Begabungstheorie und

Bestimmung von Identität und Differenz der Argumente und Argumentationen. Dies ist um so bedauerlicher, als die Autoren eine Rezeption pädagogischer Argumente auf der argumentativen Ebene der Ratgebertexte nicht aufzeigen können, ihre These über die Wirkung pädagogischer Argumente in Richtung auf eine veränderte Stellung des Ratgebers zu seinem jugendlichen Adressaten aber für die weitere Forschung der Verwendung pädagogischen Wissens anregend ist und wichtig sein kann:

Auf die Argumentationsfiguren des wissenschaftlichen pädagogischen Diskurses wird in den Beratungstexten der Bravo nun nicht explizit Bezug genommen. Erst die Ergebnisse der objektiv hermeneutischen Analyse der Beratungsliteratur zeigen gleichsam auf tiefenstruktureller Ebene Analogien in der Argumentationslogik. (Krüger u.a. 1989, S. 198)

Böhm/Mühlbach/Otto (1989) haben an Akten über die Heimeinweisung von Kindern und Jugendlichen (und einigen Leitfadeninterviews) die Rolle von sozialwissenschaftlichem Wissen in juristisch-administrativen Verfahren untersucht. Als argumentationsanalytisches Modell diente ihnen das Toulmin-Schema¹⁹³. Auf dem Hintergrund der Unterscheidung von juristisch-administrativen und sozialwissenschaftlichen Argumentationsfiguren als Beispiele zweier unterschiedlicher Rationalitäten konnten sie die durchgängige Dominanz der juristisch-administrativen Argumentationen und die Funktion des sozialwissenschaftlichen Wissens als zusätzliches (und in sozialpädagogischer Perspektive als alternative Problembearbeitungsform aber sehr bedeutsames) Deutungs- und Erklärungswissen aufzeigen.

Festzuhalten bleibt, daß diese Arbeiten von den Prämissen der soziologischen Verwendungsforschung ausgehen, ihre kategorialen Differenzierungen nutzen und deren Ergebnisse zu bestätigen scheinen. Ihre Frage ist dementsprechend die nach der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. So muß man in Hinblick auf die Analyse der Rezeption und Verwendung von pädagogischen Argumenten und Argumentationen eher Forschungsdefizite anmerken, als daß man durch empirische Daten von Detailstudien gestützte Urteile und Schlüsse ziehen kann.

Entwicklungspsychologie von 1966 und 1967, der Ratgebertext von 1986 mit postmoderner Pädagogik von 1985.

¹⁹³ Die Anwendung des Toulmin-Schemas auf das Material ist plausibel, aber wird leider nicht, auch nicht exemplarisch, gezeigt.

6.1.4 Verwendungsforschung: alte und neue Mythen

Die landläufigen Vorstellungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses sind nach Hoffmann durch "drei Irrtümer" gekennzeichnet:

Es wird so getan, als gäbe es eine einheitliche Erziehungswissenschaft, die eine bestimmte Art von Wissen über Erziehung zur Verfügung stellt, das von Pädagogen, aber auch von Laien entsprechend rezipiert wird. In Wahrheit kann von alledem keine Rede sein. Es gibt nicht eine, sondern viele Richtungen der Erziehungswissenschaft. Ihre Aussagen lassen sich nur mit Einschränkungen, die genaugenommen Erweiterungen der Definition dessen sind, was man gemeinhin unter Wissen versteht, unter diesem Begriff zusammenfassen. Und die Interessen von Produzenten und Konsumenten der wissenschaftlichen Informationen sind so unterschiedlich, daß es sich nicht empfiehlt, dabei von einer schlichten Übereinstimmung im Sinne einer 'rationalen Chronologie' oder einem funktionierenden Wechselverhältnis von Theorie und Praxis auszugehen. (Hoffmann 1989, S. 19f)

Während Hoffmann die Differenzen auf Seiten der Herstellung wie der Verwendung von Wissen sowie die Brüche zwischen Theorie und Praxis erkenntnistheoretisch mit Hilfe von Habermas' Differenzierung der Erkenntnisinteressen und Adornos Unterscheidung zwischen Wahrheit, Ideologie und Unwahrheit zu erklären sucht (vgl. ebd. 23ff), diskutiert Drerup falsche Modellvorstellungen der Wissenschaftstheorie, Technikphilosophie und Soziologie hinsichtlich der "Anwendungsproblematik". Er kritisiert die "Vorstellung eines Rationalitätskontinuums von wissenschaftlicher Erkenntnis zu praktischem Handeln", da

sowohl auf seiten der Produzenten wissenschaftlichen Wissens wie auf seiten der Abnehmer die Voraussetzungen (Probleme der Verfügbarkeit von Theorien, der Idealisierung von Theorien, der Selbstreferenz der Subjekte, der Konkurrenz der Wissensformen etc.) für derartige linear-sequentielle Rationalitätstransfers von der Wissenschaft zur Praxis nicht gegeben sind (Drerup 1987, S. 217).

Er kritisiert die "Leitvorstellung einer instrumentellen Nutzung von sicherem Wissen zur Begründung rationaler Entscheidungen" (ebd. S. 220) wie die Vorstellung einer "harmonischen Kooperation" zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung.

Weder läßt sich Bildungspolitik entsprechend dem rationalistischen Politikverständnis als Abfolge diskreter, rational begründeter Entscheidungen rekonstruieren, noch liefert Bildungsforschung aus der Sicht aller Betroffenen (Politiker, Wissenschaftler, interessierte Öffentlichkeit) die hierfür erforderlichen konvergenten autoritativen Informationen usw. (ebd. S. 221f)

Weiterhin kritisiert er die "Wirkungsmythen" (Neumann/Oelkers 1984) der Reformkonzepte der Lehrerausbildung und den "Mythos einer szientifischen Wissensbasis beruflichen/professionellen Handelns" (ebd. S. XVI). Nach dieser Destruktion der tradierten Modellvorstellungen über Transfer und Nutzen wissenschaftlichen Wissens stellt er die Frage nach den Gründen der Verwendung dieser Deutungskonzepte. "Authentische Funktionsuntüchtigkeit schließt extrafunktionale Nutzbarkeit nicht aus." (ebd. S. 224) Drerup deutet die Beliebtheit und Langlebigkeit der genannten Mythen und Legenden aus den Darstellungsbedürfnissen, Legitimationsabsichten und Durchsetzungszwecken von Praktikern, Politikern und Wissenschaftlern (vgl. ebd. S. 220ff).

Die Überwindung dieser Modellvorstellungen einer "naiven Verwendungsforschung" (Beck/Bonß 1984) schafft zumindest "Freiräume für Forschungen" (Drerup 1987, S. 220) und ermöglicht einen vorurteilsfreien Blick auf die Problemlage. Die neue Sichtweise der "revidierten Verwendungsforschung" (Beck/Bonß 1989, S. 27) auf den "Umgang" mit wissenschaftlichen Wissen in der Praxis ist aber nicht einfach ein realistischer Blick auf die Brüche, Diskontinuitäten oder Gegensätze von Theorie und Praxis, sondern geht einher mit einem radikalen Standpunktwechsel, der mit der Demontage des Mythos "Wissenschaft" die Wissenschaft selbst auch aufzugeben scheint, zumindest keine Differenzen mehr zu sehen erlaubt. Da neue Mythen an die Stelle der alten zu treten scheinen, ist eine kurze Diskussion ihres neuen Bildes von Wissenschaft und Wissenschaftsrezeption sinnvoll, auch in diesem Kontext der Frage nach der Erfolgsbedingungen von pädagogischen Argumenten, denn den revidierten Verwendungsforschung entlehnt auch die Erziehungswissenschaft ihre wissenschaftliche Leitvorstellung als metatheoretischer Alternative zu einer argumentationstheoretischen Perspektive.

Lüders charakterisiert die "revidierte Verwendungsforschung" durch fünf Momente¹⁹⁴:

- die Erfahrung einer "extensiven Nutzung wissenschaftlichen Wissens in nahezu allen Teilbereichen der Gesellschaft" (Lüders 1991, S. 416) als Gegenwartsdiagnose,
- empirisch sozialwissenschaftliche Forschung als Methode,
- die Interpretation des praktischen Umgangs mit wissenschaftlichen Wissen als "aktiven Aneignungsprozeß" entsprechend "den situativen und

¹⁹⁴ Lüders verweist angesichts der vielen Studien aus der Verwendungsforschung auf "große Divergenzen in der Konzeptualisierung des Gegenstandes, dem theoretischen Verständnis von "Verwendung", dem methodologischen Vorgehen und den theoretischen Konsequenzen". "So findet denn die Verwendungsforschung der Sache nach ihre Einheit vor allem in den Überblicksartikeln von U. Beck und W. Bonß (1984; 1985; 1989 b)." (Lüders 1991, S. 423)

- kontextspezifischen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure bzw. Praxis" als Perspektivenwechsel und theoretische Neukonzeption (ebd.),
- das Konzept von Verwendung als eine soziale Praxis, als eine "Handlungsform" (Knauth/Wolf 1989; Kroner/Wolf 1984) und das Konzept der "hybriden Scharnierinstitutionen" (Ronge 1989, S. 336), von "hybriden Subsystemen" als zwei neue Analyseperspektiven,
 - die Revision herkömmlicher Selbstbeschreibung und Funktionsbestimmung der Sozialwissenschaften als wissenschaftstheoretische Konsequenzen (vgl. Lüders 1991, S. 416f).

Die "revidierte Verwendungsforschung" hat in der Radikalität ihrer Umkehrung der Forschungsperspektive und der Interpretation ihrer Befunde einem neuen Verständnis des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln den Weg bereitet, das auf problematischen Voraussetzungen beruht und daß nicht nur mit seinen Bildern und Metaphern, sondern auch in der Einseitigkeit seiner Betrachtungsweise neue Mythen an die Stelle der alten überwundenen setzt.

Lüders weist auf die "Paradoxie" hin, die das "Identifizierungstheorem" impliziert.

Wenn erfolgreiche Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens letztendlich auf die 'Nichtidentifizierbarkeit der soziologischen Erkenntnis hinausläuft' (Beck/Bonß), dann steht die Verwendungsforschung vor dem schwerwiegenden Problem, wie das adaptierte Wissen überhaupt aufgespürt werden kann. (Lüders 1991, S. 425f)

Ob allerdings eine konstruktivistische Sicht die Paradoxie überwinden kann, steht m.E. in Frage. In konstruktivistischer Perspektive ist die Beschreibung und auch Hervorhebung von Differenzen kein Problem, nur die Erklärung von Identität, die bei jeder Sorte der Betrachtung von "Verwendung", von "Ähnlichkeit", überhaupt von "Relationierung" vorausgesetzt werden muß, wird zum unlösbaren Problem. Der radikale Konstruktivismus leugnet Objektivität und wird so blind für die Identität und die Kontinuität des Wissens in Produktion und Rezeption, in Angebot und Übernahme.

Die Differenzierung von Handlungsformen wie die These von Verwendung als "Neukonstitution" kann Diskontinuität plausibel machen, aber nicht die Kontinuität. Dabei gibt es durchaus eine Kontinuität von Programmen (Integrierte Gesamtschule, kleine Grundschule, fächerübergreifender Unterricht, offener Unterricht, Koedukation, Integration Behinderter) wie von Argumenten (Überforderung, Kindgemäßheit, Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Förderung, Effektivität, Differenzierung), auch wenn man nicht von Transfer sprechen kann. In wissenssoziologischer Sicht verschwinden Inhaltlichkeit und

Geltungsanspruch des Wissens, Qualitätsdifferenzen können nur nach der Herkunft des Wissens formal unterschieden werden, aber nicht mehr am Wissen selbst. Denkt man Wissen aber differenziert nach seiner Herkunft oder den Orten seiner Verwendung, wird seine Identität und seine Rezeption zum Rätsel.

Die Kategorie der Neukonstitution zur Beschreibung von Wissensverwendung in der Praxis ebnet den Qualitätsunterschied des jeweiligen Wissens, auf dem Wissenschaft traditionell beharrt hat, ein. In der Anerkennung der Gleichberechtigung der Wissensproduktionen in anderen Bereichen wird auch der wissenschaftliche Anspruch auf Aufklärung und Kritik aufgegeben. Zugrunde liegt eine Verwechslung des Geltungsanspruchs von Wissen mit dem Anspruch auf Exklusivität der Wahrheitsproduktion und dem der Autorität der Wissenschaft. Aber welche Institution außer der Wissenschaft ist gesellschaftlich so privilegiert in der Möglichkeit der Prüfung von Geltungsansprüchen?

6.1.5 Mögliche Konsequenzen angesichts der begrenzten Wirksamkeit erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens

Aus der Einsicht in die Differenz sind unterschiedliche Konsequenzen gezogen worden: ungerührtes Weitermachen wie bisher aus Pflicht, der Rückzug der Disziplin auf Forschung, der Versuch der Popularisierung, Anpassung an die Verwendungsbedürfnisse der Praktiker.

Manche Kollegen sind traurig über die gewandelte Rolle der Erziehungswissenschaft und die verminderte Relevanz pädagogischen Wissens in politischer Entscheidung. Ich zweifle, ob diese Trauer berechtigt ist. Mit dem Wandel gesellschaftlicher Perspektiven steigt und fällt die Bedeutsamkeit einzelner Wissenschaften - in Jahren geringer Bedeutung haben sie unverdrossen ihre Dienste bereit zu halten und ihre Arbeit zu tun, auch ohne die Illusion, daß sie entscheidend eingreifen können in den Geschichtsgang. Der hat sich noch nie gerichtet nach den Einsichten einer einzelnen Wissenschaft. Oder überhaupt von Wissenschaft. (Spies 1989, S.108)

Welche konzeptionelle Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft ergeben sich aus der revidierten Verwendungsforschung?

Soweit die Ergebnisse der Verwendungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft überhaupt in die disziplinären Selbstverständigungsdebatten einbezogen wurden, geschah dies eher im Sinne einer Reformulierung traditioneller Ansprüche. Gegenüber derartigen Rettungsversuchen lassen sich die Ergebnisse der Verwendungsforschung jedoch auch in einem radikaleren Sinne als empirisch begründete Kritik am Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als 'Wissenschaft von

und für die Praxis' lesen. Wenn die These richtig ist, daß es die handlungspraktisch vollzogenen Abgrenzungs- und Aneignungsleistungen der Praktiker sind, die letztlich über die praktische 'Relevanz' und die 'Reichweite' disziplinären Wissens entscheiden, dann erweist sich das so häufig apostrophierte handlungspraktische Selbstverständnis der Pädagogik als ein ungedeckter Scheck (Lüders 1991, S. 428f)

Lüders Konsequenz, auf praktische Ansprüche zu verzichten, ist nicht notwendig, ein vollständiger Rückzug auf erziehungswissenschaftliche Forschung nicht erforderlich. Aus der Einsicht in die pädagogischen Illusionen von Zuständigkeit, Wirksamkeit und Verantwortlichkeit sind Konsequenzen zu ziehen, aber die können moderater ausfallen. Da ist zum ersten das Aufgeben des Konzepts der pädagogischen Verantwortung durch die Neubestimmung der argumentativen Motivation als Sorge. Zum zweiten sollte der Anspruch auf eindeutige und vollständige Handlungssteuerung, -kontrolle, -orientierung, -anleitung zurückgenommen werden und durch ein Konzept eines wissenschaftlichen Angebots ersetzt werden, das die verschiedenen Möglichkeiten zum Handeln erörtert, die Gründe abwägt und zu einer Alternative aufgrund besserer Argumente rät.

Die Wissenschaftsforschung beansprucht durch ihre Analysen zur Verwendung des Wissens die "angemessene Rezeption" zu fördern (König/Zedler 1989, S. 15f). Lüders charakterisiert dies als ein "wissenschaftszentriertes Verständnis von Verwendung" (1991, S. 424). Es fehlen bei König/Zedler die Begründung für die Höherwertigkeit wissenschaftlichen Wissen, an dem noch festgehalten wird, und damit auch die Kriterien für die Beurteilung der Angemessenheit. Aber auch in Lüders Konfrontation dieses Anspruchs mit dem Standpunkt der revidierten Verwendungsforschung fehlt die Begründung, als ob "wissenschaftszentriert" oder "traditionell" bereits Argumente wären - das wären sie nur vor dem Hintergrund einer Kombination von wissenschaftskritischen Vorbehalten und wissenschaftsgläubigen Aktualitätsstreben.

Die Verwendungstauglichkeit des von der Erziehungswissenschaft produzierten Wissens ist ein Problem, die Aufgabe der Popularisierung und die Orientierung an der Problematik der Sprache greifen aber zu kurz.

Die Aufgabe, erziehungswissenschaftliches Wissen in Alltagstheorien zu übersetzen. Das ist ein im Rahmen von manchen Naturwissenschaften wie Physik und Biologie gleichsam selbstverständliches Vorgehen: Wissenschaftliches Wissen populärwissenschaftlich aufzuarbeiten, was damit letztlich die Bedeutsamkeit eben dieses Wissens und die Akzeptanz erhöht. (König/Zedler 1989, S. 16)

Die Popularisierung von z.B. Forschungsergebnissen ist noch nicht die praktische Transformation in einen pädagogischen Entscheidungshorizont und die

sprachliche wie adressatenspezifische Umformulierung ist noch nicht die Transformation in ein pädagogisches Argument und erübrigt nicht eine wissenschaftlich ausgezeichnete Handlungsrelevanz.

Relativ unabhängig von den bisherigen Fragen könnte überprüft werden, welche Funktion erziehungswissenschaftlichen Aussagen generell zugeschrieben wird und wie damit bei der Begründung, Planung, Durchführung und Kontrolle praktischen Handelns tatsächlich umgegangen wird. Eine Unterfrage: Wie bzw. nach welchen Kriterien bewerten Praktiker vorliegende Ergebnisse erziehungsbedeutsamer Forschung und nach welchen Gesichtspunkten wählen sie aus? Dienen erziehungswissenschaftliche Aussagen nur oder vorwiegend der Rechtfertigung einer jeweils erwünschten Praxis oder werden sie auch als Instanzen kritischer Handlungskontrolle und rationaler Handlungssteuerung anerkannt? (Heid 1989, S. 115)

Aus der Feststellung faktischer Rezeptions- und Verwendungskriterien durch die Wissenschaftsforschung folgt für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik aber nicht unbedingt die Verpflichtung auf genau diese Funktionen. Der Alternativen von Rechtfertigung und Kritik, von Technologie und Aufklärung ist die Wissenschaft nicht enthoben. Wissenschaft kann durch eigene Qualitätsmaßstäbe selbst selektieren aus dem Reservoir an vorliegendem Wissen in der Erwartung, daß bessere Begründungen akzeptiert werden.

Trifft die soziologische Diagnose zu, daß Wissenschaft in der Phase der sekundären Verwissenschaftlichung mit ihren eigenen Produkten, den gesellschaftlich sedimentierten sozialwissenschaftlichen Wissenselementen, konfrontiert ist, so kann sie die Auseinandersetzung mit oder gegen ihre alten Argumente oder dem, was daraus inzwischen gemacht wurde, aufnehmen. Auf einen Bonus im Sinne eines Reputationsunterschieds zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Argumenten kann sie nicht mehr hoffen, und vielleicht ist das gut für die Qualität öffentlicher Diskurse, daß die Wissenschaftler sich nicht mehr auf ihre Autorität als Wissenschaft verlassen können, sondern in der Konfrontation mit wissenschaftlich gebildeten Praktikern, "angesichts einer mittlerweile im Umgang mit Sozialwissenschaften erfahrenen, wenn nicht sogar gewitzten Gesellschaft" (Lüders 1991, S. 430) sich um ein besseres Argument, eine sicherere Stützung, eine reflektiertere Abwägung bemühen müssen.

Andererseits muß die Wissenschaft nicht die Autorität der Praxis fürchten oder anerkennen. Wird sie gefragt, trägt sie ihr Pro und Kontra bei, beruft sich Praxis auf ihre Autonomie, so ist der Wissenschaft in ihrer Autonomie unbenommen, die erhobenen Geltungsansprüche zu prüfen. Der Prozeß der Entscheidung ist beeinflussbar, insofern Wissenschaft ein Element der Öffentlichkeit ist und eine wichtige Stimme hat, aber dazu muß sie

argumentieren, mit ihren Argumentationen in die öffentliche Diskussion eingreifen.

Aus der Diskussion der Verwendung wissenschaftlichen Wissens lassen sich drei Konsequenzen ziehen: für das pädagogische Argumentieren, für die erziehungswissenschaftliche Forschung und für das disziplinäre Selbstverständnis. Da aus den fehlenden Erfolgsgarantien keine Unmöglichkeit des argumentativen Erfolgs folgt und man aus der faktischen Irrelevanz nicht auf eine prinzipielle schließen kann, erübrigt sich ein völliger Verzicht auf ein entscheidungsbezogenes Argumentieren. Es bedarf vielmehr wissenschaftlich möglichst gut begründeter Entscheidungsempfehlungen und Handlungsvorschläge wie auch der Zurückweisung defizitärer oder illusionistischer Vorstellungen und Vorschläge, was auch die Verbesserung des Argumentierens einschließt. Aus den konstatierten Defiziten folgt auch nicht ein Verzicht auf Forschung: die erziehungswissenschaftliche Forschung sollte sich vielmehr auch auf die Rezeption und Verwendung der pädagogischen Argumente und Argumentationen beziehen, insofern die realistische Einschätzung möglicher Wirksamkeit wichtig für das Argumentieren ist. Diese Forschungen sind auch wichtig für die Disziplin, denn sie könnte aufgrund dieser Forschungen zu einem realistischeren Selbstverständnis gelangen und ihre Zuständigkeitserklärungen aufgeben zugunsten eines Angebots praktisch gemeinter Produkte.

6.2 Alternative Konzeptionen zu einer argumentationstheoretischen Interpretation der Pädagogik

Als Ergebnis der Erörterung von Erfolg und Wirkung des pädagogischen Argumentierens läßt sich die unbestimmte Wirksamkeit pädagogischer Argumente und Argumentationen und die bedingten Wirkungsmöglichkeiten des pädagogischen Argumentierens festhalten. Was bedeuten nun unbestimmte Wirksamkeit und bedingte Wirkungsmöglichkeiten für die Disziplin, für ihre wissenschaftliche Praxis, für ihr Selbstverständnis? Aus der Unbestimmtheit der Wirksamkeit und der Bedingtheit möglicher Wirkungen folgt mitnichten ein Verzicht auf ein Argumentieren; weder Anspruch noch Bemühen um argumentatives Überzeugen, um die Verbesserung der Argumentation, um ein Entscheiden praktischer Probleme nach den besten Argumenten werden durch die Möglichkeit des Mißerfolges obsolet. Vom Standpunkt des Argumentierens aus sind für die Disziplin vielmehr zwei andere, das argumentative Anliegen ergänzende Konsequenzen naheliegend, zum einen der Versuch einer realistischen Einschätzung von Erfolgchancen und -grenzen, d.h. die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Erforschung und Analyse der externen Erwartungen und Zielsetzungen, Diskussions- und Wirkungsbedingungen; die andere Konsequenz ist eine Reflexion auf die eigenen Vorhaben und die Qualität der Mittel, die selbst gesetzten Ansprüche und das Selbstverständnis, d.h. die Notwendigkeit einer realistischen Selbsteinschätzung einerseits und der Verbesserung des Argumentierens andererseits.

Eine der zentralen Prämissen vorliegender Theorie ist das Verständnis des pädagogischen Argumentierens als Begründung von Entscheidungsalternativen im Kontext praktischer Probleme. Argumente (und Gegenargumente) werden vorgebracht "zur Begründung eines Urteils, zur Lösung eines Problems, zur Herbeiführung einer Entscheidung, zur Herstellung von Konsens oder zur Rechtfertigung einer Entscheidung" (Böhm 1994c, S. 581). Diese Zielbestimmungen des Argumentierens schließen sich nicht notwendig aus, vielmehr heben sie verschiedene Aspekte eines Gesamtzusammenhangs hervor.

Dieser Ansatz einer argumentationsanalytisch verfahrenen und argumentationstheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft sieht sich einer Reihe von Einwänden ausgesetzt. Grundlage dieser Einwände sind teils andere Vorstellungen und Aufgabensetzungen von Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, teils andere Interpretationen des Argumentierens und seiner Wirkungsmöglichkeiten. Zu diesen Einwänden gehören, daß ein Konsens nicht erreicht werden könne, sondern allenfalls eine Klärung von Dissens, daß die Aufgabe von Wissenschaft nicht die Lösung von praktischen Problemen sei, sondern einzig Forschung und

Theoriebildung, daß Entscheidungen und deren Vorbereitung gar nicht Aufgabe und Leistung von Wissenschaft seien, sondern ausschließlich in die autonomen Zuständigkeitsbereiche der Politik oder der Praxis fallen, daß Argumentationen nicht Begründungen von Entscheidungen, sondern allenfalls Ausdruck der Positionen der Argumentierenden seien. Auf diese und ähnliche Einwände, die gegen den argumentationstheoretischen Ansatz in verschiedenen Diskussionen vorgebracht wurden, soll im folgenden nicht unmittelbar eingegangen werden. Insofern sich die Einwände gegen eine Konzeption von wissenschaftlicher Pädagogik als argumentativ verfahrenender (Teil-)Disziplin vor dem Hintergrund alternativer Konzeptionen von Pädagogik oder Erziehungswissenschaft formulieren und sich daraus legitimieren, würde eine Erörterung und Zurückweisung allein der Einwände zu kurz greifen. Deshalb sind die Konzepte als alternative Ansätze selbst zu bedenken.

Wenn sich die Überlegungen über die unbestimmte Wirksamkeit pädagogischer Argumente und Argumentationen und die bedingten Wirkungsmöglichkeiten pädagogischen Argumentierens als eine Kritik übersteigerter Erwartungen der Wirksamkeit wissenschaftlicher Pädagogik und überzogener Vorstellungen der Gestaltung von pädagogischer Praxis durch die Wissenschaft lesen lassen, so müssen nun die Konzeptionen von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik Thema werden, die vertretbare Ansprüche zu weit zurücknehmen und erfüllbare Aufgaben zu sehr minimalisieren, wenn nicht gar aufgeben. Nicht beschäftigen müssen wir uns mit Positionen, die das Problem der Wirksamkeit ignorieren oder keine - zumindest keine erkennbaren - konzeptionellen Konsequenzen ziehen. Thema sind demgegenüber die Konzeptionen, die auf diese Problemlage in anderer Weise als hier vorgeschlagen reagieren. Ich unterscheide folgende Positionen:

- die Zurücknahme des wissenschaftlichen Anspruchs universeller Einlösung argumentativ verretener Geltungsansprüche in Form eines Konsens zu der Position der (rein wissenschaftsinternen) Klärung von Dissens (vgl. Kap. 6.2.1);
- das Aufgeben des Anspruchs praxisrelevanter Ergebnisse und entscheidungsmaßgeblicher Argumente durch die pädagogische Wissenschaft in der Position der Differenzierung von Wissensformen als Legitimationsformel für die Wissenschaftsunabhängigkeit von Praxis (vgl. Kap. 6.2.2);
- der Verzicht auf wissenschaftliche Objektivität in der Identifikation von Wissenschaft mit Kunst (vgl. Kap. 6.2.3);
- der Rückzug des Anspruchs praktischer Beratung durch die wissenschaftliche Pädagogik in der Beschränkung auf

erziehungswissenschaftliche Forschung, Analyse und Theoriebildung (vgl. Kap. 6.2.4).

Diese "Rückzugpositionen" von einem Standpunkt praxisrelevanten Argumentierens lassen sich durch eine weitere Konzeption ergänzen, die nicht wie die genannten in der Erörterung des Problems der Wirksamkeit und Folgen wissenschaftlicher Pädagogik entfaltet und begründet ist, sondern eine andere, eine wissenschaftsimmanente Genese hat, sich aber ebenfalls wirkungsabstinent und praxisdistanziert vorstellt:

- die Abkehr von einer (prinzipienwissenschaftlichen) Begründung richtiger Pädagogik zur Philosophie als Skepsis und Kritik (vgl. Kap. 6.2.5).

Im folgenden soll deutlich werden, daß die vorgeschlagenen Alternativen nicht die Notwendigkeit des Aufgebens des Ansatzes und der Ansprüche einer argumentativ verfaßten Pädagogik begründen können. In der Auseinandersetzung mit diesen Konzepten lassen sich zugleich die Ansprüche des pädagogischen Argumentierens wie auch seine Grenzen genauer aufzeigen und begründen. So kann der Geltungsanspruch pädagogischer Argumente und Argumentationen, Reichweite und die Ernsthaftigkeit pädagogischen Argumentierens wie auch die Praxisrelevanz pädagogischer Wissenschaft deutlich werden.

6.2.1 Klärung von Dissens als Alternative zum Ideal des Konsens

Ziel jedes Argumentierens ist die Überzeugung anderer. Eine argumentative Auseinandersetzung mündet demnach in einen Konsens, zumindest wird solches intendiert. Die Möglichkeit eines Konsenses über die strittigen Geltungsansprüche wird immer unterstellt, auch und obwohl ein Konsens faktisch nicht zustandekommt.

In seiner Theorie des kommunikativen Handelns hat J. Habermas das Konzept einer vernünftigen Konsensbildung entwickelt und dieser Konsensbildung eine zentrale Bedeutung für soziale Interaktionen zugesprochen. In der soziologischen Diskussion wird heute eine "tiefgreifende Spannung [...] zwischen grundlagentheoretischer Reflexion einerseits und soziologischer Realanalyse andererseits" (Giegel 1992, S. 16) festgestellt. Angesichts der Schwierigkeiten konkreter Analysen von kommunikativen Prozessen, die Bedeutung von Konsensbildung zu erkennen, wird auf mögliche Fehler der grundlagentheoretischen Reflexion geschlossen, ideologiekritisch wird die "Konsensustheorie als deutsche Ideologie" (Döbert 1992) behandelt. Giegel sieht in der erwähnten Spannung einen Ausdruck von einem "Konsensparadox der Moderne": "die Steigerung der Notwendigkeit von Konsensbildung und die

gleichzeitig anwachsende Schwierigkeit, zwischen dissentierenden Parteien einen Konsens zu erzielen" (Giegel 1992, S. 8). Die soziologische Diskussion kann hier nicht weiter nachgezeichnet werden, fruchtbar für die Thematisierung des pädagogischen Argumentierens scheint mir jedoch Giegels Unterscheidung von drei Formen des Konsenses, von (a) Hintergrundkonsens, (b) Ergebniskonsens und (c) Argumentationskonsens (ebd.).

Der Hintergrundkonsens betrifft alle die (im Schützchen Sinn) selbstverständlichen Gegebenheiten, als welche sich die Grundstrukturen der gemeinsamen Welt vergesellschafteter Individuen darstellen. Er betrifft die Erfahrungen, von denen wir mit völliger Gewißheit annehmen, daß sie von anderen geteilt werden, und die wir für unrevidierbar halten. Erst auf dem Hintergrund dieser fraglos geltenden und intersubjektiv geteilten Überzeugungen können sich Dissense herausbilden. Viele Dissense finden eine Lösung in der Form, daß man zwar zu einem Ergebnis gelangt, das von allen Beteiligten akzeptiert wird, ohne daß dabei aber wechselseitig die Argumentationsbasis übernommen wird, mit der jeder seine Ansprüche oder Meinungen vertritt. Man versteht sich im Ergebnis, aber nicht in der Art und Weise, wie die eigene Position argumentativ gestützt wird. Ein Beispiel für diese Art des Konsenses, den Ergebniskonsens, sind Kompromisse, denen die miteinander streitenden Parteien jeweils aus sehr unterschiedlichen Gründen zustimmen. (Giegel 1992, S. 9)

Nach Giegel ist die Existenz eines Hintergrundkonsenses ebenso evident wie die Tatsache, daß häufig ein Ergebniskonsens erzielt wird.

Was sich dagegen in der Regel nicht einstellt, ist ein Argumentationskonsens. Auch wenn streitende Parteien beim Versuch, ihre unterschiedlichen Standpunkte durchzusetzen, sich im Ergebnis treffen, bleiben sie hinsichtlich ihrer grundlegenden Orientierungen im Dissens. (ebd.)

Mit der Ablösung der Wissenschaftsphilosophie, die "den Prozeß der Konsensformation als Prozeß der rationalen Entscheidungsfindung zu etablieren" (Knorr-Cetina/Amann 1992, S. 212) suchte, durch wissenschaftsgeschichtliche und -soziologische Forschung wurden nicht nur die Rationalitätsannahmen der Konsensfindung fraglich. Für die Wissenschaftsforschung, die sowohl von der Annahme einer Einheit der Wissenschaften abrückt als auch Akzeptanzprozesse nun im Kontext von Durchsetzungsstrategien oder von infrastrukturellen Bedingungen diskutiert, scheint sich mit der Frage, "wie Konsens in der Wissenschaft zustande kommt, jedoch auch der Konsensbegriff aufzulösen" (vgl. ebd. S. 214).

Auch in der metatheoretischen Diskussion der Erziehungswissenschaft wird Konsens als argumentatives oder diskursives Ziel zunehmend in Frage gestellt. Klärung des Dissenses scheint der einzig angemessene Weg wissenschaftlicher Diskurse, das einzig realistische Ziel von Argumentationen, weil es eine Über-

einstimmung in den theoretischen Voraussetzungen, in den argumentativen Schritten, in den Folgerungen nicht gibt und aufgrund des Pluralismus nicht zu erwarten ist. Ein Konsens scheint also nichts als ein uneinlösbares Ideal, eine Illusion zu sein.

Zugegeben: ich bin mir nicht sicher, ob sich in allen unseren Diskursen der berüchtigte 'Zwang des besseren Arguments' durchgesetzt hat, aber man darf doch auch uneinsichtig sein? Zugegeben auch: manchmal wird kein Einverständnis erreicht und das fehlende wird sogar veröffentlicht. In diesem Fall setzen wir auf einen 'öffentlichen' bzw. einen Außendiskurs, wie dies in der Wissenschaft üblich ist. Zugegeben drittens: ich fürchte, daß da oder dort das verzerrend wirksam wird, was Bittner ganz traditionell durchsetzen möchte: 'Der einzelne und die Kraft seiner Argumente' (Bittner). Das ist genau das, was Habermas mit seinem Verfahrensvorschlag ausschließen will, - und was ihm dennoch bis heute geholfen hat, aus den meisten 'Diskursen' als 'Sieger' hervorzugehen: die Macht der Autorität. [...] Es wird nur noch selten möglich sein, 'Einverständnisse' zu erreichen. Dadurch verlagert sich das Schwergewicht der Diskurse von der Verständigung auf die Klärung, z.B. von 'Mißverständnissen' über die unterschiedlichen Positionen und damit zu der der verschiedenen Verständnisse. (Hoffmann 1994a, S. 12)

Noch vor wenigen Jahren hatte Hoffmann im Kontext der Diskussion der Verwendungsforschung angesichts der von ihm diagnostizierten "Resistenz" der pädagogischen Praxis gegen die pädagogische Theorie bei seinem Versuch der Klärung der "Rezeptionshindernisse" (Hoffmann 1989, S. 36) an dem Ideal von Kommunikation und Diskurs, dem des Konsens', festgehalten.

Die beste Lösung bestünde allerdings wohl darin, die Vorstellung vom Gegensatz oder auch die (bessere) vom Wechselverhältnis von Konzeption und Rezeption zugunsten der Auffassung einer Theorie und Praxis verbindenden, beständigen pädagogischen Kommunikation aufzugeben, bei der praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse mit dem Ziel der 'Verständigung' verhandelt werden, und zwar diskursiv. Dabei käme es, um ein sowohl bei Lorenzen als auch bei Habermas zu findendes Modell aufzugreifen, im Falle von Dissens darauf an, Begründungen (kluge in bezug auf die Mittel, gerechte bei den Zwecken, vernünftige bezüglich des Sinns) zu finden, und zwar mit dem Ziele endgültigen Konsenses. (Hoffmann 1989, S. 38)

Klärung des Dissenses erscheint dann aber weniger als einzig mögliches Ziel oder notwendiges Ergebnis von Diskussionen denn nur als eine resignative Rückzugsposition aufgrund der Anerkennung der wissenschaftlichen Erfolglosigkeit bei dem Versuch der Veränderung oder Verbesserung der Praxis oder aufgrund der Erfahrung von unüberbrückbaren Gegensätzen in diskursiven Auseinandersetzungen. Geht man von der Tatsache eines Dissenses und dem Zweifel aus, ob Argumentieren Mittel zu seiner Überwindung - und sei es auch nur situativ oder partiell - ist oder sein kann, so kann der einzige Gewinn von Argumentationen, der einzig sinnvolle Grund für ein Argumentieren nur die

Klärung des (gegebenen) Dissenses und die Verdeutlichung der Standpunkte sein.

Die Voraussetzung für diese Position ist die Annahme der Unüberbrückbarkeit der unterschiedlichen Standpunkte. Diese Annahme scheint auf einer Konfrontation von Ideal und Wirklichkeit zu basieren, die auf beiden Seiten fragwürdig ist. Sie ist fragwürdig, insofern das Ideal überzogen erscheint und die am Ideal gemessen "schlechte" Wirklichkeit eigentümlicherweise legitimiert wird. So ist wenig einleuchtend, warum Begründungen zu einem "endgültigen" Konsens führen sollen, wo es um historisch bedingte Problemstellungen und um Entscheidungen in konkreten Fällen geht. Andererseits lassen sich die Erfahrungen mit uneinsichtigen Diskutanten, mit der Substitution von Einsicht durch die Anerkennung von Autorität oder mit dem Vertagen und Überantworten lästiger Klärungen und Auseinandersetzungen an unbestimmte Andere nicht leugnen. Nur was legitimiert zu diesen allseits bekannten und erfahrbaren Gewohnheiten und Verfahrensweisen in der Wissenschaft? (vgl. Tenorth 1990b, S. 426) Ein Verweis auf die Faktizität ist als Begründung und Rechtfertigung zu wenig.

Der Annahme unüberbrückbarer Gegensätze geht gemeinhin die Erfahrung des Scheiterns der Absicht zu überzeugen, der Inakzeptabilität von Argumenten, der Wirkungslosigkeit von Argumentationen voraus. Aber dieser Erfahrung steht die gegenteilige Erfahrung der gelungenen Überzeugung, der Zustimmung zu Argumenten, der begründeten Übereinstimmung im Ergebnis entgegen. Insofern relativiert sich die Stützung der Annahme. In der Festschreibung von Klärung des Dissenses als Argumentationsziel oder Diskussionsziel wird nicht nur von der möglichen "Überzeugungskraft" der Argumente und der Einsichtsfähigkeit der Adressaten, sondern auch von dem Geltungsanspruch der Argumente und dem Anspruch auf Begründung und Einsicht der Diskutanten abgesehen. Dieses Absehen hat zugleich die mißliche Konsequenz, diese Ansprüche zu bestreiten und den Verzicht auf das Bemühen ihrer Einlösung zu legitimieren. Der vermeintliche Realismus wird positivistisch.

Die in metatheoretischen Diskussionen zumeist zugrundeliegende Entgegensetzung von Konsens und Dissens ist zudem nur dem Anschein nach realistisch, denn sie übersieht die vorausgesetzten wie erreichbaren Zwischenpositionen, die verschiedenen Formen, die Konsens wie Dissens annehmen können. K. Helmer hat in Anschluß an John Locke¹⁹⁵ auf den "Assens" als den besser geeigneten Grundbegriff hingewiesen.

¹ Vgl. Locke 1690/1962, 4. Buch, XVI. Kap.

Im Assens dagegen bleibt die Kontingenz thematisiert. John Locke spricht mit zweifelndem Blick auf Descartes und Vertrauen auf Quintilian von verschiedenen Graden der Zustimmung zwischen unmittelbarer Gewißheit und Unmöglichkeit; er nennt sie Gesicherheit, Vertrauen, Vermuten, Zweifeln, Mißtrauen und Nichtglauben. (Helmer 1992, S. 378)

Die Entgegensetzung ist darüberhinaus abstrakt und unrealistisch, insofern Konsens, Assens und Dissens in unterschiedlicher inhaltlicher Hinsicht gegeben sind, dieses Gefüge unterschiedlicher Stellungen und Veränderungen unterliegt, die nicht notwendig in eine Richtung verlaufen, nämlich in die eines sich vergrößernden Konsenses. In dieser Perspektive wird auch die unfruchtbare Entgegensetzung der Mythen von Wirksamkeit oder Wirkungslosigkeit des Argumentierens deutlich. Das Argumentieren garantiert weder eine uneingeschränkte Rationalität noch scheitert es an unüberwindbarer Irrationalität, vielmehr sichert es ein "Grundmaß an Rationalität" (ebd.) und dokumentiert das erreichte Maß wie den spezifischen Gehalt an Rationalität. Das erreichbare Maß und die je besondere Ausgestaltung und Orientierung von Rationalität bleiben gebunden an den Einsatz von Argumenten und das Bemühen um ihre Verbesserung und Akzeptanz.

6.2.2 Dignität der Praxis und wissenschaftlicher Anspruch auf Aufklärung, Beratung und Kritik

Die empirische Wende von dem metatheoretischen Streit zwischen Konzepten normativer Wissenschaftsphilosophie zu Aufgabe und Ansätzen einer Analyse des pädagogischen Wissens zeigt sich an einer "gestiegenen Aufmerksamkeit für unterschiedliche Wissensformen" (Oelkers/Tenorth 1991, S. 14). Über eine bloße Aufmerksamkeit hinaus werden mit der Differenzierung von Wissensformen Konsequenzen verbunden, die problematisch in zweierlei Hinsicht sind.

Eine entscheidende Frage ist, ob sich hinter den Anstrengungen, spezifische pädagogische Wissensformen stärker zur Unterscheidung und somit zur Geltung zu bringen, heute schon systematischer Ertrag abzeichnet, gar eine neue kategoriale Ordnung der Disziplin, oder ob nur der wenig überzeugende Versuch unternommen wird, mit einem 'weichen' Konzept von Wissen den strengen Ansprüchen der Wissenschaft zu entkommen. (ebd. S. 15)

Oelkers und Tenorth beschreiben einen Schluß, der weder notwendig ist noch wünschenswerte Folgen hat. Eine theoretische Unterscheidung ist noch nicht eine praktische Anerkennung des Unterschiedenen oder die Bestätigung von Gültigkeit. Wird aber von der Unterscheidung von Wissensformen, die zur

Beschreibung sinnvoll, zur Kritik normativer Vorstellungen angebracht und für weitere Erkenntnis und Forschung anregend ist, zu einer programmatischen Setzung übergegangen, so hat dieser Schritt kritikable Folgen. Oelkers und Tenorth stellen eine Konsequenz in Frage, nämlich die Flucht aus wissenschaftlichen Ansprüchen. Die andere inakzeptable Konsequenz wäre die Kapitulation wissenschaftlichen Wissens und seiner Ansprüche auf Geltung vor dem, was z.B. in der "Praxis" als Wissen behauptet wird und mit Verweis auf die Unterschiedlichkeit von Wissensformen Anerkennung finden will.

Unterscheidung von Wissensformen als in Geltung setzen der Differenz mit dem Anspruch auf Anerkennung kann als eine prinzipielle Immunisierung gegen wechselseitige Kritik verstanden und legitimatorisch genutzt werden. Ausgehend von der Behauptung einer notwendigen Differenz und prinzipiellen Heterogenität kann Kritik nur äußerlich, standpunktverhaftet und letztlich unangemessen erscheinen. Wird die Unterscheidung also praktisch gewendet zur Forderung der Anerkennung oder zu einer Strategie der Immunisierung vor unliebsamer Kritik, so gerät sie zu einer Legitimationsformel der Abschottung.

Unklar ist, was mit Wissensformen jeweils genau gemeint ist, und die Mehrdeutigkeit, genauer das je verschiedene Verständnis kann ein Grund sein, diesen Einwand für übertrieben oder überflüssig zu halten. In den Abhandlungen zur Differenzthese wird oftmals nicht deutlich, was anerkannt werden soll. Dementsprechend sind die Gründe für die Anerkennung schlecht zu diskutieren.

Drerup interpretiert die Differenz der Wissensformen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Traditionskontexte und verlangt "die Differenz wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Problemlagen" (Drerup 1993, S. 456) zu berücksichtigen und zu respektieren.

Die Differenz der Problemlagen von Pädagogik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin von den Problemlagen ihrer außerwissenschaftlichen Adressaten (Studenten/Berufsanfänger/Berufsroutiniers ebenso wie gesellschaftlichen Instanzen der Verwaltung, der Verbände, der Medien etc.) gilt es zu respektieren. Diese Differenz läßt sich nicht durch Postulate eines universalrelevanten akademischen Wissens der Pädagogik zu allen Problemlagen aus dem Weg räumen. Allerdings: Abgrenzungsprobleme sind auch Zuordnungsprobleme - und diese letzteren sind mit der Differenzthese weder bereits angemessen konzeptualisiert, geschweige denn gelöst. (ebd.)

Die Grenze des Respekts kann aber nicht festgeschrieben werden. Postulate universeller Relevanz von akademischem Wissen sind angesichts vorgegebener Differenzen und heterogener Probleme gewiß unglaubwürdig, aber das entgegengesetzte Postulat eines Verzichts auf mögliche Maßgeblichkeit ist ebenso unhaltbar. Relevanz von Wissen und Legitimität von Respekt läßt sich angemessen

sen nur in Bezug auf ein konkretes Problem und die strittigen Lösungsvorschläge diskutieren. Eine prinzipielle Verpflichtung von Wissen auf Respekt vor gegebenen oder definierten Problemlagen verkennt (und verhindert), daß die Aufgabe der Konzipierung einer Problemlösung die Reflexion der Voraussetzungen des Problems beinhaltet und die Um- oder Neudefinition des Problems oder die Veränderung der Voraussetzungen der Problemlage als angemessene Lösung zur Folge haben kann.

6.2.3 Ästhetisierung der Wissenschaft

Die unvermeidlichen Folgen der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsprogramme und Wissensproduktionen, "zu denen auch bisweilen praktische Folgenlosigkeit zu rechnen wäre" (Lenzen 1991, S. 110), sind für Lenzen Anlaß und Grund, Struktur und Aufgaben der Erziehungswissenschaft neu zu bedenken und vorhandene Wissensformen durch neue Formen reflexiven Wissens zu ergänzen: In Anlehnung an Habermas Differenzierung von Erkenntnisinteressen unterscheidet Lenzen drei Ebenen der Wissensproduktion, die "des technischen Verfügungswissens, des praktischen Orientierungswissens und des emanzipatorischen Wissens" (ebd. S. 110).

Da eine Zerstörung der drei grundlegenden Wissenschaftsprogramme nicht nur, wie inzwischen deutlich wird, aussichtslos ist, sondern unter dem Gebot eines Wissenschaftspluralismus gar nicht legitimiert werden kann, dürfte sinnvoll nach der postmodernen Herausforderung nicht mehr ein Modell einer einseitig verpflichteten Erziehungswissenschaft zu suchen sein. Dieses Einheitspostulat hat in der Vergangenheit zu viel fruchtlosen Streit provoziert. (ebd. S. 110)

Statt eines neuen Modells von Erziehungswissenschaft, das die alten integriert, ersetzt oder aufhebt, intendiert Lenzen die "Schaffung weiterer Typen" des Wissens, die sich reflexiv zu den drei genannten Erkenntnisweisen verhalten, die offenbar de facto und de iure unvermeidbar sind (vgl. S. 116). Diese "drei Formen reflexiver pädagogischer Tätigkeit" sind "Erziehungs- bzw. Pädagogikfolgenabschätzung, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis" (ebd. S. 111). Oder anders, in Hinblick auf die Ausbildung von Pädagogen formuliert: Ausgehend von der "Frage, wer die möglichen Opfer der Erziehung vor deren Folgen schützt" (Lenzen 1994a, S. 37), und der Antwort, daß es nur diejenigen sein können, "die selbst in den Erziehungsvorgang verstrickt sind" (ebd.), bedarf es "neben der unvermeidlichen handlungsorientierten Pädagogik, die sagt, was zu tun ist, einer zweiten Form, einer Pädagogik, die sich mit den Implikationen der Erziehung beschäftigt" (ebd.).

Nun ist das Konzept einer reflexiven Erziehungswissenschaft nicht neu (vgl. z.B. Paschen 1979). An dieser Stelle interessiert besonders das Schicksal der kritischen Erziehungswissenschaft in der "Transgression von Wissenschaft in Richtung Kunst" (Lenzen 1991, S. 121).

Die Affinität von emanzipatorischer Erziehungswissenschaft und Ästhetik, die Zuwendung von kritischer Erziehungswissenschaft zur Kunst, die Entwicklung einer gesellschaftstheoretisch begründeten wissenschaftlichen Pädagogik zur wissenschaftskritischen Erziehungsästhetik ist durchaus bemerkenswert. Die Entwicklung der kritischen Theorie bei Adorno mag das Vorbild gewesen sein, die Rezeption der Philosophie Adornos wird Argumente und Ansätze für neue Ansätze geliefert haben, aber damit ist die erziehungswissenschaftliche Entwicklung nicht erklärt, noch nicht einmal sind die wissenschaftsgeschichtlich-immanenten Gründe benannt oder erörtert. Daß die "konstruktive Wendebewegung der kritischen Theorie" in der Fortentwicklung von der wissenschaftskritischen Interessenlehre über die Diskurstheorie zur "Theorie des kommunikativen Handelns" das "Moment der Kritik" gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie den Wissensproduktionen "zerstört" habe (vgl. Lenzen 1991, S. 121), wirft als Argument, also insofern es als ein Grund herangezogen wird und über eine diskutabile Beschreibung hinausgehen soll, ein eigentümliches Licht auf eine selbst auferlegte metatheoretische Unmündigkeit der Erziehungswissenschaft und ihre selbstreflexive Abhängigkeit von Frankfurter Theorieentwicklungen.

Die Überwindung dieser Fixierung durch die aufmerksame Beobachtung und Rezeption von aktuellen wissenschaftsphilosophischen Diskussionen und der Theorieprobleme in Natur- und Geisteswissenschaften beantwortet aber ebenfalls nicht unmittelbar die Fragen nach Status und Struktur pädagogischen Wissens bzw. der Disziplin. Zudem steht vor möglichen Antworten auf die Frage nach der Bedeutung dieser Diskussionen und Ansätze für die Erziehungswissenschaft und vor allen konzeptionellen Adaptionen die Frage nach der Geltung dieser Deutungen und Theorievorschläge, will man die Geltungsfrage nicht positivistisch umgehen und kritische Selbstreflexion durch eine Verpflichtung des Selbstverständnisses auf Aktualität ersetzen.

Die Verwechslung von wissenschaftsphilosophischen Interpretationen und Modellen mit dem interpretierten Wissen selbst führt zu einer eigentümlichen Unentschiedenheit.

Noch einmal gelangen wir zum Modell kritischer Wissenschaft im frühen Sinne der Habermasschen Interessenlehre zurück: Wenn die Produktion technischen Verfügungswissens zu Unverfügbarkeit über die Natur und zur Zerstörung jeglichen Sinns führt und wenn praktisches Orientierungswissen in Glauben umschlägt, scheint

die Chance kritischer Wissenschaft verspielt, sich, womöglich gesellschaftstheoretisch, mit einer Kritik einzelner Wissenschaftsresultate zu befassen. Das Objekt der Kritik droht sich zu verflüchtigen. Das bringt gegenüber den Enttäuschungen über die Folgenlosigkeit der Kritik am Übergang zu den 70er Jahren eine neue Qualität mit sich, die der Unnötigkeit, und - das ist wichtiger - die des Fortfalls der Argumentationsbasis für jegliche Kritik. Aber: die Produktion technischen und praktischen 'Wissens' geht unvermindert weiter, und keine kritische Wissenschaft schützt uns derzeit vor den Folgen. (ebd. S. 113)

Lenzens Einschätzung von Erfolg und Chancen kritischer Erziehungswissenschaft provoziert einige Rückfragen. Wieso hat sich das Objekt der Kritik verflüchtigt (bzw. wird sich verflüchtigen), wenn die Produktion dessen, was zu kritisieren beansprucht wurde, fortgesetzt wird? Warum ist Kritik zu einer Zeit unnötig, in der Schutz vor den Folgen wissenschaftlicher Produktionen gefordert werden muß? Wieso ist jeglicher Kritik die Argumentationsbasis entzogen, wenn praktisches Orientierungswissen sich als Glauben erweist? Kritische Theorie hat diesen Nachweis immer führen wollen, um jenen zu kritisieren und durch und mit seiner Erklärung aufzuheben.

Wie begründet nun Lenzen sein Vorhaben, "die reflexive Position gegenüber dem emanzipatorischen Wissen ästhetisch zu konzipieren" (ebd. S. 122)? "Die Folgenlosigkeit der Kritik" (ebd.) ist der Ausgangspunkt für Lenzens Reflexion, die Versuche von Klafki, Mollenhauer oder Blankertz beheben nach Lenzen als bloß "negative Kritik" (ebd. S. 116) das Problem der Folgenlosigkeit nicht oder bürden sich im Versuch der "Positivierung des Emanzipationspostulats" (ebd. S. 115) zuviel an konzeptionell legitimerter (vgl. Lenzen 1989a, S. 1110) oder wissenschaftlich tragbarer Last auf. Die kommunikationstheoretische Wende wiederum geschah "ausschließlich in Kategorien von Wissenschaft und Theorie" (Lenzen 1991, S. 122).

Im Rückblick auf die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Grundkonzeptionen lassen sich Konjunkturen des disziplinären wie öffentlichen Interesses und der Wertschätzung einzelner Richtungen erkennen und die "Erfahrung der Wirkungslosigkeit" (Lenzen 1994a, S. 30) kann die Abwendung von der kritischen Erziehungswissenschaft erklären¹⁹⁶, aber diese Erklärung sagt

¹⁹⁶ "Bereits Mitte der 70er Jahre trat so etwas wie ein Sättigungseffekt gegenüber der Kritik als Prinzip auf, gegenüber einem Wissenschaftsverständnis, das in den Verdacht geriet, einem akademischen Habitus der Nörgelei zu folgen, statt eine Ausbildung über harte Tatsachen zu vermitteln. So hat sich die Kritische Theorie und mit ihr die Kritische Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren, jedenfalls in ihrer reinen Form, totgelaufen. Sie ist ein Opfer der dritten Theoriekrise der deutschen Pädagogik, der Krise der Kritik, geworden. Sie bestand in der Erfahrung der Wirkungslosigkeit Kritischer Erziehungswissenschaft." (Lenzen 1994, S. 30)

mehr aus über die wissenschaftsinternen wie -externen Erwartungen als über die Qualität des wissenschaftlichen Konzepts, und sie begründet insofern weder die Notwendigkeit der Überwindung der kritischen Erziehungswissenschaft noch die einer Ästhetisierung von Wissenschaft. Oder anders: das wissenschaftsgeschichtliche Argument kann die Begründung nicht leisten.

Wichtig ist für Lenzen dann auch noch ein anderes:

Aus der (noch so kritischen) Erkenntnis erwächst keine Gestaltung von Wirklichkeit, wenn Fiktivität nicht zugelassen wird in Erkenntnis und Gestaltung, weil man Fiktion nur als 'ars ficta', als erdachten Schein abqualifizierte. (1991, S. 122)

Die entscheidende Kategorie ist "Fiktivität", und wenn man Lenzens Gedanken zuzustimmen geneigt ist, daß Gestaltung von Wirklichkeit nicht allein mit und durch Erkenntnis gegeben ist, daß konstruktive Vorschläge oder Konzepte mit Kritik weder zusammenfallen noch sich unmittelbar aus ihr ergeben, so ist doch das Moment der Fiktivität in einem anderen Maß und Sinne konstitutiv und notwendig für eine Gestaltung (von z.B. pädagogischen Verhältnissen) als für das Erkennen (der gegebenen und Gestaltungsversuchen vorausgesetzten Verhältnisse).

Aber diese Differenz wird bei Lenzen egalisiert durch das Argument, daß "die Grenzlinie zwischen Wissenschaft und Kunst allenthalben längst überschritten" (ebd. S. 122) werde und es allenfalls um die Frage des anerkennenden Nachvollzugs dieser Tendenz gehe (vgl. Lenzen 1990, S. 173). Und seine Hinweise, daß von Künstlern "die Grenze [...] durch eine Art der Referenzanreicherung zu überschreiten" versucht werde, "während in den Wissenschaften ein Referenzverlust oder -verzicht zu konstatieren ist" (Lenzen 1991, S. 122), können F. Heytings Gegenargument nicht entkräften, daß es mit der Einebnung der Differenz von Wissenschaft und Kunst "schwierig wird, Wissenschaft als Wissenschaft (von anderen Erkenntnis- und Wissensformen) unterscheidbar zu halten" (Heyting 1994a, S. 108). Heyting fragt angesichts von Lenzens ästhetischem Konzept, "ob die von ihm empfohlene Kur die Krankheit nicht dadurch zum Verschwinden bringt, daß sie den Patienten beseitigt" (ebd. S. 107). Denn das Ausgangsproblem, die fragliche praktische Relevanz der (kritischen) Erziehungswissenschaft, scheint seine Lösung in der Auflösung von kritischer Erziehungswissenschaft als Wissenschaft zu finden. Übrig bliebe eine ästhetische Stellung zur pädagogischen Wirklichkeit, die als Kunst gefaßt wird. Referenzlosigkeit bzw. -verzicht ästhetischer Konzepte kontrastieren aber eigentümlich mit dem pädagogisch-moralischen Impetus einer anti-technologischen Orientierung von Pädagogik.

Die in einer Demokratie gebotene und (reform-)pädagogisch angemessene und legitimierte "Toleranz vor den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen aus der Einsicht, daß jeder Mensch seine Wirklichkeit konstruiert" (Lenzen 1991, S. 123), liegt als Thema auf einer anderen Ebene als das Problem von Fiktivität und Wirklichkeitsreferenz der Wissenschaft. Die Erörterungen von pädagogischen Alternativen enthalten nicht zuletzt mit ihren kontrafaktischen Empfehlungen immer ein Moment der Fiktivität, ihre Argumente enthalten andererseits in ihren empirischen Bestandteilen immer faktische Referenzen, so daß wissenschaftlich begründete Modelle sich durch ihren Realismus auszeichnen und durch den Objektivitätsanspruch ihrer Begründungen und Stützungen von der Fiktionalität und vom Subjektivismus künstlerischer Entwürfe unterscheiden.

"Daß wir pädagogisch weniger einen neuen Modus des Handelns als des Zulassens benötigen" (ebd. S. 123), schließt wissenschaftlich abgesicherte Argumentationen nicht notwendig aus, eine Konnotation des Modus des Argumentierens oder der Absicht des Überzeugens mit technokratischen Vorstellungen und Ansprüchen des "Machens" wäre unzulässig und verfehlt. Der Verzicht auf pädagogisches Handeln, die Option für ein (pädagogisches) Warten, Zulassen, Teilhaben ist vielmehr selbst ein pädagogisches Konzept, das in den Streit um die "richtige Pädagogik" gesetzt ist und argumentativ vertreten wird - auch wenn die Argumentation für diese Pädagogik nur in der Form "äußerster Zurückhaltung" als die Frage auftritt, "ob denn eine Erziehung als Kunst und dementsprechend eine Pädagogik als Erziehungsästhetik denkbar wäre, die dem Verdikt nicht unterläge, durch Erziehung Menschen in einer bestimmten Weise 'machen' zu wollen." (Lenzen 1990, S. 183), neben dem Hinweis auf die Faktizität, daß "Pädagogik längst in mindestens demselben Maße Erziehungswissenschaft wie Erziehungsästhetik ist" (Lenzen 1990, S. 180), und der Behauptung einer Zeitangemessenheit oder einer historisch aktuellen Erfordernis der "Methexis"¹⁹⁷.

6.2.4 Wissenschaft als reine Forschung

¹⁹⁷ "Es gibt nichts zu tun, wenn es um Teilhabe geht. Es geht darum, etwas zu unterlassen, zu unterlassen, ein weiteres Mal die Bildungsmetapher zu bemühen. Es ist auf eine bildende Korrektur dessen zu verzichten, was uns als Verrücktheit in jenen Seminargebäuden oder anderswo begegnet, es ist zu warten, ohne Hoffnung, sondern im stillen Wissen um das, was in der Geschichte geschah, wenn bildend eingegriffen wurde. Es ist keine Zeit des künstlerischen pädagogischen Handelns, sondern des Zulassens, es ist auch keine Zeit der Nachahmung, sondern eben der Teilhabe - Methexis." (Lenzen 1990, S. 186) Und zur Notwendigkeit einer Pädagogik als Kunst: "Es ist die Teilhabe am Leben, Methexis, die uns für das Leben erzieht. Das heißt aber auch, daß es einer entfalteten Erziehungsästhetik als (nunmehr kunst)handwerklichem Genre nicht bedarf. Das Leben geht voran, die eleusisnischen Geheimnisse und die Orgien." (Lenzen 1990a, S. XI)

"Praxislose praktische Theorie" hat H.-E. Tenorth einmal die geisteswissenschaftliche Pädagogik bezeichnet (vgl. 1987, S. 341). Der besondere Akzent seiner Skizze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist, daß deren vermeintliche Verbundenheit mit der pädagogischen Praxis mit "Weltfremdheit" (ebd. S. 338) einherging, die beanspruchte praktische Bedeutung und Wirksamkeit Illusion blieb (vgl. S. 337), daß entgegen allen programmatischen Anbiederungen an das Denken des pädagogischen Alltags die "praktische Theorie" gar nicht "die größte Orientierungsfunktion innerhalb der Praxis von Erziehung und Gesellschaft" (ebd. S. 341) habe gewinnen können. Den Identitäts- und Kontinuitätsannahmen der verschiedenen Formen von Theorie (vgl. Weniger 1929/1975), der Behauptung einer gemeinsamen pädagogisch-moralischen Verpflichtung (vgl. Flitner 1950/1983), der rhetorischen Entdifferenzierung der Praxen von Wissenschaft und Erziehung setzt Tenorth "Esoterik, d.h. hier die Akzeptanz von theoriespezifischen Geltungs- und Entwicklungskriterien" (Tenorth 1987, S. 345), als Notwendigkeit für die Erziehungswissenschaft entgegen.

Erst in der Distanz, in Kritik und Analyse liegt der besondere Wert der Theoriearbeit, nicht in dem Versuch, dadurch bedeutsam zu werden, daß man sich der Praxis ineinsetzt. (1987, S. 345)

Tenorths Kritik hat eine zweifache Stoßrichtung, sie zielt auf Defizite der Forschung und Kritik in der Erziehungswissenschaft wie auf ein falsches wissenschaftliches Programm und Selbstverständnis in der Disziplin. So begreift er die "pädagogische Rede von der 'Verantwortung' der Disziplin" (Tenorth 1990b, S. 410) als die theoretische Form, in der die Disziplin ihre soziale Rolle und gesellschaftliche Wirksamkeit beschreibt. Die Leistung dieser Formel von der Verantwortung sieht er darin, daß "die pädagogische Reflexion in ihrer 'dogmatischen' Gestalt am Bezug auf die Erziehungspraxis trotz aller Enttäuschungen festhält, die sie dabei erleben muß" (ebd. S. 429). Aber dieser Gewinn ist mit einem wissenschaftlichen Mangel erkauft.

Der Begriff der Verantwortung leitet die wissenschaftliche Pädagogik anscheinend eher zur immer neuen Konstruktion von Aufgaben als zu kritisch-distanzierten Analysen ihrer Wirkungen an; er bestärkt den Typus der pädagogischen Argumentation zu Lasten der Ansprüche erziehungswissenschaftlicher Prüfung und Selbstkritik. (ebd.)

Wie im Bezug der wissenschaftlichen Pädagogik auf die Erziehungspraxis zeigt Tenorth an ihrem Verhältnis zur Politik, daß pädagogische Konstruktion und

Normierung die "Eigenlogik der Wirklichkeit" verfehlen und auf Kosten der Theorie gehen.

Hat die wissenschaftliche Pädagogik z.B. schon gelernt, einen Ratschlag zu geben, der die Eigenlogik berücksichtigt, so daß sie wirklich kann, was sie politisch soll? Oder sollte man ihr angesichts der Eigenlogik von Politik empfehlen, die Finger davon zu lassen und sich mit nachgehender Analyse und distanzierter Kritik zu begnügen? Die letzte Lösung scheint mir die szientifisch einzig eindeutige - aber ist sie in der wissenschaftlichen Pädagogik erlaubt, wo Distanz doch so wenig konstruktiv ist? (Tenorth 1990b, S. 423)

Tenorths Votum ist zunächst ausschließlich szientifisch: "Die Konsequenz heißt für mich, daß Kritik die erste Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist." (ebd. S. 423) Impliziert die Differenzierung der Wissensformen also eine exklusive Konzentration der pädagogischen Disziplin auf Forschung? Tenorths Betonung der Notwendigkeit von Forschung muß aber nicht als eine ausschließende Stellungnahme gegen ein pädagogisches Argumentieren, gegen eine praktische Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Argumentationen gelesen werden. Man kann seine Kritik an den Defiziten der tradierten pädagogischen Reflexion und Argumentation, an den Defiziten erziehungswissenschaftlicher Forschung, Analyse und Kritik teilen und die Gründe für die Differenzierung der Wissensformen akzeptieren, eine Beschränkung auf Forschung ist aber genauso wenig notwendig wie ein Verzicht auf den Entwurf pädagogischer Konzeptionen oder auf pädagogische Argumentationen und Empfehlungen von seiten der Disziplin.

Das szientifische Votum für Forschung, Analyse und Kritik ist bei Tenorth auch weder ausschließlich noch als ein Rückzug der Disziplin von tradierten Aufgaben gedacht, sondern eher als eine temporäre Neugewichtung der Aufgaben, als eine gewisse Interimsphase, die durch die Wissenschaftsentwicklung erforderlich geworden ist. So läßt er in seinem neuesten Buch über "Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung" - anders als in anderen Texten zur Bildungsdebatte - Visionen, Utopien und Zukunftsbilder keine große Rolle spielen, weil "der Diskurs über Bildung zunächst der Ernüchterung bedarf, bevor er wieder an Zukunft denken und große Entwürfe wagen sollte" (Tenorth 1994, S. 162). Aber diese Ernüchterung unterstellt oder sie in der steten Referenz auf Erfahrung oder Ergebnisse der historischen und empirischen Forschung betreibend, steht konstruktiven Überlegungen nichts im Wege. Tenorths Überlegungen zum "Status konstruktiver pädagogischer Anstrengungen" nehmen implizit Paschens Vorstellungen und Vorschläge zur Struktur pädagogischen Argumentierens auf und seine eigenen Ausführungen über "allgemeine Bildung heute" (vgl. S. 166ff) sind in

argumentationstheoretischer Sicht ein schönes Exempel, aber das wurde bereits dargestellt¹⁹⁸.

Der Stellenwert des pädagogischen Argumentierens muß vor dem Hintergrund von Tenorths Kritik der Pädagogik und der Notwendigkeit von Forschung angesichts der Mängel des vorhandenen pädagogischen Wissens aber noch erläutert werden.

Ein Plädoyer für die Bereitstellung eines Arsenal von Möglichkeiten, zur autonomen Nutzung durch die Akteure - das war die empiristische Antwort. Bis heute, so mein Eindruck, scheint mir das auch die einzig begründbare Position für einen Wissenschaftler geblieben zu sein. Aber dann ist auch der Anspruch zurückgenommen auf das, was Wissenschaft kann: Sie ist nicht mehr die erhabene kritische Instanz, Gewissen oder 'Über-Ich' der Praxis, sie kann auch die Rolle des Technologen so wenig abwehren wie die des Rezeptlieferanten. Sie muß mit ihnen vielmehr zu leben lernen, vielleicht locker, indem sie die Zuschreibungen dem überläßt, der sie macht, und sich darauf beschränkt, zu tun, was ihr eigen ist: zu forschen und zu publizieren, Wirklichkeiten zu analysieren und Ansprüche, gleich welcher Art, kritisch zu prüfen, ohne mit der Illusion zu leben, die Verwendung der Ergebnisse im einzelnen noch kontrollieren zu können. Der Handlungsbezug wissenschaftlicher Pädagogik wäre gegeben, aber eindeutig nur im Modus der Wissenschaft, sonst latent und offen für vielfältige Nutzung und Auslegung, ohne die Chance, sich gegen nichtintendierte Wirkungen wie gegen suboptimale Nutzung zu wappnen. (Tenorth 1990b, S. 425)

Unter der Bedingung autonomer Praxen kann die Wissenschaft ihr Wissen nur als Angebot präsentieren und die Verwendung und Folgen ihrer Produktionen nicht mehr kontrollieren, unter den Bedingungen der Pluralität der praktischen Standpunkte und des Pluralismus der Wissenschaft sind wissenschaftliche Ergebnisse ein "Arsenal von Möglichkeiten" und ihre Verwendungen eben vielfältig. Die Möglichkeiten des "Handlungsbezugs wissenschaftlicher Pädagogik" gehen aber über Forschung, Analyse und Kritik, über Publikation der Ergebnisse und öffentliche Angebote zu ihrer Nutzung hinaus. Insofern es eine öffentliche Diskussion der pädagogischen Praxis und ihrer Probleme bereits immer schon gibt, sind diese (a) ein Teil der Wirklichkeit, die Gegenstand von Forschung und Analyse ist, werden (b) aus ihren Fragestellungen und Themen die von Forschung und Analyse initiiert und praktisch legitimiert, und (c) werden Ergebnisse von Forschung und Analyse nicht nur erwartet, sie sind selbst ein Teil der Diskussion. Die wissenschaftliche Einflußnahme auf die öffentliche Diskussion pädagogischer Probleme ist zunächst die Analyse von Argumentationen, die Prüfung ihrer Gültigkeit, die Kritik der Argumente und deren wissenschaftlicher Stützungen. Das pädagogische Argumentieren und die

¹⁹⁸ Vgl. Kap. 4.4.

Erörterung von Lösungsmöglichkeiten thematischer Probleme muß die Disziplin aber nicht den pädagogischen Professionen oder der Öffentlichkeit überlassen.

Der Schritt von der Analyse pädagogischer Argumentationen zur Erörterung und argumentativ gestützten Empfehlung, der Schritt von der Kritik zur Begründung einer Entscheidungsalternative ist ein Wechsel in der Wissensform, dieser Wechsel impliziert aber nicht mit Notwendigkeit das Vergessen des in der Analyse und Kritik genutzten Wissens und das Aufgeben von wissenschaftlichen Kriterien. Die Aufgabe des Wissenschaftlers ist das Beharren auf dem Wissen um die jeweiligen besonderen Geltungsbedingungen des argumentativ genutzten Wissens, das Festhalten an den Differenzen zwischen durch wissenschaftliche Forschung gestützte oder abstützbare Argumente und nicht gestützten oder absicherbaren. Das Wissen um diese Differenzen wird bei der Analyse und der Kritik genutzt, und dieses besondere Wissen wird von der Wissenschaft erwartet. Warum sollte es beim Schritt zur Konstruktion verloren gehen, wenn die Disziplin oder der einzelne Wissenschaftler als Experte um Empfehlungen gebeten werden oder einen Rat anbieten?

Ob der Ratschlag angenommen wird, ob die Empfehlung Gehör findet, ob die Argumente anerkannt und geteilt werden, wird sich in der öffentlichen Diskussion zeigen. Das kann die Disziplin genauso wenig bestimmen wie die Folgen. Hier bleibt ihr wiederum und zunächst nur die Rolle des Beobachters und die Möglichkeit der Analyse und Erklärung. Die Disziplin kann nicht aufgrund ihres Status als Wissenschaft einen Anspruch auf allgemeine Akzeptanz ihrer konstruktiven Vorschläge postulieren oder für ihre Modelle ein höheres Recht auf Anerkennung reklamieren, aber Möglichkeiten zur Analyse, Kritik und Verbesserung von Argumenten und ihrer wissenschaftlichen Stützung wie zum Einsatz ihres Wissens um die Legitimität und Angemessenheit der argumentativen Verwendung von pädagogischen Wissen stehen ihr mehr als anderen gesellschaftlichen Instanzen und Akteuren zur Verfügung.

6.2.5 Philosophische Skepsis und pädagogisches Argumentieren

Mit der von Tenorth vorgeschlagenen Konzeption einer sich auf Forschung konzentrierenden Erziehungswissenschaft vergleichbar ist W. Fischers Konzept einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, das sich programmatisch wie in seiner Durchführung radikal auf "Skepsis und Kritik" beschränkt. Eine gewisse Affinität beider Positionen wird deutlich in Tenorths Interpretation der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, in der er "die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens" (Tenorth 1988b, S.

23) vor dem Hintergrund der Differenz von Beobachter und Akteur, von Distanz und Engagement bestimmt und die transzendental-kritische Erziehungsphilosophie der Erziehungswissenschaft an die Seite stellt, sowohl hinsichtlich der ihnen beiden gemeinsamen Stellung zur pädagogischen Praxis (vgl. ebd. S. 26) als auch hinsichtlich der gemeinsamen wissenschaftstheoretischen Prämissen und ethischen Implikationen (vgl. ebd. S. 24) als auch hinsichtlich ihres praktischen Nutzens für und die Angemessenheit an ein neuzeitliches Erziehungssystem (vgl. ebd. S. 29ff). Bei aller Einbindung der philosophischen Skepsis in das System des Erziehungswissens - ihre Angewiesenheit auf vorausgehende erziehungswissenschaftliche Forschung wie auf konstruktive Pädagogiken samt ihrer Fehler (vgl. ebd. S. 30f) und ihre Leistungen für die Disziplin "als Belehrung über alte Fehler" und insofern "als Hilfe bei einer illusionslosen, undogmatischen, relativ enttäuschungsfesten, selbstkritischen Praxis" (ebd. S. 29) - liegt die Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie nicht ausschließlich, aber zunächst nur in den spezifischen Leistungen, einerseits Forschung und Theoriebildung, andererseits Skepsis und Kritik¹⁹⁹.

Wäre dies die einzige Differenz, gäbe es an dieser Stelle keinen ausreichenden Grund für eine gesonderte Thematisierung der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Dieser liegt äußerlich in der Radikalität der Position Fischers, wesentlich ist aber seine Zuspitzung der Problematik des Begründens pädagogischer Konzepte. Die Radikalität liegt zunächst in der strikten Beschränkung auf Skepsis und Kritik (sowie deren metatheoretischer argumentativer Absicherung) und in der konsequenten Enthaltensamkeit in Hinblick auf positive Stellungnahmen und Wertungen, konstruktive Entwürfe und wohlmeinende Vorschläge zu Reform und Verbesserung oder die begründende Auszeichnung von Pädagogiken.

Ablesbar ist die Kompromißlosigkeit des Programms und seiner Realisierung auch an den Kritiken und Vorbehalten, auf die es stößt. Skepsis gilt als untauglich zur Begründung pädagogischer Praxis (vgl. Konrad 1994), erscheint durch eine prinzipielle Kluft von Pädagogik getrennt und letztlich mit ihr unvereinbar (vgl. Heitger 1994a, b), kurz: "unmittelbar destruktiv, zumindest unproduktiv" (Fischer 1995, S. 2). Mit der beanspruchten Bedeutsamkeit und Notwendigkeit der pädagogischen Aufgabe wie mit der der pädagogischen Wissenschaft verträgt es sich offenbar schlecht, wenn sich eine wissenschaftliche

¹⁹⁹ Zur Kritik der anklingenden Identifikation von Erziehungsphilosophie und Allgemeiner Pädagogik bei Tenorth (vgl. 1988b, S. 31) und Vogel (vgl. 1988, S. 43) siehe Schäfer (1991, S. 209f).

pädagogische Konzeption "gleichsam abseits und quer zu allem" (Fischer 1995, S. 5) stellt.

Diese Kritiken übergehen aber, daß eine "konstruktive Wende" von Fischer gar nicht notwendig ausgeschlossen wird. Allerdings grenzt Fischer dieses Geschäft strikt von dem "skeptischen Einsatz in der Pädagogik" ab und scheint es auch anderen zu überlassen, einen damit korrespondierenden und verträglichen pädagogischen Ansatz zu entwickeln²⁰⁰.

An dieser Stelle kann es nicht um "Skepsis als Haltung" (Meyer-Drawe 1994) oder "Skepsis als pädagogische Lebensform" (Müller 1988) gehen, sondern um die Frage der Universalisierbarkeit von "Skepsis als Methode" für die Disziplin. Zunächst existieren konstruktive Entwürfe und Ansätze und skeptische Einsätze und Verwürfe offenbar nebeneinander (in einem sehr ungleichen quantitativen Verhältnis). Einen "Mangel an Skepsis in der Pädagogik" (Fischer) wird man konzidieren müssen, und man kann vor dem Hintergrund der Vorstellung einer arbeitsteiligen Disziplin, in der der Skeptiker den Part des "Gedächtnis der Disziplin, das ihre gelernten Lektionen - die Sammlung der jetzt nicht mehr notwendigen Fehler - bewahrt und bereithält" (Tenorth 1988, S. 29)" spielt, in der er gegen alle praktischen Zugeständnisse die "unnachgiebige Theorie" (Meyer-Drawe 1988) vertritt, den skeptischen Einsatz zum Vorteil von Disziplin, pädagogischer Praxis und Professionen begrüßen, aber nicht so verallgemeinern wollen, daß für andere, insbesondere konstruktive Varianten von Pädagogik keinerlei Aufgaben oder gar Existenzrecht übrig bleiben. Außerdem kann auch trotz aller wechselseitigen Kritik und Negation "der Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Erziehungswissen und Erziehungsphilosophie theoretisch als gegenseitiger Lern- und Korrekturprozeß konzipiert werden" (Tenorth 1988, S. 28).

Aber ist mit dieser freundlich-harmonischen Konzeption der "radikalen pädagogischen Skepsis" (Fischer) Genüge getan? Reagieren nicht die Kritiker der Skepsis mit größerem Recht so unerbittlich? Hat sie mit ihren philosophischen Einsichten in die Unmöglichkeit von Letztbegründung nicht doch einem konstruktiven Begründen von Entscheidungen grundsätzlich theoretisch den Boden entzogen, auch wenn sie solches gar nicht verhindern kann und deshalb fortwährend ihr "Geschäft blüht" (Fischer 1995, S. 18)? Folgt aus der Bedingtheit und Standortabhängigkeit aller pädagogischen Begründungen nicht die Gleichgültig-

²⁰⁰ Hier ist in erster Linie Ruhloffs Entwurf einer "Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauchs" zu nennen, zu der erste Vorstudien existieren (Ruhloff 1994a, b, c, d, e). Fischer verweist (1995, S. 4) außerdem auf Th. Ballauffs "Skeptische Didaktik", auch auf Schirlbauer (1992) und Meder (1994).

keit und Beliebigkeit aller pädagogischen Argumente und damit letztlich auch die Sinnlosigkeit und Überflüssigkeit jedes pädagogischen Argumentierens?

Man könnte meinen, daß die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik als philosophische Position mit dem Thema des pädagogischen Argumentierens nur wenig oder nur in angestrebter Relationierung zu tun habe, insofern es ihr vor allem um Grundlegungsprobleme der Pädagogik als Wissenschaft oder der pädagogischen Theoriebildung ginge, allenfalls noch um die pädagogische Lehre, die aber doch von der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik im eigentlichen Sinne abgegrenzt wird (vgl. Fischer 1989d, S. 82f). Aber nicht nur in den Interpretationen von Vogel und seiner Terminologie wird der Bezug zum pädagogischen Argumentieren deutlich.²⁰¹ Programmatisch wird die "Universalität" der transzendentalen Analyse und Kritik in Blick auf das pädagogische Wissen als ihren Anwendungsbereich in Anspruch genommen (vgl. Fischer 1989f, S. 113)²⁰², und es liegen Exempel des skeptischen Einsatzes im Kontext pädagogisch-praktischer Fragen und Entscheidungen vor (vgl. Fischer 1993c,d,e; Ruhloff 1993e,f). Vor dem Versuch, die soeben gestellten Fragen zu beantworten, müssen noch Gegenstand und Thema der Skepsis kurz skizziert werden.

Fischer unterscheidet drei Arten von Skepsis: die alltägliche Skepsis, die positionelle pädagogische Skepsis und die radikale pädagogische Skepsis. Die alltägliche Skepsis in der Pädagogik ist der gewöhnliche Zweifel, der die Erfahrung des möglichen Irrtums oder die mögliche Unzulänglichkeit des Begründens ausdrückt und deshalb eine Festlegung im Urteil vermeidet. "Sein Einsatz ist der Fall, der sich gleichsam dagegen sperrt, auf Ja oder Nein festgelegt beziehungsweise durch Ja oder Nein bestätigt werden zu können." (Fischer 1993b, S. 13) Die positionelle pädagogische Skepsis ist charakterisiert durch "ihre Aversion gegen jedwede unrelativierten pädagogischen Höhenflüge oder Großaspirationen" (ebd.), sie "macht das Bewußtsein von scheinbar unverrückbaren 'objektiven' Grenzen geltend" (ebd. S. 14).

Ihr spezifischer Einsatz sind die pädagogischen Utopien, Illusionen, Überspanntheiten, auf die pädagogische Praxis - einschließlich der Produktion zweckdienlichen Handlungswissens - häufig ausgelegt und wodurch sie mit einem tröstlichen Nimbus umgeben wird. (ebd. S. 15)

²⁰¹ So spricht Vogel in Hinblick auf die "Vorstufe" des "eigentlich kritischen Geschäfts", der Rekonstruktion des Begründungszusammenhangs der zu untersuchenden Theorie, von der "Vergewisserung über die Thesen, Argumente und ihren Zusammenhang in Bezug auf vorliegende Theorien" (Vogel 1994a, S. 63).

²⁰² "Universal meint hierbei, daß alles, was pädagogisch relevant und gültig zu sein beansprucht, der reflexiven Klärung seiner für selbstverständlich genommenen 'Leitlinien' bedarf."

Beide Varianten von Skepsis sind insofern nicht radikal, als sie ihre eigene "Überzeugungsbasis" nicht in Zweifel ziehen, sondern in dieser Hinsicht aufhören, skeptisch zu sein. Hier setzt nach Fischer die radikale pädagogische Skepsis ein.

Radikale pädagogische Skepsis nimmt unter die Lupe, was sowohl in der alltäglich-gewöhnlichen wie der positionellen Skepsis als auch in jedem nicht-skeptischen pädagogischen Satz oder Satzsystem unbeachtet, das heißt nicht weiter diskutiert, und gleichwohl bedingend, nämlich als Beweis- oder Wissens- oder Forschungsunterlage usw. stets im Spiel ist. Ihr Einsatz sind - mit anderen Worten - die in ein spezielles Problem und dessen akzeptierte, bestrittene oder bezweifelte Lösung oder in das aufgefaßte Ganze immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen in ihrer Fragwürdigkeit, was ihre Geltung anbelangt. (ebd. S. 17)

Der Gegenstand der radikalen Skepsis sind die Grundlagen von pädagogischen Theorien und empirischen Wissensproduktionen, von Konzeptionen und Handlungsweisen.

Die Aufgabe, das Problem besteht darin, eben diese Grundlagen pädagogischen Theoretisierens, Forschens, Konzipierens, Experimentierens, Agierens [...] zu thematisieren, sie auf ihre Bedingtheit, auf die in sie 'eingeflossenen' und verborgenen, quasi unter der Oberfläche liegenden Prämissen zu untersuchen sowie zu prüfen, wie es um ihre argumentative Qualität im Blick auf das dogmatisch Behauptete bestellt ist, was - beispielsweise - in ihnen unberücksichtigt geblieben, was als vermeintlich unproblematisch ausgeblendet oder in den Hintergrund geschoben worden ist. (Fischer 1995, S. 15f)

Das Thema der radikalen Skepsis ist die "quaestio iuris", die Frage nach sowie die Prüfung und Beurteilung der Legitimität der behaupteten Geltung pädagogischer Aussagen oder reklamierten Verbindlichkeit pädagogischer Konzepte.

Ist das, was als Grundlage fungiert, von jener allgemeinen oder als geschichtsrichtig proklamierten Gültigkeit, mit der es selbst oder wodurch das, was damit in funktionalen Zusammenhang steht - wie etwa Problemselektion, Problemlösungsweise, in Aussicht gestellte Erwartungen -, aufzutreten pflegt? (Fischer 1993b, S. 18)

Der Befund ist (bislang jedenfalls) immer negativ. Der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz zeigt - als "immanente Anfechtung der Gründe und Beweise" (Fischer 1995, S. 15) - den Ausgang von irgendwelchen "Absoluta", denn "eine 'Metaphysik' steht immer dahinter" (Funke, zit. nach Fischer 1993b, S. 17), sowie die Fragwürdigkeit der jeweiligen "metaphysischen Ausgangsboden", nämlich "dessen möglicherweise kontingenten Charakter" (ebd. S. 18).

Die Leistung der Skepsis ist - allgemein formuliert - "potentiell Täuschungen enttäuschend" (ebd. S. 20). Worin die Täuschungen bestehen und was genau genommen die Leistung von Skepsis sein kann, das läßt sich verschieden verstehen und soll nun in Hinsicht auf das pädagogische Argumentieren und Entscheiden erörtert werden. Ich unterscheide vier Möglichkeiten der Interpretation, mögliche Mißverständnisse nicht von vorneherein ausschließend: Die Täuschung besteht zunächst in der vermeintlichen Unbedingtheit der Gültigkeit der pädagogischen Konzeption und Begründung, die Ent-Täuschung kann (a) die Einsicht in den unvermeidbaren Dogmatismus des pädagogischen Entwurfs oder (b) die Einsicht in die gleiche nur bedingte Gültigkeit von konkurrierenden Begründungen oder alternativen Entwürfen sein, sie kann (c) die Einsicht in die Notwendigkeit und Möglichkeit einer neuen Pädagogik oder (d) die Einsicht in die Notwendigkeit und Möglichkeit des Diskutierens und Abwägens vorliegender Begründungen und Alternativen implizieren.

"Alles weist gleichsam hinter sich zurück." (Fischer 1989b, S. 38) Ein Begründungsregreß scheint unvermeidbar - aber wieso? Unter welchen Voraussetzungen entsteht der Regreß und endet im Dogma, das den Abbruch der Begründung oder Begründungsmöglichkeit markiert? So wenig pädagogische Sätze oder Konzepte an sich selbst als gut begründet gelten, so wenig weisen sie auf anderes zurück. Dem, der die *quaestio iuris* stellt, und dem die gegebene Begründung nicht genügt, der verlangt eine weitere Begründung. Er geht deshalb in seinen Rückfragen nach Begründung zurück von Grund zu Grund. Der Regreß ergibt sich aus der Anwendung eines prinzipiellen Zweifels wie bei dem Versuch seiner methodologischen Behebung.

In der Auseinandersetzung mit einer empirisch gegebenen Argumentation, Theorie oder Konzeption führt die *quaestio iuris* dagegen nicht in einen Regreß, sondern zu den jeweiligen Setzungen. Die transzendental-kritische Argumentation enthüllt die Abhängigkeit eines "für selbstverständlich oder für stark begründet, für bewiesen, für bewährt [...] gehaltenem und als Basis fungierendem Meinen, Glauben oder Wissen" (Fischer 1995, S. 14) von fraglos gebliebenen Voraussetzungen und Bedingungen. Die skeptische Argumentation stellt in Frage, prüft, widerlegt auch gegebenenfalls, ohne es besser zu wissen oder auch prinzipiell zu behaupten, es nicht wissen zu können (ebd.).

In pragmatischer Perspektive auf thematische Probleme und strittige Lösungsvorschläge hat die Erörterung von Argumenten und die kritische Begutachtung vorliegender Argumentationen jedoch einen anderen Focus. Dadurch läßt sich nicht nur ein Begründungsregreß vermeiden, es ergibt sich auch ein anderer Blick auf die anscheinend unvermeidbaren Setzungen. In der empirischen Orientierung an einem praktischen Problem sind die Möglichkeiten eines Regresses

limitiert. Die Zweifel können prinzipiell zwar nicht beruhigt werden, aber nur unter bestimmten Bedingungen ist faktisch ihre Permanenz zugelassen. Nicht daß Entscheidungs-, Handlungs- oder allgemein ein Zeitdruck Zweifel zurückstellen lassen oder unterbinden sollten, jedes Unterbinden von Zweifeln hat sich zu legitimieren. In der Erörterung von Problemen unter dem Anspruch ihrer Bewältigung haben sich aber auch Zweifel argumentativ zu legitimieren. Die Einlösung des Geltungsanspruchs einer Begründung kann nicht immer weiter auf Vorausliegendes verschoben werden, die Gültigkeit dieser Begründung selbst ist zu bestimmen und ist mit den skeptischen Einwänden abzuwägen. In pragmatischer Perspektive ist nicht die Unmöglichkeit einer Letztbegründung und die prinzipielle Relativität der Gültigkeit von Begründungen zentral, sondern wesentlich sind die vorhandenen Argumente und ihre Stützungen sowie die Beurteilung ihrer Gültigkeit in Relation zur fokussierten Entscheidung.

In pragmatischer Perspektive relativiert sich auch die These des notwendigen Dogmatismus der Pädagogiken. Der skeptische Einsatz in der Pädagogik deckt die Fragwürdigkeit der (anscheinend unvermeidbar) dogmatischen Setzungen der von ihm thematisierten Pädagogiken auf, seine Kritiker kontern mit dem Hinweis auf die konzeptionelle Notwendigkeit des Dogmatismus (Heitger 1988) bzw. mit dem auf einen unverzichtbaren "Rest von reflektiertem Dogmatismus" (Schaller 1988, S. 13). "Aber ist diese Hilfskonstruktion einer minimalen Dogmatisierung, die angesichts der skeptischen Kritik zur Rettung des Handelnmüssens eingeführt wird, überhaupt nötig?" (Ruhloff 1994, S. 111) Verkehrt sich so nicht das ursprüngliche Anliegen? Wenn man nicht handeln kann ohne Handlungsgewißheit, so ist dieser Sachverhalt keine Rechtfertigung der Notwendigkeit eines Dogmatismus, der die traditionelle Differenz von Gewißheit und Wahrheit nivellieren würde und zur Legitimation der vermeintlichen Sicherheiten des Handelnden werden könnte. Wenn man nicht handeln sollte ohne sich Rechenschaft abzulegen über Sinn und Zweck, Legitimität und Grenzen seines Tuns, so ist dieser Anspruch keine Legitimation der Notwendigkeit eines Dogmatismus, der vermeintlich gute Gründe zu Prinzipien stilisieren und die Geltung der Begründungen apodiktisch übersteigern würde.

In der Unabschließbarkeit des methodischen Begründungsversuches löst sich die ursprünglich vorausgesetzte Differenz von Dogma und Begründung - die den Begründungsanspruch aufrechterhält - letztlich auf, insofern der Begründungsregreß zu einem Dogma als letzter Begründung führt. Alle Pädagogiken erscheinen dann als notwendig dogmatisch. Aber ist diese Sichtweise notwendig? In der Diskussion und Erörterung konkreter Alternativen und Begründungen

erweisen sich nämlich nicht nur Entscheidungen als begründet oder als dogmatisch gesetzt und stellen sich nicht nur die einzelnen vorgebrachten Argumente als mehr oder weniger gut begründet und in der Diskussion haltbar heraus. In Hinblick auf die Entscheidungen kommt es wesentlich auf die Inhaltlichkeit der Argumente, auf die spezifische Begründung an. In der Aufmerksamkeit auf ein Problem, sei es das derjenigen, die es bewältigen müssen, sei es eines von denen, die sich aus der Distanz um optimale Lösungen Gedanken machen und Alternativen entwerfen können, hängt nicht wenig davon ab, ob und wie begründet wird. Die Frage ist dann nicht, ob und daß von bestimmten Voraussetzungen, Bedingungen oder Standpunkten aus reflektiert, konzipiert und argumentiert wird oder werden muß, sondern vielmehr, was vorgeschlagen wird, welche Argumente dafür oder dagegen sprechen und wie es um die Gültigkeit dieser Argumente bestellt ist.

Die von der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik intendierte Mäßigung der Ansprüche auf universelle Geltung und auf Durchsetzung eines Konzepts richtiger Pädagogik kann dahingehend verstanden werden, daß jenseits der Inhaltlichkeit der Argumente und Begründetheit der vorgeschlagenen Alternative alle Differenzen der Argumentationen und Pädagogiken zur Gleichgültigkeit nivelliert seien. Aus einer solchen Beliebigkeit der Argumentationen resultierte in Bezug auf die Entscheidungen nichts als ein bloßer Dezisionismus und in Bezug auf die Begründungen nichts als ein Dogmatismus. Gleichgültigkeit und Beliebigkeit können nach zwei Seiten besprochen werden: einmal als Resultat der skeptisch-transzendental-kritischen Analyse und Diagnose des pädagogischen Argumentierens, zum zweiten als Intention und Beweisziel der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik.

Daß Argumente gleich (un-)gültig und Alternativen unentscheidbar sind, mag ja sein, aber das kann nur erst Resultat von Argumentation und Diskussion bzw. einer spezifischen Geltungsprüfung sein. Der Befund der gleichen Gültigkeit hängt von dem pädagogischen Problem, seiner Bearbeitung und seinem Kontext ab. Aber vielleicht liegt die Brisanz der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik weniger in der als anstößig empfundenen Haltung der Gleichgültigkeit gegenüber praktischen Problemen, die die ins Blickfeld geratenen Probleme aus einer bestimmten Perspektive nur als vermeintliche oder als die von anderen Standpunkten bestimmen kann. Brisant für das Argumentieren in der Disziplin ist wohl eher die aufgedeckte Gleichgültigkeit und Beliebigkeit in der Verwendung von Argumentationsmustern und Legitimationsformeln.

Die Auffassung, es käme der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik nur auf den Nachweis von Positionalität und von nur bedingter Gültigkeit an,

muß von den Argumenten, den Inhalten der Analyse und skeptischen Kritik absehen. Aber diese Inhalte sind eben nicht gleichgültig.

Es ist ja geradezu die mittelbare Leistung der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik, durch die Inhalte der Analysen auf je besondere unreflektierte Prämissen, Selbstverständlichkeitsüberzeugungen und Trugschlüsse hinzuweisen, damit beim Entwerfen einer fälligen besseren Konzeption zumindest diese Fehler nicht mehr vorkommen. (Vogel 1988, S. 43).

Die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik versteht sich und ihre Aufgabe so, "daß sie weder den Versuch unternimmt, metaphysische Fragen zu beantworten, noch den Fehler begeht, sie nicht zu stellen" (Fischer 1993b, S. 25). Es ist also nicht so, daß Beliebigkeit der Positionen oder Behauptungen ihr gewünschtes Resultat ist, sondern das Offenhalten oder Eröffnen philosophischen Fragens. Gewiß wird sie sich hüten, bei Diskussionen praktischer Probleme "einen der Opponenten als Sieger auszurufen" (Fischer 1995, S. 17f). Sie enthält sich jeder Stellungnahme zu praktischen pädagogischen Problemen, ihre Askese ist allerdings nicht ohne jede Option. Die positive Kehrseite des Schutzes der metaphysischen Grundlegungsfragen vor Vergessen oder Dogmatisierung ist es, "neuen pädagogischen Gedanken den Weg offenzuhalten" (Fischer 1995, S. 18).

Damit deutet Fischer eine pädagogische Relevanz der Skepsis an, die bei Ruhloff zum Thema wird. Ihm geht es um eine "bislang in der pädagogischen Skepsis nicht thematisierte Ergänzung der Theorie" (1994, S. 116). Gewißheiten werden zunichte gemacht, aber "der produktive pädagogische Einfall bleibt davon unberührt" (ebd.).

In dieser experimentell-undogmatischen Produktivität und nicht vornehmlich in einem sogenannten Restdogmatismus ist dann das der skeptischen Analytik heterogene, aber vermittels der gleichen Modalitätsform gleichwohl angrenzende Gebiet problematisch-pädagogischer Praxis zu sehen. (ebd.)

Der naheliegende Einwand ist bereits bekannt:

wiewohl alles Bessere auch neu ist, ist doch nicht alles Neue besser, und darum bleibt die Frage, nach welchen Kriterien einem pädagogischen Experimentalkonzept theoretischer Geleitschutz gewährt wird, einem anderen aber nicht. Woran läßt sich die produktive praktisch-pädagogische Differenz messen, wenn man ihr zustimmen, sie aber auch zurückweisen kann? (ebd. S. 119)

Voraussetzung für die Plausibilität eines Offenhaltens ist, daß es sich bei der fraglichen Entscheidung nicht um eine dichotome Alternative handelt. Eine weitere Voraussetzung ist der mehr oder weniger plausible Zweifel, ob bei der Erörterung von einem pädagogischen Problem die praktischen Lösungswege in

einer Systematik der pädagogischen Alternativen so vollständig rekonstruiert und konzipiert werden können, daß andere produktive pädagogische Möglichkeiten ausgeschlossen werden können.

Die pädagogische Relevanz der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik läßt sich schließlich noch mit einer anderen Nuancierung sehen. Indem die Skepsis das Feld von übertriebenen Ansprüchen bereinigt, ermöglicht sie die "Entwicklung begründeter Konzepte (wenn auch ohne Anspruch auf 'letzte', 'zeitlose' Sicherheiten)" (Vogel 1988, S. 43). Die Entzauberung der selbstgewissen Pädagogiken kann zugleich den Blick auf die konkrete Begründung lenken und eine Diskussion der einzelnen Argumente pro und kontra der anstehenden Entscheidungen oder strittigen Probleme frei setzen.

Auch bei Fischer findet sich ein Hinweis auf diese Leistung skeptisch-transzendental-kritischer Pädagogik, nämlich an die Stelle einer vorgängigen Entschiedenheit oder des Streits um eine wissenschaftstheoretisch oder methodisch oder sonstwie prinzipiell grundlagentheoretisch auszuweisenden Konzeption richtiger Pädagogik die unverstellte Erwägung des pädagogisch Vernünftigen und Angemessenen zu ermöglichen. Die Eröffnung eines argumentativen Disputs um die bestimmten Inhalte, um die einzelnen Gründe, um die besseren Argumente, die angemessene oder optimale Entscheidung wäre in Blick auf das pädagogische Argumentieren die wichtige Wirkung von Skepsis und Kritik.

Schlägt man deren Ergebnisse [der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, L.W.] nicht in den Wind, so bewahren sie davor, daß die Doktrinen, Modelle, 'Theorie [...] zu Gefangenen ihres Anfangs' werden, prinzipiell revisionsunwillig und mit allen Mitteln nur noch daran interessiert, 'die eigene Linie zu halten'.²⁰³ Nicht aber bestreiten sie, daß in ihnen mit einem bedingten, vorläufigen Recht enthalten sein könnte, was pädagogisch vernünftig und an der Zeit ist. Das ohne Vorgaben erwägbar zu machen, scheint mir nur dann das abschätzigste Prädikat des Destruktiven zu verdienen, wenn 'konstruktiv' allein dasjenige genannt werden darf, was als pädagogische Lehre in Erscheinung tritt. (Fischer 1989d, S. 83)

Das angesprochene "Erwägen des pädagogisch Vernünftigen und Angemessenen" bleibt allerdings unbestimmt und soll wohl unbestimmt bleiben, insofern auf Vorgaben verzichtet werden soll.

Die radikal skeptische Aufklärung der Begründungsböden der beiden Alternativen ebnet den Weg dafür, daß die hier und jetzt angesichts der Reallage zu treffende Entscheidung einerseits im Bewußtsein fällt, daß sie weder mit zwingender Notwendigkeit getroffen werden konnte noch sich auf letzte Gründe berufen kann; die Prämissen und Konsequenzen der Entscheidung werden und bleiben bewußt, ebenso wie die

²⁰³ Fischer zitiert hier Odo Marquard.

Notwendigkeit einer Revision bei veränderten Ausgangsprämissen. Eine Entscheidung ist möglich jenseits einer Letztbegründung, aber auch jenseits der blanken Beliebigkeit; sie wird getroffen auf der Basis der in der Entscheidungssituation plausibleren, relativ überzeugenderen Gründe. (Vogel 1994b, S. 213)

Was aber sind die Maßstäbe für eine größere Plausibilität oder Vernünftigkeit? Gibt es überhaupt Kriterien für die "komparative Vernunft, die es ermöglicht, die relativ vernünftigeren Entscheidungen und relativ plausibleren Theoriekonstrukte von anderen zu unterscheiden" (ebd.)?

6.2.6 Zusammenfassung

Geht man von der faktischen Unausweichlichkeit praktischer Entscheidungen, der Bedeutsamkeit von qualifizierten Begründungen und der Möglichkeit wissenschaftlicher Prüfung und Verbesserung pädagogischer Argumentationen aus, so erscheinen die dargestellten Alternativen zu einer argumentationstheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft als "Rückzugspositionen". Die Erörterung der verschiedenen Konzeptionen und Aufgabenbestimmung benutzte allerdings eine Voraussetzung, die überraschen mag. Hintergrund der Überlegungen waren immer auch die besseren Möglichkeiten des Argumentierens und nicht ausschließlich die defizitäre Argumentationspraxis.

Die Analyse des pädagogischen Argumentierens hat Defizite wie Unvollständigkeit und Selektivität (vgl. z.B. Paschen 1988; 1992) oder Inkonsistenz und fehlender Realitätsbezug (vgl. z.B. Oelkers 1984a; 1993; Wigger 1990; 1991) aufgezeigt, aber das Argumentieren ist nicht mit seinen Defiziten zu identifizieren.

Das Festhalten an einer entscheidungskritischen und begründungsprüfenden Zuwendung zur pädagogischen Praxis und ihren Problemen ist nicht als nachträgliches Ins-Recht-Setzen defizitärer Argumentationspraxis oder übersteigerter Ansprüche auf Handlungssteuerung mißzuverstehen. Vielmehr soll die Aufmerksamkeit auf das Argumentieren und seine Bedeutung gelenkt werden. Die Betonung der Geltungsfragen und die Vorstellung von (praktikablen) Instrumenten der Analyse und Beurteilung wie die unterschiedlich komplexen Argumentationsschemata und Evaluationsfragen verfolgen das Ziel, wieder vermehrt auf die kritische Prüfung von Argumenten zu achten.

6.3 Die Vielfalt der Beurteilungsmaßstäbe und das Problem der Verbesserung des Argumentierens

Im Unterschied zu den bekannten wissenschaftstheoretischen Definitionen und methodologischen Normen zu "Wissenschaft", "Theorie", "Erklärung" etc., die so gefaßt waren, daß an ihnen gemessen die theoretischen Leistungen der traditionellen Pädagogiken nur defizitär erschienen, ist "Argument" als Funktionsbegriff durchaus offen für die Vielfalt des Wissens, das pädagogisch genutzt wird. Theorien, Tatsachen, Vermutungen, Möglichkeiten, Meinungen, Wünsche, Werte, Prinzipien, Gesetze, Absichten etc. können und werden argumentativ genutzt. Heterogenität und Heteronomie des pädagogischen Wissens werden damit nicht aufgrund normativer Vorgaben ausgegrenzt, sondern es wird in seiner Vielfalt, seinem Einsatz und seinen Funktionen analysierbar.

Die pragmatischen Konstitutionsbedingungen von Argumenten sind mit Ansprüchen auf Letztbegründung unvereinbar, die Fokussierung auf den Argumentbegriff verdeutlicht statt strikt deduktionslogischer Zusammenhänge die Kontingenz der Begründungen und Rechtfertigungen von pädagogischen Zielsetzungen und Entscheidungen. Aber lohnt sich der Ernst und Aufwand von Argumentationsanalysen, wenn den einzelnen Argumenten nur eine relative Relevanz zukommt? Sind sie nicht austauschbar in Hinblick auf den angestrebten Erfolg des Argumentierens, die Überzeugung anderer, deren Zustimmung oder zumindest Duldung, sind sie nicht bloße Rhetorik? Als Begründungen von Entscheidungen, von Wahlen zwischen Alternativen sind Argumente aber nicht beliebig, denn sie bestimmen und schließen aus. Bloße Rhetorik wird erkennbar an der Logik des Zusammenhangs von Prämissen und Schluß, von Begründung und Konsequenz. Aber was hier metatheoretisch leicht gesagt ist, erweist sich im konkreten Fall als strittiges Erörtern vieler Argumente.

Der Abschied von Einheitsvorstellungen und Universalitätspostulaten in der Anerkennung von Pluralität und differenter Wissensformen stellt das Geltungsproblem neu:

Wann gilt ein theoretischer Satz und wann sind pragmatische Beweggründe zulässig oder ausschlaggebend? Welches Wissen muß ausgeschlossen, welches kann in welchem Referenzrahmen zugelassen werden? Läßt sich die Praxis einer 'fröhlichen Wissenschaft' vermeiden, und wann tritt der Ernstfall ein? (Oelkers/Tenorth 1991, S. 15)

Eine kritische Auseinandersetzung mit Geltungskriterien und Beurteilungsmaßstäben von pädagogischen Argumentationen, erziehungswissenschaftlicher

Theorien sowie der öffentlichen Diskussion steht aus. Dreierlei wäre erforderlich:

- eine Beobachtung, Bestandsaufnahme und kritische Beurteilung der verwendeten und insofern praktisch geltenden Kriterien in pädagogischen Diskursen,
- eine Explikation, Diskussion und Rekonstruktion notwendiger Ansprüche,
- eine Erörterung, Operationalisierung und Instrumentierung praktikabler Kriterien nach Maßgabe der Geltungsansprüche und unter Berücksichtigung des praktisch Möglichen.

Einige Aspekte des thematischen Feldes sind bearbeitet, einige Probleme angedeutet worden. Zwei Schwierigkeiten sollen noch einmal hervorgehoben werden. (a) Wahrheitsbegriff und -kriterien haben sich in allgemeiner methodischer Skepsis und im Pluralismus von Philosophie, Erkenntnistheorie und Wissenschaftstheorie diversifiziert und zum Teil völlig aufgelöst. (b) Man kann eine Vielzahl von "Instanzen der Beglaubigung pädagogischen Wissens" (Oelkers/Tenorth 1991, S. 24) konstatieren und die Beobachtung machen, daß sie durchaus flexibel zur Absicherung herangezogen und gegeneinander ausgespielt werden. So läßt sich mit der Auflösung traditioneller Ansprüche und Eindeutigkeiten eine wechselnde Nutzung von Kriterien der Beurteilung beobachten, die sich auch bei Legitimationsbedarf auf verschiedene metatheoretische Konzepte stützen können. Zugleich verfügen die Diskussionskulturen über Standards der Beurteilung und Kritik. Bestandsaufnahmen und Konzepte müßten erfassen und berücksichtigen, ob und inwieweit die verschiedenen Diskurse (der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der pädagogischen Öffentlichkeit, der Profession, der betroffenen Laien) unterschiedliche Beurteilungskriterien nutzen und benötigen.²⁰⁴

Paschen unterscheidet vier "Instrumente der argumentativen Disziplinierung" (1992a, S. 144): Alternativensystematik, Schema eines pädagogischen Argu-

²⁰⁴ "Wer von einer Vielfalt des pädagogischen Wissens ausgeht, der kann, letztlich, auch keine Instanz der Beglaubigung aus seiner empirischen Betrachtung und kritischen Prüfung ausschließen. Desiderat sind dann bis heute Untersuchungen, die verschiedene Instanzen der Beglaubigung des Wissens vergleichend studieren und nach ihrer Leistungsfähigkeit untersuchen. Desiderat sind diese Untersuchungen gerade deswegen, weil ein genereller Gewißheitsvorsprung etwa der empirischen Forschung nicht einmal mehr von ihren schärfsten Propagandisten behauptet wird." (Oelkers/Tenorth 1991, S. 25) Für empirische und vergleichende Betrachtungen scheinen die Kategorien "Instanzen der Beglaubigung" oder auch "Gewißheitsvorsprung" tauglich zu sein, aus der Perspektive der philosophischen Tradition nivellieren sie entscheidende Differenzen, nämlich die zwischen Glauben und Wissen oder zwischen Gewißheit und Wahrheit und geben damit den Objektivitätsanspruch wissenschaftlichen Wissens auf.

ments, argumentative Topik sowie Gewichtungsmo­dell. Sein Anspruch auf "Disziplinierung der Disziplin" wird von der Zunft als Zumutung aufgefaßt und ebenso wie die von Paschen vorgeschlagenen Instrumente zurückgewiesen. Mit den Instrumenten werden aber auch die Kriterien, die er zu explizieren beansprucht, kritisiert, obwohl sie in der Regel in wissenschaftlichen oder öffentlichen Diskussionen und argumentativen Auseinandersetzungen als (implizite) Kriterien immer schon anerkannt und genutzt werden. Damit gerät die nicht-differenzierende Kritik in ein Dilemma, insofern sie die Kriterien nicht grundsätzlich kritisiert. Im folgenden sollen anhand der Diskussionen um Ansatz Paschens drei Kriterien für pädagogische Argumentationen thematisiert und erörtert werden: Praktikabilität, Vollständigkeit und Plausibilität.

Wie bereits ausgeführt läßt sich das Argumente-Schema analytisch und normativ lesen. Seine kritische Valenz entfaltet es vor allem in seiner Praxis-, seiner Adäquatheits- und seiner Ausnahmeprämissen. Praktikabilität der Lösung, Berücksichtigung von Folgen und Nebenwirkungen, Kenntnis der die Gültigkeit der Lösung begrenzenden Bedingungen sind die m.E. heute unwidersprochenen Maßstäbe, nach denen pädagogische Kritiken, Alternativen, Reform- und Verbesserungsvorschläge beurteilt und ihr überschwenglicher, unbedingter Idealismus, ihr Fortschrittsoptimismus und moralischer Universalismus kritisiert werden. Zumindest heute hat der Maßstab des Realismus Konjunktur und haben Utopien einen schweren Stand, scheinen sie doch "ihre Zukunft schon hinter sich zu haben" (Tenorth 1992, S. 528).

Ein Merkmal des Pädagogischen ist die Kontrafaktizität. Pädagogische Argumentationen unterstellen als moralische Reflexion Realisierungschancen, allerdings ohne die Realisierbarkeit zu prüfen (vgl. Oelkers 1993, S. 59). Praxisorientierte Wissenschaft beansprucht demgegenüber auf der Grundlage ihres Wissens über Zusammenhänge und Trends die Praktikabilität ihrer Modelle und Konzeptionen. So ist weder ein Ende von pädagogischen Visionen noch ein Verzicht auf Machbarkeitsvorstellungen zu erwarten.

Der "Sicherung und Kontrolle der Vollständigkeit der diskutierten Argumente" (Paschen 1992a, S. 147) dienen problemspezifische Topiken.

In sie gehören grundsätzlich alle empirisch verwandten und möglichen Argumente, unabhängig von ihrer Validität oder Stützungsmöglichkeiten. Diese sind zwar je nach Wissensstand zu evaluieren, aber - da dieser sich ändern kann, bzw. bestimmte, überholt erscheinende Argumente neue Bedeutung erlangen, sind sie nicht einfach auszuschneiden. (ebd.)

Muß man also den ganzen Ballast von tradierten und empirisch auffindbaren Argumenten, von unbedachten, verstaubten, irrelevanten, unsäglichen Argumenten, von politisch gefährlichen, pädagogisch unerwünschten, bereits wissen-

schaftlich widerlegten Argumenten mitschleppen und damit die eigenen Überlegungen und Argumentationen belasten? Genügen nicht beispielsweise drei wohl überlegte, in verschiedenen Varianten vorgeführte Argumente, um den Unsinn scheinbar "unbedingter pädagogischer Rechtfertigung" von mit Emphase und pädagogischem Eifer unterstützten bildungspolitischen Reformmaßnahmen aufzuzeigen, ihren Sinn zu relativieren und so ein "Bewußtsein bleibender Fragwürdigkeit" wachzuhalten (Fischer 1993c, S. 139; vgl. Ruhloff 1993e)? Bedarf es zur Überzeugung eines diskutierenden Kontrahenten statt einer Vielzahl mehr oder weniger relevanter nicht nur eines treffenden Arguments, allenfalls einiger weniger, die wesentlichen Gründe der Position zerstreuer oder die stützenden Urteile für die Begründungen widerlegender Argumente? Sind wirklich hunderte oder tausende Argumente notwendig, um angemessen argumentieren, urteilen und entscheiden zu können, die man weder sich alle einprägen geschweige denn in Diskussionen zur Verfügung haben kann?

Welcher Argumente es bedarf (und wieviele es dann letztlich sind), um einen Opponenten zu überzeugen, läßt sich vorab und ohne Kenntnis von Position und Argumentationsziel, von Behauptungen und Begründungen nicht bestimmen und erweist sich erst im Verlauf einer (gelingenden) Diskussion. Die Kenntnis von vielen Argumenten, deren Gültigkeit und Grenzen sowie von Argumentationsstrategien ist gewiß nützlich. Der behaupteten Notwendigkeit einer Topik und dem Anspruch auf Vollständigkeit liegen nicht einfach nur andere Exempel argumentativer Praxis (Beiträge zu öffentlichen Diskursen statt Diskussionen im kleinen Kreis oder Seminar) zugrunde, sondern Einsichten in Eigentümlichkeiten politischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Strukturen: Entscheidungen über pädagogische Sachverhalte haben eine Vielzahl unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Interessen, Erwartungen und Ansprüche zu berücksichtigen und auszugleichen, sie haben eine Vielzahl von sachstrukturellen Aspekten zu berücksichtigen und zu integrieren und erfolgen zugleich vor dem Hintergrund einer Vielzahl von wissenschaftlichen Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen. Unter den Ansprüchen einer optimalen Entscheidung, einer gewissenhaften Abwägung aller möglichen Gründe (vgl. König 1975a, S. 174), des Ausgleichs der Interessen, der Angemessenheit an die Komplexität pädagogischer Sachverhalte und der Anerkennung der Pluralität von Sichtweisen und Standpunkten wird "Vollständigkeit" der Argumente, zumindest der Aspekte, zum Ideal der Entscheidungsbegründung.

Vorbehalte gegenüber dem Kriterium der "Vollständigkeit" sind inkonsequent, insofern diese praktischen und theoretischen Ansprüche auch anerkannt und allgemein zur Beurteilung genutzt werden. Unter den

Bedingungen eines theoretischen Pluralismus, eines methodologischen "anything goes" ist "Einseitigkeit" einerseits unumgänglich, andererseits ein unerwünschter, auf die Begrenztheit des Ansatzes hinweisender Tadel. In diesem Vorwurf ist "Vollständigkeit" als allgemein anerkannter Maßstab der Beurteilung immer schon vorausgesetzt.

Im Vergleich zu traditionellen Ansprüchen und Verfahren der Prüfung der theoretischen Geltung erscheint das Kriterium der "Vollständigkeit" als formal, als unzureichend, ja als abwegig, aber unter Verzicht auf andere oder in Ermangelung besserer Beurteilungskriterien ist es nicht trivial. Ist Vollständigkeit also ein Ersatzkriterium nach dem Ende der Wissenschaftstheorie, nach dem Scheitern der Vorstellungen von Verifikation und Falsifikation?

In dem Begriff der "Topik" drückt sich nicht nur die dem Systemdenken entgegengesetzte Theoriealternative aus, die von der unaufhebbaren Heterogenität der Aspekte und Argumente ausgeht, die Topik - in der traditionellen Bedeutung als "Findekunst" - soll auch - wie bereits erwähnt - die Vollständigkeit argumentativer Abhandlungen oder prüfender Auseinandersetzungen ermöglichen und garantieren.²⁰⁵ Gegen das methodische Vorgehen der Bielefelder Projekte, eine solche Topik aus einer empirischen Sammlung von Argumenten zu rekonstruieren, ist eingewandt worden, daß von der Geltung der Argumente abgesehen werde. Insofern eine empirische Erhebung und Sammlung von Argumenten die Geltungsfrage nur zeitweise suspendiert, trifft die Kritik nicht. Da ein zeitweiliges Zurückstellen der Geltungsfrage sie nicht obsolet macht,

²⁰⁵ K. Helmers Interpretation der (positiven, konstruktiven) Pädagogik als Rhetorik umfaßt auch den Vorschlag einer "Prüfung der Möglichkeiten der Formulierung einer Rhetorik für die Pädagogik" (1992, S. 384), der bislang aber nur Programm ist. Seine historischen Erinnerungen z.B. an Vicos Topik enthalten allerdings schon erste Hinweise, nämlich die Bedeutung der Berücksichtigung aller Aspekte bei der Erörterung eines Sachverhalts oder Problems.

"Allein, wie können sie [die Jungen, L.W.] gewiß sein, alles Zugehörige gesehen zu haben?" Die in der Topik Geübten seien gewohnt, beim Reden alle loci, an denen Argumente gewonnen werden können, zu durchlaufen wie die Buchstaben des Alphabets, und erst dadurch könnten sie gewiß sein, alles, was eine Sache betreffe, aufgenommen zu haben, vor allem auch das, was nicht wahr, aber doch wahrscheinlich genannt werden könne. [...] Die Dignität der Argumente hängt also entschieden an der Kunstgerechtigkeit ihres Zustandekommens." (ebd. S. 376)

Die Notwendigkeit einer Kunstfertigkeit, die das Erfordernis einer Ausbildung in Rhetorik einschließt, ist bei Paschen neu interpretiert als Forderung der disziplinären Disziplinierung, als Explikation von Maßstäben (z.B. Vollständigkeit) sowie als Entwicklung von Instrumenten, deren Anwendung nicht verlangt werden kann, die als entwickelte aber ein Angebot zur Verbesserung des Argumentierens darstellen, das auszuschlagen nicht ohne Rechtfertigung möglich ist.

stellt sie sich angesichts einer ausgearbeiteten Topik, die ein Instrumentarium der Prüfung von Argumentationen zu sein beansprucht, neu.

Gibt es auf die Geltungsfrage keine Antwort, so entsteht das Problem, wie mit der Unentscheidbarkeit der Vielzahl von Argumenten umzugehen ist. Gibt es ein pragmatisches Verfahren, die Vielzahl zu bewältigen, geht es doch um Entscheidungen, die gut begründet werden sollen, die auch getroffen werden sollen und nicht aufgeschoben werden können, bis alle Geltungsfragen geklärt sind? Gibt es einen Weg, die unterschiedlichen Kriterien (politische Präferenzen, normative Hierarchien, wissenschaftliche Dignität und Stützungen, sachliche Erfordernisse) zu berücksichtigen und zu integrieren? Läßt sich die gängige Praxis mehr oder weniger intuitiver Auswahl, Ordnung und Hierarchisierung von Argumenten, die ex post Rückschlüsse auf den Standpunkt, die Orientierungen und Präferenzen erlauben, explizieren und als ein handhabbares Verfahren für öffentliche Entscheidungsprozesse rationalisieren?

Paschen sieht hier das Gewichtungproblem (vgl. 1991a, S. 328; 1991b; 1992a, S. 148)²⁰⁶. Er betrachtet die Argumente nicht unter theoretischem Aspekt, sondern als potentielle oder faktische Begründungen einer Entscheidung und stellt in dieser praktischen Perspektive die Frage der Selektion bzw. der Entscheidung über ihre Relevanz. Ob und inwieweit die Erziehungswissenschaft bzw. die Wissenschaften überhaupt Möglichkeiten haben, die Stützungen von Argumenten zu verbessern, Stützungen zu entziehen oder aber die empirischen und theoretischen Elemente von Argumenten zu verifizieren oder falsifizieren, bleibt weitgehend ausgeklammert²⁰⁷. Er rückt vielmehr die Suche nach Instrumenten und Verfahren der Bestimmung der Plausibilität von Argumenten in den Mittelpunkt, da die Plausibilität von Argumenten nicht von der Gültigkeit von stützenden Theorien, sondern die pädagogische Gültigkeit von Theorien von der relativen Plausibilität der Begründung abhängt.

Aber die Forderung nach solchen Instrumenten gründet in der unangenehmen Wahrheit, daß die Plausibilität pädagogischer Begründungen, wie die notwendigen Veränderungen pädagogischer Praxis jeweils zeigen, sich verläßlich nicht aus der Gültigkeit oder Geltung einer richtigen Theorie, Reflexion oder Empirie herleitet, sondern umgekehrt ihre pädagogische Gültigkeit, ihr Stellenwert als Stützung von Entscheidungsbegründungen ihrem argumentativen Gewicht, ihrem Grad an Plausibilität im Hinblick auf andere Argumente, andere Stützungen, andere Lösungen aktueller, situativer Probleme verdankt. (Paschen 1992a, S. 151)

Die Differenzierung der Wissensformen zwischen Handlungstheorie und Forschung oder wie hier zwischen argumentativer Entscheidungsbegründung und

²⁰⁶ Vgl. zum Gewichtungproblem auch die Beiträge in Paschen/Wigger 1995.

²⁰⁷ Als ein Versuch der umfassenden Evaluation eines Arguments vgl. Paschen 1988.

stützender Theorie legt eine kategoriale Differenzierung auch der Geltungsansprüche nahe, so daß in Bezug auf begründende Argumente statt von Wahrheit besser von Plausibilität als Kriterium der Beurteilung gesprochen werden könnte. Die Beschreibung und Analyse empirischer Plausibilitätsabschätzungen wie auch die Konstruktion von Modellen rationaler Gewichtung und Abwägung stehen erst am Anfang, so daß ein Gewinn einer solchen kategorialen Differenzierung noch nicht abzusehen ist.

Es stellt sich aber die Frage, ob das Problem nur verschoben ist. Denn die Fokussierung des Forschungsinteresses auf Plausibilitätskalküle löst weder theoretische Geltungsfragen noch beseitigt sie das Problem (vgl. auch Tenorth/Horn 1992, S. 313). Das Abwägen von Plausibilitäten erfolgt auf der Ebene von Argumenten, in der Diskussion von pro und kontra. Aber Argumente setzen in ihren empirischen Teilen die Wirklichkeit als Referenz voraus. In Argumenten bzw. Argumentationen wird Wissen über Gründe und Folgen, Ursachen und Wirkungen, Zwecke und Mittel verwendet und damit werden Zusammenhänge behauptet, die historisch belegt, empirisch überprüft und rational kalkuliert werden können.

Aber wenn Argumente sich - vermittelt über Theorien, Erfahrung, Reflexionen - auf Wirklichkeit beziehen, ist dann nicht die empirische Forschung die Lösung des Problems? Können ihre Ergebnisse nicht die Plausibilität von Argumenten erhärten? Einen Ausweg aus dem Dilemma eines Zwangs zum Handeln, d.h. zur Entscheidung über pädagogische Alternativen, und der Ungewißheit über die richtige Pädagogik verspricht der Empirismus.

Aufgrund unserer Erfahrung haben wir aber gelernt, zwischen besseren und schlechteren Lösungen zu unterscheiden, z.B. angesichts ihrer Folgen, angesichts der Voraussetzungen ihrer Realisierung, im Blick auf die Kosten oder Nebenwirkungen (usw.). (Tenorth 1994, S. 165)

Die empirische Lösung ist jedoch nur ein scheinbarer Ausweg. Denn ein unstrittiges Kriterium kann die Erfahrung nicht geben. Auf eine von uns allen geteilte Erfahrung und ein gemeinsames Lernen kann man sich unter den Bedingungen "der Pluralität der Kultur und der Offenheit denkbarer Zukünfte" (ebd.) schlechterdings nicht mehr berufen. Aber unterstellt man den unwahrscheinlichen Fall einer für alle gleichen "Erfahrung" und zudem das Unwahrscheinliche, daß diese Erfahrung von allen gleich gedeutet und als diese gemeinsame Erfahrung festgehalten wird, so muß darüberhinaus das wiederum Unwahrscheinliche ebenfalls unterstellt werden, daß alle aus dieser Erfahrung die gleichen Schlüsse ziehen und somit das Gleiche lernen.

Nun könnte man zur Entschärfung gegen diesen Einwand auf die Grundlage für gemeinsame Erfahrungen und die Möglichkeit gemeinsamer Schlüsse verweisen, nämlich die Referenz in der Wirklichkeit, z.B. eines Bildungswesens. In dieser Perspektive zeigt sich die Bedeutung wissenschaftlicher Objektivierung subjektiver Erfahrung und des argumentativen Streits um die angemessene Interpretation und die richtigen Konsequenzen. Aber das bedeutet die Auflösung des empirischen "Fundaments" in Faktizität und Aufgabe wissenschaftlicher Forschung und argumentativer Auseinandersetzung.

Der vorgebrachte Einwand ließe sich auch entschärfen durch den Hinweis auf die Existenz gemeinsam geteilter, intuitiv angewandter und zunächst unbekannter Kriterien der Unterscheidung "zwischen besseren und schlechteren Lösungen". Aber welches kann dieses unbekannte Kriterium sein? Die Problematik scheint mir nicht nur in der Vielzahl heterogener Erfahrungen und Schlüsse zu liegen, sondern auch in einer Pluralität von Kriterien der Differenzierung und Beurteilung. Diese Problematik einer Mehrzahl von Kriterien drückt sich in der zitierten Textpassage aus in dem harmlosen "z.B." und dem unscheinbaren (und in Klammern versteckten) "usw.". Geht man nicht von der Voraussetzung aus, daß Folgen, Kosten, Nebenwirkungen dasselbe sind, so könnte der eine Pädagogen nach ihren Folgen, ein anderer nach ihren Kosten, ein dritter sie nach ihren Nebenwirkungen betrachten, mit durchaus unterschiedlichen Resultaten. Will man über die immer notwendige und auch stets mögliche Prüfung der argumentationsimmanenten Relationierung der Folgen, Kosten und Nebenwirkungen zu den gesetzten Absichten und Gründen, Zielen und Versprechungen hinausgehen, setzt die vergleichende Beurteilung von Folgen, Kosten und Nebenwirkungen wiederum Kriterien sowie eine Abwägung mit allen Kriterien voraus. Sicher ist nur, daß dies in irgendeiner Weise gemacht wird, unbekannt sind allerdings rationale Verfahren der Optimierung, ungewiß Möglichkeiten der Optimierung.

Die Möglichkeit, Argumente ohne Rücksicht auf ihre wissenschaftliche Begründung oder Begründbarkeit einzusetzen und praktisch in Geltung zu setzen²⁰⁸, ist einerseits ein Hinweis auf die theoretische Angemessenheit der Differenzierung von Geltungsansprüchen²⁰⁹, aber andererseits, als praktiziertes Desinteresse an Ergebnissen von Forschung und Wissenschaft, eine Gefährdung auch der wissenschaftlichen Versuche, Instrumentarien zur Verbesserung des Argumentierens und Entscheidens zu etablieren.

²⁰⁸ Vgl. zur Kritik Heid 1987, S. 247.

²⁰⁹ So z.B. zwischen Wahrheit und sozialer Geltung (vgl. ebd. S. 238).

Hinzu kommt ein weiteres Problem²¹⁰. Erfolgte die Differenzierung der Wissensformen aus analytischen und theoretischen Gründen, zur besseren Bearbeitung unterschiedlicher Probleme, zur Entlastung der Pädagogik als Wissenschaft von zu vielen gleichzeitig zu bewältigenden Ansprüchen, so führt die praktische Auslegung dieser theoretischen Differenzierung zu problematischen Konsequenzen. Differenzen werden nicht nur konstatiert und beschrieben und kritisch gegen falsche theoretische Annahmen und vereinfachende wissenschaftliche Modelle gewendet, sondern in der Forderung nach ihrer Anerkennung und Respektierung festgeschrieben. Die Folge der theoretischen Differenzierung spezifischer Geltungsansprüche ist dann die Begünstigung des "Dogmatismus pädagogisch-positioneller Optionen" (Fischer 1984, S. 422). Die Rede von der "Dignität der Praxis" würde zur Legitimationsformel für die selbstzufriedene Abschottung der Praxis vor wissenschaftlicher Verunsicherungen in Form von Alternativen, skeptischen Rückfragen, Kritik.

Damit stellt sich in Hinblick auf die Relationierung der differenzierten Wissensformen die Frage, inwieweit sich die Plausibilität von Argumenten auf wissenschaftlich entscheidbare Gültigkeit abstützen läßt und Klärungen in Hinblick auf die theoretische Geltung in Plausibilitätserwägungen verankert werden können. Auf der Grundlage einer argumentationstheoretischen Beschreibung und Analyse des praktischen Wissens kann auch die Aufgabe neu bearbeitet werden, wie Forschungs- und praktisches Wissen zusammenhängen und wie sie in einen Zusammenhang gebracht werden können.

Die wissenschaftliche Selbstbescheidung, zu den Meinungen, Vorhaben oder Rechtfertigungen der "Praxis" nichts zu sagen, weil nichts auszurichten wäre, oder nichts sagen zu dürfen, weil das praktische Wissen sich nach anderen Kriterien richte oder zu richten habe, ist eine schlechte Alternative zur (häufiger kritisierten) wissenschaftlichen Anmaßung, für das selbst produzierte Wissen

²¹⁰ "Diese Aspekte der Korrumpierung in der Sozialdimension der Wissenschaften - fehlende Kritik, Durchschlagen der Karrieremechanismen, Versagen der universalistischen Prinzipien, von denen Robert K. Merton die Wissenschaft beherrscht sah - lassen sich für die wissenschaftliche Pädagogik zwar auch sehen, sie gelten aber generell als Makel neuzeitlicher Wissenschaft und sind nicht für den eigenen Anspruch der wissenschaftlichen Pädagogik spezifisch. [...] Schwieriger und in den Folgen durchschlagender sind einige der ihr eigenen Programme der disziplinären Identität, solche nämlich, in denen das Funktionsprinzip von Wissenschaft explizit dementiert wird. Das geschieht u. a. in Programmen, in denen sich die Erziehungswissenschaft in ihrer Theoriearbeit bewußt an die Ideologie gesellschaftlicher Akteure bindet, und solche Bindung scheint mit Wissenschaftsprogrammen überzufällig, nahezu notwendig verbunden, die Bilder einer wissenschaftlichen Pädagogik als, "Theorie von und für Praxis" favorisieren." (Tenorth 1990, S.426 f)

Anerkennung, Anwendung oder Gefolgschaft aufgrund seiner Herkunft oder behaupteten Überlegenheit zu beanspruchen. Stellungnahmen und Argumentationen unterliegen der Geltungsfrage, oder besser: können alle auf ihre Geltung hin befragt werden. Tradierte und gegebene Argumentationen können kritisch geprüft und nach Geltung oder Geltungsbedingungen, nach Defiziten und Voraussetzungen beurteilt werden. Die Entfaltung von gültigen und adäquaten (Gegen-)Argumenten bleibt zugleich immer eine kreative Aufgabe. Ihr Erfolg ist nicht garantiert, aber auch nicht ausgeschlossen. Nach dem Ende der großen Erzählungen bleiben nur Argumente, und die Verwirklichung von Vernunft ist auf ihren Einsatz in einer Pluralität von Diskursen verwiesen.

7 Literatur

- Albert, Hans: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1980 (4., verb. Aufl.)
- Anz, Th./Stark, M.: Literaturwissenschaftliches Interpretieren als regelgeleitetes Verhalten. Kritische Anmerkungen zu einem wissenschaftstheoretischen Projekt. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 51 (1977), S. 272-299
- APW: Aus dem Diskussionsmaterial der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR zur Erneuerung der Schule. In: Pädagogik 45 (1990), H. 1, S. 5-18
- Aristoteles: Rhetorik. (hrsg. v. Sieveke, Franz G.) München 1993 (4., unveränderte Aufl.)
- Aristoteles: Organon III. Lehre vom Schluß oder Erste Analytik In: Aristoteles: Philosophische Schriften in sechs Bänden. Band 1. (hrsg. v.: Rolfes, Eugen) Hamburg 1995
- Aristoteles: Organon IV. Lehre vom Beweis oder Zweite Analytik. In: Aristoteles: Philosophische Schriften in sechs Bänden. Band 1. (hrsg. v.: Rolfes, Eugen) Hamburg 1995
- Aristoteles: Organon V. Topik. In: Aristoteles: Philosophische Schriften in sechs Bänden. Band 2. (hrsg. v.: Rolfes, Eugen) Hamburg 1995
- Asmuth, Bernhard: Politische Rede in der Schule. (hrsg. v. Ueding, Gert) In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 11. Tübingen 1992, S. 85-97
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1975 (2. Aufl.)
- Baacke, Dieter: Bewegungen beweglich machen - Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In: Am Ende - postmodern? Next Wave in der Pädagogik. (hrsg. v. Baacke, Dieter/Frank, Andrea/Frese, Jürgen/Nonne, Friedhelm) Weinheim, München 1985, S. 190-214
- Ballauff, Theodor: Transzendente Schemata im pädagogischen Denken. In: Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Albert Reble. (hrsg. v. Böhm, Winfried/Schriewer, Jürgen) Stuttgart 1975, S. 20 - 29
- Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungstheorie und ihre konstitutive Antithetik. In: Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. (hrsg. v. Röhrs, Hermann) Wiesbaden 1979, S. 135-145
- Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim, Basel 1982
- Ballauff, Theodor: Ist systematische Pädagogik heute noch möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), H. 4, S. 425-441
- Ballauff, Theodor: Beiträge zu einer skeptischen Paideutik (kritischen Bildungslehre). In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 99-108
- Ballweg, Ottmar: Rechtswissenschaft und Jurisprudenz. Basel 1970
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Professionswissen und Professionalisierung. (hrsg. v. Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus) Braunschweig 1990, S. 79-128 (c)
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen - Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 73-97

- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 1 (1990), H. 1, S. 7-43
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 29-47
- Bayer, Manfred u.a. (Kommission Schulpäd./Lehrerausbildung): Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in den Lehramtsstudiengängen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 1 (1990), H. 2, S. 24-86
- Beck, Klaus: Leistungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Theorien - Ein kritischer Beitrag zur Technologie-Diskussion. In: Theorieanwendung und Rationales Handeln. Zum Technologie-Problem in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Krapp, Andreas/Heiland, Alfred) Braunschweig 1981, S. 86-112
- Beck, Ulrich: Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven. (hrsg. v. Beck, Ulrich) In: Soziale Welt, Sonderband 1 Göttingen 1982, S. 1-23
- Beck, Ulrich/Lau, Christoph: Bildungsforschung und Bildungspolitik - Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 2, S. 165-173
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. (hrsg. v. Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang) Frankfurt am Main 1989, S. 7-45
- Behr, Michael: Schulmodelle zwischen Politik und Wissenschaft. In: Neue Sammlung 21 (1981), H. 6, S. 563 - 577
- Belchais, Günter: Elterliches Sorgerecht. Kommentar zum Gesetz zur Neuregelung des Rechts der elterlichen Sorge (mit verfahrens- und kostenrechtlichen Hinweisen). Köln 1980
- Benner, Dietrich: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Register-Band (hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schründer). Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (hrsg. v. Mollenhauer, Klaus/Lenzen, Dieter) Stuttgart 1983, S. 283-300
- Benner, Dietrich: Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), H. 4, S. 507-518
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München 1987
- Benner, Dietrich: Von der Lehrbarkeit der Tugend angesichts der Frage nach der Tugend selbst. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen zum sokratischen Wissen des Nichtwissens. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 129-137
- Benner, Dietrich: Pädagogik, systematische. In: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2: Jugend bis Zeugnis. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Reinbek bei Hamburg 1989, S. 1231-1246

- Benner, Dietrich/Herrmann, Ulrich/König, Eckard/Oelkers, Jürgen/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Tenorth, H.-Elmar/Vogel, Peter: Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenhart, Volker/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft. Weinheim, Basel 1990, S. 71-92
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines "pädagogischen Grundgedankengangs". In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (hrsg. v. Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 171-185 (b)
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim 1991 (3. ver. Aufl.)
- Benner, Dietrich: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (hrsg. v. Roth, Leo) München 1991, S. 5-18 (a)
- Benner, Dietrich: Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Erziehung, Bildung, Normativität: Versuche einer deutsch - deutschen Annäherung. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter) Weinheim, München 1991, S. 11 - 28
- Benner, Dietrich: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. Zur Bedeutung der Strukturprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns für die Verständigung über pädagogische Fragen und die Geschichtsschreibung der Pädagogik. In: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 1. (hrsg. v. Benner, Dietrich) Weinheim, München 1994, S. 295-318 (1989)
- Benner, Dietrich: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 1. (hrsg. v. Benner, Dietrich) Weinheim, München 1994, S. 341-360 (1993)
- Berg, Christa: "Rat geben" - Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), H. 5, S. 709-734
- Berk, Ulrich: Konstruktive Argumentationstheorie. Stuttgart-Bad Cannstatt 1979
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1973
- Binneberg, Karl: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 3, S. 395-402
- Binneberg, Karl: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 6, S. 773-788
- Bittner, Günther: Überflüssige Pädagogik. Thesen, vorgelegt auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 22 (1982), H. 4, S. 432-435
- Bibliographie Pädagogik. Jg. 1 ff. (hrsg. v. Dokumentationsring Pädagogik/ab Jg. 23: Fachinformationssystem (FIS) Bildung) Berlin 1966 ff
- Bittner, Günther: Von den Insidern und den Outsidern der Pädagogik. In: Neue Sammlung 33 (1993), H. 4, S. 613-627

- Blankertz, Herwig: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 2-18
- Blankertz, Herwig: Die Auswirkungen des Numerus clausus und der Normenbücher auf die curriculare Reform der Oberstufe. In: Der Numerus clausus und seine Folgen. (hrsg. v. Flitner, Andreas) Stuttgart 1976, S. 26-33
- Blankertz, Herwig: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. Für Wolfgang Ritzel zum 65. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 2, S. 171-182
- Blaß, Josef Leonhard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1969
- Böhler, Dietrich/Gronke, Horst: Diskurs. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 764-819
- Böhler, Dietrich/Katsakoulis, Gregori: Diskussion. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 819-831
- Böhm, Winfried: Allgemeine Pädagogik. In: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994, S. 19-20 (a)
- Böhm, Winfried: Pädagogik. In: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994, S. 519-521 (b)
- Böhm, Winfried: Rhetorik. In: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994, S. 580-581 (c)
- Böhm, Wolfgang/Mühlbach, Marcel/Otto, Hans-Uwe: Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. (hrsg. v. Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang) Frankfurt am Main 1989, S. 226-247
- Bohlender, Matthias: Ordnen, Klassifizieren, Systematisieren. Überlegungen zur Praxis der Wissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 341-360
- Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse. In: Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. (hrsg. v. Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz) In: Soziale Welt, Sonderband 3 Göttingen 1985, S. 9-46
- Bornscheuer, Lothar: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt am Main 1976
- Bornscheuer, Lothar: Zur Ursprungsgeschichte des europäischen Argumentierens im historischen Kontext von Mythos (Tragödie), Rhetorik und Philosophie. In: Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft 22 (1990), H. 3-4, S. 217-241
- Bracht, Ulla/Zimmer, Hasko: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 167-183
- Breinbauer, Ines M.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Wandel von der prinzipienwissenschaftlichen zur skeptischen Pädagogik. Ein Stück Wissenschaftsgeschichte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 1, S. 54-77
- Breinbauer, Ines M.: Von der Applikationslogik zur reflektierenden Urteilskraft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 4, S. 434-453
- Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 317-334 und 435-475

- Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971 (1. Aufl.)
- Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft München/Basel 1976
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München, Basel 1978
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung vom empirisch-analytischen Standpunkt aus. In: Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. (hrsg. v. Röhrs, Hermann) Wiesbaden 1979, S. 27-38
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung - Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München, Basel 1988 (3. verb. u. erw. Aufl.)
- Brezinka, Wolfgang: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Gesammelte Schriften, Bd. 1) München, Basel 1989, S. 322-336
- Brezinka, Wolfgang: Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft. In: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Gesammelte Schriften, Bd. 1) München, Basel 1989, S. 160-189
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. In: Brezinka, Wolfgang: Gesammelte Schriften, Band 4. München, Basel 1990 (5. verb. Aufl. (1. Aufl. 1974))
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München, Basel 1993 (3. verb. u. erw. Aufl.)
- Brockhaus-Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. (hrsg. v. Wahrig, Gerhard/Krämer, Hildegard/Zimmermann, Harald) Wiesbaden, Stuttgart 1980-84
- Brügelmann, Hans: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1982), H. 4, S. 609-623
- Brumlik, Micha: Erziehungsziel. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Register-Band (hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schröder). Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (hrsg. v. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus) Stuttgart 1983, S. 406-411
- Brumlik, Michael: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. bis 10. März 1978 in der Universität Tübingen. (hrsg. v. Blankertz, Herwig) In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim, Basel 1978, S. 103-115
- Brunner, E. J.: Interpretative Auswertung. In: Verbale Daten. (hrsg. v. Huber, G. L./Mandl, H.) Weinheim, Basel 1982, S. 197-219
- Burow, Brunhilde: Legitimationsprobleme in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Argumentationen. Heidelberg 1978 (Diss.)
- Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanz. Weinheim 1994
- Collini, Stefan: Neue Leier, neue Dreier. Forschung in den Geisteswissenschaften. In: Wozu Geisteswissenschaften? In: Kursbuch 91 Berlin 1988, S. 2-9

- Connelly, Michael: Dueling Definitions. A Nation at Risk and Responses Thereto. In: Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization 12 (1990/91), H. 2, S. 141-169
- de Haan, Gerhard: Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 13-35
- Derbolav, Josef: Strukturfragen unseres Bildungswesens. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 242-273
- Derbolav, Josef: Von der pädagogischen Verantwortung schulorganisatorischer Reformplanungen. In: Bildung und Erziehung 12 (1959), H. 8, S. 449-460
- Derbolav, Josef: Grundriß einer Gesamtpädagogik. (hrsg. v.: Reifenrath, Bruno H.) Frankfurt am Main 1987
- Descartes, René: Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung. Stuttgart 1982
- Deutrich, Karl-Helge: Überlegungen zu Elementen der Erörterung. In: Lehren und Lernen 12 (1986), H. 5, S. 10-45
- Deutscher Bundestag, Presse- und Informationszentrum (Hrsg.): Elterliches Sorgerecht. Sachverständigenanhörung, Gesetzestexte; die öffentliche Anhörung des Rechtsausschusses und des mitberatenden Ausschusses für Jugend, Familie und Gesundheit des Deutschen Bundestages vom 12. September 1977; Entwurf eines Gesetzes zur Neureglung des Rechts der elterlichen Sorge; Auszüge aus dem geltenden Recht. Bonn 1978
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 4 Bände. Freiburg 1952-1955
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 Bände. Freiburg im Breisgau 1930-1932
- Dewe, Bernd: Die Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 231-248
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank Olaf: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns - Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Professionswissen und Professionalisierung. (hrsg. v. Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus) Braunschweig 1990, S. 291-320
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 143-162
- Diderot, Denis: Eklektizismus - Eclectisme. (übersetzt von Theodor Lücke) In: Artikel aus der von Diderot und D'Alembert herausgegebenen Enzyklopädie. Leipzig 1984, S. 254-264 (1751-1765)
- Diederich, Jürgen: Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Weinheim 1967
- Diederich, Jürgen: Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 181-191
- Diederich, Jürgen: Wahrheit ade - alles umsonst? In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. (hrsg. v. Pollak, Guido/Heid, Helmut) Weinheim 1994, S. 149-162

- Diogenes Laertius: Leben und Meinungen berühmter Philosophen, Buch I-X. (übersetzt von Otto Apelt) (hrsg. v. Reich, Klaus) Hamburg 1967 (2)
- Dittmann, Jürgen: Ein Brief an Joachim Dyck, Linguistik und Argumentationsforschung betreffend. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 2. Stuttgart-Bad Cannstatt 1981, S. 131-134
- Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Mit viersprachigem Register. München 1960 (3., verb. Aufl.)
- Drerup, Heiner: Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), H. 1, S. 1 - 30
- Drerup, Heiner: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987
- Drerup, Heiner: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 1, S. 103-122
- Drerup, Heiner: Probleme außerwissenschaftlicher Verwendbarkeit von Erziehungswissenschaft. Zum Einfluß von Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 143-165
- Drerup, Heiner/Terhart, Ewald: Einleitung der Herausgeber. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 7-18
- Drerup, Heiner: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 45-80
- Drerup, Heiner: Zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung am Beispiel der Gesamtschule. In: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut) Weinheim 1991, S. 201-208
- Drerup, Heiner: Orientierungsprobleme der wissenschaftlichen Pädagogik - Anmerkungen zu neueren Bilanzierungen einer Disziplin. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993), H. 5, S. 450-457
- Dudek, Peter/Tenorth, H.-Elmar: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht. In: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (hrsg. v. Dudek, Peter/Tenorth, H.-Elmar) In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft. Weinheim 1993, S. 301-327 (b)
- Dudek, Peter/Tenorth, H.-Elmar: Vorwort. In: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (hrsg. v. Dudek, Peter/Tenorth, H.-Elmar) In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft. Weinheim 1993, S. 7-10 (a)
- Dudek, Peter: Nationalsozialismus in der pädagogischen Publizistik. Eine Möglichkeit der Klassifikation des Wissens über die NS-Vergangenheit und ihre Grenzen. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 295-318

- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden. (hrsg. v. Drosdowski, Günther) Mannheim, Wien, Zürich 1976-1981
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1993-1995 (2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Aufl.)
- Dyck, Joachim: Einleitung. Zur Kritik des herrschenden Rhetorikverständnisses. In: Rhetorik in der Schule. (hrsg. v. Dyck, Joachim) Kronberg/Ts. 1974, S. 7-31
- Dyck, Joachim: Argumentation in der Schule: ein Streifzug. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 1. Stuttgart-Bad Cannstatt 1980, S. 135-152
- Eckerle, Gudrun-Anne: Wissen auf Vorrat - Wissen zur Anwendung. In: Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? Bericht über die Jahrestagung 1986 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 14. und 15.11.1986 in Mainz. (hrsg. v. Eckerle, Gudrun-Anne) Frankfurt am Main 1988, S. 89-98
- Eemeren, Frans H. van/Grootendorst, Rob/Kruijer, Tjark: Handbook of Argumentation Theory. A Critical Survey of Classical Backgrounds and Modern Studies. Dordrecht, Providence 1987
- Eemeren, Frans H. van/Grootendorst, Rob/Jackson, Sally/Jacobs, Scott: Reconstructing Argumentative Discourse. Tuscaloosa, London 1993
- Eggs, Ekkehard: Argumentation. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A-Bib. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1992, S. 914-991
- Eigler, Gunther/Macke, Gerd: Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis. Ein Versuch, metatheoretische Spuren in einem Ausschnitt empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung aufzuspüren. In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. (hrsg. v. Pollak, Guido/Heid, Helmut) Weinheim 1994, S. 77-114
- EUDIS. DFG-Projekt: Einheit und Differenzierung im Schulunterricht. Abschlußbericht. Bielefeld, Berlin 1994
- Ertle, Ch./Möckel, A. (Hrsg.): Fälle und Unfälle der Erziehung. Stuttgart 1981
- Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Reihe A: Der Inhalt neuerer pädagogischer Zeitschriften und Serien im deutschen Sprachgebiet. Zeitschriftennachweis 1947-1967. (hrsg. v. Schmidt, H./Lützenkirchen, F. J. (Bearbeiter)) Weinheim, Berlin, Basel 1969-1970
- Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Reihe B: Monographien, Hochschulschriften, selbständige und unselbständige Bibliographien. Beiträge aus Sammelwerken, Fachlexiken und Handbüchern der neueren Pädagogik im deutschen Sprachgebiet. Bd. 1. 1945 - 12. 1971/72. (hrsg. v. Schmidt, H. (Bearbeiter)) Weinheim, Basel 1973-1975
- Fausser, Peter/Fintelmann, Klaus J./Flitner, Andreas: Lernen mit Kopf und Hand. Zur pädagogischen Begründung des praktischen Lernens in der Schule. In: Lernen mit Kopf und Hand. (hrsg. v. Fausser, Peter/Fintelmann, Klaus J./Flitner, Andreas) Weinheim, Basel 1983, S. 127 - 146
- Fausser, Peter: Recht und Pädagogik. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 53-72

- Fend, Helmut: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 5, S. 687-709
- Ferber, Rafael: Philosophische Grundbegriffe. Eine Einführung. München 1994
- Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982
- Fischer, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983
- Fischer, P. M.: Inhaltsanalytische Auswertung von Verbaldaten. In: Verbale Daten. (hrsg. v. Huber, G. L./Mandl, H.) Weinheim, Basel 1982, S. 179-196
- Fischer, Wolfgang: Einige pädagogisch-psychologische Anmerkungen zum Problem des 9. Schuljahres. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 37 (1961), H. 2, S. 152-155
- Fischer, Wolfgang: Der Mensch - Animal Laborans? Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der "Arbeit". In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 169-187 (1. Aufl. 1987) (j)
- Fischer, Wolfgang: Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 43-62 (1. Aufl. 1982) (c)
- Fischer, Wolfgang: Die transzendental-kritische Pädagogik. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 85-95 (1. Aufl. 1984; 2. Aufl. 1986) (e)
- Fischer, Wolfgang: Die Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 131-151 (1. Aufl. 1982) (h)
- Fischer, Wolfgang: Einige Bemerkungen über das Hoffen in der Pädagogik. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 231-248 (1. Aufl. 1988) (m)
- Fischer, Wolfgang: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 97-113 (1. Aufl. 1984) (f)
- Fischer, Wolfgang: Philosophieren als Unterrichtsprinzip. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 189-209 (1. Aufl. 1987) (k)
- Fischer, Wolfgang: Schwierigkeiten mit der Elitebildung. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 211-229 (1. Aufl. 1987) (e)
- Fischer, Wolfgang: Transzendental-kritische Pädagogik. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 17-42 (1. Aufl. 1979) (b)
- Fischer, Wolfgang: Über das Kritische in einer "transzendental-kritischen" Pädagogik. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 63-84 (1. Aufl. 1983) (d)

- Fischer, Wolfgang: Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von "Bildung". In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 117-130 (1. Aufl. 1982) (g)
- Fischer, Wolfgang: Vorbemerkungen. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 9-13 (a)
- Fischer, Wolfgang: Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang) Sankt Augustin 1989, S. 153-168 (1. Aufl. 1987) (i)
- Fischer, Wolfgang: Wozu taugt die "pädagogische Verantwortung"? In: Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. (hrsg. v. Meyer-Drawe, Käthe/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg) Weinheim 1992, S. 181-198
- Fischer, Wolfgang: Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 191-209 (1991) (e)
- Fischer, Wolfgang: Hochbegabtenförderung: Elitebildung oder welche Ziele? Die Sicht einer kritischen Pädagogik. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 185-190 (1990) (d)
- Fischer, Wolfgang: Über Sinn oder Unsinn fächerverbindenden Unterrichts und fächerübergreifender Themen. Teil 1. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 121-141 (c)
- Fischer, Wolfgang: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 11-28 (1990/1991) (b)
- Fischer, Wolfgang: Vorbemerkungen. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 7-9 (a)
- Fischer, Wolfgang: Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In: Gegenwartspädagogik in Deutschland. Bd. 2. (hrsg. v. Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg) Baltmannweiler 1995 (zitiert nach dem Manuskript)
- Fisher, Alec: The Logic of Real Arguments. New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney 1988
- Fitzgibbons, Robert E.: Die Verbesserung der pädagogischen Argumentation durch die Analyse der Argumentation. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 123-140
- Flach, H.: Gedanken zur Bildungsreform. In: Pädagogik 45 (1990), S. 97-104
- Fleck, Ludwig: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. (hrsg. v. Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas) Frankfurt am Main 1993 (2)
- Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans: Vorwort der Herausgeber. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. (hrsg. v. Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans) München 1969, S. 7-12 (15.-20. Tsd. (1. Aufl. 1967)) (a)

- Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 2, S. 183-193
- Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans: Nachwort der Herausgeber. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. (hrsg. v. Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans) München 1991, S. 239-244 (überarb. Neuaufl. 1984; 12. Aufl.; 1. Aufl. 1967) (a)
- Flitner, Elisabeth: Auf der Suche nach ihrer Praxis - Zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft". In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 93-108
- Flitner, Wilhelm: Die Schulfrage in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 133-148
- Flitner, Wilhelm: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), H. 1, S. 1 - 8
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. In: Flitner, Wilhelm: Gesammelte Schriften. (hrsg. v.: Erlinghagen, Karl/Flitner, Andreas/Herrmann, Ulrich) Band 2: Pädagogik. (hrsg. v.: Scheuerl, Hans) Paderborn, München, Wien, Zürich 1983, S. 123-298 (1. Aufl. 1950)
- Frommer, Harald: Die Erörterung: Themen, Typen, Thementypen. In: Lehren und Lernen 12 (1986), H. 5, S. 46-65
- Füglister, Peter: Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation. Eine Arbeitsunterlage. In: Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. (hrsg. v. Künzli, Rudolf) München 1975, S. 159-170
- Gassen, Helmut/Schwander, Michael: Zuständig sein und überflüssig werden. In: Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Weinheim, Basel 1983, S. 417-441
- Gatzemeier, Matthias: Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation (mit Bezug auf den schulischen Unterricht). In: Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. (hrsg. v. Künzli, Rudolf) München 1975, S. 147-158
- Gerhardus, Dietfried/Kledzig, Silke M./Reitzig, Gerd H.: Schlüssiges Argumentieren. Logisch-propädeutisches Lehr- und Arbeitsbuch. Göttingen 1975
- Gethmann, Carl Friedrich: Folgerichtigkeit vs. Triftigkeit. Zur formalpragmatischen Rekonstruktion argumentativer Schemata. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 59-74
- Göttert, Karl-Heinz: Argumentationstheorie und Argumentieren. Eine Erwiderung. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 2. Stuttgart-Bad Cannstatt 1981, S. 148-152
- Göttert, Karl-Heinz: Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe - Geschichte - Rezeption. München 1991
- Göttert, Karl-Heinz: Verbesserung des Argumentierens in Institutionen durch Argumentationsanalyse In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 75-94
- Grewendorf, Günther: Argumentation und Interpretation. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen am Beispiel germanistischer Lyrikinterpretationen. Kronberg 1975
- Grewendorf, Günther: Empirische Argumente. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 9 (1978), S. 21ff

- Grewendorf, Günther: Argumentation in der Sprachwissenschaft. In: Argumentation. (hrsg. v. Klein, Wolfgang) In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), H. 38/39, S. 129-151
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Leipzig 1854-1960
- Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder. Im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentages Stuttgart 1961
- Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart, Berlin 1971 (5. vollst. neu bearb. Aufl.)
- Grünert, Horst/Kalidova, Gregor: Forschungsvorhaben "Politische Argumentation und oppositiver Diskurs". Untersuchungen zum parlamentarischen Sprachgebrauch in Deutschland. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 1982, S. 146-153
- Gruschka, Andreas: Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. In: Pädagogische Korrespondenz 1987, H. 1, S. 5-18
- Gruschka, Andreas: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 4, S. 575-596
- Gruschka, Andreas: Kritik an alter Hypertrophie oder neue "falsche" Bescheidenheit? Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich? In: Pädagogische Korrespondenz 1993, H. 12, S. 5-25
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientierung als methodisches Prinzip im Unterricht. In: Westermans Pädagogische Beiträge 39 (1987), H. 5, S. 8-13
- Gudjons, Herbert: Schritte zum handlungsorientierten Unterricht. Beispiele für Handlungsmöglichkeiten im Fachunterricht. In: Westermans Pädagogische Beiträge 39 (1987), H. 5, S. 36-39
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993
- Günther, Karl Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. bis 10. März 1978 in der Universität Tübingen. (hrsg. v. Blankertz, Herwig) In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim, Basel 1978, S. 165-174
- Habermas, Jürgen: Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung - Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichten Zivilisation. In: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. (hrsg. v. Habermas, Jürgen) Frankfurt am Main 1971, S. 307-335 (vierte durchgesehene, erweiterte und neu eingeleitete Aufl.) (a)
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? (hrsg. v. Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas) Frankfurt am Main 1971, S. 101-141 (b)
- Habermas, Jürgen: Wahrheitstheorien. In: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, S. 127-183 (1972)
- Habermas, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? In: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, S. 353-440 (1976)
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main 1985 (dritte, durchgesehene Aufl.; 1. Aufl. 1981) (a)

- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main 1985 (dritte, durchgesehene Aufl.; 1. Aufl. 1981) (b)
- Hartung, Gerald: Eklektizismus. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 984-991
- Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn 1980
- Hauser, R./Wolf, Fr. O./Bleker, Johana: Kasuistik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K. (hrsg. v. Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried) Darmstadt 1976, S. 703-706
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. In: Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Werke in 20 Bänden. (hrsg. v.: Moldenhauer, Eva/Michel, Karl Markus) Band 3 Frankfurt am Main 1970 (1. Aufl. 1807)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I-III. In: Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Werke in 20 Bänden. (hrsg. v.: Moldenhauer, Eva/Michel, Karl Markus) Band 18-20 Frankfurt am Main 1971
- Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1957 (fünfte, vollständig neubearbeitete Aufl.)
- Heid, Helmut: Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. In: Die Deutsche Schule 77 (1985), H. 2, S. 101-109
- Heid, Helmut: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), H. 2, S. 225 - 251
- Heid, Helmut: Zweckbestimmung von Begabungsforschung. In: Begabung - Lernen - Schulqualität. Soester Symposium 1987. Vorträge, Diskussionen und Materialien. (hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) Soest 1987, S. 17-20
- Heid, Helmut: Über Informationsgehalt und Stichhaltigkeit von Argumenten, mit denen die Aktualität von Weiterbildung begründet wird. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, S. 459-476
- Heid, Helmut: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 1, S. 1-17
- Heid, Helmut: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 111-124
- Heid, Helmut: Bericht über das Podium: "Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland". In: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenhardt, Volker/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft. Weinheim, Basel 1990, S. 56-67
- Heid, Helmut: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (hrsg. v. Roth, Leo) München 1991, S. 949-957
- Heid, Helmut: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 1, S. 113-138
- Heid, Helmut: Anmerkungen zur Forschungssituation in den Erziehungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 4 (1993), H. 7, S. 110-125

- Heid, Helmut: Lernfähigkeit - eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens? Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), H. 1, S. 52-62
- Heid, Helmut: Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit "geisteswissenschaftlicher" Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. (hrsg. v. Pollak, Guido/Heid, Helmut) Weinheim 1994, S. 133-147
- Heid, Helmut: Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns? In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 121-130
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen 1972 (12., unveränderte)
- Heitger, Marian: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), H. 4, S. 396-410
- Heitger, Marian: Vom notwendigen Dogmatismus in der Pädagogik. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/ Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 49-58
- Heitger, Marian: "Skeptische Pädagogik - eine modische, notwendige, frag-würdige Entwicklung?" Zur Einführung in die Thematik der diesjährigen Arbeit der Sektion Pädagogik bei der Generalversammlung der Görresgesellschaft in Mannheim am 4. und 5. Oktober 1993. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 1, S. 1-4 (a)
- Heitger, Marian: Vom vermeintlichen Ende einer konstruktiven Beziehung wissenschaftlicher Pädagogik in ihrer skeptischen Version auf ihre Praxis. Oder: Hat die Theorie der Praxis nichts mehr zu sagen? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 4, S. 418-433 (b)
- Helm, Ludger/Tenorth, H.-Elmar/Horn, Klaus-Peter/Keiner, Edwin: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 29-49
- Helm, Ludger: Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 169-188
- Helmer, Karl: Topik und Kritik. Über den philosophischen Unterricht nach Giambattista Vico. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987), H. 2, S. 240 - 253
- Helmer, Karl: Zweifeln - Fragen - Prüfen. Zur Geschichte neuzeitlich-modernen Denkens um 1100. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 139-148
- Helmer, Karl: Argumentation und Zustimmung. Über einige Möglichkeiten theoretischer Rhetorik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), H. 4, S. 370-388
- Henningsen, Jürgen: Peter stört. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. (hrsg. v. Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans) München 1969, S. 51-71 (15.-20. Tsd. (1. Aufl. 1967))

- Henningsen, Jürgen: Beispiel. In: Pädagogisches Lexikon (hrsg. v. Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter) Gütersloh 1970, S. 277-278
- Henningsen, Jürgen: Kasuistik: Beispielerzählungen in der Streitsituation. In: Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Stuttgart 1980-1982, S. 205-226
- Herbig, Albert F.: Argumentieren. Zur Theorie und Didaktik argumentativen Handelns. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 1992, S. 329-341
- Hermanns, Annette: Uni-Training Erziehungswissenschaft. Einführung in die Grundstruktur des Fachs und Erschließung fachspezifischer Texte. Dresden, Stuttgart 1995
- Herrmann, Ulrich: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Stuttgart 1980-1982, S. 60-77
- Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen/Schriewer, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar: Überflüssige oder verkannte Disziplin? In: Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (hrsg. v. Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Weinheim, Basel 1983, S. 443-463
- Herrmann, Ulrich: "Eklektik" und "Systematik" in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Aufklärung 1 (1986), H. 1, S. 67-79
- Herrmann, Ulrich: Die "Kommission Wissenschaftsforschung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Gründung, Entwicklung, Perspektiven. In: Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. (hrsg. v. Zedler, Peter/König, Eckard) Weinheim 1989, S. 1-19
- Herrmann, Ulrich: "Es gibt einen pädagogischen Grundgedanken". Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (hrsg. v. Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 31-46 (a)
- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, D.) Weinheim 1991, S. 185-198 (b)
- Herzog, Walter: Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 299-332
- Herzog, Walter: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 1, S. 87-108
- Heyne, Moriz: Deutsches Wörterbuch. 3 Bände. Stuttgart 1970 (reprographischer Nachdruck der 2. Aufl. Leipzig 1905-1906)
- Heyse, Johann Christian August: Handwörterbuch der deutschen Sprache, mit Hinsicht auf Rechtschreibung, Abstammung und Bildung, Biegung und Fügung der Wörter, sowie auf deren Sinnverwandtschaft. 3 Bände. Hildesheim 1968 (reprographischer Nachdruck Magdeburg 1833-1849)

- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994
- Heyting, Frieda: Konstruktiver Pluralismus - Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 101-120 (a)
- Heyting, Frieda: Konstruktivistische Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft. (Vortrag HUB). 1994 (b)
- Heyting, Frieda/Tenorth, H.-Elmar: Pädagogik und Pluralismus. Zur Einleitung in diesen Band. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 5-21 (a)
- Hinske, Norbert: Eklektik, Selbstdenken, Mündigkeit - drei verschiedene Formulierungen einer und derselben Programmidee. In: Aufklärung 1 (1986), H. 1, S. 5-7
- Hoffmann, Dietrich: Grundprobleme der Rezeption der Pädagogik. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 17-40
- Hoffmann, Dietrich: Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkungen der Kategorie "Zukunft" auf die Erziehungswissenschaft. In: Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 153-169
- Hoffmann, Dietrich: Kritisches Argumentieren - oder kritische Erfassung der Wirklichkeit. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 155-175
- Hoffmann, Dietrich: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 13-31 (a)
- Hoffmann, Dietrich: Pluralismus als Wissenschaftsprinzip oder wie man aus der Not eine Tugend macht. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 191-200 (b)
- Hoffmann, Dietrich: Outsider über Insider. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 6 (1995), H. 1, S. 70-81
- Holzhey, Helmut: Philosophie als Eklektik. In: Studia Leibnitiana 15 (1983), H. 1, S. 19-29
- Honecker, M.: Unser sozialistisches Bildungssystem - Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. In: Pädagogik 44 (1989), H. 7/8, S. 548-605
- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 13-32
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, H.-Elmar/Helm, Ludger: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 237-268

- Horn, Klaus-Peter: Martin Löpelmann, die Jugend und die Schule. Eine Kontroverse über Erziehung im Nationalsozialismus. In: Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. (hrsg. v. Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1995, S. 185-204
- Horn, Klaus-Peter: Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. Ein Überblick über neuere Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 1995, H. 31 (Im Erscheinen)
- Horn, Norbert: Topik in der rechtstheoretischen Diskussion. In: Topik. (hrsg. v. Breuer, D., Schanze, H.) München 1981, S. 57-64
- Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2 Bände. Gütersloh 1970
- Horney, Walter: Sorgfalt. In: Pädagogisches Lexikon. Zweiter Band K - Z. (hrsg. v. Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter) Gütersloh, Berlin, München 1970, S. 1029-1030
- Huth, Lutz: Argumentationstheorie und Textanalyse. In: Der Deutschunterricht 27 (1975), H. 6, S. 80-111
- Jäger, Karl-Heinz: Zur Argumentation in Texten gesprochener Sprache. Überlegungen und Vorschläge zur Beschreibung argumentativer Dialoge. In: Der Deutschunterricht 28 (1976), S. 59-71
- James, William: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Hamburg 1977
- Kade, Jochen: Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 147-162
- Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 1983
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Hamburg 1986 (1. Aufl. 1781 (=A), 2. Aufl. 1787 (=B) (KrV))
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 99-119
- Keller, Josef A./Novak, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe - Praxisorientierungen - Reformideen. Freiburg, Basel, Wien 1993 (völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage)
- Kienpointner, Manfred: Topische Sequenzen in argumentativen Dialogen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 14 (1986), H. 3, S. 321-355
- Kienpointner, Manfred: Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt 1992
- Kienpointner, Manfred: Argument. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A-Bib. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1992, S. 889-904
- Kindt, Walther: Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 95-120
- Klafki, Wolfgang: Die Stufen pädagogischen Denkens. Ein Beitrag zum methodologischen Problem der Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (hrsg. v. Röhrs, Hermann) Frankfurt am Main 1967, S. 145-176 (2)

- Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 521-581
- Klafki, Wolfgang: Art.: Gesamtschule. In: Neues pädagogisches Lexikon. (hrsg. v. Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin) Berlin 1971, S. 397-406 (5. Aufl.)
- Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim, Basel 1976, S. 13-48
- Klafki, Wolfgang: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden. In: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. (hrsg. v. Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans) Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1989, S. 147-159
- Klauer, Karl Josef: Wissenschaftstheorie anstelle innerwissenschaftlicher Forschung ? In: Theorieanwendung und Rationales Handeln. Zum Technologieproblem in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Krapp, Andreas/Heiland, Alfred) Braunschweig 1981, S. 113-121
- Klauer, Karl Josef: Über die Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen empirisch-pädagogischer Lernzielforschung. In: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Paderborn, München 1982, S. 125-149
- Klein, Josef: Der Syllogismus als Bindeglied zwischen Philosophie und Rhetorik bei Aristoteles - Anmerkungen aus sprechhandlungstheoretischer Perspektive. In: Rhetorik und Philosophie. (hrsg. v. Schanze, Helmut/Kopperschmidt, Josef) München 1989, S. 35-54
- Klein, Josef: Beweis, Beweismittel. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A-Bib. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1992, S. 1528-1548
- Klein, Josef: Epicheirem. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 1251-1258
- Klein, Wolfgang: Argumentation und Argument. In: Argumentation. (hrsg. v. Klein, Wolfgang) In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), H. 38/39, S. 9-57
- Klemm, U.: Stärkere Hinwendung zur Praxis - Voraussetzung für eine hohe Wirksamkeit der Zeitschrift. In: Pädagogik 41 (1986), H. 7/8, S. 627-628
- Klemmert, Oskar: Alle Mann an Bord? Standpunkte zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Sozialpädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz 1994, H. 14, S. 96-108
- König, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975
- König, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München 1975 (a)
- König, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München 1978
- König, Eckard: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Paderborn, München 1982, S. 80-103

- König, Eckard/Zedler, Peter: Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. (hrsg. v. Beck, Klaus/Herrlitz, Hans-Georg/Klafki, Wolfgang) In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft. Weinheim, Basel 1988, S. 57-65
- König, Eckard/Zedler, Peter: Einleitung. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 7-16
- König, Eckard: Beratungswissen - Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 99-116
- König, Eckard: Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 49-63 (b)
- König, Eckard: Werte und Normen in der Erziehung. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (hrsg. v. Roth, Leo) München 1991, S. 219-229 (a)
- Koller, Hans-Christoph: Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. Eine diskursanalytische Alternative zur systemtheoretischen Betrachtung des Erziehungswesens? Beitrag für das Symposium "Das Erziehungssystem und seine Umwelten" (Hamburg 4.-6.11.1994). (unveröffentlichtes Manuskript)
- Konrad, Helmut: Skepsis - eine neue Herausforderung für die Pädagogik? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 1, S. 16-32
- Kopperschmidt, Josef: Überzeugen - Problemskizze zu den Gesprächschancen zwischen Rhetorik und Argumentationstheorie. In: Theorie der Argumentationen. (hrsg. v. Schrecker, Michael) Tübingen 1977, S. 203-240
- Kopperschmidt, Josef: Argumentation. Sprache und Vernunft 2. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980
- Kopperschmidt, Josef: Topik und Kritik. Überlegungen zur Vermittlungschance zwischen dem Prius der Topik und dem Primat der Kritik. In: Topik (hrsg. v. Breuer, D., Schanze, H.) München 1981, S. 171-187 (a)
- Kopperschmidt, Josef: Zum gegenwärtigen theoretischen und praktischen Interesse an Argumentation. Eine Auseinandersetzung mit Joachim Dycks "Streifzug". In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 2. Stuttgart-Bad Cannstatt 1981, S. 153-164 (b)
- Kopperschmidt, Josef: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart-Bad Cannstatt 1989
- Kopperschmidt, Josef: Das Problem der Gewichtung von heterogenen Argumenten aus argumentationstheoretischer Sicht. In: Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1995, S. 19-42 (im Erscheinen)
- Kopperschmidt, Josef: Grundfragen einer allgemeinen Argumentationstheorie unter besonderer Berücksichtigung formaler Argumentationsmuster. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 50-73 (a)

- Kramp, Wolfgang: Überforderung als Problem und Prinzip pädagogischen Handelns. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. (hrsg. v. Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans) München 1991, S. 125-141 (überarb. Neuausg. 1984, 12. Aufl. (1. Aufl. 1967))
- Kraus, Manfred: Enthymem. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 1197-1222
- Krawitz, Rudi: Pädagogik - Erziehungswissenschaft - Pädagogisches Wissen. Vom wissenschaftstheoretischen Paradigmenstreit zu pragmatischen "Arbeitsdefinitionen" in der Pädagogik? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 69 (1993), H. 1, S. 100-113
- Kroner, Wolfgang/Wolff, Stephan: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. (hrsg. v. Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang) Frankfurt am Main 1989, S. 72-121
- Krüger Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Wensierski, Hans-Jürgen: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischen Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift Bravo. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 185-203
- Krüger, Heinz-Hermann: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 115-130
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas: Erziehungswissenschaft - eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 7-16
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994
- Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 6, S. 865-877
- Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter: Personalstruktur, Ersatzbedarf des Akademischen Personals und Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Ein Abschlußbericht für die Bundesrepublik und Berlin (West) aufgrund der empirischen Erhebungen 1989/90 In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 1 (1990), H. 2, S. 6-23
- Kuckartz, Udo/Lenzen, Dieter: Daten zur Stellensituation und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 5 (1994), H. 9, S. 130-143
- Künne, Wolfgang: Wahrheit. In: Philosophie. Ein Grundkurs, Band 1. (hrsg. v. Martens, Ekkehard/Schnädelbach, Herbert) Reinbek bei Hamburg 1991, S. 116-171 (überarbeitete und erweiterte Neuausgabe (13.-18. Tausend))
- Künzli, Rudolf: Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung. In: Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. (hrsg. v. Künzli, Rudolf) München 1975, S. 9-28

- Künzli, Rudolf: Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß.
In: Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Beiträge zu Schule und Unterricht in einer sich ändernden Kultur. (hrsg. v. Petersen, Jörg) Kiel 1985, S. 355-372
- Künzli, Rudolf: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1967
- Ladenthin, Volker: Skepsis oder Bildung? Anfragen an die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), H. 1, S. 33-53
- Lambert, Karel/Ulrich, William: The nature of argument. New York 1980
- Langewand, Alfred: Theorie - Praxis. In: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2: Jugend bis Zeugnis. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Reinbek bei Hamburg 1989, S. 1520-1527
- Lassahn, Rudolf: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1976 (2. durchgesehene Aufl. (1. Aufl. 1974))
- Leisegang, Hans: Denkformen. Berlin 1951 (2., neu bearbeitete Aufl.)
- Lenhart, Volker: Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenhart, Volker/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft. Weinheim, Basel 1990, S. 199-205
- Lenhart, Volker: Editorial In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 1 (1990), H. 1, S. 6
- Lenzen, Dieter: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. (hrsg. v. Künzli, Rudolf) München 1975, S. 243-264
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 Bände. Stuttgart 1982-1986
- Lenzen, Dieter: Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. (hrsg. v. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus) Stuttgart 1983, S. 11-16
- Lenzen, Dieter: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 1, S. 41-60
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg 1989
- Lenzen, Dieter: Pädagogik - Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2: Jugend bis Zeugnis. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Reinbek 1989, S. 1105-1117 (a)
- Lenzen, Dieter: Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In: Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Darmstadt 1990, S. 171-186
- Lenzen, Dieter: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis - Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 109-125
- Lenzen, Dieter: Bericht über das Podium: "Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland". In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim, Basel 1992, S. 401-414

- Lenzen, Dieter: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim, Basel 1992, S. 75-91
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft - Pädagogik. Geschichte - Konzepte - Fachrichtungen. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Reinbek bei Hamburg 1994, S. 11-41 (a)
- Lenzen, Dieter: Pädagogik - eine kultische Form der Inszenierung von Paradoxien? Vom paradoxen zum polydoxen Denken. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 33-50 (b)
- Leonhard, Hans-Walter: Zur Ordnung des pädagogischen Wissens in Bibliotheken. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 215-233
- Lister, Iran: Entschulung und Freie Schulen. Herausforderung und Grenzen radikaler Reform. In: Bildung und Erziehung 27 (1974), H. 5, S. 329-337
- Litt, Theodor: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1967, S. 83-109 (13. Aufl.; 1921)
- Loch, Werner: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: Bildung und Erziehung 32 (1979), H. 3, S. 241-266
- Locke, John: Über den menschlichen Verstand. In vier Büchern. (An Essay Concerning Human Understanding. London 1690.) Hamburg 1962
- Loofs, Maria: Sorgenkind. In: Lexikon der Pädagogik. IV. Band: Schlaf - Zynismus. (hrsg. v. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg) Freiburg in Breisgau 1955, S. 343
- Ludwig, Otto: Erörterung. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 1414-1417
- Lübbe, H.: Zur Theorie der Entscheidung. In: Collegium Philosophicum. Studien J. Ritter zum 60. Geburtstag. Basel, Stuttgart 1965, S. 118-140
- Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989
- Lüders, Christian: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 201-225
- Lüders, Christian: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 415-437
- Lüders, Christian/Winkler, Michael: Sozialpädagogik - auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 3, S. 359-370

- Lüders, Christian: Elternratgeber oder: Die Schwierigkeit, unter pluralistischen Bedingungen einen Rat zu geben. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 149-158 (a)
- Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Reinbek bei Hamburg 1994, S. 568-591 (b)
- Lüders, Christian: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamem Gelände. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 163-183 (c)
- Lüders, Christian: Verstreute Pädagogik - Ein Versuch. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 103-127 (d)
- Lueken, Geert-Lueke: Konsens, Widerstreit und Entscheidung. Überlegungen anlässlich "Lyotards Herausforderung der Argumentationstheorie". In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 358-385
- Luhmann, Niklas: Status quo als Argument. In: Studenten in Opposition. Beiträge zur Soziologie der deutschen Hochschule. (hrsg. v. Baier, Horst) Bielefeld 1968, S. 73-82
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), H. 1, S. 37-54
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1988 (1979 (1. Aufl.))
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 4, S. 463-480 (a)
- Lumer, Christoph: Der philosophische Beitrag zur Verbesserung des Argumentierens: die Entwicklung von Gültigkeitskriterien für Argumentationen. In: Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens. Tagungsdokumentation. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Bielefeld 1990, S. 59-74 (a)
- Lumer, Christoph: Praktische Argumentationstheorie. Theoretische Grundlagen, praktische Begründung und Regeln wichtiger Argumentationsarten. Braunschweig, Wiesbaden 1990
- Lumer, Christoph: Der theoretische Ansatz der Praktischen Argumentationstheorie. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 81-101
- Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien 1986.
- Macke, Gerd: Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung. Analyse der methodischen Grundorientierung erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. (hrsg. v. Bos, Wilfried/Tarnai, Christian) Münster, New York 1989, S. 86-101
- Macke, Gerd: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung - Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 51-72

- Macke, Gerd: Ausbildung von Teildisziplinen - Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 3 (1992), H. 5, S. 111-134
- Macke, Gerd: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 49-68
- Mainberger, Gonsalv K.: Die Rhetorik in der Philosophie. In: Rhetorik und Philosophie. (hrsg. v. Schanze, Helmut/Kopperschmidt, Josef) München 1989, S. 319-339
- Makarenko, Anton Semjonowitsch: Probleme der sowjetischen Schulerziehung. In: A.S. Makarenko: Werke 5 Berlin (DDR) 1956, S. 109-231 (1938)
- Margies, Dieter: Schule im Rechtsstaat. In: Handbuch Schule und Unterricht. Band 3: Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht. (hrsg. v. Twellmann, Walter) Düsseldorf 1981, S. 191-205
- Martial, Ingbert Knecht von: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. Köln 1987
- Masterman, Margaret: Die Natur eines Paradigmas. In: Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft, London 1965, Band 4. (hrsg. v. Lakatos, Imre/Musgrave, Alan) Braunschweig 1974, S. 59-88
- Matuschek, Stefan: Ellipse. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 1017-1022
- Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1978 (5)
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1990 (2. durchgesehene Aufl.)
- Meier, Christian: Klio als Klatschbase. In: Wozu Geisteswissenschaften? In: Kursbuch 91 Berlin 1988, S. 47-56
- Meier, H. G.: Denkform. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F. (hrsg. v. Ritter, Joachim) Darmstadt 1972, S. 106-107
- Meisel, Michael: Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich? Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen Erziehungswissenschaften. In: Pädagogische Korrespondenz 1989/90, H. 6, S. 83-89
- Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt am Main, Bern, New York 1986
- Menck, Peter: Wissen von Erziehung. Ansichten eines Erziehungswissenschaftlers. In: Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? Bericht über die Jahrestagung 1986 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 14. und 15.11.1986 in Mainz. (hrsg. v. Eckerle, Gudrun-Anne) Frankfurt am Main 1988, S. 37-58
- Menck, Peter: Anmerkungen zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Pädagogik und Schulalltag 1 (1991), H. 1, S. 20-32
- Menck, Peter: Klassikerzitate als Argumente - Eine Skizze. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 221-231
- Menck, Peter: Referenzen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland Ost und West (Rede). DFG Projektantrag. Siegen 1993 (unveröffentlicht)

- Menck, Peter: "Fahnenappelle" - Oder: Ethik der Forschung im Alltag der Forschung. Eine polemische Skizze. (Vortrag auf der Herbsttagung 1994 der Kommission AG Wissenschaftsforschung) 1994
- Merkens, Hans: Wissenschaftstheorie. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (hrsg. v. Roth, Leo) München 1991, S. 19-31
- Meumann, Eberhard: Herausforderungen und Chancen für Erziehung. Überlegungen aus theoretischer und historischer Sicht für eine weiterführende Diskussion. In: Pädagogik 45 (1990), H. 1, S. 19-29
- Meyer-Drawe, Käte: Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 49-98
- Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- Meyer-Drawe, Käte: Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 361-369
- Mietz, Christine: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Bielefeld 1990
- Mietz, Christine: Pro und contra "kognitiver Frühförderung" - Beispiel einer argumentativen Topik. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 253-273
- Möller, Bernhard: Einführung. In: Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet. 4 Bde. Bd 1: Der Beitrag der Geisteswissenschaften zur Pädagogik Teil 1. (hrsg. v. Möller, B.) Oldenburg 1992, S. 17-25
- Mollenhauer, Klaus/Rittelmeyer, Christian: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977
- Mollenhauer, Klaus/Rittelmeyer, Christian: Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. bis 10. März 1978 in der Universität Tübingen. (hrsg. v. Blankertz, Herwig) In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim, Basel 1978, S. 79-85
- Mollenhauer, Klaus: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Paderborn, München 1982, S. 252-265
- Morine-Dersheimer, Greta: Das Analysieren von praktischen pädagogischen Argumenten zum Zweck der Argumentations- und Handlungsverbesserung. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 323-339
- Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg in Breisgau 1994 (2. überarbeitete Aufl.)
- Müller, Gert: Kritik der Leisegangschen Denkformen In: Zeitschrift für philosophische Forschung 9 (1955), H. 4, S. 663-683
- Müller, Walter: Skepsis - eine pädagogische Lebensform? In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 115-126

- Naegele, Ingrid M.: Was Lehrerinnen und Lehrer über LRS wissen sollten und wie sie helfen können. In: Grundschulunterricht 41 (1994), H. 2, S. 13-17
- Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Roeder, Peter Martin: Expansion und Wettbewerb im Hochschulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 39 (1989), H. 50, S. 3-13
- Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen. Berlin (DDR) 1975
- Neghabian, Gabriele: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, H./Wigger, L.) Weinheim 1992, S. 275-296
- Neumann, Dieter/Oelkers, Jürgen: "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 2, S. 229-252
- Neumann, Dieter: Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 67-92
- Neuner, Gerhart: Theoretische Auffassungen vom pädagogischen Prozeß - Schlüsselfrage einer praxiswirksamen pädagogischen Theorie. In: Pädagogische Forschung 26 (1985), H. 1, S. 19-41
- Neuner, Gerhart: 40 Jahre Zeitschrift "Pädagogik" - Ihr Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 41 (1986), H. 7/8, S. 606-624
- Neuner, Gerhart: Einleitende Bemerkungen des Präsidenten der APW. (Kolloquium "Wesen und Struktur des pädagogischen Prozesses"). In: Pädagogische Forschung 29 (1988), H. 2, S. 61-71
- Nieke, W.: Eklektizismus. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F. (hrsg. v. Ritter, Joachim) Darmstadt 1972, S. 432-434
- Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang: Der Sozialpädagogikbegriff im Zeitschriftendiskurs der Weimarer Epoche. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 69-102
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände und 1 Ergänzungsband. Langensalza 1928-1933
- Nuthmann, Reinhard: Qualifikationsforschung und Bildungspolitik - Entwicklungen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 2, S. 175-188
- Ockel, Eberhard: Rede- und Gesprächsfähigkeiten in der gymnasialen Oberstufe. Forderungen der Richtlinien und Umsetzungsvorschläge. (hrsg. v. Ueding, Gert) In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 11. Tübingen 1992, S. 98-114
- Öhlschläger, Günther: Über das Argumentieren. In: Theorie der Argumentationen. (hrsg. v. Schrecker, Michael) Tübingen 1977, S. 11-25
- Öhlschläger, Günther: Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation. Tübingen 1979
- Öhlschläger, Günther: Zum Explizitmachen von Voraussetzungen beim Argumentieren. In: Argumentation. (hrsg. v. Klein, Wolfgang) In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), H. 38/39, S. 152-168
- Oelkers, Jürgen: Neue Welt und altes Denken? Zur Argumentationsstruktur im Lernbericht des Club of Rome. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 35 (1984), H. 34, S. 20-33 (a)
- Oelkers, Jürgen: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984), H. 1, S. 19 - 39 (b)

- Oelkers, Jürgen: Weltverbesserung als pädagogische Utopie. In: Kindlers Enzyklopädie. Der Mensch. (hrsg. v.: Wendt, Herbert/Loacker, Norbert) Band IX. Die Liebe des Menschen (hrsg. v.: Loacker, Norbert) Zürich 1984, S. 422-440 (c)
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) Weinheim, Basel 1987, S. 13-54
- Oelkers, Jürgen: Pessimismus und Pädagogik. Eine historische Erinnerung. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 167-181
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München 1989
- Oelkers, Jürgen: Pro und Contra. Eine Serie, die zum pädagogischen Streitgespräch einlädt. In: Grundschule 22 (1990), H. 1, S. 4
- Oelkers, Jürgen: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 1-13
- Oelkers, Jürgen: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 31-47 (b)
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 13-35
- Oelkers, Jürgen: Topoi der Sorge - Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 213-231 (a)
- Oelkers, Jürgen: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim, München 1992
- Oelkers, Jürgen: Über die öffentliche Verwendung pädagogischen Wissens. In: Forum Lehrerfortbildung 1993, H. 24-25, S. 42-62
- Osterwalder, Fritz: Kopf, Herz, Hand - Slogan oder Argument? In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, H./Wigger, L.) Weinheim 1992, S. 191-221
- Pädagogischer Jahresbericht. Ständige Auswertung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Zeitschriften des deutschen Sprachgebiets. Jg. 1968-1982. Teilband 1. (hrsg. v. Schmidt, H. (Bearbeiter)) Weinheim, Basel 1968-1982
- Pädagogisches Wörterbuch. (hrsg. v. Laabs, Hans-Joachim u. a.) Berlin 1987
- Paschen, Harm: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979
- Paschen, Harm: Computer-Pädagogik: RUN, GOTO, GOODBYE. In: Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. (hrsg. v. Petersen, Jörg) 1985, S. 205-222
- Paschen, Harm: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), H. 2, S. 165-181 (a)
- Paschen, Harm: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln 1988
- Paschen, Harm: The Use of the Computers in Schools - The Pros and Cons. In: Education. 40 (1989), H. 1, S. 16-29
- Paschen, Harm: Zur Topik pädagogischer Rede. In: Erziehung - Bildung - Unterricht. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Professor Dr. Gerhard Priesemann. (hrsg. v. Nenniger, Peter) Kiel 1990, S. 29-36

- Paschen, Harm: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Pädagogisches Wissen (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim 1991, S. 319-332 (a)
- Paschen, Harm: Zur Gewichtung pädagogischer Argumente. Gewichtungskompetenz als Autonomiebedingung. In: Bildung und Erziehung 44 (1991), H. 4, S. 453-468 (b)
- Paschen, Harm: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 141-153 (a)
- Paschen, Harm: Das pädagogische Dilemma der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), H. 3, S. 345-354 (b)
- Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.): Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens. Tagungsdokumentation. Bielefeld 1990
- Paschen, Harm/Wigger, Lothar: Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. Bericht des Forschungsprojekts "Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente". Weinheim 1992
- Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. Weinheim 1995 (Im Erscheinen)
- Paulsen, Friedrich: Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? In: Bildung und Erziehung 14 (1961), H. 6, S. 355-365
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. Berlin 1965 (3. Aufl. (1. Aufl. Berlin, Leipzig 1919 - 1921))
- Pavlidou, T.: Wahrheit, Handlung, Argumentation. Beeinflussen kommunikative Faktoren die Wahrheitsfindung? Hamburg 1978
- Peirce, Charles Sanders: Wie unsere Ideen zu klären sind. In: Peirce: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (hrsg. v.: Apel, Karl-Otto) Frankfurt am Main 1991, S. 182-214 (1878)
- Perelman, Chaim: Logik und Argumentation. Königstein/Ts. 1979
- Perelman, Chaim: Das Reich der Rhetorik. Rhetorik und Argumentation. München 1980
- Perelman, Chaim/Olbrechts-Tyteca, L.: La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation. 2 Bände. Paris 1980 (1. Aufl. 1958)
- Pfütze, Max: Thesen zum Charakter des Erörterns und Argumentierens. In: Textlinguistik 6 (1977), S. 11-16
- Pieper, Annemarie: Einführung in die Ethik. Tübingen, Basel 1994 (3., überarbeitete)
- Pöggeler, Otto: Topik und Philosophie. In: Topik. (hrsg. v. Breuer, D., Schanze, H.) München 1981, S. 95 - 123
- Pöggeler, Otto: Vico und die humanistische Tradition. In: Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag. (hrsg. v. Schurr, Johannes/Broecken, Karl-Heinz/Broecken, Renate) Hildesheim, Zürich, New York 1988, S. 46-61
- Polenz, Peter von: Argumentationswörter. Sprachgeschichtliche Stichproben bei Müntzer und Forster, Thomasius und Wolff. In: Deutscher Wortschatz: lexikologische Studien. Ludwig Erich Schmitt zum 80. Geburtstag von seinen Marburger Schülern. (hrsg. v. Munske, Horst Haider) Berlin, New York 1988, S. 181-199
- Pollak, Guido: Fortschritt und Kritik. Von Popper zu Feyerabend: Der kritische Rationalismus in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption. Paderborn, München 1987
- Pollak, Guido: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung - "Pädagogisierung der Lebensführung"? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekts "Industrialisierung und Lebensführung". In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und

- Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 205-229
- Pollak, Guido: Krisen und Verluste - Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen. In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. (hrsg. v. Pollak, Guido/Heid, Helmut) Weinheim 1994, S. 5-42
- Popper, Karl R.: Logik der Forschung. Tübingen 1971 (4. Aufl.)
- Prange, Klaus: Die Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis. In: Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1: Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung. (hrsg. v. Twellmann, Walter) Düsseldorf 1985, S. 22-44
- Prange, Klaus: Gibt es ein Naturrecht der Erziehung? Über den Rückzug der Pädagogik aus den Institutionen. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 125-141
- Prange, Klaus: "Erfahrung" als Argument. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, H./Wigger, L.) Weinheim 1992, S. 179-190
- Prondczynsky, Andreas von: Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsprobleme in der Erziehungswissenschaft im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), H. 1, S. 241 - 259
- Prondczynsky, Andreas von: Von der "Vermittlung" zur "Distanz": Prozeduren und Effekte erziehungswissenschaftlicher Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems. 1994
- Puntel, Bruno Lourenco: Wahrheit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 6, Transzendenz-Zweck. (hrsg. v. Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Christoph) München 1974, S. 1649-1668
- Puntel, Bruno Lourenco: Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie. Eine kritisch-systematische Darstellung. Darmstadt 1978
- Quasthoff, Uta: The Use of Stereotypes in Everyday Argument. In: Journal of Pragmatics 2 (1978), S. 1-48
- Radtke, Frank-Olaf: Wissen ohne Können - Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 341-356
- Radtke, Frank-Olaf: Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 101-127
- Ramsenthaler, Horst: Gesprächserziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Register-Band (hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schröder). Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. (hrsg. v. Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert) Stuttgart 1986, S. 446-451
- Rang, Adalbert: Pädagogik und Pluralismus. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 23-50
- Rauschenbach, Thomas: Sozialpädagogik - eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. In: Neue Praxis 21 (1991), H. 1, S. 1-11

- Rauschenbach, Thomas: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserung im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 3, S. 371-384
- Rauschenbach, Thomas: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), H. 1, S. 5-18 (a)
- Rauschenbach, Thomas: Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 4 (1993), H. 7, S. 90-109 (b)
- Rauschenbach, Thomas/Christ, Bettina: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 69-92
- Registerband. Zugleich Deutscher Thesaurus für Pädagogik und ihre Grenzgebiete (DTB). (hrsg. v. Schmidt, H. (Bearbeiter)) Weinheim 1972
- Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bände und ein systematisches Inhaltsverzeichnis. Langensalza 1903-1911 (2)
- Rentsch, Thomas: Paradigma. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7: P-Q. (hrsg. v. Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried) Darmstadt 1989, S. 74-81
- Riedel, Manfred (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bände. Freiburg 1972 und 1974
- Ritzel, Wolfgang: Die Vielheit pädagogischer Theorien und die Einheit der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 43 (1967), S. 237-281
- Rodi, Frithjof: Zur Metaphorik der Aneignung. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 425-438
- Roeder, Peter Martin: Erziehungswissenschaften - Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 5, S. 651-670
- Roeder, Peter Martin: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Fragestellungen und Strukturen. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. (hrsg. v. Müller, Detlef K.) Köln, Weimar, Wien 1994, S. 23-42
- Roeser, Karsten: Rechte und Pflichten des Schülers - Rechte und Pflichten des Lehrers. In: Handbuch Schule und Unterricht. Band 3: Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht. (hrsg. v. Twellmann, Walter) Düsseldorf 1981, S. 206-225
- Rolfus, Hermann/Pfister, Adolph (Hrsg.): Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien. 4 Bände. Mainz 1863-1966
- Roloff, Ernst M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 5 Bände. Freiburg in Breisgau 1913-1917
- Rombach, Heinrich: Entscheidung. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 2, Dialektik - Gesellschaft. (hrsg. v. Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Christoph) München 1973, S. 361-373
- Ronge, Volker: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. (hrsg. v. Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang) Frankfurt am Main 1989, S. 332-354
- Rost, Friedrich: Pädagogische Bibliographien, Thesauri und Register. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 191-214
- Roth, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg 1980

- Roth, Leo: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (hrsg. v. Roth, Leo) München 1991, S. 32-67
- Ruhloff, Jörg: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg 1979
- Ruhloff, Jörg: Zur Kritik der schultheoretischen Urteilskraft - Theodor Ballauffs Konversionstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), H. 4, S. 464-479
- Ruhloff, Jörg: Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis - exemplarisch. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 159-166
- Ruhloff, Jörg: Bildung - nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 171-183 (b)
- Ruhloff, Jörg: Eine Allgemeine Pädagogik? In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (hrsg. v. Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 211-216 (a)
- Ruhloff, Jörg: Harmonisierung oder Widerstreit? Über die Bildungsaufgabe in der Kulturenvielfalt. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 161-172 (1989) (f)
- Ruhloff, Jörg: Pluralität pädagogischer Konzepte - ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 65-79 (1990) (c)
- Ruhloff, Jörg: Skepsis - auch eine pädagogische Praxis? In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 29-41 (1990/1992) (a)
- Ruhloff, Jörg: Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 97-119 (1992) (d)
- Ruhloff, Jörg: Über Sinn oder Unsinn fächerverbindenden Unterrichts und fächerübergreifender Themen. Teil 2. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 143-159 (1989) (e)
- Ruhloff, Jörg: Widerstreitende statt harmonische Bildung - Grundzüge eines "postmodernen" pädagogischen Konzepts. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. (hrsg. v. Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg) Sankt Augustin 1993, S. 43-56 (1990) (b)
- Ruhloff, Jörg: [Rez. v.] Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), H. 2, S. 306-312
- Savigny, Eike von: Argumentation in der Literaturwissenschaft. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zu Lyrikinterpretationen. München 1976
- Savigny, Eike von/Neumann, Ulfried/Rahlf, Joachim: Juristische Dogmatik und Wissenschaftstheorie. München 1976

- Schäfer, Alfred: Kritische Pädagogik - Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 111-125
- Schäfer, Alfred: Die Argumentationsanalyse und das Ziel einer disziplinierten praktischen Wissenschaft. Anmerkungen zu den grundlagentheoretischen Implikationen des methodischen Ansatzes Paschens. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 377-391
- Schaller, Klaus: Der Logos von Gemeinsamkeit als Maßgabe pädagogischer Verantwortung. Ein Brief an Wolfgang Fischer. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 11-22
- Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela: Zur Analyse von Prämissen in der Alltagsargumentation. Hinweise für erfolgreiches Streiten. In: Der Deutschunterricht 28 (1976), H. 1, S. 12-21
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München 1995
- Scheffler, Israel: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf 1971 (The Language of Education, 6. A. Springfield 1966)
- Schellens, P. J.: Redelijke Argumenten. Een onderzoek naar normen voor kritische lezers. Utrecht 1985
- Schepers, H.: Enthymem. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F. (hrsg. v. Ritter, Joachim) Darmstadt 1972, S. 528-538
- Schepers, H.: Epichirem. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F. (hrsg. v. Ritter, Joachim) Darmstadt 1972, S. 577-579
- Scheuerl, Hans: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211-223
- Scheuerl, Hans: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. (hrsg. v. Röhrs, Hermann) Wiesbaden 1979, S. 101 - 114
- Scheuerl, Hans: Wo finden wir Maßstäbe für unser pädagogisches Tun und Lassen ? In: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet (hrsg. v. Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans) Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1989, S. 393 - 403
- Schicker, Rudolf: Entscheidung. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 1222-1231
- Schild, Hans-Jochen: Debatte. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2: Bie-Eul. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1994, S. 413-423
- Schippan, Thea: Argumentieren: Begründen - Beweisen - Entlarven. In: Der Deutschunterricht 29 (1977), S. 516-525
- Schmid, K. A. (Hrsg.): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bände. Gotha 1859-1887
- Schmitz, Enno: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), H. 1, S. 13-35
- Schmitz, Enno/Bude, Heinz/Otto, Claus: Beratung als Praxisform "angewandter Aufklärung". In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. (hrsg. v. Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang) Frankfurt am Main 1989, S. 122-148

- Schnädelbach, Herbert: Kritik der Kompensation. In: Wozu Geisteswissenschaften? In: Kursbuch 91 Berlin 1988, S. 35-45
- Schneider, Hans Julius: Medium versus Theorie. Über die Rolle der Logik beim Verständnis des Argumentierens. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 127-139
- Schneiders, Werner: Vernünftiger Zweifel und wahre Eklektik. Zur Entstehung des modernen Kunstbegriffes. In: Studia Leibnitiana 17 (1985), H. 2, S. 143-161
- Schnelle, Helmut: Zur Explikation des Begriffs "Argumentativer Text". In: Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973. Düsseldorf 19, S. 54-76
- Schorr, Karl Eberhard: "Peter stört". "Sicht und Einsicht" in erzieherischen Situationen. In: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. (hrsg. v. Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut) Frankfurt am Main 1987, S. 669-693
- Schreckenberger, Waldemar: Dogmatische Argumentationen im Recht. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 17-44
- Schriewer, Jürgen: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. (hrsg. v. Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut) Frankfurt am Main 1987, S. 629-668
- Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. (A la recherche de l'espace universitaire européen. Etudes sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles.). (hrsg. v. Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin/Charle, Christophe) Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York 1993, S. 277-341
- Schröder, Hartwig: Grundwortschatz der Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zielorientierung". München 1992 (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.)
- Schütz, Egon: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 1, S. 17-29
- Schulze, Theodor: Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Darmstadt 1990, S. 97-119
- Schwartz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 4 Bände. Bielefeld, Leipzig 1928-1931
- Schwemmer, Oswald: Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. bis 10. März 1978 in der Universität Tübingen. (hrsg. v. Blankertz, Herwig) In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim, Basel 1978, S. 87-102
- Schwemmer, Oswald: Konstruktiver und deduktiver Begründungsbegriff. In: Konstruktionen versus Positionen. Beiträge zur Diskussion um die konstruktive Wissenschaftstheorie. (hrsg. v. Lorenz, Kuno) Berlin, New York 1979, S. 211-229
- Schwenk, Bernhard/Pogrell, Lorenz von: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 41-52

- Schwitalla, Johannes: Argumentieren und Streiten. Eine Erwiderung auf Joachim Dyck. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 2. Stuttgart-Bad Cannstatt 1981, S. 165-170
- Sedding, Gerhard: Abhandeln - Besinnen - Erörtern? Versuch einer Erörterung des Erörterns. Systematische und historische Grundlegung einer umstrittenen Aufsatzart. In: Lehren und Lernen 12 (1986), H. 11, S. 1-60
- Seibert, Thomas-Michael: Über die Unverbesserlichkeit der Jurisprudenz. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 45-58
- Seiler, Manfred: Maß und Wert. Zur Forschungsmessung in den Geisteswissenschaften. In: Wozu Geisteswissenschaften? In: Kursbuch 91 Berlin 1988, S. 89-97
- Simon, Dieter: Zukunft und Selbstverständnis der Geisteswissenschaften. In: Rechtshistorisches Journal 8 (1989), S. 209-230
- Skirbekk, Gunnar: Einleitung. In: Wahrheitstheorien. (hrsg. v. Skirbekk, Gunnar) Frankfurt am Main 1977, S. 8-34
- Snow, C. P.: Die zwei Kulturen. Rede Lecture. In: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows These in der Diskussion. (hrsg. v. Kreuzer, Helmut) München 1987, S. 19-58 (1959 dt. 1967)
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Frankfurt am Main 1993 (3., durchges. Aufl.)
- Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. 2 Bände. München 1970
- Speichert, Horst (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1975
- Spiecker, Ben: Öffentliche Moral, moralischer Pluralismus und moralische Erziehung. Ein konzeptioneller Beitrag zu einer öffentlichen Debatte. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 189-206
- Spies, Werner E.: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 99-109
- Sprute, Jürgen: Topos und Enthymem in der aristotelischen Rhetorik. In: Hermes 103 (1975), S. 68-90
- Stein, Guido: Argumentieren. Kursbuch. Düsseldorf 1982
- Stichweh, Rudolf: Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. (hrsg. v. Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut) Frankfurt am Main 1987, S. 447-481
- Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993
- Stoffer, Helmut: Die modernen Ansätze zu einer Logik der Denkformen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 10 (1956), H. 3, S. 442-466
- Stroß, Annette M.: Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 47-68
- Struck, Gerhard: Topische Jurisprudenz. Argument und Gemeinplatz in der juristischen Arbeit. Frankfurt am Main 1971
- Sünker, Heinz: Pluralismus und Utopie der Bildung. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und

- Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 175-187
- Tarski, Alfred: Die semantische Konzeption der Wahrheit und die Grundlagen der Semantik. In: Wahrheitstheorien. (hrsg. v. Skirrbekk, Gunnar) Frankfurt am Main 1977, S. 140-188 (1944)
- Tenorth, H.-Elmar: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), H. 1, S. 85-103
- Tenorth, H.-Elmar: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 1, S. 49-68
- Tenorth, H.-Elmar: "Lehrerberuf s. Dilettantismus". Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. (hrsg. v. Luhmann, N./Schorr, K.E.) Frankfurt am Main 1986, S. 275-322
- Tenorth, H.-Elmar: Transformationen der Pädagogik - 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der "Zeitschrift für Pädagogik". In: Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. (hrsg. v. Fatke, Reinhard) In: Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft. Weinheim, Basel 1986, S. 21-85 (a)
- Tenorth, H.-Elmar: Dogmatik als Wissenschaft - Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. (hrsg. v. Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut) Frankfurt am Main 1987, S. 694-719
- Tenorth, H.-Elmar: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 23-34 (b)
- Tenorth, H.-Elmar: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 81-98 (c)
- Tenorth, H.-Elmar: Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), H. 4, S. 409-436 (b)
- Tenorth, H.-Elmar: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 1, S. 15-27 (a)
- Tenorth, H.-Elmar: "Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart". Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der "theoretischen Pädagogik". In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (hrsg. v. Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans) In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 85-107 (b)
- Tenorth, H.-Elmar: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis - Praxis ohne Programm. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 1-16 (a)

- Tenorth, H.-Elmar: Ambivalenz der Erneuerung, Innovationen in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. (hrsg. v. Böttcher, Winfried/Lechner, Elmar/Schöler, Walter) Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York 1992, S. 465-479 (b)
- Tenorth, H.-Elmar/Horn, Klaus-Peter: Die unzugängliche Disziplin - Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 297-320
- Tenorth, H.-Elmar: Intention - Funktion - Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. (hrsg. v. Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard) Frankfurt am Main 1992, S. 194-217 (f)
- Tenorth, H.-Elmar: Kritik alter Vision - Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 4, S. 525-528 (e)
- Tenorth, H.-Elmar: Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. (hrsg. v. Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe) In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim, Basel 1992, S. 129-139 (c)
- Tenorth, H.-Elmar: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 1, S. 117-134 (d)
- Tenorth, H.-Elmar: Verbesserung des Argumentierens durch Argumentationsanalysen? In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, H./Wigger, L.) Weinheim 1992, S. 357-375 (a)
- Tenorth, H.-Elmar: Wahrheitsansprüche und Fiktionalität. Einige systematische Überlegungen und exemplarische Hinweise an der pädagogischen Historiographie zum Nationalsozialismus. In: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. (hrsg. v. Lenzen, Dieter) Weinheim 1993, S. 87-102
- Tenorth, H.-Elmar: Die Konstruktion pädagogischer Probleme - oder: Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 35-46 (a)
- Tenorth, H.-Elmar: Profession oder Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 17-28 (c)
- Tenorth, H.-Elmar: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 51-64 (b)
- Tenorth, H.-Elmar: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), H. 1, S. 3-12
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in

- praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 117-134 (a)
- Terhart, Ewald: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Professionswissen und Professionalisierung. (hrsg. v. Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus) Braunschweig 1990, S. 151-170 (b)
- Terhart, Ewald: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), S. 235-254 (c)
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen - Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 129-141
- Terhart, Ewald: Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 1992, H. 9, S. 32-35 (c)
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. (hrsg. v. Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf) Opladen 1992, S. 102-131 (b)
- Terhart, Ewald: Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32 (1992), H. 2, S. 195 - 214 (a)
- Thesaurus Pädagogik. (hrsg. v. Dokumentationsring Pädagogik) München u.a. 1982
- Thiel, Christian: Argumentation. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 1: A-G. (hrsg. v. Mittelstraß, Jürgen) Mannheim /Zürich/Wien 1980, S. 161
- Thiersch, Hans: "Aschenputtel und ihre Schwestern". Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 5, S. 711-727
- Thiersch, Hans: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 131-146
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Plädoyer für eine nüchterne Analyse. Zur aktuellen Diskussion über Gewalt in der Schule. In: Pädagogik 49 (1994), H. 3, S. 6-8
- Timmermann, Dieter: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987
- Timmermann, Dieter: Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), H. 1, S. 49-60
- Toulmin, Stephen: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts. 1975 (The Uses of Arguments. Cambridge 1958)
- Toulmin, Stephen/Rieke, R./Janik, A.: An Introduction to Reasoning. New York 1984
- Treml, Alfred K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 347-360
- Tugendhat, Ernst: Tarskis semantische Definition der Wahrheit und ihre Stellung innerhalb der Geschichte des Wahrheitsproblems im logischen Positivismus. In: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1992, S. 179-213 (1960)
- Tugendhat, Ernst: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Wahrheit. In: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1992, S. 214-229 (1965)

- Twelmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. 8 Bände. Düsseldorf 1981-1986
- Ueding, Gert/Steinbrink, Bernd: Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart 1986 (2. Aufl.)
- Ueding, Gert: Klassische Rhetorik. München 1995
- Uhle, Reinhard: Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 83-100
- Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim 1994
- Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich: Vorwort. In: Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (hrsg. v. Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1994, S. 7-11
- Valtin, Renate: Ein letztes Lebewohl an die klassische Legasthenie. In: Grundschulunterricht 41 (1994), H. 2, S. 2-7
- Veit, Walter: Argumentatio. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A-Bib. (hrsg. v. Ueding, Gert) Tübingen 1992, S. 904-914
- Viehweg, Theodor: Topik und Jurisprudenz. Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung. München 1974 (5. Aufl.; 1. Aufl. 1954)
- Viehweg, Theodor: Zur Topik, insbesondere auf juristischem Gebiete. In: Topik (hrsg. v. Breuer, D., Schanze, H.) München 1981, S. 65-69
- Völzing, Paul: Argumentation. Ein Forschungsbericht. In: Argumentation. (hrsg. v. Klein, Wolfgang) In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), H. 38/39, S. 204-235
- Völzing, Paul-Ludwig: Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg 1979
- Vogel, Peter: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), H. 4, S. 472-486
- Vogel, Peter: Von der dogmatischen zur skeptischen Pädagogik. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. (hrsg. v. Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter) Sankt Augustin 1988, S. 35-47
- Vogel, Peter: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. (hrsg. v. Zedler, Peter/König, Eckard) Weinheim 1989, S. 429-445
- Vogel, Peter: System - die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 333-345 (a)
- Vogel, Peter: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich) Weinheim 1991, S. 17-30 (b)
- Vogel, Peter: Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 371-387 (d)
- Vogel, Peter: Trägt die Selbstthematizierung der Erziehungswissenschaft zu ihrem theoretischen Fortschritt bei? 1994 (c)

- Wagner-Winterhager, Luise: Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 1 (1990), H. 1, S. 44-66
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch. Mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre". München 1986 (völlig überarbeitete Neuauflage)
- Wedelstädt, S. von: Betrifft: Schulreform. In: Pädagogik 45 (1990), H. 1, S. 34
- Weingart, Peter: Anything goes - rien ne va plus. Der Bankrott der Wissenschaftstheorie. In: Lust an der Theorie. In: Kursbuch 78 Berlin 1984, S. 61-75
- Weische, Alfons: Rhetorik, Redekunst. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 8: R-Sc. (hrsg. v. Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried) Darmstadt 1992, S. 1014-1025
- Weishaupt, Horst: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985), H. 1, S. 81-112
- Weishaupt, Horst/Steinert, Brigitte/Baumert, Jürgen: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn 1991
- Weishaupt, Horst: Pädagogische Begleitforschung zwischen Bildungspolitik und Bildungsplanung. In: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut) Weinheim 1991, S. 173-199
- Weishaupt, Horst/Steinert, Brigitte/Baumert, Jürgen/Mitter, Wolfgang/Roeder, Peter Martin: Zur aktuellen Situation der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE 2 (1991), H. 4, S. 80-100
- Weishaupt, Horst: Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen. Weinheim 1992
- Weniger, Erich: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim, Basel 1975
- Weniger, Erich: Die Hilfe der pädagogischen Theorie im Streit um die Schulreform (1952). In: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. (hrsg. v. Schonig, B.) Weinheim, Basel 1975, S. 157-167
- Weniger, Erich: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim, Basel 1975, S. 29-44
- Wexberg, Erwin: Sorgenkinder. Leipzig 1931 (2. Nachdruck 1987)
- Wiedemann, Conrad: Topik als Vorschule der Interpretation. Überlegungen zur Funktion von Toposkatalogen. In: Topik (hrsg. v. Breuer, D., Schanze, H.) München 1981, S. 233-255
- Wierichs, Georg: Wissen von der Erziehung - inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 269-294
- Wiese, Helmut: Eltern und die Schulkonflikte ihrer Kinder. In: Handbuch für Lehrer. Band 3: Die Erziehung in der Schule. (hrsg. v. Horney, Walter/Schultze, Walter) Gütersloh 1963, S. 597-605 (2)
- Wigger, Lothar: Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin 1983
- Wigger, Lothar: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), H. 4, S. 427-444

- Wigger, Lothar: Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), H. 3, S. 309-330
- Wigger, Lothar: Defizite - Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen. In: Pädagogisches Wissen. (hrsg. v. Oelkers, J./Tenorth, H.-E.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim, Basel 1991, S. 251-272
- Wigger, Lothar: Wieviele Argumente gibt es in der Pädagogik? In: Pädagogisches Argumentieren. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1992, S. 235-252
- Wigger, Lothar: Probleme der Klassifikation pädagogischer Argumente. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 319-337
- Wigger, Lothar: Erziehungswissenschaftliches Gewichten und Abwägen. In: Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. (hrsg. v. Paschen, Harm/Wigger, Lothar) Weinheim 1995, S. 89-108 (Im Erscheinen)
- Willensbekundung der Teilnehmer des IX. Pädagogischen Kongresses. In: Pädagogik 44 (1989), H. 7/8, S. 545-547
- Winkel, Rainer: Die Free School-Bewegung. Entstehungsmotive, Zielsetzungen und Konkretionen, aufgezeigt anhand eines Literaturberichtes. In: Bildung und Erziehung 27 (1974), H. 5, S. 360-370
- Winkler, Michael: Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen über das Verschwinden der erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Öffentlichkeit. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 19-43
- Winkler, Michael: Vom Verschwinden in der Vielfalt. Eine Skizze über Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik. In: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar) Weinheim 1994, S. 83-100
- Winkler, Michael: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. (hrsg. v. Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas) Weinheim, München 1994, S. 93-114
- Wörner, Markus H.: Enthymeme - ein Rückgriff auf Aristoteles in systematischer Absicht. In: Rhetorische Rechtstheorie: zum 75. Geburtstag von Theodor Viehweg. (hrsg. v. Ballweg, Ottmar/Seibert, Thomas-Michael) Freiburg (Breisgau), München 1982, S. 73-98
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 6 Bände. (hrsg. v. Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang) Berlin (DDR) 1964-1977
- Wohlrapp, Harald: Argumentative Geltung. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 280-297 (b)
- Wohlrapp, Harald: Die diskursive Tendenz. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 395-415 (c)
- Wohlrapp, Harald: Einleitung. Bemerkungen zu Geschichte und Gegenwart der Argumentationstheorie, zum Anliegen der Hamburger Gruppe und dem Sinn des vorliegenden Bandes. In: Wege der Argumentationsforschung. (hrsg. v. Wohlrapp, Harald) Stuttgart-Bad Cannstatt 1995, S. 9-49 (a)

- Wüstehube, Axel: Vollständige oder unvollständige Rationalität? - Zur aktuellen Diskussion um einen pragmatischen Rationalitätsbegriff. In: Philosophische Rundschau 38 (1991), H. 4, S. 257-274
- Wulf, Christoph: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977
- Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich 1989 (2. Aufl. der Neuausgabe 1984)
- Wunderlich, Dieter: Pro und Contra. In: Argumentation. (hrsg. v. Klein, Wolfgang) In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (1980), H. 38/39, S. 109-128
- Zecha, Gerhard: Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn, München 1984
- Zedler, Hans-Peter: Zur Logik von Legitimationsproblemen. Möglichkeiten der Begründung von Normen. München 1976
- Zedler, Peter/König, Eckard: Vorwort. In: Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. (hrsg. v. Zedler, Peter/König, Eckard) Weinheim 1989, S. I-IV
- Zedler, Peter: Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Das Beispiel der Schulentwicklungsplanung im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen. In: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (hrsg. v. König, Eckard/Zedler, Peter) Weinheim 1989, S. 73-98
- Zedler, Peter: Schulpolitik und Schulentwicklung im Zeichen der Kontraktion des Bildungssystems. Probleme, Instrumente, Entscheidungsprozesse. In: Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (hrsg. v. Drerup, Heiner/Terhart, Ewald) Weinheim 1990, S. 135-168
- Zedler, Peter: Bilanz der Bildungsplanung. Veranlassungen, Problemtypen und Überforderungen staatlicher Reformplanung seit 1945. In: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut) Weinheim 1991, S. 135-172
- Zenk, Ulrike: Legitimation., In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Register-Band (hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schründer). Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (hrsg. v. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus) Stuttgart 1983, S. 485-491
- Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule. Nachfolgeorgan des "Pädagogischen Jahresberichts". (hrsg. v. Schmidt, H. (Bearbeiter)) Duisburg 1985 ff
- Zentralinstitut für Jugendforschung: Problempapier Schuljugend I. In: Pädagogische Forschung 31 (1990), H. 1, S. 3-11
- Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952. Ratingen, Kastellaun 1975
- Zymek, Bernd: Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (hrsg. v. Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar) Weinheim 1994, S. 129-140

