

Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: 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. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 71-92. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: 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. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 71-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224485 - DOI: 10.25656/01:22448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224485>

<https://doi.org/10.25656/01:22448>

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

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

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

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)

ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFKI Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123
HANS-UWE OTTO Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137
KLAUS BECK/ADOLF KELL Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART Vorwort	169
CHARLES BERG Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HÄBERLIN Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungs- projekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheore- tischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrations- zeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposion 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND Probleme der Technikbildung	276
CHRISTIANE SCHIERSMANN Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
 Symposion 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	 303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGgeler	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext leibnahen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTER/JANNE GÜNTER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reise- büchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattdreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
 IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	 337

Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion

Schenkt man den Selbstetikettierungen Glauben, mit denen in den zurückliegenden drei Jahrzehnten theoretische und paradigmatische Neuerungen in der Erziehungswissenschaft auf sich aufmerksam zu machen suchen, so hat unsere Disziplin in kurzer Zeit mehr Paradigmenwechsel durchlaufen als beispielsweise die Physik in ihrer über zweitausendjährigen Geschichte. Hierzu paßt eine der Antworten, die JÜRGEN HENNINGSEN Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre erhielt, als er ca. 400 Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen nach den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben pädagogischer Forschung befragte. Sie lautete: „Wir brauchen dringend ein neues Paradigma.“

Diese Antwort las sich schon damals wie eine Karikatur dessen, was in den Wissenschaften unter Paradigma und in der Wissenschaftsgeschichte unter Paradigmenwechsel verstanden wird. Paradigmen, die einander ablösen, ohne ihre begrenzte Fruchtbarkeit und Reichweite in Theoriebildung und Forschung erprobt zu haben, stellen modische Trends dar, die sich einer kritischen Bilanzierung weitgehend entziehen. Umgekehrt setzt jede ernstzunehmende Bilanzierung Beurteilungskriterien voraus, die sich ihrer Bedeutsamkeit nicht nur appellativ versichern, sondern diese zugleich hypothetisch, konstruktiv und selbstreflexiv, also sowohl unter theoretischer als auch empirischer Beweislast, prüfen.

Angesichts dieser Problemlage konzentrierte sich das Symposion „Bilanz der Paradigmendiskussion“ in der Absicht, die Selbstreflexivität als ein konstitutives Element der Paradigmendiskussion zu fördern, auf jene Argumentationsstränge metatheoretischer Diskussion in der Erziehungswissenschaft, die Erkenntnisfortschritt nicht durch eine Proklamation ständig neuer Paradigmen simuliert, sondern sich mit Fragen der Abgrenzung, Weiterentwicklung und Verhältnisbestimmung verschiedener Forschungskonzepte auseinandergesetzt haben.

Im Zentrum des Symposions standen empirisch-analytische, historisch-hermeneutische und sich an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule anlehrende Ansätze. Auch deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft war nicht frei von appellativer Selbstetikettierung und gegenseitiger Geringschätzung. Dies gilt sowohl für die jeweils interne Diskussion als auch für die Verständigung zwischen den drei Ansätzen. So bewegten sich die Untersuchungen zum empirisch-analytischen Paradigma zwischen Allmachtsvorstellungen einer empirisch-technologischen Erziehungswissenschaft und der Einsicht in die Notwendigkeit, verschiedene pädagogische und erziehungswissenschaftliche Wissensformen voneinander abzugrenzen. Die Diskussion des historisch-hermeneutischen Paradigmas war dagegen gekennzeichnet

durch die Selbstdiagnose einer „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ und die spätere Einsicht, daß eine Rekonstruktion der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte dieses Paradigmas und seiner Leistungen und Grenzen auch heute noch aussteht. Die Diskussion des der Kritischen Theorie verpflichteten Paradigmas schließlich schwankte zwischen den Ansprüchen einer konstruktiven Vermittlung und Ablösung der im Positivismusstreit angeblich unterlegenen empirischen und hermeneutischen Theorietraditionen und der Feststellung, daß die skeptisch-kritische Seite Kritischer Theorie in deren pädagogisch-euphorischer Rezeption unterschlagen und verraten worden sei.

Soweit für eines der genannten drei Forschungskonzepte einheitswissenschaftliche Ansprüche erhoben wurden, konnte sich keines von ihnen durchsetzen. Und hierauf ist zurückzuführen, daß sich das Symposium zur Bilanzierung der Paradigmendiskussion bei seiner Konzentration auf die genannten drei Paradigmen nicht nur an die von JÜRGEN HABERMAS in den 60er Jahren unterschiedenen interessengeleiteten Wissensformen anlehnen, sondern sich zugleich mit dessen Kooperationsmodell empirisch-analytischen, historisch-hermeneutischen und kritisch-emanzipatorischen Wissens bilanzierend auseinandersetzen konnte. Die Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte hat nämlich nicht zu der anfänglich erhofften Vereinheitlichung konkurrierender Wissensformen, sondern zu Veränderungen in allen Paradigmen geführt. Ein Teil dieser Veränderungen bezieht sich auf das Selbstverhältnis der Forschungskonzepte, ein anderer auf den Zusammenhang zwischen paradigmentheoretischer Diskussion, pädagogischer Handlungstheorie und systematischer Pädagogik. Die Verabschiedung einheitswissenschaftlicher Konzepte, für die J. HABERMAS schon in den 60er Jahren eintrat, gilt heute offensichtlich auch für das von ihm damals favorisierte Modell einer Kooperation empirischer und hermeneutischer Verfahren unter emanzipatorischem Interesse. Und die Abstimmungsproblematik zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Handlungstheorie übersteigt den Horizont metatheoretischer und methodologischer Reflexion, bezieht sie sich doch zugleich auf die Verständigungsproblematik über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns und die von hierher an pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aussagen zu stellenden Anforderungen (vgl. BENNER 1989).

Das Symposium zur Bilanzierung der Paradigmendiskussion wurde von D. BENNER als Mitglied des Vorstands der DGfE in Zusammenarbeit mit der Kommission Wissenschaftsforschung und der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie vorbereitet. Es gliederte sich in vier Blöcke zu je zwei Vorträgen, die von Mitgliedern beider Kommissionen gehalten wurden. Die ersten drei Blöcke untersuchten Diskussionsverlauf und Erkenntnisgewinn innerhalb der Diskussion des empirisch-analytischen, des historisch-interpretativen und des sich auf die Kritische Theorie berufenden Verständnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. Die dem vierten Block zugeordneten Referate fragten nach den Grenzen paradigmatischer Analysen und deren Abhängigkeit von Grundfragen pädagogischer Handlungstheorie und systematischer Pädagogik.

Die im Programmheft des Bielefelder Kongresses abgedruckten und dem folgenden Bericht zugrundeliegende Gliederung des Symposiums lautete:

1. *Empirisch-analytisches Paradigma*

Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH, Frankfurt

Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm

Prof. Dr. PETER VOGEL, Duisburg

Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik im Streit miteinander

2. *Hermeneutisches Paradigma*

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Bern

Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Prof. Dr. ECKHART KÖNIG, Paderborn

Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik

3. *Kritische Theorie als Paradigma*

PD Dr. ALFRED SCHÄFER, Köln

Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas

Prof. Dr. HELMUT PEUKERT, Hamburg

„Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft

4. *Paradigmendiskussion und pädagogischer Grundgedanke*

Prof. Dr. ULRICH HERRMANN, Tübingen

Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. JÖRG RUHLOFF, Wuppertal

Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken?

Die Vorträge des Symposiums „Bilanz der Paradigmendiskussion“ erscheinen zusammen mit den Referaten der von D. HOFFMANN geleiteten Arbeitsgruppe „Die Kategorie der Zukunft in der Erziehungswissenschaft, insbesondere als methodologisches Problem“ in der Schriftenreihe der Kommission für Wissenschaftsforschung beim Beltz Verlag / Deutschen Studienverlag.

1. Zur Diskussion des empirisch-analytischen Paradigmas

Die Erörterung des empirischen Paradigmas wurde von H.-E. TENORTH eröffnet, der die Perspektiven der Wissenschaftsforschung zur Geltung brachte. Er griff in seinem Vortrag auf Ergebnisse empirischer Analysen zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft zurück und wählte für deren Interpretation jene Sprache, die in der Betriebswirtschaftslehre zur Erstellung von Bilanzen und zur Analyse von Produktionsprozessen verwendet wird.

Den Ausgangspunkt bildete eine Darstellung des „Unternehmens“ empirische Erziehungswissenschaft und seiner Produktionsfaktoren. Dabei wurde das Paradigma aus der Gesamtheit der Erziehungswissenschaft als derjenige Unternehmenszweig ausgegrenzt, der Aussagen über Erziehung zu erzeugen sucht, die nicht nur als „erziehungswissenschaftlich“, sondern zugleich auch als „empirisch“ zu qualifizieren sind.

Folgt man einer solchen Abgrenzung, dann lassen sich für die empirische Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik gegenwärtig als Produktionsfaktoren zunächst Personen identifizieren. Sie machen 1990, so die Schätzung, ca. 10% aller im Wissenschaftssystem fest etablierten Erziehungswissenschaftler aus, absolut etwa 120 Personen. Diese Zahl ergibt sich aus wissenschaftstheoretischen Selbstzuschreibungen, die in empirischen Befragungen erhoben wurden (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990); sie läßt sich auch über die Mitgliedschaft in der „Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung“ (AEPF) kontrollieren, die im Januar 1990 161 Mitglieder zählte. Als zweiter Produktionsfaktor wurden Kommunikationsmedien, vor allem Zeitschriften, untersucht. Das ergab den charakteristischen Befund, daß die empirische Erziehungswissenschaft inzwischen über mindestens sechs paradigmaspezifische Zeitschriften verfügt; typisch ist auch, daß fünf dieser Zeitschriften sich an die Psychologie anlehnen, aber nur eine an die Soziologie. Darin spiegelt sich die gegenwärtig vorherrschende Theorieorientierung, aber auch die Tradition der empirischen Pädagogik. An der Wende zum 20. Jahrhundert entstand sie ja in Deutschland und international primär aus dem engen Kontakt mit der Psychologie. Als dritter Produktionsfaktor wurden schließlich institutionelle Orte der Wissensproduktion untersucht. Hier zeigte sich, daß z.Z. an Universitäten innerhalb der Erziehungswissenschaft ein eher geringer Grad der Absicherung dieses Paradigmas, dagegen an Forschungsinstituten, bis hin zu Max-Planck-Instituten, eine durchaus reputierliche Repräsentanz besteht.

Im zweiten Teil des Vortrages wurde die „Produktion“ der empirischen Erziehungswissenschaft vorgestellt, einerseits in einem beschreibenden Zugriff auf Quantitäten, andererseits analysierend, indem das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit geprüft wurde. Für die quantifizierende Übersicht stützte sich der Vortrag auf zwei Quellen, auf eine Analyse des Themenangebots der „Zeitschrift für Pädagogik“ der Jahre 1955-1979 (vgl. TENORTH 1986), sowie auf eine Untersuchung aller erziehungswissenschaftlichen Dissertationen im Zeitraum von 1945-1983 (vgl. MACKE 1990).

Danach bietet sich für die historische Entwicklung und die Repräsentanz der empi-

risch-pädagogischen Forschung das folgende Bild: In der „Zeitschrift für Pädagogik“, gelesen als Indikator für die Wissensproduktion des gesamten Faches, sind bis 1969 allenfalls sporadisch Beiträge erschienen, die dem empirischen Wissenschaftsverständnis explizit entsprechen. Seit 1969 erscheinen hier aber kontinuierlich Abhandlungen, die nach ihren Methoden, theoretischen Referenzen und der Charakteristik ihrer Argumentationsformen der empirischen Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind. Sie machen inzwischen am Gesamtangebot einen Anteil von etwas mehr als 20% aus. Im Zeitverlauf ähnlich haben sich die empirischen Arbeiten bei den Dissertationen entwickelt. Sie sind seit den 1960er Jahren zu beobachten, nehmen allerdings in den 80ern schon wieder ab und erreichen insgesamt einen durchschnittlichen Anteil von 25%. In subdisziplinspezifischer Gewichtung wird der maximale Wert (38,8%) in der Schulpädagogik erreicht, 35,4% zeigt die Heil- und Sonderpädagogik, am Ende der Skala findet sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die aber immerhin noch 11,3 % an Dissertationen aufweisen kann, die nach dem Vorbild des empirischen Paradigmas gearbeitet sind.

Faßt man die Befunde zusammen, dann zeigt sich, daß das empirisch-pädagogische Paradigma innerhalb der Erziehungswissenschaft eindeutig etabliert ist. Kontinuierlich werden Arbeiten veröffentlicht, die seinem Theorie- und Methodenstandard entsprechen, und das Paradigma kann sich auf Ressourcen – Personen, Institutionen und Publikationsmedien – stützen, die seine Stabilität über die Zeit sichern und seine Sichtbarkeit in der Fachöffentlichkeit garantieren.

Schwieriger ist dagegen mit den Indikatoren der empirischen Wissenschaftsforschung die Frage zu beantworten, in welchem Maße die programmatischen Absichten der empirischen Erziehungswissenschaft eingelöst wurden. Im Vortrag wurde diese Frage an drei Indikatoren erörtert: (a) Systembildung, (b) Spezifik für die Erziehungswissenschaft, (c) Verwendung in pädagogischen Handlungskontexten.

Die Befunde waren nicht einheitlich: (a) Ein System empirischer Erziehungswissenschaft, in dem erziehungsphilosophische Reflexion, empirische Forschung und Ansprüche der pädagogischen Praxis konsistent miteinander verknüpft und zu einem Theoriegebäude systematisch ausgebaut worden wären, liegt bis heute nicht vor. (b) Aus der empirischen Forschung sind zwar kontinuierlich Arbeiten veröffentlicht worden, die dem Methodenstandard der empirischen Sozialforschung entsprechen, aber es ist nicht eindeutig zu erweisen, daß dabei auch eine genuine empirische Erziehungswissenschaft ausgearbeitet worden ist; so sind Unterschiede zwischen der psychologischen und soziologischen Forschung über Erziehung und den Analysen der Erziehungswissenschaft kaum zu erkennen. (c) Im Blick auf die Praxis der Pädagogik hat die zunehmende Verfeinerung der empirischen Forschung anscheinend eher kontraintentionale Effekte: Je intensiver letztere das Handeln der Pädagogen empirisch forschend begleitet, um so eher scheint sie Ergebnisse zu erzielen, die vor allem neue Forschung inspirieren, zur Orientierung des pädagogischen Akteurs aber nicht unmittelbar beitragen.

Abschließend wurden die Analysen zu der These verdichtet, daß das sichtbar werdende Bild relativ disparater Entwicklungen nicht dazu verleiten darf, die Leistungsfähigkeit des empirischen Paradigmas zu unterschätzen. Mit ihrem Methodenstandard und nach ihrem Theorie- und Theoretikerpotential bietet sie alle Vor-

aussetzungen, in der Analyse der Erziehungswirklichkeit kontinuierlich neue Forschungsergebnisse zu erzeugen; die Ungleichzeitigkeit von Systembildung, empirischer Forschung und der Nutzung der Empirie in der Pädagogik besteht zwar, sie bedeutet aber nicht nur eine Belastung für das Paradigma, sondern eröffnet auch paradigmatische Handlungsmöglichkeiten. Die empirische Erziehungswissenschaft kann im Verzicht auf Synthese und mit der Differenzierung von Theorie, Methode und praktischer Nutzung hohe Flexibilität gegenüber den wechselnden Erwartungen ihrer vielfachen Umwelten gewinnen, die ja von den forschenden Nachbardisziplinen bis zu Politik und Erziehungspraxis reichen, und damit ein Maß an Autonomie erlangen, das anderen Richtungen der Erziehungswissenschaft in ihrer engen Bindung an die Ideologie gesellschaftlicher Akteure zum Schaden für ihre theoretische Leistung nicht selten fehlt.

Paradigmen lassen sich nicht nur nach ihren eigenen, quasi hausgemachten Maßstäben bilanzieren, sondern können auch unter systematischen Gesichtspunkten geprüft werden. Eine solche Prüfung nahm P. VOGEL im zweiten Referat vor, das die zurückliegende Diskussion zwischen Vertretern des empirisch-analytischen Paradigmas und dessen philosophisch-systematischen Kritikern daraufhin untersuchte, welche Erkenntnisfortschritte durch sie befördert worden sind. Im Zentrum der Überlegungen stand jene Kontroverse zwischen empirischer Erziehungswissenschaft und systematischer Pädagogik, die als „Positivismusstreit“ in der Erziehungswissenschaft der späten 60er Jahre begonnen hat und an deren Ergebnissen geklärt werden kann, ob sie zu neuen Problemsichten oder wenigstens Veränderungen in der Formulierung von Problemen geführt hat, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann und die es künftig zu beachten gilt.

Im Einleitungsteil seines Referates erinnerte P. VOGEL daran, daß für die Klärung dieser Frage zwei Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung sind. So haben sich, auch wenn die Kontroverse zwischen empirisch-analytischer und systematisch-philosophischer Pädagogik bis heute fortbesteht, die Aussichten auf einen durch sie zu fördernden Ertrag insofern geändert, als die Rezeption der von Kuhn u.a. im Rahmen der analytischen Philosophie entwickelten Konzeption zur Analyse von „Paradigmenwandel“ dazu führte, daß die Ansprüche der jeweils eigenen wissenschaftstheoretischen Option heute auf beiden Seiten relativiert werden können. Hinzu kommt, daß auch die Differenz von Programm und Wissenschaftspraxis inzwischen immer mehr beachtet wird. So bestehen beispielsweise zwischen dem metatheoretischen Programm des empirisch-analytischen Paradigmas, wie es vor allem von W. BREZINKA vertreten wurde, und der Behandlung metatheoretischer Probleme in der Praxis der pädagogisch-empirischen Forschung und Theoriebildung beträchtliche Differenzen, die für eine Beurteilung des sog. Positivismusstreit von weitreichender Bedeutung sind. Die von P. VOGEL vertretene Hauptthese seiner Bilanzierung lautete, sowohl innerhalb des empirisch-analytischen Paradigmas als auch innerhalb der systematischen Pädagogik sei es in den letzten Jahren gelungen, für wesentliche Kontroverspunkte komplementäre Problemdefinitionen zu formulieren.

Diese These wurde für zwei Streitpunkte aus der Positivismus-Debatte, für das Problem der Rolle des Subjekts (a) und die Frage der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft (b) weiter ausgeführt.

(a) Die dem Begriff des Subjekts verpflichtete philosophische Kritik des empirisch-analytischen Paradigmas wandte gegen dieses insbesondere ein, daß in ihm die zu Erziehenden nur als Objekte technologischer Manipulation in den Blick kommen. Diese Kritik führte innerhalb der systematischen Pädagogik zu dem Problem, daß letztlich jeder erfahrungswissenschaftlich-kausalanalytische Zugriff auf Erziehungswirklichkeit desavouiert wurde. Versuche, kausalanalytische Methodologie und subjekttheoretische pädagogische Fragestellungen zu integrieren und auf diese Weise einen empirischen Zugang zur Erziehungswirklichkeit zu begründen, gerieten in so nicht auflösbare Aporien, die sich insbesondere auf ihre theoretischen Menschenbildannahmen bezogen. So macht es beispielsweise wenig Sinn, den Zögling im empirischen Teil der Theorie als ein Produkt determinierender Umweltfaktoren zu beschreiben und ihn gleichzeitig im praktisch-programmatischen Teil theoretischer Pädagogik als ein autonomes, verantwortliches Subjekt einzuführen, das im Prozeß pädagogischer Interaktion nur hinsichtlich seiner Vernunftfähigkeit in Anspruch zu nehmen ist. Vor dem Hintergrund dieser Aporie interpretierte P. VOGEL die derzeitigen Bemühungen um eine „andere“, interpretative und qualitative Empirie als Anstrengungen auf dem Weg zu einer Methodologie, deren empirische Subjektannahmen verträglich sind mit den von der systematischen Pädagogik ausgearbeiteten Vorstellungen eines intentionalen und reflexiven Subjekts. Das Bemerkenswerte an dieser Entwicklung ist, daß sie, bei ansonsten unveränderter Programmatik, auf eine komplementäre Problematik verweist, die sich sowohl im Bereich empirischer Unterrichts- und Sozialisationsforschung als auch im Bereich systematischer Pädagogik zeigt. Während die systematische Pädagogik, traditionell subjektphilosophisch orientiert, nach einer empirischen Methodologie sucht, deren Grundannahmen mit dem Modell des intentionalen Subjekts verträglich sind, wird im empirisch-analytischen Paradigma, das traditionell-kausalanalytisch orientiert ist, nach einem Subjektmodell gesucht, das eine Integration subjekttheoretischer Elemente ermöglicht, ohne der Logik empirischer Forschung zu widersprechen.

(b) Eine vergleichbare Entwicklung zeichnet sich auch für den zweiten Streitpunkt ab. Auch wenn systematische Pädagogik und empirisch-analytisches Paradigma weiterhin hinsichtlich des von der Pädagogik immer wieder erhobenen Anspruchs, praktische Wissenschaft zu sein, divergieren, lassen sich doch einerseits eine Aufnahme handlungstheoretischer Elemente in empirische Theorien und andererseits Versuche, im Rahmen systematischer Pädagogik zwischen unterschiedlichen Wissensformen zu unterscheiden, ausmachen. Auch hier ist eine komplementäre Problementwicklung insofern zu konstatieren, als die Differenz zwischen empirischen und praktischen Theoriebestandteilen zwar nicht aufgehoben, deren Verhältnis aber in beiden Lagern einer neuen theoretischen Bewertung unterzogen wird.

Die zweite These im Referat von P. VOGEL lautete, daß die skizzierte Theorieentwicklung weniger ein Ergebnis von Verständigung oder Aufnahme von Argumenten der Gegenseite als vielmehr ein Resultat der jeweils internen Theorieentwicklung sei. Vorausgesetzt, daß beide Seiten die inzwischen eingetretene Entwicklung zur Kenntnis nehmen, müsse eine neu aufzunehmende Positivismus-Diskussion heute ganz anders als in den 60er und 70er Jahren verlaufen. Was aber die systematische Pädagogik betrifft, so sei es an der Zeit, anstelle der alten oft polemischen Argumente nun die theoretischen Konsequenzen zu ziehen. Zwar mit umgekehrtem Vor-

zeichen, ansonsten aber durchaus vergleichbar der von H.-E. TENORTH für das empirisch-analytische Paradigma ausgewiesenen Bilanz, verfolgt auch die systematische Pädagogik mit ihrem Anspruch, als praktische Wissenschaft in einem pädagogisch-moralischen Grundgedankengang konstituiert zu sein und Aussagen über pädagogische Erfahrungen formulieren zu können, die Handlungsempfehlungen für pädagogische Praxis enthalten, ein Programm, das sie in der Praxis ihrer Theoriearbeit nicht einzulösen vermag.

2. Zur Diskussion des hermeneutisch-interpretativen Paradigmas

In seinem einleitenden Referat vertrat J. OELKERS die These, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht an das Hermeneutik-Problem der Geisteswissenschaften in der Nachfolge DILTHEYS anknüpfte, sondern sich aus einer anderen Denkfigur DILTHEYS entwickelte, nämlich aus der Relation von „subjektivem“ und „objektivem“ Geist, welche für das Konzept der *Kulturpädagogik* maßgeblich wurde. Deren zentrale Idee ist es, Erziehung und Bildung als *Initiation*, also nicht einfach, wie in der HERABRT-Schule, als personale „Einwirkung“, auch nicht, wie in der Reformpädagogik, als „Entwicklung“, sondern als *Prozeß* zu begreifen, in dem sich je nach kulturellem Rahmen innere Dispositionen bilden, ohne abschließend oder ein für allemal festgelegt zu werden. Vergleicht man diesen theoretischen Befund mit den praktisch-moralischen Zielsetzungen, die natürlich auch die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertreten haben, so muß man feststellen, daß die Kulturpädagogik die *Verzeitlichung* der Erziehung als einen im Kern paradoxen Zusammenhang gedacht hat.

Ausgangspunkt für das Theorieprogramm der Kulturpädagogik war das Historismusproblem des 19. Jahrhunderts. Wie die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darauf programmatisch reagierten, läßt sich beispielhaft an EDUARD SPRANGERS Berliner Antrittsvorlesung von 1910 und an HERMAN NOHLs Habilitationsvortrag von 1908 zeigen. Beide führen zur Abwehr des historistischen Relativismus ein Konzept ein, das von der *Strukturierung* geschichtlicher Erfahrung in der Zeit ausgeht, also DILTHEYS Theorie des „objektiven Geistes“ verpflichtet ist. Unter der Voraussetzung der Dauer von Strukturen im Wandel von Erleben und Bewußtsein erscheint Erziehung als möglich, und damit zugleich ihre Theorie. Sie befaßt sich damit zu erklären, wie Individuen in kulturelle Objektivationen initiiert werden und sich auf diese Weise „bilden“. *Bildung* ist nicht mehr abschließende, sondern immer nur vorläufige Formung, wenigstens wenn man das Grundtheorem der Kulturpädagogik ernstnimmt.

Rezeptionsgeschichtlich konnte sich eine solche Beachtung nicht durchsetzen; zumindest war sie nicht sehr erfolgreich. Die relative Nichtbeachtung des Theoriekerns der Kulturpädagogik läßt sich aus der Dominanz wissenschaftstheoretischer Fragestellungen nach 1960 erklären, wie sie sich nach dem Tode der führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einstellte. In diesem Zusammenhang ist von einem Paradigmenwechsel die Rede gewesen, der aber eher der Einführung eines neuen Klassifikationsschemas gleichkam, als wirklich zu neuen

theoretischen Programmen nötigte. Im Zuge der Rezeption von HABERMAS' Metatheorie der Wissenschaften, in denen „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ gar nicht berücksichtigt wurde, schien jedenfalls eine Überführung von Problemen der Erziehungstheorie in solche der Ideologiekritik und Therapie möglich zu sein. Wenigstens kam die Diskussion nicht auf die Ansätze der Kulturpädagogik zurück und war damit auch außerstande, deren Potential zu beurteilen.

Kulturpädagogische Theorie ist niemals nur konstruktiv, wie THEODOR LITT angenommen hat. Nimmt man die Grundfigur der Verzeitlichung ernst, dann lassen sich auch destruktive Folgerungen ziehen, die nicht die Theorie selbst, wohl aber ihre Anwendung betreffen. Zielsetzungen, wie sie etwa noch HERMAN NOHL als *Emanzipation* beschrieben und auf einen steuerbaren Prozeß bezogen hat, lassen sich von einer Theorie, die mit Verzeitlichung rechnet, nicht mehr so denken, als seien sie auf geradem Wege zu verwirklichen. Die ganze Weg-Metaphorik der pädagogischen Sprache wird in dieser Wendung des Erziehungsproblems fraglich und damit zugleich die Sicherheit pädagogischer Utopien. Kulturpädagogik meint mehr, nämlich zugleich auch die Idee, daß sich die Kultur selbst nur durch Erziehung fortsetzen lasse. Bezogen auf die Frage der Erziehung von *Personen* impliziert gerade die These der Initiation den Gedanken der Selbstformung und damit eine innere Grenze jeder pädagogischen Zielvision. Verallgemeinert besagt dies, daß kulturpädagogische Theorie Ordnung und Kontingenz gleichermaßen denken muß. Wahrscheinlich ist sie deswegen in der hochmoralischen und praktisch immer *positiv* gestimmten geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht wirklich weiterentwickelt und auf ihre negativen Folgen für die pädagogische Ambition hin untersucht worden.

Die Idee, daß der pädagogische Prozeß weder als Ausbildung von „Anlagen“ noch als Einwirkung auf „Dispositionen“ angemessen vorgestellt werden kann, also weder „natürlich“ noch „technisch“, sondern als *Initiation* zu verstehen ist, war im ganzen 19. Jahrhundert nicht vorbereitet und läßt sich auch nicht als Konzept der „Deutschen Bewegung“, wenigstens nicht im Sinne einer Kulturpädagogik, nachweisen. Insofern war diese Idee originell. Sie überwindet, trotz aller Theorie-Praxis-Harmonie in den Lehrerkonzepten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Theoriebildung rein aus der Perspektive des handelnden Erziehers. Grundlegend für sie ist vielmehr eine *Differenzannahme*, und wie immer die Relationen zwischen Subjekt und Objekt beschrieben werden mögen, kulturpädagogische Theorie selbst ist nicht zwingend positiv.

Das Referat von J. OELKERS mündete in die folgende Bilanz und die sich an diese anschließende Feststellung: Da weiterhin sogenannte natürliche und technische Erziehungstheorien, und dies nicht nur in der populären Diskussion, im Gebrauch sind, ließe sich das Potential der Kulturpädagogik zunächst einmal kritisch nutzen. Die kulturpädagogische Fragestellung macht deutlich, warum ein Erbe des 18. und 19. Jahrhunderts zurecht außer Kraft gesetzt wurde; im Rückblick auf dieses stellte die geisteswissenschaftliche Pädagogik tatsächlich eine Modernisierung dar, auch wenn ihre Sprache dies oft nicht erkennen läßt. Das Potential kulturpädagogischer Theoriebildung ist jedoch nur unzureichend bearbeitet worden, kann aber in seinem Theoriekern beschrieben werden. In der skizzierten kulturpädagogischen Umschrift stellen Erziehung und Bildung ein Programm dar, das nicht durch Herme-

neutik zu ersetzen ist, obwohl in ihm eine hermeneutische Grundeinsicht gleichwohl vorausgesetzt bleibt, diejenige nämlich, daß Verstehen – also auch das Verstehen des Verstehens oder der Prozeß der Bildung – zirkulär verläuft. Die Erfahrung des Verstehens hat DILTHEY, und zwar in der Nachfolge SCHLEIERMACHERS, auf den kulturellen Prozeß insgesamt ausgedehnt und damit der pädagogischen Theorie Perspektiven eröffnet, die Erziehung und Bildung über den Horizont eines „pädagogischen Bezugs“ hinausführen. Von ihnen her wird denkbar, daß es sich auch hier um Erfahrungen handelt, die unabhängig von handelnden Erzieherpersonen realisiert werden. Das setzt, im Prinzip, eine ganze Tradition außer Kraft und eröffnet Anschlüsse an heutige Theoriediskussionen.

Damit sind keine normativen Probleme gelöst, und nicht zufällig entsteht im Umkreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch keine *pädagogische Ethik*. Aber ein Modellproblem ist besser gefaßt, nämlich wie Erziehung und Bildung theoretisch konzipiert werden müssen, damit überhaupt so etwas wie „Pädagogik“ Gestalt annimmt. Diese kann nicht mehr, wie im 18. Jahrhundert, als Anthropologie behauptet werden, auch nicht als Lehre vom „Höchsten Gut“ und auch nicht als „Teleologie“ oder als „natürliche Entwicklung“, wie es zuletzt heute wieder in der Reformpädagogik geschieht. Sehr viel andere Wege als die, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angedeutet wurden, gibt es dann freilich nicht.

Im zweiten Teil des Symposions zeichnete sich eine ähnlich weitreichend Affinität in der Fragestellung, wie sie für die Referate von H.-E. TENORTH und P. VOGEL festzustellen war, nicht ab. Gleichwohl gab es auch hier Anschlußpunkte, z.B. denjenigen, daß auch das zweite Referat seinen Gegenstand, nämlich die Rezeption qualitativer Verfahren, nicht vorrangig in Anknüpfung an die hermeneutische Tradition der Erziehungswissenschaft erörterte, sondern von dieser abgrenzte. Die gegenwärtige Rezeption qualitativer Verfahren wurde im Referat von E. KÖNIG der Tradition des „interpretativen Paradigmas“ zugeordnet, wie es im Anschluß an Arbeiten von SCHÜTZ, BLUMER, CICOUREL und WILSON begründet worden ist.

E. KÖNIG führte aus, daß das interpretative Paradigma angemessen weder als eine Rückkehr zur Hermeneutik, noch als eine Alternative zu dieser begriffen werden kann. Wissenschaftshistorisch gesehen handelt es sich bei Hermeneutik und interpretativem Paradigma vielmehr um unterschiedliche Theoriestränge, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen, deren Entwicklung über große Strecken unabhängig voneinander verlaufen ist, zuletzt aber, so in der neueren Diskussion, zunehmend auch Berührungspunkte deutlich werden läßt.

Verbunden sind beide durch ein gemeinsames Anliegen der unterschiedlichen Theoriestränge, denen sie angehören. Anliegen DILTHEYS war es, in Abgrenzung zum Paradigma der Naturwissenschaften eine wissenschaftstheoretische Grundlegung der Geisteswissenschaften zu entwickeln. Anliegen des interpretativen Paradigmas unserer Tage ist es, die Sozialwissenschaften in Abhebung von den Naturwissenschaften grundzulegen. Für WILSON, der 1973 den Begriff „interpretatives Paradigma“ eingeführt hat, steht das interpretative Paradigma in Gegensatz zur vorherrschenden methodologischen Position einer zeitgenössischen Soziologie, die „Handlungsmuster ... nach dem deduktiven Erklärungsmodell der Naturwissenschaften zu analysieren“ sucht (WILSON 1973, S.54).

Die Unterschiede zwischen Hermeneutik und interpretativem Paradigma beziehen sich zunächst auf die forschungsmethodische Umsetzung dieses Programms. Zwar kann auch die hermeneutische Tradition umfangreiche methodische Ansätze im Bereich der Textinterpretation aufweisen, sie hat jedoch keine eigene Forschungsmethodik für eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit entwickelt. Auch das interpretative Paradigma stand zunächst wissenschaftsmethodischen Überlegungen kritisch gegenüber, wie sich beispielsweise an der auf seinem Boden entwickelten Konversationsanalyse verdeutlichen läßt. Die neuere Entwicklung dieses Paradigmas ist jedoch dadurch gekennzeichnet, daß besonderer Wert auf die Entwicklung von Forschungsmethoden gelegt wird. Die in der Tradition des interpretativen Paradigmas entstandene qualitative Sozialforschung stellt heute eine Forschungsmethodik mit unterschiedlichen Konzepten dar (narrative Interviewverfahren, Methoden Lauten Denkens, Netz- bzw. Konstrukt-Interviews, Strukturlegetests usw.). Der stärkeren Betonung forschungsmethodischer Fragen korrespondiert eine Schwächung der ursprünglich wissenschaftstheoretischen Fundierung. Qualitative Forschungsmethoden haben derzeit eher den Status pragmatisch entwickelter Instrumente, die im Kontext unterschiedlicher Fragestellungen und wissenschaftstheoretischer Konzeptionen, angefangen von klassischen empirischen Konzepten bis hin zur interpretativen Analyse von Beratungssituationen, entwickelt wurden. Erst sekundär wird auch für die Legitimation von Forschungsmethoden der Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Fundierungen wichtig, was wiederum gegenwärtig dazu führt, daß gerade neuere Veröffentlichungen zur qualitativen Forschung zunehmend auch auf die Tradition von DILTHEY zurückgreifen.

Hermeneutik und interpretatives Paradigma unterscheiden sich ferner auch hinsichtlich ihres Theorie-Praxis-Verständnisses. Während Hermeneutik im Anschluß an DILTHEY sich insbesondere innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stets im Gegensatz zu Auffassungen von einer wertfreien Wissenschaft befand, begreift sich das interpretative Paradigma als wertfrei. Für SCHÜTZ liegt in der Wertfreiheitsthese eine der großen Leistungen MAX WEBERS. In Abhebung zu einem „wertenden Standpunkt“ sieht er die „vornehmste Aufgabe“ der Sozialwissenschaften darin, die „Welt der sozialen Tatsachen selbst unvoreingenommen zu erfassen“ (1974, S.12). Implizit hält sich diese Auffassung auch in der heutigen qualitativen Sozialforschung durch. Qualitative Untersuchungsverfahren werden als deskriptive Verfahren eingesetzt, die subjektive Theorien, Lebenslaufstrukturen usw. zu erfassen suchen, diese aber nicht – jedenfalls nicht innerhalb des eigenen theoretischen und forschungsmethodischen Rahmens – in praktisches Handeln umsetzen.

Im letzten Teil seines Referates markierte E. KÖNIG den Punkt, an dem die wissenschaftstheoretische Reflexion und Rezeption qualitativer Forschung in der Pädagogik weiterzuführen ist. Da sich Erziehungswissenschaft stets auch als eine praktische Disziplin verstanden hat und da hermeneutische Fragen mit bildungstheoretischen im engen Zusammenhang stehen, sei zu fragen, wie die Umsetzung des interpretativen Paradigmas bzw. der qualitativen Forschung in eine Bildungstheorie theoretisch und praktisch erfolgen könne, welche Partei ergreift für die Mündigkeit des Individuums.

3. *Zur Diskussion über Kritische Theorie als Paradigma*

Die beiden Referate zum dritten Teil des Symposions machten auf eine noch ausstehende Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik sowie die sich aus einer solchen Rezeption ergebenden Möglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung aufmerksam. A. SCHÄFER ging bei seinen Überlegungen davon aus, daß die unvollständige und oberflächliche Rezeption Kritischer Theorie nach dem eigenen Urteil auf bestimmte pädagogische Orientierungsmuster zurückzuführen ist, z.B. auf Vorstellungen von der Notwendigkeit positiver Praxisanweisungen, die in der Gefahr stehen, jeden kritischen Impuls aufzuheben. Aus der Sicht pädagogischer Theoriebildung impliziert eine solche Kritik zunächst einmal, und hierin könnte ein vereinheitlichender Bezugspunkt der in sich durchaus differenten Rezeptionen liegen, daß von einer gewissen Affinität der Problemstellungen pädagogischer und Kritischer Theorie auszugehen ist, ohne welche weder die (wenn auch nur) selektive Rezeption noch die Kritik an dieser sinnvoll wäre (a). Diese Voraussetzung bedeutet darüber hinaus, daß die sich verkürzt auf Kritische Theorie berufende Pädagogik als eine Wahrerin pädagogischer Theorietraditionen anzusehen ist, die weder die Möglichkeiten einer Rezeption Kritischer Theorie noch deren Relevanz für eine Veränderung des traditionell-kritischen Problemhorizontes der Pädagogik ausgeschöpft hat (b).

(a) Im ersten Teil seines Referats zeigte A. SCHÄFER auf, wie die neuzeitliche Pädagogik das bürgerliche Emanzipationsprogramm in individualisierter Form übernahm und hieraus sowohl ihren institutions- wie selbstkritischen Charakter, zugleich freilich auch ihre Ohnmacht hinsichtlich positiver Gestaltungsmöglichkeiten entwickelte. Den Maßstab pädagogischer Entwürfe gegen etablierte pädagogische Prozesse und Intentionen auf die Möglichkeit autonomer Subjektivität zu gründen, war von Anfang an mit dem Problem verbunden, daß pädagogische Kritik einen Maßstab beanspruchen mußte, der einerseits real als nicht vorhanden festgestellt, andererseits aber als pädagogisch realisierbar postuliert wurde. Dabei beanspruchte pädagogische Theorie als Kritik, selber schon von diesem Standpunkt aus zu reflektieren. Aus diesem Begründungsdilemma, das sich auch erkenntnistheoretisch ausweisen ließe, hat ROUSSEAU, hierin paradigmatisch für die pädagogische Theorietradition, einen pädagogischen Ausweg gewählt. Im „Emile“ beansprucht er nicht nur, die „empirische“ Möglichkeit einer pädagogisch zu verantwortenden Konstitution des Vernunftsubjekts vorzuführen, sondern zugleich die Voraussetzungen für eine solche Perspektive, also die Möglichkeit des kritisch-theoretischen Standpunkts selbst, mitzubegründen.

Die unterstellte Einheit und wechselseitige Bezogenheit von Kritik und Programm hatte Folgen für die pädagogische Theorietradition. Da jede pädagogische Theorie eben diese Einheit immer wieder neu konstituieren mußte, führte der beanspruchte Zusammenhang von kategorialer Gegenstandsbestimmung und Selbstbegründung der theoretischen Perspektive zu einer permanenten Begründungskrise der Pädagogik als Wissenschaft. Die Verpflichtung der Kritik auf eine Ermöglichung des Vernunftsubjekts führte zudem in Paradoxien hinsichtlich des Verständnisses pädagogischen Wirkens und der Reklamation von Verantwortung für Nicht-Verantwortba-

res. Beides wiederum verweist auf das Problem der Indikation pädagogischer Wirklichkeiten.

Dem aufgezeigten Konstitutionsproblem pädagogischer Theorie einschließlich seiner Zurückführung auf deren kritischen Charakter sprach A. SCHÄFER eine zweifache Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit dem Fundierungsproblem sei nicht nur von theoretischer Relevanz für die Aufklärung über den realen und disziplin-konstitutiven Zusammenhang von Aufgabenzuweisungen und Scheitern, sondern auch praktisch bedeutsam, weil auf diese Weise vermittelt über eine Dialektik des Scheiterns die Perspektive eines vernünftigen Subjekts in vernünftigen Verhältnissen immerhin noch reklamiert werden könne.

(b) Im zweiten Teil seines Referats zeigte A. SCHÄFER auf, in welchem Sinne die (ältere) Kritische Theorie ihren Ausgangspunkt gerade von der Relativierung der Möglichkeit einer Kritik nahm, die selbst dem Kritisierten nicht unterliegt. Vor allem in ihrer Weiterentwicklung durch ADORNO habe Kritische Theorie die Möglichkeit einer Kritik reflektiert, die ihrem eigenen Maßstab mißtraut und sich nicht mehr in der Lage sieht, positive Orientierungen zu vermitteln, auch nicht solche eines Aufweises der empirischen Möglichkeit eines in pädagogisch verantworteten Bildungsprozessen sich bildenden Vernunftsubjekts. Was dann noch bleibe, sei die Orientierung an der Nicht-Identität von Gegenstand und Begriff und eine Kritik an allen Versuchen, die Identität in technologisch-präformierter Begrifflichkeit behaupten. Eine solche Perspektive aber schließt die Unmöglichkeit einer endgültigen Begründung der kritischen Position ein. Ganz in diesem Sinne erläutert ADORNO das Verfahren der bestimmten Negation als Exemplum eines Bildungsprozesses, der über sein Gelingen nicht verfügt. Bildung meint nun nicht mehr die über „geistige Erfahrung“ vermittelte Konstitution eines Vernunftsubjekts, sondern das Bemühen um die Klärung der Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Erfahrungsfähigkeit, die sich aus der bestimmten Einsicht in die Bedingungen des Scheiterns der traditionellen pädagogischen Bildungsidee allererst ergibt.

Im letzten Teil seines Referates präziserte A. SCHÄFER die eingangs formulierte These, in dem er ausführte, daß die von Adorno erreichte Selbstproblematisierung von Kritik und die in ihr errungene Möglichkeit, Gegenstandsbestimmung und Selbstbegründung voneinander zu unterscheiden und von überzogenen Geltungsansprüchen freizuhalten, in der pädagogischen Theorie bisher nicht rezipiert worden ist, weil deren Rezeption an Habermas anknüpfte, dessen Theorie fundierender Erkenntnisinteressen eine Beruhigung vor den Irritationen der Kritik versprach.

Auch im zweiten Referat des dritten Teils des Symposium stand die Vermittlungsproblematik von Kritik und Positivität im Zentrum. H. PEUKERT leitete seinen Vortrag mit der Feststellung ein, daß heute selbst der, der die in ihrer Wirkungsgeschichte fast zur Formel erstarrte Wendung „Erziehung nach Auschwitz“ gebraucht, unweigerlich in die Gefahr gerät, auf Kosten der Opfer eines ungeheuerlichen Vorgangs Relevanz für die eigenen Überlegungen zu beanspruchen.

Auch im zweiten Referat des dritten Teils des Symposium standen die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit der klassischen Kritischen Theorie im Mit-

telpunkt. H. PEUKERT ging in seinem Referat von der Frage aus, ob nicht bestimmte katastrophische Erfahrungen in unserem Jahrhundert, für deren Extrem symbolisch der Name Auschwitz steht, einen epochalen Einschnitt bedeuten, der sowohl die Kritische Theorie wie die Erziehungswissenschaft vor Fragen stellt, die sie noch nicht gelöst haben und die mit traditionellen Mitteln nicht lösbar sind.

Wer heute die in ihrer Wirkungsgeschichte zur Formel erstarrte Wendung TH. W. ADORNOS „Erziehung nach Auschwitz“ verwendet, gerät in den Verdacht, auf Kosten der Opfer ungeheuerlicher Verbrechen Relevanz für seine Überlegungen oder sein Tun zu beanspruchen und die Opfer zu instrumentalisieren. Aber es ist eine elementare Erfahrung, die durch den sogenannten Historikerstreit nur bestätigt wurde, daß Auschwitz desto ungeheuerlicher erscheint, je ferner es uns zeitlich rückt. Die Maschinerie des Tötens in den Lagern, die soziale und psychische Strukturen zerstörte und schließlich Menschen in Rohmaterial verwandelte, muß als eine so grundlegende Negation all dessen gelten, was uns überhaupt zu lebendigen, bewußten, fühlenden, verstehenden und sozial handelnden Wesen macht, daß unser Wirklichkeitsverständnis zusammenzubrechen droht, wenn wir uns auf diese Erfahrung einlassen. Vielleicht ist nur eine Analyse des Scheiterns unseres Verstehens eine mögliche Form des Zugangs zu dem, was geschehen ist.

Daß dieser Angriff auf die soziale Konstitution menschlicher Existenz und menschlichen Bewußtseins systematisch und konsequent bis zum vernichtenden Ende durchgeführt wurde, macht Auschwitz zu einem epochalen Ereignis, mit dem geschichtlich eine Schwelle überschritten worden ist. Der epochale, quasi transzendente Rang eines solchen Ereignisses zeigt sich darin, daß mit ihm die Kategorien der Erfassung von Wirklichkeit sich als unzureichend erweisen.

PEUKERT ging davon aus, daß es diese Erfahrung war, welche die Geschichte der Kritischen Theorie zunehmend bestimmte, und daß ihre Versuche, dieser Erfahrung gerecht zu werden, denkerische Folgen hatte, die es der Erziehungswissenschaft erschwerten, die Kritische Theorie zu „rezipieren“. Aus seiner Sicht muß das Kriterium der Beurteilung des Verhältnisses von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft die Frage sein, ob von beiden die Herausforderungen einer krisenhaften historischen Situation auch methodologisch adäquat wahrgenommen werden. Es geht also um das *Verhältnis von gesellschaftlicher Krisenanalyse und pädagogischer Grundlagenforschung*.

Wenn man überhaupt von einem Paradigma der ersten Phase der Kritischen Theorie sprechen will, dann lag es in einer Verbindung von kritischer Gesellschaftstheorie, analytischer Psychologie und dialektischer Philosophie, also durchaus in der Tradition jener "Hermeneutik des Verdachts", von der Paul Ricoeur später gesprochen hat und die für ihn durch Marx, Nietzsche und Freud begründet ist. In dieser Hermeneutik des Verdachts werden nicht nur empirische Hypothesen und die begrifflichen und logischen Mittel ihrer Bildung, wird nicht nur das unvermeidliche Vorverständnis im hermeneutischen Zirkel von Interpretationsprozessen in Frage gestellt, sondern das eigene Bewußtsein und seine Genese geraten unter Verdacht. Aber gerade dadurch sollte in der ersten Phase der Kritischen Theorie ein umfassenderer Begriff von Bewußtsein und Vernunft sowie das Konzept einer transfor-

matorischen Praxis gewonnen werden, die gesellschaftliche und psychische Mechanismen zu durchbrechen und diese Vernunft zu realisieren erlaubte.

Unter dem Eindruck des Zweiten Weltkrieges und des beginnenden Holocaust verlor dieses Programm jedoch seine Überzeugungskraft. Der Verdacht richtete sich nun gegen den Begriff von Aufklärung und Vernunft selbst. Vernunft gilt als das Vermögen, sich aus einem Naturzusammenhang zu lösen, zu ihm in Distanz zu treten und dadurch autonom zu werden. Diese Fähigkeit zur Distanzierung enthält jedoch zugleich die Möglichkeit, Natur, andere Menschen und schließlich sich selbst in das Objekt von Herrschaft zu verwandeln. Die auf Emanzipation und Autonomie zielende Vernunft wird dadurch selbstwidersprüchlich.

Es ist diese Sicht, aus der Auschwitz als Endpunkt einer verhängnisvollen Entwicklung der menschlichen Kultur insgesamt erscheinen konnte: die Verwandlung von Menschen in Material durch Perversion von Vernunft zum Herrschaftsinstrument.

Die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft, Thesen der Kritischen Theorie aufzunehmen, sah PEUKERT auch darin begründet, daß die Theoretiker der Kritischen Theorie unter einer äußersten Grenzerfahrung verstärkt auf jüdische Traditionen zurückgriffen, deren Anwalt vor allem WALTER BENJAMIN war. Für ihn – wie dann für ADORNO, MARCUSE und HORKHEIMER – war es angesichts einer katastrophischen Geschichte gerade die subversive, für das eingespielte Bewußtsein gefährliche Erinnerung an das Zerstörte, Vernichtete, an die Toten, die eine einlinige, durch Machtsteigerung gekennzeichnete Fortschrittsgeschichte unterbricht und eine anderes Verhältnis zu Zeit und Geschichte und damit zur Natur, zu sich und zu anderen ermöglicht. Eine proleptische Solidarität mit zukünftigen Generationen ist nicht möglich ohne anamnetische Solidarität mit den Toten.

Man wird nicht behaupten können, daß die Vertreter der ersten Generation der Kritischen Theorie ein in allen Dimensionen ausgearbeitetes Konzept vorgelegt hätten. Vielleicht ist dies ein Grund, warum in der Pädagogik weder BENJAMINS geschichtsphilosophische Thesen noch ADORNOS Negative Dialektik oder seine Ästhetik wirklich präsent sind.

Vor welche Fragen ist die Pädagogik angesichts der Erfahrung von Auschwitz und angesichts der Anstrengungen der Kritischen Theorie gestellt, wenn sie nicht nur eine von anderen Wissenschaften abhängige Rezeptionswissenschaft oder eine nur auf kurzfristige Praxisanforderungen reagierende Rezeptwissenschaft sein will, sondern eine fundamentale, im interdisziplinären Gespräch bedeutsame, sich ihrer eigenen Grundlagen vergewissernde Humanwissenschaft?

PEUKERT nannte vor allem drei Fragen.

(1) Wenn tatsächlich Auschwitz jene Tiefenschicht „der Solidarität zwischen allem, was Menschenantlitz trägt“ (J. HABERMAS) betrifft, ist es eine vorrangige Aufgabe, die Strukturen und Voraussetzungen einer kommunikativen Welt zu untersuchen, in der Menschen mit unantastbarer Würde nicht nur gemeinsam leben, sondern aufwachsen und überhaupt zu eigenem Bewußtsein aufwachen können. Die Leistung von Sprache – und das gehört zu den zentralen Einsichten der pädagogischen Tradition seit SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT – ist es, dem einzelnen gerade im Vorgang der Verständigung in einem universalen Horizont die unverwechselbare

Individualität auf kreative Weise zuzugestehen und zuzusprechen. Intersubjektive Kreativität in einer nicht begrenzbaren, universalen Solidarität wäre normatives Grundprinzip eines solchen Handelns. Die Aufgabe, die sich in Zukunft mit wachsender Dringlichkeit stellen wird, ist ja wohl gerade, in einer fragmentierenden und singularisierenden multikulturellen Gesellschaft nach der Auflösung traditionaler Lebensformen auf einem neuen Niveau kommunikative Verhältnisse zu rekonstruieren, die Individuen stärken und widerstandsfähig gegen totalitäre Vereinnahmung machen.

(2) Diese Aufgabe darf freilich nicht in naiver Weise auf einen Bereich intimer Interaktion beschränkt werden. Die Entstehung moderner Gesellschaften bringt die Ausbildung von Handlungssystemen mit sich, die durch Steigerungsphänomene, vor allem durch Tendenzen zur Machtsteigerung, beherrscht sind. Die Erscheinungsform von Macht in ihnen ist die sich steigernde Konkurrenz von Machtsteigerungssystemen im politisch-militärischen, im ökonomischen und im – von Medien bestimmten – kulturellen Bereich. Das Grundproblem unserer seit langem sich abzeichnenden geschichtlichen Lage scheint zu sein, daß diese Steigungsmechanismen kaum mehr beherrschbar sind und mit ihren Rückwirkungen zur Selbstzerstörung zu führen drohen. Diese Situation verlangt – neben anderen fundamentalen Veränderungen – nach einer Bildungstheorie, die nach den notwendigen Handlungskompetenzen und der möglichen Identität von Individuen in einer dramatisch sich verändernden geschichtlichen Lage fragt.

(3) Dann stellt sich aber auch die Frage nach dem Status und dem Charakter erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und professionellen pädagogischen Wissens. Wie muß die Art von kritischer kommunikativer Rationalität bestimmt und in Bildungsinstitutionen verankert werden, die eine Instrumentalisierung wissenschaftlichen Wissens für ideologische Systeme verhindert, die vielmehr eine professionelle und persönliche Identität ermöglicht, in der wissenschaftliche, soziale und biographische Reflexivität integriert sind, und die zum Widerstand fähig ist, weil zur Grundstruktur der sie begründenden Rationalität eine Ethik universaler Solidarität konstitutiv gehört? Es könnte sein, daß wir auf solche Fragen nur Antwort finden werden, wenn wir Traditionen wie die der Kritischen Theorie und damit auch ein Stück jüdischen Denkens nicht aus unserer Weise des Denkens ausschließen.

4. Paradigmendiskussion und pädagogischer Grundgedanke

Der letzte Teil des Symposions war der Frage gewidmet, welchen Beitrag die Paradigmendiskussion zur Klärung pädagogischen Denkens und Handelns erbracht habe oder erbringen könne und ob sich ein pädagogischer Grundgedanke überhaupt paradigmatisch fundieren und ausweisen lasse.

U. HERRMANN behandelte in seinem Vortrag drei Fragen: (a) Handelt es sich streng genommen überhaupt bei der in den vorausgegangenen drei Abschnitten des Symposions behandelten Ansätzen um einen Wechsel von Paradigmen oder um den Pro-

zeß einer Differenzierung komplementärer Konzeptualisierungen zur Erforschung und Interpretation der Erziehungswirklichkeit? (b) Hat dieser Prozeß zur disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft beigetragen oder wurde die disziplinäre Matrix der Erziehungswissenschaft in seinem Verlauf eher diffus? (c) Läßt sich – der Absicht einer Bilanzierung folgend – hinsichtlich der Ersetzung von „Pädagogik“ durch „Erziehungswissenschaft“ eine Gewinn- und Verlust-Rechnung eröffnen? Was folgt daraus für die Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft?

(a) Daß es unterschiedliche Ansätze und Begründungszusammenhänge pädagogischen Denkens und Argumentierens historisch und systematisch zu verzeichnen gibt, versteht sich von selber. Die Differenz dieser Denkformen ergibt sich aus der jeweiligen symbolischen, theoretischen und praktischen Stilisierung der menschlichen Lebenswelt und Lebenspraxis, die sich artikuliert in Mythos, Religion und Theologie, in Weltanschauungen, Philosophien und Wissenschaften, in Lebensformen, Institutionen und Lebenslehren. Seit dem Humanismus und der Aufklärung bewegen wir uns im Paradigma der Moderne, das zugleich die moderne Pädagogik und ihre Bildungstheorie hervorgebracht hat. Das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz ist säkularisiert; das Verhältnis zur Natur technisch instrumentalisiert; das Verhältnis zu sich selbst subjektiviert. Die Bildungsgeschichte des einzelnen und die Gesellschaftsgeschichte im ganzen werden gedacht als Befreiungsgeschichten. Der Mensch der Moderne versteht sich als Schöpfer und als Geschöpf seiner selbst und seiner Lebenswelt. Dies ist der paradigmatische Grundzug des neuzeitlichen pädagogischen Denkens, das, der bürgerlichen Gesellschaft der Moderne zugehörig, sich von anderen Kulturen und Epochen unterscheidet. Dieses Paradigma des Verhältnisses des Menschen zu Gott, zur Natur, zur Gesellschaft, zur Geschichte und zu sich selbst begründet zugleich auch die Ambivalenzen, Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik: die Dialektik von kreativer Selbstbildung und rationaler Selbstdisziplinierung, von Bildung und Entfremdung, von technisch-instrumenteller Intelligenz und kritisch rationaler Urteilskraft. Die Pädagogik der Moderne kann aus sich selbst ihren eigenen Sinn und ihre bestimmte Wirksamkeit nicht garantieren; sie oszilliert notwendig zwischen Ohnmacht und Allmacht, Anspruch und Selbstbegrenzung. Sie kann ihren Auftrag nicht delegieren und ihre Verantwortung nicht dementieren, und sie ist gleichzeitig nicht imstande, die realen Bedingungen für deren Wahrnehmung zu schaffen oder zu sichern.

Die Prozesse und Strukturen, Institutionen und Dimensionen, die Sinnhaftigkeit und Zielbestimmtheit, aber auch die Unsicherheit und Orientierungsbedürftigkeit des Erwachsenwerdens unter den Bedingungen des sich beschleunigenden soziokulturellen Wandels erfordern der Natur der Sache nach unterschiedliche Thematisierungen und Problematisierungen: anthropologische und systemtheoretische, struktur-funktionalistische und kulturtheoretische, hermeneutisch-interaktionistische und evolutionstheoretische, kommunikationstheoretische und kritisch-theoretische, sozial-philosophische und subjekt-theoretische. Nicht anders als seit ROUSSEAU und PESTALOZZI, HERBART und SCHLEIERMACHER, HEGEL und DILTHEY, MARX und FREUD haben die „Paradigmen“-Wechsel der letzten dreißig Jahre die Dialektik von Autonomie und Heteronomie, die lebensgeschichtlichen Prozesse der Verwandlung von Fremd- in Selbstzwang, der kontrafaktischen Selbstkonstituie-

rung kritischen Bewußtseins in ihrer jeweiligen Perspektive aufgenommen und in zeitgenössischer Begrifflichkeit re-formuliert, aber sie haben das Paradigma der Pädagogik der Moderne weder in Frage gestellt noch überschritten.

(b) Dieser Prozeß hat nicht zur Förderung oder Festigung der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft der Gegenwart beigetragen, sondern hat die disziplinäre Matrix – den „pädagogischen Grundgedankengang“ (W. FLITNER) – eher diffus werden lassen. Der „Paradigmen“-Wechsel wurde an seinem Beginn ganz entschieden als Traditionsbruch verstanden und praktiziert; daher konnte das Selbstmißverständnis von einem tiefgreifenden „Paradigmen“-Wechsel ja überhaupt erst aufkommen. Es galt nämlich, sowohl das Selbstverständnis der Pädagogik als Reflexion der Praxis zu modifizieren zugunsten einer empirisch forschenden Erziehungswissenschaft als auch – demzufolge – das vorherrschende „Paradigma“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu ersetzen, da es für eine produktive Weiterentwicklung ungeeignet erschien, weil ihm „am Ausgang seiner Epoche“ – so in der Titelformulierung der Gedenkschrift für ERICH WENIGER – ein defizitärer Modus und Status als Wissenschaft zugeschrieben wurde. Die herkömmliche Pädagogik galt als empirisch unergiebig, ideologie-kritisch unreflektiert, begrifflich-theoretisch rückständig, praktisch bedeutungslos und (gesellschafts)politisch funktionslos.

Der „Paradigmen“-Wechsel im theoretischen Selbstverständnis sowie in der praktischen und politischen Instrumentierung der sich neu konstituierenden Erziehungswissenschaft – letzteres am deutlichsten zu fassen in der Arbeit des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung bis zur Auflösung des Bildungsrates – ging einher mit der Ersetzung des historisch-systematischen „Grundgedankengangs“ der hermeneutisch-pragmatischen, sinnaufklärenden und normauslegenden Pädagogik (W. FLITNER) durch ein berufspraktisch orientiertes Grundwissen (in der Rahmenordnung für den Diplom-Pädagogen), und dies wurde gestützt durch die Umstellung der Wissensproduktion von Bildungswissen auf Handlungskompetenz (ohne Präzisierung von deren Inhalt, Legitimation und Begrenzung). Unter der Hand vollzog sich eine paradigmatische Umdefinition des Theorie-Praxis-Verhältnisses in theoretischer und in praktischer Hinsicht. An die Stelle theoriegeleiteter Rekonstruktion gelungener Praxis trat die experimentelle Konstruktion alternativer Praxis. An die Stelle der Reflexion des Besonderen im Lichte des Allgemeinen traf das hier irreführende Schema von Grund- und Anwendungswissen, irreführend deshalb, weil das Grundwissen für die Situation pädagogischen Handelns die Regeln seiner (zulässigen und erfolgreichen) Anwendbarkeit selbst nicht schon enthält.

Die Legitimationskrise der Erziehungswissenschaft und der auf sie gegründeten Berufsausbildung war abzusehen:

- professionelle pädagogische Berufe bedürfen meist weniger wissenschaftlichen Wissens als vielmehr pädagogischer Kompetenz aufgrund von Erfahrung;
- das Theorie-Praxis-Konzept des Diplomstudiums erreicht offenbar nur bedingt die Berufspraxis selber;
- pädagogische Praxis von und in pädagogischen Institutionen und Lebensformen vollzieht sich offenbar nach anderen Wirkungszusammenhängen als den in der konstruktiv-experimentellen Forschung ermittelten.

- (c) In thesenhafter Zusammenfassung lautet die Antwort auf die gestellten Fragen:
- Die Wissensform der empirisch-analytischen Wissenschaft ignoriert die Wissensform der pragmatischen Wissenschaften (Pädagogik, Medizin, Jurisprudenz u.a.m.), deren eigentümlicher Charakter in ihrer situativ-interaktiven, operativ-praktischen und konsultativ-kommunikativen Form besteht.
 - Die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Wissensform sind jeweils durch eine spezifische Stärke und Schwäche gekennzeichnet. Das pädagogische Wissen beurteilt und arrangiert Situationen und vermag sie in ihrer Komplexität zu bewältigen, weil Handlungssicherheit und Erfolgsgewißheit ungewiß bleiben bzw. nur im Rahmen von Routine Plausibilität erlangen können. Wissenschaftliches Wissen ist dagegen erklärungskräftig, aber situationsunspezifisch; Erfolgssicherheit ist möglich unter der Voraussetzung der Ausblendung komplexer Wirklichkeitsstrukturen (Laborbedingungen).
 - Pädagogisches Wissen erkaufte seine Praxisnähe durch Unsicherheit, wissenschaftliches Wissen seine Gültigkeit durch Lebensferne.

Eine produktive Weiterentwicklung des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft könnte in der Ausarbeitung einer pädagogischen Kasuistik nach dem Vorbild der lebensgeschichtlichen Einzelfall-Analysen in den anderen pragmatischen helfenden und therapeutischen Humanwissenschaften bestehen. In der Einzelfall-Analyse erreicht die Pädagogik ihre wissenschaftliche Genauigkeit und praktische Wirksamkeit. Sie ist nur möglich auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Generalisierungen und Regelmäßigkeiten, durch die erziehungswissenschaftliche empirisch-analytische Forschung ihre Geltung unter Beweis stellt.

In einer solchen Kasuistik würde sich das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft darstellen als die Vermittlung des Besonderen und des Allgemeinen; denn die Kasuistik wäre zugleich ein Instrumentarium für die Prüfung des Zuwachses bzw. der Abnahme der Praxisrelevanz von Theorie und der Theoriebedürftigkeit von Praxis.

U. HERRMANNs Überlegungen zu Leistungen und Grenzen der methodologischen und metatheoretischen Diskussion der zurückliegenden Jahrzehnte wurden im letzten Vortrag des Symposiums um bildungstheoretische Problemstellungen ergänzt. Unter der Fragestellung, ob „Bildung nur ein Paradigma im pädagogischen Denken“ sei, grenzte J. RUHLOFF eine Erziehungswissenschaft, die sich vorrangig paradigmatisch reflektiert, von Bildungstheorie ab.

Während die erziehungswissenschaftliche Forschung den Begriff des Paradigmas als Medium ihrer Selbstinterpretation weithin akzeptiert hat und dies insgesamt wohl auch zu Recht, obwohl in der konkreten Verwendung nicht immer glücklich, wenn man an die aus THOMAS KUHNs wissenschaftskritischen Überlegungen hervorgehende Ambivalenz der Kategorie denkt, ist ein Verständnis von Bildungstheorie als Folge wechselnder paradigmatischer Anläufe problematisch. Paradigmen erfüllen unter anderem eine wissenschaftsnormalisierende Funktion, indem sie zeitweilig als etwas Selbstverständliches in die Grundhaltung einer Forschergruppe eingehen. Der Bildungsbegriff schließt demgegenüber den Gedanken der Problematisierung von Selbstverständlichkeiten ein, wenigstens in einigen seiner historischen und gegenwärtigen Auslegungen. Bildungstheorie könnte sich demnach nicht

als von Paradigmen gelenkt verstehen, sofern sie ihr Thema nicht mißverstehen oder verkürzt. Verhält es sich jedoch so, daß innerhalb der theoretischen Pädagogik Wissenstypen ganz verschiedener Konstitutionsform – ein paradigmatischer und ein nicht-paradigmatischer – vertreten werden, dann ist nach ihrer Verträglichkeit zu fragen.

Zunächst ist angesichts der Vielförmigkeit und der metaphysischen Belastung des Bildungsdenkens die Eigenart eines bildungstheoretischen Diskurses auf wissenschaftlichem Niveau zu präzisieren. Dafür ist zwischen Bildungslehren, die eine bestimmte Gestalt von Menschlichkeit als die angemessene oder wahre vertreten, und dem Problem, auf das sie antworten, zu unterscheiden. Als kategoriale Problemsubstanz von „Bildung“ wird die Frage nach der Legitimität „der primären menschlichen Direkteinstellungen im Wahrnehmen, Auffassen, Fühlen, Deuten, Wollen und Wünschen, im Kommunizieren und Interagieren, im Sozialisationsgeschehen, auch im Erziehen und Unterrichten“, kurz: der geradehin vollzogenen „Menschlichkeit“ begriffen. Diese Frage bricht als rational zu lösende auf, wenn mythische, religiöse oder metaphysische Halte- und Lenkungssysteme – aus welchen Gründen immer – unglaubwürdig werden. In die rationalen Antworten der Bildungslehren gehen jedoch wiederum unbewiesene Prämissen ein, die ihren Geltungsanspruch tragen. Dies ist die Einsatzstelle eines wissenschaftsförmigen bildungstheoretischen Diskurses, der also seinerseits nicht wie die geschichtlichen Bildungslehren einer – in praktischer Intention unvermeidlichen – Bildungsmetaphysik folgt. Seine allgemeine Aufgabe und seine spezifische Leistung ist es, den Begründungs- und Rechtfertigungsfragen faktischer Einstellungen, Haltungen, wissenschaftlicher und lebensweltlicher Blickfixierungen – erstens – überhaupt einen Platz in der Pädagogik zu verschaffen, an dem sie systematisch und nicht bloß notfallversorgend verhandelt werden, und – zweitens – solche Erörterungen gegenüber fundamentalistischen Rechtsusurpationen in skeptischer Offenheit zu halten.

Bezogen auf die Paradimentheorie KUHNs erfüllt eine so gefaßte Bildungstheorie innerhalb der Pädagogik, was für den geschichtlichen Prozeß naturwissenschaftlichen Wissens als die Grundfunktion „wissenschaftlicher Revolutionen“ beschrieben worden ist, nämlich Paradigmen bzw. paradigmengartige Überzeugungen von dem, was berechtigterweise in Erziehung und Erziehungswissenschaft zu betreiben sei, infrage zu stellen und in ihrer Selbstverständlichkeit zu zerstören. Sie ist insofern auch keinem Konsensideal verpflichtet, sondern ermöglicht durch ihre Analysen den rationalen Dissens ebenso wie partielle Übereinstimmungen.

Am Ende seines Vortrags stellte J. RUHLOFF abschließend die Frage, ob eine paradigmatisch verfaßte Erziehungswissenschaft mit dem derart bestimmten bildungstheoretischen Diskurstyp überhaupt in derselben Wissenschaftsdisziplin synchron gehen könne, ohne daß die Aufgabe der Wissensmehrung fortgesetzt durchkreuzt wird? Diese Frage fand dann in den folgenden zwei Thesen eine bilanzierende Antwort:

Tatsächlich muß der Gedanke der internen methodischen Einheit pädagogischen Wissens zugunsten des Eingeständnisses eines unauflöselichen Widerstreits preisgegeben werden. Dieser Widerstreit ist definiert und spezifisch. Die These ist also kein Plädoyer für beliebige Positionspluralität. Erziehungswissenschaftliche Para-

digmenkontroversen etwa dürften grundsätzlich entscheidbar, d.h. mit Lösungsaussicht zu betreiben sein, und zwar nach dem Prinzip des logischen Einschlusses eines Paradigmas in ein weitergreifendes. Analog, wenn auch nicht genau so, darf für bildungstheoretische Fragen Entscheidbarkeit angenommen werden, insoweit es um den Nachweis der relational-spezifischen Bedingungen der Geltung einer Rechtsbehauptung über die in Erziehung und Unterricht anzustrebende Gestalt von „Menschlichkeit“ und ihrer theoretischen Problematik geht.

Den Widerstreit zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungstheorie innerhalb der Pädagogik zu betreiben, anstatt ihn beispielsweise durch Auslagerung in eine Philosophie der Pädagogik zu verdrängen, erscheint als das kleinere Übel – gerade auch angesichts der von der Paradigmentheorie aufgezeigten Verblendungen im Gefolge „normaler Wissenschaft“. Als Gewinn davon kann eine Verlangsamung der „Entstehung des Neuen“ erwartet werden, d.h. unter anderem:

- geringerer Verschleiß von unfertigen Forschungskonzepten und halbexplizierten Begriffen, Kategorien und Ideen mitsamt den daraus entspringenden Folgen für die Glaubwürdigkeit und die relative Autonomie der Pädagogik;
- Erhöhung der Chancen zur Ausformung in sich zweckmäßiger und wissenschaftlich durchdachter pädagogischer Praxiszyklen im Vergleich mit der Gefahr einer Zersetzung des praktischen Einsatzes durch vergleichsweise kurzfristig gültige Forschungsprodukte nach deren eigenem Produktionsrhythmus.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft (1990), H. 1, S.7-43.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und Historische Rekonstruktion. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S.363-387.
- MACKE, G.: Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S.51-72.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1986, S.21-85.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M. 1974.
- WILSON, Th.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek 1973.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Dietrich Benner, Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 4400 Münster
- Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22-30, 7400 Tübingen
- Prof. Dr. Eckhart König, Universität – Gesamthochschule Paderborn, Fach Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 4790 Paderborn

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Seminar, Muesmattstr. 27, CH – 3012 Bern
Prof. Dr. Helmut Peukert, Universität Hamburg, Institut 1 – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13
Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal, FB 3 Erziehungswissenschaften, Gaußstraße 20, 5600 Wuppertal 1
Prof. Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Johann-Wolfgang Goethe Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M.
Prof. Dr. Peter Vogel, Universität-Gesamthochschule Duisburg, Fach Erziehungswissenschaft, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg 1