

Tenorth, Heinz-Elmar

Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 347-358



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 347-358 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142599 - DOI: 10.25656/01:14259

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142599>

<https://doi.org/10.25656/01:14259>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

I. Essay

HORST RUMPF Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

HEINZ-ELMAR TENORTH Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der
Theorie 347

JÜRGEN SCHRIEWER Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-
gleich 359

III. Thema: Frühkindliche Erziehung

RUDOLF PETTINGER/
RITA SÜSSMUTH Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.
Ein Versuch ihrer Evaluation 491

E. KUNO BELLER/MARITA
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-
richt 407

HANS BERTRAM Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

IV. Diskussion

KARLHEINZ FINGERLE/
ADOLF KELL Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

V. Besprechungen

WOLFGANG SCHEIBE WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453

ROLF HUSCHKE-RHEIN JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-
gik, Bildung und Wissenschaft 456

- LUDWIG LIEGLE MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES
DES LANDES NW (Hrsg.): Bericht der Landesregierung
über die Situation des Kindes in Nordrhein-Westfalen –
Landes-Kinder-Bericht 459
- HANS BERTRAM JACQUES DOMZELOT: Die Ordnung der Familie 461
- GABRIELE GLOGER-
TIPPELT/RUDI TIPPELT WOLFGANG EDELSTEIN/MONIKA KELLER (Hrsg.): Per-
spektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung
des sozialen Verstehens 465
- SYBILLE REINHARDT HERBERT GUDJOUS/GERD-BODO REINERT (Hrsg.):
Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersön-
lichkeit 470

VI. Dokumentation

- Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1982 475
- Pädagogische Neuerscheinungen 495

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erzieherverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

Contents and Abstracts

Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities 475

New Books 495

Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.

Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

„Mit genügend Einfällen und etwas Glück läßt sich jede Theorie ‚progressiv‘ für lange Zeit verteidigen, selbst wenn sie falsch ist.“
IMRE LAKATOS (1974, S. 71)

1. Lagebeschreibungen

Theoriekonjunkturen und ihre Analyse sind seit den Versuchen von TH. KUHN mit dem Begriff der Krise, der zumindest epistemologisch den des Erkenntnisfortschritts impliziert, notwendig verbunden. Ein Blick auf die jüngere Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft belegt indes, daß Krisendiagnosen wie Kriterien des Erkenntnisfortschritts hier mit besonderen Hypothesen leben: „Empirisch-analytische“ wie „Kritische“ Erziehungswissenschaft etwa versprachen zwar gleichermaßen, die Krise der traditionellen Pädagogik nicht nur richtig zu diagnostizieren, sondern auch zu überwinden; die gegenwärtige „Alltagswende“ oder die Rückkehr zur Tradition, vorzugsweise aber die Abkehr von „Wissenschaftstheorie“ lassen sich als Versuche lesen, die Enttäuschung über „Realistische“, „Kritische“ oder „Szientifische“ Wendungen der Theorie zu verarbeiten. Deren Erkenntnisversprechen werden nicht mehr honoriert und ihre Defizitzuschreibungen erweisen sich als voreilig, seit Wissenschaftsprogramme, die schon für toterklärt waren, überraschende Renaissance erleben.

Von solchen Befunden aus ließen sich Krisen und Theoriekonjunkturen soziologisch deuten: z. B. als „Modeabhängigkeit“ (NEUMANN/OELKERS 1981, S. 623) gerade praktischer Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft oder als Professionspolitik ihres *Establishments*, das seine eigene Permanenz sichern muß (SCHORR 1979). Ein Blick auf die Geschichte des pädagogischen Denkens mag sogar den Anschein erwecken, daß der unablässige Wechsel von Theorien und Konzepten das eigentlich Normale erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ausmacht. Dann könnten auch die – gegenwärtig unübersehbaren – Folgewirkungen von dauerhaft gestellten Selbstverständnisdiskussionen soziologisch plausibel gedeutet werden: Krisenbehauptungen erscheinen als Propagandagereide, Theorierezeptionen und -kritiken als Professionalisierungsstrategie, wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen als Revierkonstruktionen wissenschaftstheoretischer Spezialisten. Die Iteration von Klage und neuen Versprechen mag dann professionspolitisch nicht ohne Sinn sein, theoretisch führt sie in Aporien. Für die Erziehungswissenschaft wird z. B., nicht ohne jeweils gute Gründe, zugleich behauptet, sie sei „Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft“ (BLANKERTZ 1974 u. ö.) und „Wissenschaft ohne Wissenschaftstheorie“ (DRERUP 1979, S. 672). Für die Selbstreflexion der Disziplin bleibt dann anscheinend nichts als ein „narzißtischer Relativismus“ (ZEDLER 1982, S. 266), in dem jeder sein Recht hat und jeder sein Revier pflegen darf. Auch erziehungswissenschaftliche

* Leicht gekürzte, überarbeitete und um Literaturnachweise sowie Anmerkungen erweiterte Fassung einer Vorlage zum Symposium Nr. 17 auf dem DGfE-Kongreß, Regensburg 1982. – Der Symposionsbericht erscheint in der Kongreßdokumentation im 18. Beiheft der Z.f.Päd. (1983).

Argumentation zeigt die Verfallsformen des Wissenschaftsbetriebs – „sekteninterne Debatten“ (ELIAS 1978, S. 27) und „Zitier- und Lobekartelle“ (HOFMANN 1968, S. 21).

Dem Begriff der Krise wie der Kategorie des Erkenntnisfortschritts in dieser Situation neue Geltung zu verschaffen, somit auch die Bedeutung, ja Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Analyse zu betonen, ist deshalb kaum möglich, ohne auf die theoretische Thematik der Erziehungswissenschaft/Pädagogik selbst zurückzugehen, und hier – nicht in den Professionalisierungsstrategien der wissenschaftlichen Pädagogen – die Ursachen der Konjunkturen wie des Verschleißes der Programme dingfest zu machen.

Ein solcher Rückgang wird davon ausgehen dürfen, daß das pädagogische Denken seine Spezifikation, Abgrenzbarkeit und methodische Typik genau darin gesehen hat, daß es „praktische Wissenschaft“, „Theorie von und für Praxis“ oder „*reflexion engagée*“ sein wollte und sein will. Von einer „nur“ theoretischen Untersuchung der gesellschaftlichen und individuellen, der strukturellen, situativen und prozessualen Problematik von Erziehung und Bildung sind immer nur verketzte Außenseiter der Disziplin, dann zumeist auf dem Hintergrund einheitswissenschaftlicher Programme, ausgegangen – oder die empirischen Forscher in Sachen Erziehung, die aber, wenigstens für die Vergangenheit, fast nur anderen wissenschaftlichen Disziplinen angehörten. Die für die Geschichte pädagogischen Denkens wie für ihre wissenschaftstheoretischen Schwierigkeiten kennzeichnenden theoretischen Autonomiebehauptungen und methodischen Besonderungen sind aber immer mit dem Anspruch verbunden, daß es für die Pädagogik nicht ausreicht, allein „Wissenschaft“ zu sein.

2. *Reflexionsprobleme*

Meine These ist nun nicht, schon diese Programmatik sei die Wurzel allen Übels. Meine These ist vielmehr, daß die ungelösten und bisher nicht bearbeiteten Folgeprobleme dieser Programmatik zu den pädagogik-typischen theoretisch-methodischen Blockaden und leichtgewichtigen Lösungen, zu den signifikanten Irrelevanzen und ideologischen Anfälligkeiten, zu den Krisen und Konjunkturen pädagogischen Wissens geführt haben. In der besten Absicht, „praktische Wissenschaft“ zu sein oder zu werden, war die Pädagogik weder sonderlich praktisch – sieht man von ihrer Brauchbarkeit als politisches Legitimationsinstrument einmal ab – noch sonderlich wissenschaftlich: Um praktisch folgenreich zu sein, war die Erziehungswissenschaft nicht „parteilich“ genug, sondern gegenüber der Praxis zu distanziert; um theoretisch bedeutsam zu werden, war die Erziehungswissenschaft gegenüber der Praxis nicht distanziert genug, sondern immer wieder zu verständnisvoll. Es bedurfte schon ausgiebiger „wissenschaftstheoretischer“ Diskussionen, daß dieser Mittelweg nicht zum Tode führte. Wer Praxisorientierung und Theoriebildung zugleich will und doch *uno actu* zurücknehmen muß, für den bleibt nur der Rückzug auf die Reflexion des Ganzen oder des Individuellen, die beide durch Spezialisierung – in Technologie oder Forschung – doch nur zerstört würden.

Die Probleme, die von der Erziehungswissenschaft hätten bearbeitet, und die Risiken, die von der Erziehungswissenschaft als praktischer Disziplin hätten übernommen werden müssen, sind exemplarisch an einem aktuellen Beispiel pädagogischer Besinnung zu studieren, das in seiner strukturellen Nähe zur Programmatik der pädagogischen Tradition bisher noch nicht ausreichend gewürdigt wurde: an N. LUHMANNs und K. E. SCHORRS

„Reflexionsproblemen im Erziehungssystem“ (1979). Inspiriert von der Systemtheorie – LUHMANNschen Musters – findet sich hier ein Theorieangebot, samt Exempeln für Reflexion, das nicht nur explizit an geisteswissenschaftliche pädagogische Traditionen anknüpft (1979, S. 332, 361), sondern auch behauptet, die dort geahnten Probleme präzise formuliert und im wesentlichen gelöst zu haben. Ich will die „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ deshalb als ein Exempel für die Argumentationsmöglichkeiten und Konsequenzen „praktischer Wissenschaft“ metatheoretisch rekonstruieren¹.

LUHMANN und SCHORR gehen davon aus, daß eine „Theorie im System“ (1979, S. 338ff.), eine „Theorie im weitesten Sinne“ (SCHORR 1979) – „Reflexion“ also, und nicht: „Wissenschaft“ (vgl. 1979, S. 7f., 18) – in ihrer Konstruktion und in ihren Themen, in ihren Vergewisserungsmodi wie in ihren Konjunkturen anderen Bedingungen gehorcht als das im Wissenschaftssystem produzierte, „nur“ theoretische Wissen. „Reflexion“ mag offen sein für den Anschluß an wissenschaftliches Wissen (1979, S. 340 u. ö.), sie mag sich von dort inspirieren, verunsichern oder bestätigen lassen, ihre Dignität bleibt von solcher Relationierung zunächst unberührt, ja noch die Relationierung selbst wird reflexiv funktionalisiert (1979, S. 341; SCHORR 1979, S. 890). Diese Besonderheit der „Reflexion“ und die damit gegebenen eigenen Möglichkeiten der Steigerung sind nicht erst als Wunschtraum des Reflektierenden normativ einzuklagen, sondern gesellschaftsgeschichtlich „gegeben“. Die Ausdifferenzierung eines relativ autonomen Erziehungssystems macht solche Formen des Rückbezugs auf sich selbst – wie sie in Reflexion vorliegen – sowohl operativ, quasi alltäglich, wie zur expliziten Symbolisierung der Einheit des Erziehungssystems über die Zeit und über wechselnde Erwartungen hinweg systematisch (in „Kontingenzformeln“) erforderlich. Die Ausdifferenzierung eines *Establishments*, das vom Lehren und Unterrichten entlastet nur der Pflege und Kontrolle der Reflexion dient (SCHORR 1979, S. 887f.; LUHMANN/SCHORR 1979, S. 344), ist insofern nur konsequent – mit freilich eigenen Folgeproblemen: Wie bei allen Professionen hat man mit Verselbständigungstendenzen zu rechnen, hier mit der Tendenz, daß das *Establishment* mehr seine eigene Permanenz als die Funktion des Systems und dessen Referenzen zu Gesamtgesellschaft und deren Subsystemen im Auge hat.

Jedenfalls wäre es relativ töricht – das liegt in der Logik dieses soziologisch fundierten Reflexionsbegriffs –, die an den Problemen des Erziehungssystems orientierte Reflexion durch ein Wissen ersetzen zu wollen, das durch den Problembezug des Wissenschaftssystems regiert wird. „Forschung“ und die Produktion „wahren“ Wissens bezeichnen aber ein anderes Problem – nämlich das des Wissenschaftssystems – als „Lernen des Lernens“ und die Realisierung von Erziehung im Erziehungssystem.

„Praktisch“ ist diese „Reflexion“, und insofern vergleichbar der ebenfalls von „Wissenschaft“ wie „Philosophie“ abgegrenzten „Besinnung“ der Tradition (vgl. FLITNER 1933, S. 12; WENIGER 1952, bes. S. 51; für die soziologische Referenz vgl. WENIGER 1936), weil sie nicht primär als Produktion von Erkenntnis verstanden wird, sondern von den Schwierigkeiten der Handelnden wie der Funktion des Erziehungssystems aus denkt und bewertet

¹ Diese Perspektive scheint mir jedenfalls in den bisherigen Auseinandersetzungen mit N. LUHMANN und K.E. SCHORR ausgeblendet zu sein; vgl. H. 3 und 5/1979 der Z.f.Päd., die Besprechungen von LUHMANN/SCHORR (1979) bei FAUSER/SCHWEITZER (1981) und TREML (1981) sowie LUHMANN/SCHORR (1982).

wird. Hier hat die Reflexion ihr Grundproblem. Freilich, der Bezugspunkt, von dem aus LUHMANN und SCHORR argumentieren, ist nicht der der „pädagogischen Bewegung“ (WENIGER) oder gar der „Humanitas“ (FLITNER 1976, S. 8). Hier wird nicht „unter dem Gesichtspunkt der Humanität und nicht unter dem Gesichtspunkt des Sichwohlfühlers“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 293) argumentiert, sondern unter der Problemvorgabe, „was in ein modernes, universell selektives, nach oben und nach außen offenes System der Massenerziehung paßt“ (ebd.).

Diese Reflexion setzt auch nicht auf Utopie; denn sie kennt nicht konkrete, sondern nur ungewisse Zukünfte. In der vorliegenden Ausführung mag sie vielleicht kein „Konzept des Sichabfindens mit der Gesellschaft, wie sie nun einmal ist“ (1979, S. 326 f.) darstellen, aber sie bleibt doch bewußt eine „Struktur für das Prozessieren von Problemen und eine Sicht auf die gesellschaftliche Realität“ (1979, S. 327), die „ihren Leitfaden in hochgeneralisierten Strukturen der Realität“ selbst findet und die „nicht nennenswert über die sozialstrukturell gegebenen Generalisierungsmöglichkeiten hinausgetrieben werden“ kann (1979, S. 316). Die Reflexion orientiert sich am Gegebenen, auch an den historisch gegebenen und reflektierbaren Möglichkeiten der Verbesserung; aber sie akzeptiert dabei „strukturelle Randbedingungen gesellschaftsinterner Prozesse, die als Bedingung der Möglichkeit und zugleich als Beschränkung der Reflexion im Erziehungssystem fungieren“ (1979, S. 29): funktionale Differenzierung, Systembildung und Systemreferenzen. Sie geht von der historischen Einsicht aus, daß sich gegenwärtig nicht mehr anthropologisch, sondern allein von gesellschaftlichen Funktionen und Grundproblemen her die zentralen Themen der Reflexion benennen und reflektieren lassen.

Von diesen Basisüberlegungen aus (vgl. 1979, S. 353), d. h. vom Problembezug her, gewinnt die Reflexion in der Behandlung ihrer Themen – Autonomie, Selektion, Technologie – ihre kennzeichnende Struktur: Normative Probleme gelten vorab als gelöst bzw. nur über Ideologie als bearbeitungsfähig; sie sind jedenfalls nicht eigenes Thema der Reflexion, sondern werden delegiert – wie die Fragen der Forschung. Deren Ergebnisse und Konstrukte werden extensiv aus vielfältigen, nicht nur sozialwissenschaftlichen Disziplinen bezogen, d. h. problemspezifisch selektiert. Gesellschaftstheoretische Absicherung ist selbstverständliche Voraussetzung; mit Systembildung, funktionaler Differenzierung und Inklusion wird das (1979) angedeutet, *de facto* gilt der ‚ganze Luhmann‘ als unproblematisiertes, quasi – dogmatisches Hintergrundwissen. Das Praktisch-Werden der Reflexion wird – fast klassisch – als Frage der Qualifizierung der lehrenden und unterrichtenden Profession interpretiert (vgl. LUHMANN/SCHORR 1976), so daß quälende „methodologische“ Theorie-Praxis-Debatten zugunsten von Sensibilisierung der Profession (SCHORR 1982) ihren Sinn verlieren. Fortschritt der Reflexion, neutraler als „Steigerung“ eingeführt, bemißt sich nach ihrer adaptiven und relativierenden Kapazität, d. h. über Fortschritt wird nicht in Wahrheitskriterien des Wissenschaftssystems, sondern in Prozeßkriterien des Erziehungssystems diskutiert. „Dynamik“ (SCHORR 1979, S. 891) und Bewältigung „temporaler Komplexität“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 226) werden die typischen Erwartungen, die Systemgeschichte selbst bleibt der entscheidende Bezug für Variationen – neben dem (Eigeninteresse des) *Establishment*. Von Reflexion darf man Kombinationsfähigkeit erwarten, operative, situative und prozessuale Relevanz, Anschlußfähigkeit an Probleme außerhalb des Erziehungssystems, an andere Reflexion und an theoretisches Wissen im Wissenschaftssystem, schließlich Sicherung vor und bei

Überraschungen, die im System sonst nicht bewältigt werden. Wie bei einem Motor werden zwar auch im Erziehungssystem Leistung und Funktion erst in der Interaktion erbracht, nicht die Semantikproduktion ist die Funktion des Systems, aber die Fortbewegung – oder das Lernen des Lernens – wird mühselig bzw. unmöglich, wenn das Schmieröl respective die Reflexion fehlen.

Läßt man sich erst einmal auf diesen Standpunkt für eine Analyse der Reflexion als praktischer Wissenschaft ein und gibt man nicht gleich den kritischen Regungen nach, zu denen solche Bilder einladen, dann erweist sich das Konzept der Reflexion als ein Modell von einiger systematischer Bedeutung: Es hat Plausibilität angesichts der Disziplingeschichte pädagogischen Denkens und systematischen Wert zur Formulierung von Erwartungen, die man an praxisbezogenes Wissen haben darf.

Wissenschaftsgeschichtlich läßt sich das Charakteristikum der pädagogischen Reflexionsgeschichte (in Deutschland!) durchaus darin sehen, daß die Produzenten pädagogischen Wissens – wenigstens soweit sie die Universität bevölkern; das wird von LUHMANN/SCHORR ignoriert – in ihrer Mehrheit die strukturellen Beschränkungen der Reflexion, die im Bezug auf die Probleme des Erziehungssystems liegen, nicht akzeptiert haben, sondern sich mit wünschbaren „Bildungswelten“, aber nicht mit den realen und den realmöglichen „Schulwelten“ auseinandergesetzt haben. Die permanente Krise der wissenschaftlichen Pädagogik bestünde dann grundsätzlich darin, daß ihre Vertreter das Thema ihrer reflexiven Anstrengungen nicht präzise eingegrenzt, sondern ausgeweitet und den Status der ihnen gegebenen reflexiven Möglichkeiten undefiniert haben. Im Interesse nicht der gesellschaftlichen Situation des Erziehungssystems, sondern geleitet von anderen Orientierungen, haben sie das Nichtrealisierbare und Nicht-Reflexionsfähige zu ihrem Thema gemacht, das ihnen thematisch aufgegebenes Problem aber bestenfalls mit Kritik erledigt.

Die alternativ wirksamen Orientierungen lassen sich in dieser Perspektive als Ausweichbewegungen beschreiben: Ausweichen des pädagogischen Denkens in Wissenschaftsaspersionen und Reformforderungen, in „Denken und Schreiben“ statt Reflexion (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 50, Anm. 64). Erfolgreich – so darf man extrapolieren – war nur die Strategie der Selbstversorgung des *Establishments*, das mit Lehrstühlen, Universitätsreife, wissenschaftlichen Tagungen und Kontroversen sich alle Sekundärmerkmale von Wissenschaft verschaffen konnte. Man könnte schließlich – noch im Basismodell der funktionalen Differenzierung – diese Verfallsgeschichte pädagogischer Reflexion an das szientifische Selbstmißverständnis als notwendigen, strukturellen Effekt von Systembildung deuten: Die zu „Kontrollzwecken“ (s.o.) der Reflexion universitär etablierte „Erziehungswissenschaft“ entwickelt sich, hat sie erst die Universitäten erreicht, dann auch nach den dort geltenden Standards, behandelt ihren Charakter als Reflexion und ihren Bezug auf ihr Problem nur noch propagandistisch, holt sich aber ansonsten – abgelöst von den realen Problemen im Erziehungssystem – ihre Probleme dort, wo sie sie findet – in ihren eigenen Denktraditionen und bei den Kollegen im Wissenschaftssystem. Nach dem Selbstverständnis der Tradition der Philosophischen Fakultät werden die Probleme wahrgenommen und die Themen definiert: Schon vom Ort der Produktion her wird es so notwendig, Autonomie, Technologie und Selektion als bestenfalls historische, normalerweise als Fragen von Ethik und praktischer Philosophie zu diskutieren. „Praxis“ wird dann ein philosophisches Basisproblem, keine Frage des Alltags oder der Forschung,

Orientierungsprobleme in gegebenen Erziehungsinstitutionen und -situationen werden idealistisch gefaßt, mit einem normativen Vorbehalt erledigt – wie bei Technologie – oder kritisch-tabuisiert – wie bei Selektion.

Der hier nur knapp angedeutete Rekurs auf die Wissenschaftsgeschichte – die von LUHMANN/SCHORR trotz vieler Belege eher illustrativ benutzt wird – könnte also die grundlegende wissenssoziologische Ausgangsthese für Reflexion weiter stützen. Für die Zukunft der pädagogischen Reflexion hätte das aber die (schlechte?) Pointe, daß ihre Verfallsgeschichte auch nicht durch systemtheoretische Angebote, sondern erst dann zu korrigieren wäre, wenn pädagogische Wissensproduktion vom Wissenschaftssystem auch institutionell abgekoppelt würde. Aber wer will das schon?

Neben ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Orientierungsleistung – die aber in anderen als illustrativen Studien noch auf ihre Tragweite zu prüfen wäre – erweist diese Konzeption von „Reflexion“ ihren Wert als raffinierte Variante von „praktischer Wissenschaft“ besonders im Vergleich mit der traditionellen Pädagogik.

Für LUHMANN und SCHORR können als Spezifika gelten: thematische Konzentration auf die Erziehungsprobleme, die sich im öffentlichen Pflichtschulsystem ergeben; Abkoppelung der Reflexion von solchen Problemen, die reflexionserschwerend sind, z. B. Normprobleme; Delegation von Forschung an das Wissenschaftssystem, bei gleichzeitig extensiver, problemgesteuerter Verwertung von Forschung; ein Stil der Argumentation – so müßte man u. a. ergänzen –, der im Duktus der Argumente, in der Begrifflichkeit und in der Berücksichtigung von Wissen eng an das Wissenschaftssystem anschließt, ohne die prinzipielle Distanz aufzugeben, bis zur argumentativ geschickt genutzten Verwischung der Grenzen zwischen „Reflexion“ und „Forschung“. Typisch ist auch die Vernachlässigung von Metadebatten innerhalb der Reflexion, seien es gesellschaftstheoretische oder methodologische, zugunsten intensiven Problembezugs. Anschlußfragen der genannten Art werden – wie auch die Behandlung normativer Probleme – vielmehr durch systematische Anbindung an Systemtheorie als „Supertheorie“ (vgl. LUHMANN 1978) gelöst, der solche Themen aufgebürdet werden.

Für den Problemzugang innerhalb der pädagogischen Tradition „praktischer Wissenschaft“ ist demgegenüber kennzeichnend: thematische Hypostasierung, eine „Besinnung“, die sich mit Erziehungsproblemen befassen will, wo immer sie sich ergeben, institutionell oder im Umgang, stetig oder unstetig; intensive Diskussion von Normproblemen, die als zentrales Thema der Reflexion gelten; zwar auch Delegation von Forschung an andere Disziplinen, aber *de facto* nicht die programmatisch beanspruchte extensive Verwertung, sondern – besonders in den älteren Varianten, bis etwa Anfang der 1960er Jahre – ein Abkoppeln von Wissenschaft und eine von Autonomieängsten genährte Kritik von „Psychologismus“, „Soziologismus“ und anderen fachwissenschaftlichen „-ismen“; in der Konsequenz solcher Abgrenzung ergibt sich auch ein den anderen Wissenschaften fremder Duktus der Argumentation: „Jargon der Eigentlichkeit“ etwa oder methodisch so schwer einlösbare Stilfiguren wie Dialektik, Topik oder hermeneutisch-pragmatisch-normauslegende Besinnung. Diese Denkformen der Tradition mögen vielleicht ehrlicher die methodischen Schwierigkeiten praktischer Wissenschaften bezeichnen, sie machen auch verwundbarer. Szientifische Kritik kann so schon am Selbstverständnis, an den Methodenüberlegungen der praktischen Wissenschaft mit (unerläßlichen logischen) Einheitsforderungen gut anknüpfen. Nicht nur das Autonomieproblem wird schwer zu

bearbeiten, auch Metadebatten werden provoziert, die anscheinend immer das „Integrationsproblem“ und die Frage nach dem Fundament von „Kritik“ wie „Eigenständigkeit“ zurücklassen. Diese Diskussionen erweisen dann zugleich, daß die Tradition einer wissenschaftlichen Pädagogik als praktischer Disziplin belastet ist durch den Anschluß an relativ schwache, weil wenig spezialisierte und wenig szientifische „Supertheorien“ wie z. B. „Philosophie“ oder „Anthropologie“, die – „philosophisch“ oder „phänomenologisch“ betrieben – gegenüber wissenschaftlichen Modi des Weltzugangs selbst in Verteidigungsstellung geraten sind.

Anders als die Systemtheorie, die sich nicht ungern mit „Theorietechnik“ in Verbindung bringt (vgl. LUHMANN 1978), hat die pädagogische Besinnung nicht zuerst argumentationsstrategisch-prozessuale, sondern primär substantielle Probleme: mit dem Zustand der Welt, wie er ist und sein soll; mit der Legitimation des Wissens und seiner moralischen Geltung; mit der Wünschbarkeit von Handlungen, nicht mit ihren operativen Chancen und Folgeproblemen. Bei solchem Problemzugang verwundert es nicht, daß die traditionelle Pädagogik – und ihre aktuellen Vertreter – besonders anfällig sind für historische Traditionskonstruktionen an Stelle von sozialgeschichtlicher Forschung, für Ideologiekritik an Stelle einer empirischen Analyse der Realisierbarkeit und der Folgen von Wertorientierungen, und auch, daß sie relativ hilflos sind gegen Empirie und ratlos angesichts konkreter Handlungsprobleme.

Verglichen mit der raffinierten, d. h. von „Ballast“ gereinigten Reflexion systemtheoretischen Musters ist die traditionelle pädagogische Besinnung aber fast schon rührend ehrlich. Sie kennt noch ungelöste Probleme. Auch im Umgang mit ihrem Gegner – nimmt man die „Positivisten“ aus – bleibt sie pädagogisch; gelegentlich fast vermittelnd bis zur Harmonisierung, sucht sie ihrem Gegner zunächst den pädagogischen Nutzen abzugewinnen. LUHMANN und SCHORR dagegen lieben eher die Generalisierung ihrer eigenen Problemdefinition und das Zuschneiden des Gegners auf eben diese Fragen – um ihn um so leichter kritisieren zu können. Anders als die Systemtheorie nimmt es die traditionelle Pädagogik auch keineswegs gelassen, wenn sie der Ideologievorwurf trifft, sondern versucht den Diskurs; sie begnügt sich nicht damit, daß die Zukunft ungewiß ist, sondern versucht, wenn nicht Versprechen, so doch wenigstens richtungsweisende Tröstungen. Auch das läßt kritikanfällig werden, genau so wie die Weite des Themenfeldes. Mit der theoretisch anspruchsvollen, aber thematisch begrenzten Position von LUHMANN/SCHORR hat das wenig zu tun, wenn letztlich die Menschheit unter dem Aspekt ihrer Konstitution durch Bildung der Gegenstand der Besinnung wird. LUHMANN und SCHORR begnügen sich mit Erziehung im Erziehungssystem, ihre (theoretische) Frage ist nur, wie sie dort möglich ist (LUHMANN/SCHORR 1981). Die pädagogische Tradition will mehr – Bildung, vielleicht sogar Emanzipation. Aber sie fragt nur selten, wie das möglich ist, sondern begnügt sich, die Praxis der Erziehung in Begriffen zu denken, die mit der gegebenen Praxis nur wenig gemein haben. Das bringt kritische Reputation, aber Folgeprobleme für die Orientierung der Handelnden. Als Ideologiekritik bleibt pädagogische Besinnung im Erziehungssystem folgenlos, als Theorietechnik wird sich nicht weiter entwickelt, als Wissenschaft bleibt sie ein „Monstrum“ (LOCHNER 1969, S. 406).

3. Theoriefragen

Zwingt dieses Ergebnis dazu, die Tradition zu vergessen, ihren zentralen Begriffen wie Bildung und Emanzipation, Aufklärung und Mündigkeit jeden theoretischen Sinn abzusprechen? Dieses Ergebnis zwingt zunächst zu einer Rückerinnerung an seinen thematischen Kontext. Es ging um einen Strukturvergleich von Formen der Reflexion. Insofern besagt das Ergebnis: Eine „praktische Wissenschaft“ ist nicht *per se* unmöglich, sie läßt sich nur nicht mehr mit den Denkmitteln bauen, die der pädagogischen Tradition zur Verfügung standen. Hinter die Theorietechnik von LUHMANN und SCHORR darf man auch dann nicht mehr zurückfallen, wenn man normativ und thematisch andere Orientierungen bevorzugt, die – anders als LUHMANN/SCHORR wohl meinen – von der Struktur der Argumentation her nicht ausschließbar sind. Der notwendige Stilwandel praktischer Wissenschaft wird im übrigen auch belegt durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik neuen Stils, die u. a. im engen Anschluß an eine Vielfalt von Sozialwissenschaften einen Neuanfang versucht hat – allerdings ohne bisher ihr eigenes Selektionsproblem theoretisch zu lösen. Die zentralen Begriffe der Tradition haben dabei bisher jedenfalls keine dominierende Rolle gespielt. Statt des Bildungsbegriffs dominierten Kategorien, die auch LUHMANN und SCHORR bevorzugten: Interaktion, Organisation, Gesellschaft (vgl. TENORTH 1983). Es gibt daher nicht nur Belege dafür, daß Reflexion im engeren Konnex zu den Sozialwissenschaften konstruiert werden muß, auch z. B. für die Einsicht in den nur begrenzten Nutzen der Ideologiekritik für die Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme gibt es inzwischen überraschende Indizien (MOLLENHAUER 1982).

Solche Indizien für eine partielle Annäherung von traditionell-orientierter pädagogischer Argumentation und systemtheoretischen Vorschlägen können aber fortbestehende Differenzen nicht verdecken, wie sie schon der allgemeinen Kritik der Systemtheorie abzulesen sind. Eine Diskussion dieser Differenzen zwingt dazu, den mit „Reflexion“ beschriebenen Rahmen zu überschreiten. Das kann nicht in der Weise geschehen, in der die Systemtheorie und ihre Reflexionsangebote bisher vorzugsweise von Pädagogen kritisiert wurden, nämlich durch bloße Konfrontation z. B. von „System“ und „Subjekt“, im Vertrauen auf die normative und pädagogische Überzeugungskraft der alteuropäischen Tradition. Diese Konfrontationsstrategie – Reflexion gegen Reflexion – läuft sich rasch tot, weil innerhalb der Reflexion selbst weder theoretisch noch normativ entscheidbar ist, ob das eine oder das andere Grundproblem angemessener oder richtiger ist. Gegen eine „Selbstapriorisierung bzw. eine dogmatische Einführung ihrer Reflexionsgrundlagen“ (SCHORR 1979, S. 890) kann sich praktische Wissenschaft nur sichern, indem sie ihre eigenen Grundlagen und theoretischen Bezugspunkte diskutiert. „Reflexion“ kann dann nicht mehr nur soziologisch, sie muß epistemologisch interpretierbar sein².

Läßt man sich auf eine solche Problemformulierung ein, dann wird man sehr rasch feststellen können, daß die dem traditionellen Selbstverständnis verpflichtete Erziehungswissenschaft weder für eine sozialphilosophische noch für eine theoretische oder für eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung sonderlich gut gerüstet ist: sozialphilosophisch hat sie sich in Konzepten abgekapselt, die ihre Relationierung mit Forschung

² Mit „Epistemologie“ wird hier ein Begriff aufgenommen, der vielleicht deutlicher als der mittlerweile inflationierende Begriff „Wissenschaftstheorie“ die theoretische Geltungsproblematik des Wissens im Unterschied zu seiner sozialen Referenz bezeichnen kann.

erschweren, theoretisch hat sie sich auf eine Begrifflichkeit verpflichtet – etwa „Bildung“ –, die einer Übersetzung in Forschungsprozesse sperrig gegenübersteht, und wissenschaftstheoretisch gibt es eher eine Tradition der Verteidigung am falschen Platze als die kommunikationsfähige Offensive. Die Auseinandersetzung wird aber wenigstens dadurch erleichtert, daß z. B. Systemtheorie hier noch weniger zu bieten hat. Sie sichert sich gegen Dogmatisierung, indem sie auch noch die Frage der Prüfung von Theorien und der Güte von Wissenschaftstheorien soziologisiert. Epistemologie ist dann nicht mehr als die Prozeßtheorie des Wissenschaftssystems, nur dürftig instrumentiert in der als *Code* uminterpretierten Logik. Das wird dann ein bezeichnendes, keineswegs aber akzeptables Beispiel, wohin „problem-orientierte Totalisierungsstrategien“ (vgl. LUHMANN 1978, S. 19ff., 39ff.) führen können – in die Hypostasierung des eigenen Problems und in die Immunisierung gegen Kritik³.

Die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft sind aber mit den Schwächen ihrer Gegner nicht aufgehoben. Für das moralphilosophische Dilemma etwa sind die Auseinandersetzungen über das Legitimationsproblem und ihre Distanz gegenüber einer auch empirisch informierten Untersuchung der Folgeprobleme von Wertentscheidungen so bekannt, daß sie in ihrer bisherigen Ausweglosigkeit nicht erneut rekapituliert werden müssen. Damit verwandt ist die Schwierigkeit der philosophischen, der gegenstandstheoretischen Fundierung der Erziehungswissenschaft, ihr „Metaphysik-Problem“. Wenn dieses Thema nicht ganz ausgeblendet wird, um sich dann in reduktionistischen Theoriefundamenten bemerkbar zu machen (z. B. bei BREZINKA 1978), dann wird es vorzugsweise im Anschluß an Traditionen der alteuropäischen Philosophie bearbeitet. Deren Schwierigkeiten zeigen sich aber schon darin, daß sie zur Integration gesellschaftswissenschaftlicher Forschung kaum fähig sind oder miteinander unverträgliche Konzepte als gleichgültig akzeptieren müssen (vgl. Hinweise bei TENORTH 1981, S. 94ff.).

Dieses Basisproblem schlägt deshalb so stark auf die weitere Arbeit der Erziehungswissenschaft durch und belastet eigenständige Theoriebildung, weil ihre genuinen Begriffe schutzlos der Kritik ausgesetzt werden, die für ihre philosophischen Grundlagen gelten muß. Das gilt besonders für den Bildungsbegriff und sein theoretisches Implikat, nicht allein in „Systemen“ oder strukturierten „Lebenswelten“, sondern in der gesellschaftlichen Realität insgesamt und in allen Prozessen ihrer Aneignung durch das Subjekt das theoretische Thema zu fixieren. LUHMANN und SCHORR haben für solche Ambitionen der Erziehungswissenschaft nur milden Spott übrig: „Die Vorstellung, dem gesamten Leben sei eine pädagogische Seite abzugewinnen, bleibt eine pädagogische Vorstellung“ (1979, S. 58).

Statt mit Entrüstung sollte die Erziehungswissenschaft mit Selbstkritik auf solche Feststellungen reagieren (und nur am Rande notieren, daß die großen Gesellschaftstheoretiker für erstaunliche Kontinuitätsgeschichten im pädagogischen Denken keine soziologisch-historische Erklärung bieten können). Selbstkritik ist erforderlich, weil im milden Spott ja zu Recht die Tatsache ausgebeutet wird, daß innerhalb derjenigen Erziehungswissenschaft, die mit einem emphatischen Bildungsbegriff lebt, nicht nur die methodische Einlösung dieses Erkenntnisanspruchs noch aussteht – was wir über die „Erziehungswirk-

³ Auch LUHMANN (1981) bestätigt, daß er bei der Beschäftigung mit Wissenschaft nicht zu epistemologischen Fragen, sondern zur „Soziologie der Erkenntnis“ beiträgt.

lichkeit“ wissen, verdankt sich keinem bildungstheoretischen Zugriff; mehr noch, mit dem Substratbegriff war zumeist ja auch das Verdikt verbunden, daß sich die „Wahrheit“ des Begriffs der empirischen Forschung, der Operationalisierung und der historischen Konkretion grundsätzlich entziehe. Die Enthaltbarkeit von Wissenschaft wird hier also programmatisch; die Enthaltbarkeit von realistischer praxisbezogener Reflexion ist dann nur konsequent.

Aus den Arbeiten von Sozialwissenschaftlern und Historikern kann man in der Zwischenzeit aber deutlich ablesen, wieviel über Bildungsprozesse in Geschichte und Gesellschaft noch zu lernen ist, wovon die Sozialphilosophen und Erziehungsphilosophen nichts wissen; mehr noch, die viel geübte Abwehr von Forschung ist auch selbstdestruktiv, weil man – mit Empirie, Methodenverfeinerung und -verbesserung, mit Theorieentwicklung und operationalisierten Konzepten – mit dem gesamten Instrumentarium der Forschung also, auch die Möglichkeit außer Acht läßt, Basismodelle der Wirklichkeit im Vorfeld zu verteidigen, aber den Kern bewahren zu können (vgl. LAKATOS 1974). Wenn dieses Vorfeld der Forschung, das Vorfeld der kumulierenden Erkenntnisse wie der theoretischen Innovationen, der methodisch gestützten Untersuchungen und Daten aber fehlt, dann treffen Angriffe unmittelbar den Kern, einen fast verteidigungsunfähigen, nur schwach gerüsteten Kern. Die „innere Dynamik von Problemstrukturen“ (ZEDLER 1982) läßt sich nämlich nur dann für den Erkenntnisfortschritt und seine „Verstetigung“ nutzen, wenn eine theorieinterne Differenzierung vorausgegangen ist. Die Obsoleszenz der klassischen Pädagogik ist deshalb sehr verständlich, weil sie die Erkenntnismöglichkeiten nicht demonstriert hat, die ihrem zentralen Begriff vielleicht innewohnen. Anders als LUHMANN und SCHORR suggerieren, ist deshalb auch nicht das klassische Problem obsolet, sondern nur die Frage gestellt, ob es sich bearbeiten läßt.

Bei der Behandlung dieses Problems steht wohl auch noch die eigene wissenschaftstheoretische Tradition der Pädagogik im Wege. Noch rächt sich die Strategie, vorzugsweise in der abwehrenden Kritik den eigenen Ansatz zu begründen. Wissenschaft wird zu wenig als historischer Prozeß der Erkenntnisproduktion begriffen, in dem erst iterativ die Potentiale leitender thematischer Strukturen diskutierbar, zugleich besser darstellbar und kritisierbar werden. Ein solcher Rekurs auf die eigene Wissenschaftspraxis, forschend und analysierend, theorieentwerfend und -kritisierend, hätte vielleicht nicht nur vor der Verselbständigung wissenschaftstheoretischer Debatten, sondern auch vor der Dogmatisierung der eigenen Grundlagen bewahrt. Vielleicht hätte er auch erlaubt, die Einheit pädagogischer Reflexion und Forschung anders als im Rückgang auf einen ethischen Grundgedanken dazustellen, nämlich als die Einheit einer historischen Praxis der Konstruktion „pädagogischer“ Erkenntnisse. Dem stand aber wohl nicht nur die primäre Orientierung an einer normativ getönten Philosophie, sondern auch eine verfestigte Positivismusfeindschaft entgegen. Für die Reflexion schließlich ist es immer problematisch, die behaupteten theoretischen Fundamente durch einen Blick auf die eigene Praxis zu problematisieren.

Das Bild der Pädagogik als Wissenschaft bleibt deshalb bestenfalls ambivalent. Legt man strenge Maßstäbe an, dann ist sie als Wissenschaft noch gar nicht existent, weil sie – abgesehen von der Formulierung eines Substratbegriffs – sich weder auf Forschung noch auf den Prozeß der Verbesserung und Kritik der Theorie auf methodischer Basis intensiv

eingelassen hat⁴. Von einer Fundierung pädagogischer Reflexion durch erziehungswissenschaftliche Forschung kann dann auch kaum gesprochen werden; Theorieimport bleibt die Praxis, die notwendig problematisch ist, weil ein eigenes Selektionskriterium nicht ausgearbeitet vorliegt. Die Krise der Erziehungswissenschaft ist dann nicht einmal eine Krise ihrer Theorie, sondern im Kern eine Krise der Erziehungswissenschaftler, die mit einer disparaten Praxis und mit einem Programm leben, ohne es konsequent zu bearbeiten.

Denkt man dagegen mit distanzierter Sympathie an die Erziehungswissenschaft und auf die Zukunft hin (und um die eigene Permanenz zu sichern), dann kann man vielleicht auch bedauern, daß die Leitbegriffe der Tradition nicht genutzt und ausgebaut wurden. Man kann dafür Gründe im Erziehungssystem, in der Organisation der Erziehungswissenschaft oder in den Argumentationskulturen der Zunft suchen. Das alles bleibt Soziologie, folgenlose Klage oder inspiriert die „Reflexion“. Theoretisch begründbar ist der Rückgang auf die Tradition nur deswegen, weil man ihre Vorzüge zumindest ahnen kann: Sie bewahrt ein Bewußtsein von der Differenz zwischen historisch gegebener Funktion des Erziehungssystems und historisch möglichen Funktionen von Bildungsprozessen, sie reifiziert nicht „Funktionen“, sondern hält fest am analytisch-konstruktiven Charakter ihrer Grundbegriffe, mit denen sich Realität nicht nur verdoppeln, sondern analysieren lassen könnte – wenn man es nur ernsthaft versuchte. Ob dazu der Bildungsbegriff noch einmal reaktiviert werden kann, das ist angesichts seiner inzwischen diffusen Bestimmtheit eine theoretisch wenig ermutigende Perspektive; daß aber ein selektionsfähiges theoretisches Instrumentarium entwickelt und intensiv in Forschungsprozessen erarbeitet und verfeinert werden muß, das ist schon erforderlich, damit Krisen nicht nur sozialen Sinn, sondern auch epistemologische Relevanz behalten. Angesichts der ungeklärten theoretischen Lage der wissenschaftlichen Pädagogik scheint es mir jedenfalls sinnvoller, Krisen nicht nach zunftmäßigen Indikatoren soziologisch, sondern nach thematischen Schwerpunkten theoretisch zu erörtern.

Wissenschaftstheoretische Analyse kann sich dann nicht an sozial definierten Disziplinengrenzen orientieren, sondern muß imstande sein, die Bearbeitung von Themen dort erkennen zu können, wo immer sie vorliegen – in Hochschulen wie im Alltag. Ihre Kriterien können nicht mehr die von Systemen sein, sie müssen epistemologisch werden. Das ist schon erforderlich, damit man mit LAKATOS nicht nur lernt, wie Theorien effektiv zu verteidigen sind, sondern auch, wie man sie kritisiert, ohne ihre ausweisbare Leistung leugnen zu müssen. Theoretische Krisen werden dann sehr viel seltener diagnostiziert werden können; es bleiben die alltäglichen Schwierigkeiten in der problembezogenen Arbeit.

Literatur

BLANKERTZ, H.: Wissenschaftstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 630–634.

⁴ Distanz gegenüber Forschung – die nicht selten dann die völlige Enthaltensamkeit rechtfertigen muß – findet sich schon im Gründungsauftrag der Zeitschrift „Die Erziehung“ 1926: „Über Erziehung zu denken, ist nicht allein Sache der Forschung, sondern der Bildung überhaupt“ (vgl. OTT 1982, S. 780).

- BREZINKA, W.: *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel 1978.
- DREERUP, H.: *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis*. Bonn 1979.
- ELIAS, N.: Zum Begriff des Alltags. In: HAMMERICH, K./KLEIN, M. (Hrsg.): *Materialien zur Soziologie des Alltags*. (20. Sonderheft der KZfSS.) Opladen 1978, S. 22–29.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Pädagogische Vernunft als Systemrationalität. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von N. LUHMANN und K. E. SCHORR. In: *Z.f.Päd.* 27 (1981), S. 795–809.
- FLITNER, W.: *Systematische Pädagogik*. Breslau 1933.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: *Z.f.Päd.* 22 (1976), S. 1–8.
- HOFMANN, W.: Die Krise der Universität. In: DERS.: *Universität, Ideologie, Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1968, S. 9–34.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: W. DIEDERICH (Hrsg.): *Theorien der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt/M. 1974, S. 55–119.
- LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./PFÜRTNER, S. (Hrsg.): *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt/M. 1978, S. 8–116.
- LUHMANN, N.: Die Ausdifferenzierung von Erkenntnisgewinn. Zur Genese von Wissenschaft. In: STEHR, N./MEJA, V. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. (22. Sonderheft der KZfSS.) Opladen 1981, S. 102–139.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Ausbildung für Professionen. In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 1976, S. 247–277.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Wie ist Erziehung möglich? In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1981), S. 37–54.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982.
- LOCHNER, R.: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft (1960). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt 1969, S. 404–426.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Paderborn/München 1982, S. 252–265.
- NEUMANN, D./J. OELKERS: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: *Päd. Rundschau* 35 (1981), S. 623–648.
- OTT, E.-H.: Wilhelm Flitner, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. Anmerkungen zu zwei Dokumenten. In: *Z.f.Päd.* 28 (1982), S. 775–784.
- SCHORR, K. E.: Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 883–891.
- SCHORR, K. E.: Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. In: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), S. 446–455.
- TENORTH, H.-E.: Über die Identität der Erziehungswissenschaft. In: *Z.f.Päd.* 27 (1981), S. 85–103.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der *Z.f.Päd.* Etsch. 1983 im 18. Beiheft der *Z.f.Päd.*
- TREML, ALFRED K.: Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von NIKLAS LUHMANN. In: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), S. 434–445.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung (1936). In: RÖHRS, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt/M. 1967, S. 346–362.
- WENIGER, E.: Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie. In: DERS.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim 1952, S. 45–52.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Paderborn, München 1982, S. 266–289.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H.-E. Tenorth, Auf dem Hansenberg 22, 6472 Altenstadt 2