

Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben¹

Helmut Heid

Universität Regensburg

Peter Roeder hat - wie kaum ein anderer - maßgeblich zur Entwicklung und Konsolidierung jener beiden „Kulturen“ der Erziehungswissenschaft beigetragen, die herkömmlich als mehr oder weniger unvereinbar gelten². Lange bevor ich Gelegenheit hatte, Peter Roeder persönlich kennen zu lernen, hat diese Tatsache meine Neugier erregt und mich motiviert, seiner Argumentation besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Rezension seines Forschungsberichts über „Sozialstatus und Schulerfolg“ (1965) in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1967) war einer meiner ersten Versuche, im „Paradigmenchaos“ der Pädagogik festen Boden unter die Füße zu bekommen und dabei die Wegweisung Roeders nicht aus den Augen zu verlieren.

Roeder hat den Bericht über eigene empirische Untersuchungen immer wieder genutzt, sich und seinen empirieskeptischen Adressaten Rechenschaft abzulegen, und zwar über die Erfordernisse, die Leistungsfähigkeit, aber auch über die Grenzen empirischer pädagogischer Forschung. Das Vorwort zu seiner Veröffentlichung „Sozialstatus und Schulerfolg“ (1965a) ist nur eines von vielen Beispielen. Zu den anregendsten Texten meines postgraduierten Studiums gehörten Roeders „Bemerkungen“ zu Klafkis viel beachteter Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. Roeder hat dort in scharfsinniger und überzeugender Weise praktiziert, womit ich mich in meinen wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Studien (beispielsweise seit Mitte der 1950er Jahre bei Hans Albert) intensiv zu beschäftigen begonnen hatte. Diese für die jüngere Entwicklung der Erziehungswissenschaft exemplarische Arbeit ist meines Erachtens durch folgende (Qualitäts-) Merkmale gekennzeichnet:

- Sie besitzt ein bis dahin nur selten erreichtes erkenntnis- und methodenkritisches Niveau.
- Im besonderen analysiert und kritisiert Roeder die Vermischung historischer und empirisch-

¹ Gegenüber der Vortragsfassung erweitert.

² Freilich ist es nahezu sträflich, die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Orientierungen auf zwei Grundmuster zu reduzieren (s. dazu Schwenk, 1977, S. 103 ff.). Jedoch unter Berücksichtigung erziehungstheoretisch wesentlicher Unterscheidungsgesichtspunkte - beispielsweise der erziehungswissenschaftlichen Zielsetzung und Gegenstandsbestimmung sowie der Bevorzugung bestimmter Forschungsmethoden - ist es - vielleicht doch möglich und übrigens auch üblich, zwei "Gruppen" zu bilden, denen einzelne, in anderer Hinsicht durchaus heterogene erziehungswissenschaftliche Orientierungen und Handlungsmuster näherungsweise zugeordnet werden können. Ich nenne - terminologisch alles andere als unmißverständlich - in Anlehnung an Peter Vogel (1991) die traditionelle, philosophisch orientierte Pädagogik einerseits und die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft andererseits.

systematischer Betrachtungsweisen. Dabei zeigt sich übrigens zugleich, daß auch historische Forschung seriös wohl nur als empirische Forschung organisiert werden kann (vgl. dazu auch Roeder, 1968; Drewek, 1996).

- Roeder demonstriert an einem konkreten Gegenstand inhaltlich präzise und überzeugend, worin die damals vielbeschworene "kritische Funktion von Wissenschaft" besteht (vgl. Roeder, 1961/1962/1973, S. 82 ff.).
- Auch die Form der Auseinandersetzung hat stilbildend auf den kritischen Diskurs der Erziehungswissenschaft eingewirkt: Die Auseinandersetzung ist deutlich und ausschließlich an der Qualität des Arguments orientiert.
- Sie war bzw. ist genau der hier thematischen Kontroverse zwischen einer eher philosophisch-geisteswissenschaftlichen versus empirischen Orientierung traditionellen Verständnisses gewidmet.

Inspiziert und angeleitet durch das wissenschaftliche Werk Roeders stelle ich im folgenden den Versuch zur Diskussion, einige jener Argumente auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen, die geltend gemacht werden, um den fortbestehenden Zweifel an der Berechtigung oder an der Leistungsfähigkeit einer empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft zu begründen. Daß ich nicht umgekehrt nach der Kritik von Empirikern an nicht empirischen oder als nicht empirisch geltenden Orientierungen frage, hat im wesentlichen zwei Gründe:

- (1) Nicht nur zur Begründung, sondern auch zur *Einlösung* des Programms einer analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft haben wohl nur wenige so maßgeblich beigetragen wie Peter M. Roeder.
- (2) Unabhängig von ihrer Qualität und unabhängig von ihrer Aktualität üben die immer noch und immer wieder erhobenen Einwände gegen die empirische Orientierung der Erziehungswissenschaft gegenwärtig - auch auf Studierende - wieder eine besondere Faszination aus.

Ein wenig wortspielerisch könnte man meinen Versuch als die Bezweiflung des thematischen Zweifels (dazu Schöpf, 1973) und als Kritik der Empirie-Kritik (dazu Bartley, 1962, S. 143 ff.) kennzeichnen. Zentraler Gegenstand meines Zweifels und meiner daraus zu entwickelnden Kritik ist - wie bereits erwähnt - die Geltungsbegründung der Behauptung, empirische Verfahren müßten das "Pädagogisch-Eigentliche" verfehlen. Freilich ist dieser Zweifel ebenso zu differenzieren wie der Gegenstand dieses Zweifels. Jedoch bereits diesem vergleichsweise schlichten Vorhaben stellen sich nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten entgegen. So besteht unter Kritikern wie Befürwortern von Empirie weder Einigkeit noch völlige Klarheit darüber, durch welche Merkmale Empirie zu kennzeichnen ist (vgl. dazu Tenorth, 1991). Von noch größerer Rätselhaftigkeit ist die Bestimmung dessen, worin das "Pädagogisch-Eigentliche" besteht, dem durch empirische pädagogische Forschung nicht gerecht zu werden sei. Verständnisschwierigkeiten bereitet auch die Tatsache, daß in der Empiriekritik keineswegs immer deutlich zwischen der (unterstellten oder behaupteten) *Unmöglichkeit* und der *Unerwünschtheit* erziehungswissenschaftlicher Empirie unterschieden wird, wobei strategische Intentionen einer Konfundierung der beiden Urteilsmodalitäten keineswegs immer ausgeschlossen werden können.

Zur thematisch bedeutsamen Situation der Erziehungswissenschaft

Den Tatbestand, um den es hier geht, hat Roeder vor mehr als 30 Jahren folgendermaßen charakterisiert:

„Während es in anderen Wissenschaften, die es mit dem Menschen als sozialem Wesen und Individuum zu tun haben, bereits selbstverständlich ist, Fragestellungen aller Art *auch* mit Hilfe *empirischer Methoden* nachzugehen, pflegen ihnen Erziehungswissenschaftler mit einem tief eingewurzelteten Mißtrauen zu begegnen. Das hat zur Folge, daß die Präzisierung und Differenzierung empirischer Verfahren über die Anfänge der Entwicklung bisher kaum hinausgelangt ist, daß ein blinder Empirismus neben einer um die Realität unbekümmerten Theorie sein Dasein fristet, daß die Verfahren und Ergebnisse empirischer Forschung nur zu oft die ihnen entgegengebrachte Skepsis rechtfertigen.“ (Roeder, 1964, S. 238)

An dieser Feststellung Roeders hat sich in den letzten 30 Jahren wenig geändert, wenngleich inzwischen auch Pädagogen zu den kompetentesten Experten jener empirischen Human- und Sozialforschung gehören, die sich auf jeweils neuestem Entwicklungsstand empirischer Verfahren bedient. Sie sind übrigens in bemerkenswertem Maß durch die Schule Peter Roeders gegangen³.

Durchzusetzen vermochte sich die von Heinrich Roth postulierte "realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung" (1962) jedoch nicht. "Nach einer Phase der Konsolidierung" gegen Ende der 1970er Jahre hat die empirische Orientierung der Erziehungswissenschaft „in den achtziger Jahren wieder an Boden verloren" (Weishaupt u.a., 1991, S. 57; vgl. auch Drewek, 1996). Es kann nach wie vor von unversöhnlichen Gegensätzen „bei der Bestimmung des Wissenschaftscharakters der Erziehungswissenschaft" ausgegangen und gefragt werden: „Ist sie in ihrer Grundkonstellation eine eher philosophische oder eine erfahrungswissenschaftliche Disziplin?" (Vogel, 1990, S. 14; vgl. auch Heid, 1987, S. 226 ff.)⁴

Auch an den bereits von Roeder (1964) erwähnten *Gründen* für die Empirieskepsis zahlreicher Pädagogen sowie an den (wahrscheinlich unbeabsichtigten) *Auswirkungen* der beobachtbaren Empiriedistanz hat sich seither kaum etwas geändert. Sieht man einmal von der wissenschaftlichen Sozialisation (dazu Roeder, 1965a, S. 3) und dem Erkenntnisinteresse vieler Pädagogen ab, spielen Fehlinterpretationen dessen, was Empirie - in den Humanwissenschaften - zu sein und zu leisten vermag, eine herausragende Rolle.

Ein erstes Mißverständnis besteht in der Neigung, *Empirie* und *Theorie* zu kontrastieren. Freilich kann man - je nach Wissenschaftsverständnis - zwischen Theorie und Empirie unterscheiden,

³ Erwähnenswert erscheint mir auch, daß außeruniversitäre und hochschulangelegierte Institute pädagogischer Forschung bei der Entwicklung "der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (Brezinka) und eben auch zu einer erfahrungswissenschaftlichen Disziplin eine wichtige Rolle gespielt haben; außer dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung muß dabei im deutschen Sprachraum insbesondere auf das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung, auf das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften sowie auf das Zentrum für empirische pädagogische Forschung hingewiesen werden.

⁴ Kennzeichnend für das methodologische Problembewußtsein einiger Protagonisten der hier bedeutsamen Kontroverse erscheint mir der Indikativ in den zitierten Fragen. Viele, die so formulieren, erwarten keine *empirisch* recherchierte Antwort auf die Frage, was Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler tatsächlich tun, sondern eine *Entscheidung* darüber, was sie tun sollten, freilich ohne sich präskriptiver Formulierungen zu bedienen. Einige gehen so weit zu behaupten oder zu unterstellen, daß es gar nicht anders sein "könne", als sie selbst es für wünschenswert halten, wenn - so die Beweisführung - es sich dabei um Pädagogik handeln und "das Wesen" des Pädagogischen nicht verfehlt werden "soll".

aber man darf dabei folgendes nicht übersehen: (1) Auch von "bloßer Empirie" unterschiedene Aussagen über die pädagogisch bedeutsame Wirklichkeit rekurrieren auf Realitätserfahrungen, so daß dann nur noch klärungsbedürftig bleibt, auf . welche *Weise*, mit Hilfe welcher *Methoden* eine dem Erkenntnisziel und dem Erkenntnisgegenstand adäquate Realitätsvergewisserung möglich bzw. erfolgreich ist (dazu bereits Frischeisen-Köhler, 1917/1969, S. 148 ff.). (2) Es gibt keine wirklich theorieleose, allenfalls eine theoretisch naive Empirie.

Während Geisteswissenschaftler eher geringe Zweifel daran haben, „das Wesen“ „des Pädagogischen“ oder auch "das Wesen des pädagogischen Denkens" (Litt) zu (er-)kennen oder zu erfassen, sind Empiriker diesbezüglich häufig skeptischer. Sie sind geradezu gezwungen, jene theoretischen Annahmen, Vermutungen, Hypothesen zu explizieren, zu präzisieren und zu operationalisieren, deren empirische Überprüfung im Zentrum ihrer Arbeit steht. In dieser Prozedur werden der Entscheidungscharakter wissenschaftlichen Handelns und jene darin begründete Fragwürdigkeit der Realitätsvergewisserung deutlich, die den zum Teil großen forschungsmethodischen Aufwand empirischer Forschung erfordert und rechtfertigt. Ohne Zweifel haben Empirikritiker wissenschaftsgeschichtlich wichtige Beiträge zur Identifizierung problematischer Implikationen solcher Konzepte und Aktivitäten geliefert, die so mancher Versuchsanordnung zugrunde lagen. Aber zum einen waren und sind sie selbst an der Produktion problematischer Konzepte beteiligt. Zum anderen ist der wissenschaftliche Ertrag des Beitrags, den Empiriker selbst zur Kritik empirischer Forschungspraxis sowie zur Theorieentwicklung geleistet haben, nach Umfang und Qualität überaus eindrucksvoll. So wie es Empiriker überraschen wird, was Empirieskeptiker ihnen alles unterstellen, so dürften Empirikritiker sich darüber wundern, was Empiriker alles bedenken. Wahrscheinlich sind Empiriker sogar die schärferen, präziseren und differenzierteren (vgl. dazu Klauer, 1984) Kritiker empirischer Forschungspraxis, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sie sich in der Regel auf ganz konkrete Projekte empirischer pädagogischer Forschung beziehen⁵. Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel ist die Kontroverse über die Hochbegabungsforschung in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 3/1991 (zwischen Rost, Mönks, Hany und Heller). Ein anderes Beispiel liefert Weinert in seinem Beitrag zur Festschrift für Wilhelm Flitner. Bezeichnenderweise nimmt einer unserer angesehensten Kollegen (Tenorth, 1991, S. 11 f.) die Kritik Weinerts auf, referiert sie und fragt fast ein wenig spöttisch: „Welche Konsequenzen zieht Weinert aus seiner Kritik?“ Tenorths Antwort: „Munter weitermachen ...“ Der Rezensent Weinerts zitiert dann zwar, was Weinert tatsächlich ausführt, nämlich, daß es voreilig wäre, „die skizzierte Befundlage zum Anlaß zu nehmen, die Forschungen zur Analyse vorfindbarer Variablenzusammenhänge (...) aufzugeben" (Weinert, 1989, S. 210 f.). Jedoch Tenorth verdächtigt das als eine „Vertagungsstrategie" und kommt zu dem überaus kühnen Ergebnis, daß der nicht zu bestreitende „Zuwachs an Erkenntnis (...) in

⁵ Ich formuliere diese Einschätzung vor dem Hintergrund einer Erfahrung, die ich zum einen als Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats in diesem Institut und zum anderen im kritischen Diskurs mit Peter Roeder gewonnen habe. Wer je die Unerbittlichkeit fast möchte man sagen: die Gnadenlosigkeit des Zweifels und des Anspruchs erlebt hat, mit dem viele Empiriker über Details einer Untersuchungsplanung, einer Versuchsanordnung, einer Datenerhebung oder Dateninterpretation, aber auch über die wissenschaftssystematische und erziehungspraktische Relevanz einer erfahrungswissenschaftlichen Fragestellung diskutieren und streiten, dem kann der Verdacht der Theorie- oder Kritiklosigkeit empirischer pädagogischer Forschung nur rätselhaft erscheinen.

Sätzen beschrieben [werde], die sich (...) in der Theorie [nicht] von dem unterscheiden, was der kluge Praktiker schon vorher vermutet (...) hat. Aber es mag dann befriedigen, daß man jetzt wenigstens präzise und vielfach geprüft weiß, daß man nichts Genaues wissen kann, und daß der Schlendrian nicht ohne Grund existiert." (Tenorth, 1991, S. 12)

Peter Roeder zitiert im Vorwort seiner Studie über „Sozialstatus und Schulerfolg“ aus einem Pausengespräch im Lehrerkollegium einer höheren Schule über das „Sitzenbleiberproblem“. Während der eine Lehrer das Sitzenbleiben auf das „Versagen in den Sprachfächern“ zurückführt, entgegnet ein anderer, „ihm seien aus seiner langen Praxis viele Fälle bekannt, die eher das Gegenteil belegten“. Nun kann man nicht bestreiten, daß wir es hierbei mit Aussagen von „klugen Praktikern“ und deren Erfahrung oder Vermutung zu tun haben. Aber für die Beantwortung der Frage, wer von den beiden Kontrahenten in dieser überaus simplen Frage recht hat, hilft uns der Rekurs auf die Klugheit der Praktiker wirklich nicht weiter.

Sowohl die Anzahl als auch die Bedeutung kontraintuitiver Befunde empirischer pädagogischer Forschung werden ebenso unterschätzt wie die hier nur beispielhaft herausgegriffene Feststellung, daß Lehrer in ihrer scheinbar bestens funktionierenden Praxis häufig einen von ihnen selbst genannten Zweck verfolgen, den sie aber - nach allem, was man beispielsweise aus der Lehr-Lern-Forschung darüber weiß - mit diesen Aktivitäten notwendig verfehlen müssen. Ich nenne nur das weite Feld der für Schule und für Schüler hoch bedeutsamen Lehr- und Lernerfolgskontrollen. Als weiteres Beispiel für (zunächst) kontraintuitive Ergebnisse empirischer Pädagogik nenne ich den sogenannten „paradoxen Effekt von Lob und Tadel“. Das Wissen darüber, daß es diesen Effekt gibt und unter welchen Bedingungen er wie und warum zustande kommt, das verdanken wir einer innovativen empirischen pädagogischen Forschung, die phantasiereiche und durchaus kühne Vermutungen, Annahmen und Hypothesen zur Voraussetzung hatte, diese aber auch einer methodisch virtuosen und anspruchsvollen empirischen Überprüfung unterzogen hat (vgl. dazu u.a. Heckhausen, 1974, S. 579; Brophy, 1981; Meyer & Plöger, 1979; Meyer, 1984; Hofer, 1985; Blickle, 1991). Schließlich hat Rudolf Bergius in seinem Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats Tatbestände herausgestellt, die als „Störungen der intellektuellen Leistungen (...) nachgewiesen worden“, für weite Bereiche des schulischen Alltags jedoch geradezu kennzeichnend sind, beispielsweise das „Problemlösen mit negativen sozialen Folgen beim Mißerfolg“ (Bergius, 1969, S. 263). Mit der verbreiteten Neigung zur Pädagogisierung sozialer Sanktionen ist dieser Befund ebenso unvereinbar wie mit der Reklamation ungenauen Wissens oder der Verharmlosung allfälligen Schlendrians.

Wenn theoretisch wie methodisch anspruchsvoll arbeitende Empiriker außerdem herausarbeiten, auf welche für die pädagogische Praxis wichtige Frage es (noch) keine befriedigende Antwort gibt, so würde ich auch darin einen nicht zu unterschätzenden wissenschaftlichen „Befund“ sehen. Über die Grenzen der Geltung und „Anwendbarkeit“ des wissenschaftlich jeweils Erreichten und bislang Erreichbaren besser Bescheid zu wissen, ist alles andere als trivial.

Was die Identifizierung von Empirie mit quantifizierenden Methoden anbelangt, kann ich erneut auf ein Votum Roeders zurückgreifen: An seinen Bericht über das bereits erwähnte „Pausengespräch im Lehrerkollegium einer höheren Schule über das Sitzenbleiberproblem“ knüpft Roeder folgende Überlegung an:

„Wir Pädagogen sind mit der Möglichkeit und Notwendigkeit, bestimmte Vorgänge im Bildungswesen auch quantitativ zu erfassen und die Zahlen, mit denen wir sie beschreiben, mit Hilfe statistischer Methoden abzusichern - das heißt zu beweisen, daß es sich nicht um zufällige Werte handelt - bisher nur ungenügend vertraut. Das Mißtrauen gegen quantitative Verfahren entspringt nicht zuletzt der mangelnden Fähigkeit, ihren Geltungsbereich abschätzen zu können.“ (Roeder, 1965a, S. 3; vgl. auch Heid, 1967, S. 105 ff.)

Andererseits hat Roeder erst jüngst daran erinnert, daß beispielsweise Frischeisen-Köhler schon zu Beginn unseres Jahrhunderts „eine Sonderstellung der quantitativen Methoden“ bestritten und die These vertreten habe, daß „auch qualitative Experimente (...) möglich“ seien und „exakt“ sein könnten (Roeder, 1994, S. 30; vgl. Frischeisen-Köhler, 1912/1962, S. 117). Außerdem ist Empirie keineswegs - wie manche Autoren zu unterstellen scheinen (z.B. Schurr, 1975, S. 5 f.) - auf das nomologische Erkenntnisinteresse festgelegt.

Wenn Empirie so sein müßte, wie freilich auch manche Empiriker sie konzeptualisieren (Drewek, 1996, S. 314) und wie insbesondere viele Empirikritiker sie interpretieren, dann wäre die ihr "entgegengebrachte Skepsis" (Roeder) gerechtfertigt. Naiver, scheinbar theorielloser Empirismus - darauf hat Roeder ausdrücklich hingewiesen - darf aber nicht mit Empirie identifiziert oder verwechselt werden. Genaugenommen - das ist nun wirklich keine Neuigkeit, und ich habe schon darauf hingewiesen - *kann* Empirie gar nicht theorielos sein, auch wenn die das wissenschaftliche Handeln anleitenden und regulierenden Theorien noch so problematisch oder unreflektiert sein mögen⁶.

Die Argumentation zur Begründung des Zweifels an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu organisieren, ist überaus traditionsreich, vielschichtig und differenziert. Angesichts dieser Situation bleibt mir gar nichts anderes übrig als auszuwählen. Ich entscheide mich für drei Argumentationskontexte, in denen thematische Zweifel auch von Befürwortern und Vertretern einer empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Dabei geht es erstens um Entscheidungen zur Bestimmung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Forschung, zweitens um die Frage nach den erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen der Tatsache, daß Erziehung es „auch mit Normen“ zu tun hat, und drittens um das vielleicht aufregendste Problem, ob Erfolge erziehungspraktischen Handelns sich erziehungswissenschaftlich prognostizieren lassen (also um das Kausalitäts- oder Technologieproblem). Mein Hauptaugenmerk gilt den beiden zuletzt genannten Themenbereichen.

Zum Rekurs auf Entscheidungen zur Bestimmung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Forschung

Die immer noch verbreitete These, pädagogisch bedeutsame „Gegebenheiten“ seien nun einmal keine „bloßen Tatsachen“ (Schurr, 1975, S. 6) oder „keine empirischen Faktizitäten“ (Schmied-Kowarzik, 1993, S. 90 u. passim), provoziert zwei Fragen: Was sind „Gegebenheiten der Pädagogik“ statt dessen? Was hat man sich unter „empirischen Faktizitäten“ dieses Verständnisses vorzustellen?

⁶ Der Begriff "Theorie" wird hier in einem weiten Sinn von Einsicht, Erkenntnis oder Erklärung verwendet. Erklärungen können falsch sein, so groß der methodologische und forschungstechnische Aufwand auch sein mag, die "Wahrheit" der darin zum Ausdruck kommenden Annahmen zu gewährleisten.

Der Versuch, die Stichhaltigkeit dieser Behauptung zu überprüfen, steht vor der Schwierigkeit, daß - wenn überhaupt - nur sehr indirekt umschrieben wird, worin einerseits jene Gegebenheiten bestehen, die als empirisch unzugänglich gelten, und wodurch andererseits jene „empirischen Faktizitäten“ gekennzeichnet sind, derer man zur Charakterisierung dessen zu bedürfen scheint, was oder wie pädagogische Gegebenheiten *nicht* „sind“. Um herauszufinden, was dabei jeweils gemeint ist, muß man den Kontext der Behauptung und - soweit möglich - die Forschungspraxis der Protagonisten dieser These analysieren. Dabei zeigt sich, daß meist implizite Begründungen dieser These auf zwei unterscheidbaren Ebenen angesiedelt sind: Auf der einen Seite geht es um die *Identifizierung* bzw. *Konzeptualisierung* der „Gegebenheiten selbst“: Daß Pädagogik keine empirische Disziplin „sei“, das sei in „der Sache“ begründet, mit der Pädagogik es zu tun habe. Auf der anderen Seite geht es dabei um eine *Bewertung* der Forschungsmethoden, sich dieser Gegebenheiten zu vergewissern.

Pädagogik - so die These vieler Empirieskeptiker - habe es - anders als beispielsweise die Naturwissenschaften - mit Gegebenheiten zu tun, die sich der „unmittelbaren“ Beobachtung entzögen. Als Beispiele ließen sich „Bildsamkeit“ und „Bildung“, sachliche und sittliche „Urteilsfähigkeit“ oder „Mündigkeit“ nennen. Hier ist nicht der Ort, auf die Frage einzugehen, ob die zentralen Konzepte beispielsweise der Physik - wie in solchen Vergleichen oft unterstellt wird - unmittelbar beobachtbar sind. Ich weiß nicht, ob „Masse“, „Kraft“, „Energie“ jemals „gesehen“ oder „gehört“ worden sind (differenzierend dazu Carnap, 1956/1974, S. 49 ff.). Dennoch und andererseits ist jedoch zu fragen, woher Empirikritiker eigentlich etwas über jene nicht (unmittelbar) beobachtbaren Gegenstände wissen, über die sie sehr ausführlich reden oder schreiben, und nach welchem Verfahren sie überprüfen, ob das, was sie über diese Gegenstände aussagen, zutrifft oder nicht (vgl. u.a. Frischeisen-Köhler, 1917/1969, S. 177 u. passim). Wie Empirikritiker ihre *unvermeidbaren* Rekurse auf *Indikatoren* für alles, was sie über die pädagogische Wirklichkeit aussagen, mit ihrer ausgeprägten Abneigung gegen die dafür vorausgesetzten Operationalisierungen vereinbaren, das bleibt ihr Geheimnis. Unverkennbar erscheint mir demgegenüber, daß sie operationalisieren - nur eben naiv bzw. methodenkritisch, und zwar so lange, wie sie Operationalisierungen (undifferenziert) für entbehrlich oder gefährlich halten oder sogar ausdrücklich verurteilen.

Wenn das, was Empiriker im Interesse der Realitätsvergewisserung für unentbehrlich halten, zumindest im Prinzip auch von Geisteswissenschaftlern praktiziert werden muß, solange sie (hoffentlich nicht nur) glauben, über die Wirklichkeit zu reden, so darf (eine methodologische Wertung!) andererseits nicht übersehen werden, daß Empiriker auf Verfahren angewiesen sind, die - wohl zu Unrecht - als nicht empirisch gelten: Nach meinem Verständnis sind Operationalisierungen ein Beispiel für die Anwendung hermeneutischer Verfahren. Vielleicht ist die (allerdings differenzierungsbedürftige) Rede von einer Konvergenz in der Entwicklung empirischer und geisteswissenschaftlicher Orientierungen (dazu Roth, 1971, S. 15 ff.) nicht ganz unberechtigt, obwohl die wechselseitige Entfremdung - aus welchen Gründen auch immer - noch lange nicht überwunden ist.

Freilich können die „Bezugnahmen“ auf das, was (auch) in der Erziehungswissenschaft „Tatsache“ oder „Wirklichkeit“ genannt wird, von sehr verschiedener Art und Qualität sein. Es gibt

Anhaltspunkte für die überprüfbare Vermutung, daß der unvermeidbare Realitätsbezug erziehungstheoretischer Aussagen erkenntniskritisch und forschungsmethodologisch um so problematischer ist, für je unwichtiger oder gar ungeeigneter empiriekritische Autoren empirische Verfahren halten, und zwar in doppelter Hinsicht: zum einen, weil sie Empirie so fehl- oder „zurecht-“ interpretieren, wie sie sie kritisieren und damit selbst zur Konstitution dessen beitragen, was sie verurteilen (vgl. auch Vogel, 1990, S. 28); zum anderen bereits deshalb, weil sie ihrer eigenen Realitätsvergewisserung die forschungsmethodologische Kontrolle entziehen (vgl. u.a. Vogel, 1990, S. 28 f.; Heid, 1994, S. 133 f.). Es ist schon einigermaßen kühn, „die pädagogische Wirklichkeit als solche“ (Heitger, 1981, S. 42) bestimmen und erfassen zu wollen oder vorbehaltlos von einer „beobachtbare[n] Logik der Praxis“ (Tenorth, 1991, S. 9) zu reden.

In Kontroversen um die dem Gegenstand „der Pädagogik“ angemessene Forschungsmethode sind „Messung“ und „Quantifizierung“ die entscheidenden Reizworte. Abgesehen davon, daß die von „Geisteswissenschaftlern“ tendenziell eher verachtete Entwicklung und Verwendung mathematischer Verfahren alles andere als geistlose Tätigkeiten sind (vgl. dazu auch Roeders historische Analyse: Roeder, 1968, bes. S. 47 ff.), hat bereits die bloße Feststellung einer Tatsache oder der Ausprägung eines Merkmals bei Personen, Sachen oder Ereignissen - ganz zu schweigen von der Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Meßergebnisse, theoretische Voraussetzungen, die in ihrer Reichhaltigkeit und Komplexität oft gewaltig unterschätzt werden.

Engagierter noch als der forschungsmethodologische wird der (forschungs-)ethische Aspekt einer Bestimmung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Forschung diskutiert. Die als Vorwurf erkennbaren Behauptungen lauten:

- a) Die pädagogische Praxis werde als Technologie im Sinne einer Anwendung des sogenannten Zweck-Mittel-Schemas (dazu Brezinka, 1976, S. 106 ff.) interpretiert (so z.B. Heitger, 1969).
- b) Der Adressat erziehungspraktischen Handelns werde als Objekt technologischer Einwirkung oder manipulativer Fremdbestimmung konzeptualisiert (so u.a. Heitger, 1969; Schaller, 1974, S. 18).
- c) Erziehungswissenschaftliche Forschung werde als „teilnahmslose“, einem technischen Erkenntnisinteresse verpflichtete (Schaller, 1974, S. 23), reduktionistische (Flitner, 1978, S. 184), „positivistisch halbierte“ (Habermas, 1964), kausalanalytische Praxis organisiert.

Ich will nicht bestreiten, daß differenzierte Begründungen dieser Thesen zur Bereicherung der methodologischen Diskussion auch in der Erziehungswissenschaft beigetragen haben. In mindestens ebenso hohem Maße haben sie jedoch Scheinkontroversen ausgelöst, die nicht nur dem Ansehen, sondern wohl auch der Produktivität dieser Disziplin abträglich gewesen sein dürften. Ich reduziere meine Stellungnahme zu den skizzierten Behauptungen auf wenige Hinweise:

(a) Ergebnisse der Sozialisationsforschung und der empirischen Schulforschung sollten uns darüber belehrt haben, wie fatal es wäre zu übersehen, daß es für die Entwicklung konkreter Menschen und konkreter Organisationsformen institutionalisierter Erziehung überaus einflußreiche *Entwicklungsbedingungen* gibt, die sowohl Edukanden als auch professionelle Erzieher zunächst einmal vorfinden. In der zu Beginn meiner Ausführungen erwähnten Studie „Sozialstatus und Schulerfolg“ hat Roeder (mit anderen) schon früh, einflußreich und vor allem aufgrund eigener empirischer Untersuchungen zur Feststellung und Erklärung der damals wie heute irritierenden

Tatsache beigetragen, daß die in den großen Industriestaaten geschaffenen Möglichkeiten, das Schulsystem bis zur höchsten Stufe zu durchlaufen, nicht nur sehr selektiv genutzt werden. Unter den Bestimmungsgrößen dieser Selektivität spielte und spielt die „Befähigung des Schülers“ keine oder eine nur höchst „mittelbare“ Rolle. Normativ allzu ambitionierte Bestimmungen dessen, was Erziehung oder Schule ihrem „Wesen“ nach seien - und das heißt hier häufig: sein *sollten* -, stehen in der nicht zu unterschätzenden Gefahr zu übersehen, was der Fall *ist* und womit jede noch so engagierte Erziehungspraxis und Schulorganisation aber doch faktisch umzugehen hat (vgl. auch Roeder u.a., 1963, S. 9).

"Die (...) Fakten über Umweltbedingungen von Erziehung, Intelligenz und Begabung, Förderung der Leistungsmotivation, schichtspezifische Sozialisation und Schulerfolg, Sprache und kognitive Entwicklung, Auslese im Schulsystem usw. waren die Themen, die für eine Diskussion über die pädagogische Verbesserung des Bildungssystems die materiale Basis bildeten." (Vogel, 1990, S. 29)

(b) Ich halte es für naiv, Selbst- und Fremdbestimmung in einer Weise gegeneinander auszuspielen, die für empirie- und technologiekritische Diskurse nicht untypisch ist. Erstens ist das wie auch motivierte Wollen und Tun des Erziehungspraktikers aus seiner eigenen Sicht Selbstbestimmung und aus der Sicht seines Adressaten „fremd-“ bestimmt, so daß eine kritische und selektive Stellungnahme Lernender zum Wollen und Tun des Erziehers nicht nur möglich, sondern sogar notwendig ist. Zweitens: so wie die niemals abstrakt und uninhaltlich existierende „Fremdbestimmung“ (gleich welcher „Richtung“ der erziehungspraktischen Wechselbeziehung) konkret-inhaltlich nicht verwerflich sein muß, so ist andererseits nicht alles unbedenklich, was Lernende oder auch Lehrende selbst bestimmen - nur weil sie es selbst bestimmen. Drittens und auf der Ebene wissenschaftlichen Handelns angesiedelt: Forscher, die sich vornehmen oder vielleicht sogar anmaßen, ihre Recherchen „im Interesse und mit dem Einverständnis“ der von empirischer Forschung Betroffenen zu organisieren (Klafki, 1982a, S. 32), betätigen sich - von methodologischen Problemen abgesehen - häufig bereits manipulativ. Denn entweder sie geraten in die Gefahr, selbst zu bestimmen, worin das Interesse der Betroffenen besteht, oder sie „unterwerfen“ sich einer Größe, die ihrerseits von Lerngelegenheiten (mit) abhängt, in denen inhaltlich stets und unvermeidbar auch zur Geltung kommt, was als „fremd“ beanstandet wird. Es erschien mir naiv zu übersehen, daß die (u.a. von Holzkamp gegen die Intentionen Lehrender ausgespielten) „Eigeninteressen der Schülerinnen/ Schüler“ (Holzkamp, 1993, S. 391 u. passim) sich nur in jener nicht suspendierbaren Auseinandersetzung mit externalen Anforderungen herausbilden konnten, in der auch externale Kriterien für Lernerfolg zur Geltung kommen und angeeignet werden. Klärungsbedürftig sind der methodologische, der forschungs- und der professionsethische Stellenwert eines „Einverständnisses Betroffener“ überdies im Hinblick auf jene „Objektivierung“, um die keine Validierung erziehungswissenschaftlicher Aussagen herumkommen dürfte.

(c) Daß die „Wirkung“ jeder - wie auch im einzelnen motivierter Intervention ausschlaggebend davon abhängt, wie der Adressat dieser Intervention selbst sie rezipiert, interpretiert und verarbeitet, mag gelegentlich übersehen oder vernachlässigt worden sein, aufgehoben wird sie dadurch nicht. Freilich ist nicht auszuschließen, daß empirische Bildungsforschung ihren Gegenstand (in präzisierungsbedürftiger Hinsicht) „amputiert“. Im Kontext von Behauptungen dieser Art wird aber

häufig der Anschein erweckt, daß es notwendig so sein müsse, obwohl ausgewiesene Empiriker Beschreibungs- und Erklärungsmodelle dieses Typs seit langem differenziert kritisieren (vgl. aus jüngerer Zeit z.B. Molltada, 1982, S. 79 ff.; Klauer, 1984, S. 171 ff.; Alisch, 1995, S. 25 ff.).

Man mag postulieren - auch wenn das nicht leicht verständlich ist - der Erziehungspraktiker dürfe nicht erzieherisch wirken *wollen* (so Benner, 1980, S. 488). Dann benötigt er aber zumindest ein Kriterium, das es ihm ermöglicht, den Erfolg seiner von ihm selbst zu verantwortenden Tätigkeit zu überprüfen. Es wäre ein sonderbares Verständnis von Handlungsrationalität zu leugnen, daß dieses Erfolgskriterium irgend etwas mit dem Zweck erziehungspraktischen Handelns zu tun haben muß. (Dabei wäre zu berücksichtigen, daß der Zweck des Lehrens vom Zweck des Lernens und beide vom Zweck erziehungswissenschaftlicher Forschung unterschieden werden müssen.)

Empirikritischen Autoren geht es allerdings auch um die *erziehungspraktischen* Konsequenzen der von ihnen beanstandeten Gegenstandsbestimmungen und Betrachtungsweisen. Die darin zum Ausdruck kommenden „Befürchtungen“ (wenn ich mich dieser Wertung anschließen darf) sind ernst zu nehmen. Es ist jedoch höchst problematisch, sie auf die empirische Orientierung der Pädagogik zu beschränken. Ausgewiesene Empiriker sehen diese Gefahr auch und analysieren sie oft differenzierter, präziser und vor allem handlungsrelevanter als viele erziehungsethisch engagierte Erziehungsphilosophen (vgl. z.B. Klauer, 1984). Welche Präzision kann eine Empirikritik erreichen, für die der Satz Roeders zutrifft: „Selbst der unkomplizierte Begriff ‚Lernen‘ scheint sich in Poesie aufzulösen“ (Roeder, 1961/1962/1973, S. 82). Roeder geht in seinen „Bemerkungen“ (ebd.) noch einen Schritt weiter und zeigt, daß die Gefahr der Manipulation vielleicht um so größer ist, je *unkritischer* man glaubt, sie erziehungspraktisch verhindern zu können. Bildung und Gebildete werden nämlich gerade dadurch „den jeweiligen Anpassungsforderungen der Gesellschaft blind anheim“-gegeben. „Vielleicht enthält der Verzicht auf die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen individuellen Lebens (...) ein Element des Totalitären“ (Roeder, ebd., S. 83). Die Vernachlässigung oder Fehlinterpretation der Tatsache, daß auch die „Verwendungsbedingungen“ für Bildung bzw. Kompetenz Rückwirkungen auf das Bildungsverständnis, auf das Selbstverständnis und auf die Selbstregulation Lernender sowie auf die Bildungspraxis haben (können), ist ja gerade nicht geeignet, die pädagogisch problematisierte „Anpassung“ zu verhindern.

Normen und Werte im Kontext erziehungswissenschaftlichen Handelns

Besondere Bedeutung in hier thematischen Kontroversen besitzt außer dem Hinweis auf die Komplexität und Dynamik pädagogischer Prozesse (vgl. dazu Klauer, 1984) die empiriekritischmotivierte Erwägung, daß bei pädagogischen Gegebenheiten qualitative bzw. normative Momente eine wichtige Rolle spielen. Diese Aussage - so voraussetzungsvoll, undifferenziert und klärungsbedürftig sie auch ist - gilt weithin als Ableitungsvoraussetzung für die (implizite) „Schlußfolgerung“, daß Erziehungswissenschaft insofern „also“ gar nicht empirisch sein „könne“ - oder eingeschränkt: daß Gegenstände pädagogischer Forschung „also“ die Verwendung quantifizierender Verfahren gar nicht zuließen. Obwohl diese undifferenzierte „Schlußfolgerung“ seit Beginn dieses Jahrhunderts (vgl. z.B. Weber, 1904/1951; Heubaum, 1908/1969, S. 75) mit überzeugenden

Argumenten kritisiert worden ist, wird sie immer noch und immer wieder zur Begründung des Zweifels an der Möglichkeit empirischer pädagogischer Forschung beansprucht.

Damit ist eine Frage aufgeworfen, die auch Roeder wiederholt angesprochen hat, unter anderem in seinem für die neuere Entwicklung der Erziehungswissenschaft fundamentalen Beitrag „Pädagogische Tatsachenforschung“ (1964). „Offensichtlich hat es die Erziehungswissenschaft nicht nur mit empirisch-analytisch zu beschreibenden Sachverhalten zu tun (...), sondern auch mit Normen“ (Roeder, 1994, S. 37 f.). Welche Bedeutung hat diese - eher appellative - Feststellung für die Beantwortung der Frage nach den Grenzen der Verwendbarkeit empirischer Methoden in der Erziehungswissenschaft? Versuche, diese Frage zu beantworten, erfordern die Klärung einiger Voraussetzungsfragen: Welchen Charakter besitzen die (jeweils) gemeinten Normen als Gegenstand unentbehrlicher Vergewisserung?

- Handelt es sich um subjektunabhängig existierende *Wesenheiten*,
- um zwar vorfindliche, ursprünglich jedoch entscheidungs- und handlungsabhängige sowie eine Stellungnahme nicht nur nicht erübrigende, sondern erfordernde *Institutionen*,
- oder um jene (habitualisierten) *Stellungnahmen* (pädagogisch) Interagierender zu bestimmten Sachverhalten (i.w.S.), die nicht außerhalb konkreten Handelns existieren?
- Und wenn es sich bei den hier relevanten „Gegebenheiten“ um wertende Stellungnahmen zu Sachverhalten handelt, auf wessen Stellungnahme kommt es in hier relevanten Argumenten (besonders) an: auf diejenige Lernender, auf diejenige Lehrender oder (auch nur) auf Stellungnahmen derer, die das Lehren und Lernen sowie deren Interaktion wissenschaftlich erforschen? Gefragt war ja „nur“, welche Konsequenzen aus der Tatsache, daß Erziehungswissenschaft es ja auch mit Normen zu tun habe, für die Konzeptualisierung eben dieser Wissenschaft zu ziehen seien.

Die keineswegs allgemein bekannte bzw. anerkannte Feststellung, daß Wertungen praktisch Handelnder *Gegenstand* werturteilsfreier Beschreibung und Erklärung sein können (so auch Roeder, 1994, S. 38), ist richtig und wichtig. Sie beantwortet aber nur einen Aspekt der aufgeworfenen Frage. Nicht beantwortet ist damit beispielsweise die Voraussetzungsfrage nach den Kriterien, Verfahren und Subjekten der entscheidungsabhängigen Bestimmung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Beschreibungen: Was „ist“ eigentlich Bildung? Durch welche Merkmale ist ein Prozeß oder ein Zustand gekennzeichnet, der als „Bildung“ bezeichnet, „bewertet“ und anerkannt wird? Wer ist Subjekt und wer Adressat des dafür vorausgesetzten Definitions- und Sanktionsprozesses? Und nicht beantwortet ist auch die Frage nach der Herkunft von Theorien, Fragestellungen, Methoden, die dem entscheidungsabhängigen Forschungsziel und der Gegenstandsbestimmung erziehungswissenschaftlicher Forschung adäquat sind (vgl. dazu u.a. Montada, 1982, S. 79 ff.).

Bei der Beantwortung dieser Fragen lassen sich drei thematisch bedeutsame Ebenen unterscheiden:

- (1) Die Bestimmung des Ziels, des Gegenstandes und der Methoden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen hat *Entscheidungen*, diese Entscheidungen haben *Entscheidungskriterien* und die Entscheidungskriterien haben *Wertungen* zur Voraussetzung. Empirische Erziehungswissenschaft kann sich also nicht darauf beschränken,

Wertungen zu analysieren, sie muß auch dann selbst werten, wenn sie weniger oder gar nicht daran interessiert ist vorzuschreiben, was der Fall sein *soll*, sondern wenn es ihr nur um die Beschreibung und Erklärung dessen geht, was der Fall *ist*. Jedoch wie auch immer die „Eigenschaften“ jener Gegebenheiten, jenes Prozesses oder jenes Zustandes definiert werden mögen, die als „Bildung“ oder „Qualifikation“ oder „Kompetenz“ bezeichnet werden, es muß sich dabei zum einen um etwas (empirisch) Feststellbares handeln, wenn das darüber Ausgesagte intersubjektiv *nachprüfbar* sein soll. Nur naive Empiristen (die es auch unter expliziten Empirikritikern geben kann) können übersehen, daß die Bestimmung der („Wesens-“) Merkmale von Bildung die bereits erwähnten Entscheidungen voraussetzt, und daß in der Bestimmung der dafür notwendigen Entscheidungskriterien methodologische Wertungen (dazu u.a. Zecha, 1984, S. 11 ff., 89 ff. und 94ff.) zum Ausdruck kommen, die *allerdings* in *jeder*; und also auch in naturwissenschaftlicher Wissenschaftspraxis unvermeidbar und unentbehrlich sind. Aus dieser Feststellung läßt sich jedoch nicht die Behauptung ableiten, daß die Erziehungswissenschaft (wie vielleicht jede Wissenschaft) „also“ eine normative Disziplin sei (vgl. dazu auch Albert, 1963/1965).⁷

Sind diese unvermeidbaren methodologischen Wertungen, zu denen auch das bereits von Max Scheler thematisierte Erkenntnisinteresse gerechnet werden mag, geeignet, das Vorhaben einer empirischen Erziehungswissenschaft zu beengen? Ja, sie können das Erkenntnisideal empirischer Forschung beeinträchtigen. Wenn diese Möglichkeit bzw. Gefahr nicht bestünde, wäre ein Teil der sogenannten Werturteilsdebatte in den Sozialwissenschaften müßig. *Ob* sie es tun, ist eine nur empirisch beantwortbare Frage. Das heißt also auch, daß die Wertungssteuerung der Wissenschaftspraxis als Entscheidungsprozeß durchaus *Gegenstand* - etwa erkenntniskritischer, wissenschaftssoziologischer, wissenschaftspsychologischer oder wissenschaftshistorischer - *empirischer* Forschung und damit auch methodologischer Kontrolle sein kann. Jedoch unentbehrliche methodologische Wertungen *müssen* die Realisierung des Zwecks empirischer Erziehungswissenschaft keineswegs beeinträchtigen.

„Selbst wenn das erkenntnisleitende Interesse den Wissenschaftler zu einer Problemstellung führt und ihn bei der Verfolgung und Ausarbeitung dieser Probleme in eine ganz bestimmte Richtung leitet, kann er die für seine Aufgaben bedeutsamen Fakten so zu beschreiben und zu erklären versuchen, daß in den [entscheidenden] Erklärungssätzen keine Wertprädikate wesentlich vorkommen.“ (Zecha, 1984, S. 91; vgl. auch Geiger, 1953, S.112 ff.).

- (2) Für die explizite und implizite Mitwirkung an der Bestimmung dessen, was Bildung oder Erziehung „ist“, ist die institutionalisierte Differenzierung zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis unwesentlich. Freilich sind Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft - mit oder ohne Absicht und unvermeidbar - an Interaktionsprozessen beteiligt, in denen

⁷ Nicht mehr eingehen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Frage nach der wissenschaftlichen Begründbarkeit (insbesondere der präskriptiven Komponenten von Wertungen - auch methodologischer Natur -, obwohl der Zweifel daran von geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen mehr oder minder engagiert kritisiert wird (Andeutungen auch bei Vogel, 1990, S. 27; vertreten wird diese Kritik von Greve & Ohlemacher, 1995, S. 98).

definiert wird, durch welche Merkmale Bildung oder Erziehung gekennzeichnet „sind“. Sie haben jedoch weder den Auftrag noch auch die dafür notwendigen Sanktionsmittel, „der Praxis“ vorzuschreiben, was als Bildung oder Erziehung anzusehen oder gar zu verwirklichen sei. Gegenstandsbestimmungen, die in der empirischen Erforschung der pädagogisch bedeutsamen Wirklichkeit zur Geltung kommen, können und werden sich auf den erwähnten interaktiven oder kommunikativen Definitionsprozeß auswirken aber nicht im Sinne einer Vorschrift, sondern im Sinne eines Beitrags zur Klärung der Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen entscheidungsabhängiger Definitionen.

Gelegentlich wird - keineswegs nur von Praktikern - erwartet, daß aus einer wissenschaftlichen (oder philosophischen) Analyse der *Natur* oder aus der Erfassung des *Wesens* pädagogisch bedeutsamer Gegebenheiten Maßgaben erziehungspraktischen Handelns abgeleitet werden können (z.B. Bergemann, 1900, S. 56 ff.). Schon Frischeisen-Köhler hat gezeigt, daß „in dem Begriff der Natur (...) von Anfang an“ „zwei Ideen von verschiedener Provenienz (...) enthalten und verschmolzen“ waren; „denn er bezeichnet sowohl das den Sinnen Gegebene (...) als auch ein Ideal und einen Wert“. Darin erkenne ich den Hinweis, daß solche Ableitungen, die seit G. E. Moore im Kontext nonobjektivistischer bzw. nonnaturalistischer Positionen auch als „naturalistische Fehlschlüsse“ bezeichnet werden, von „willkürlichen utopischen Idealen“ abhängen (Frischeisen-Köhler, 1917/1969, S. 150) und - um mit Topitsch, (1958/1961, S. 59 ff.) zu reden - auf weltanschauliche bzw. normative „Zirkelschlüsse hinauslaufen“ (vgl. außerdem Kelsen, 1928; Welzel, 1951, S. 30; Kutschera, 1973; Wickler, 1995). Roeder spricht im gleichen Zusammenhang von Tautologien.

(3) Eine als besonders bedeutsam geltende Besonderheit pädagogischer Gegebenheiten sehen viele darin, daß es sich dabei stets auch um „*Aufgegebenheiten*“ handle (vgl. z.B. Schurr, 1975, S. 6). Was ist damit gemeint?

a) Es kann sich dabei um die Konzeptualisierung von Potentialitäten oder Dispositionen handeln, die zwar eine besondere Herausforderung, aber kein Hindernis für empirische pädagogische Forschung darstellen (vgl. dazu u.a. Petersen, 1984). Pädagogen - häufig bleibt unklar, ob es sich um eine Tatsachenbehauptung oder um eine Empfehlung handelt - betrachten menschliche Eigenschaften nicht bloß als Gegebenheiten, sondern - so die These - als Entwicklungspotentiale bzw. Dispositionen. Die mögliche Erwägung, bei Dispositionen handle es sich um humanwissenschaftliche Besonderheiten, möchte ich durch den Hinweis verunsichern, daß die wohl anspruchsvollsten erkenntniskritischen und methodologischen Erörterungen der Dispositionsprädikate von Naturwissenschaftlern sowie von Wissenschaftstheoretikern, experimentell arbeitenden Psychologen und empirisch orientierten Soziologen stammen (vgl. z.B. Carnap, 1956/1974). Von einer Besonderheit *pädagogischer* Gegebenheiten wird man bei *dieser* Bestimmung von „*Aufgegebenheit*“ also nicht sprechen können. Im Gegenteil: Wahrscheinlich haben die erkenntnistheoretischen und methodologischen Ansprüche einer empirischen Orientierung erst für die Probleme sensibilisiert, die mit der Konzeptualisierung von Dispositionen verbunden sind. Zugespitzt: Zur Begründung des Erfordernisses beispielsweise zwischen

beobachtbaren Verhaltensäußerungen und nicht beobachtbaren Verhaltens- oder Handlungsdispositionen (z.B. Kompetenzen) zu unterscheiden, hat die methodenkritische empirische Forschung einen wesentlichen Beitrag geleistet.

- b) Mit der „Aufgegebenheit“ pädagogischer Gegebenheiten kann aber auch etwas gemeint sein, das über eine distanziert thematisierbare Potentialität noch hinausgeht. Theodor Litt hat in seiner Studie „Die Methodik des pädagogischen Denkens“ (1921), die seit 1931 unter dem Titel „Das Wesen des pädagogischen Denkens“ wiederholt abgedruckt worden ist, darauf hingewiesen, daß die Pädagogik es mit „Objekten“ zu tun habe, „die in sich den Hinweis auf ‚Zwecke‘ enthalten“ (Litt, 1921/1969, S. 281). Andererseits „wisse“ die Disposition des „Zöglings“ „nichts von jener Eindeutigkeit der Determination, die dem biologischen Keim“ eigne (S. 287). Deshalb könne der Erzieher, den Litt nicht vom Erziehungswissenschaftler unterscheidet, sich nicht mit der Feststellung dessen begnügen, was der Zögling sei. Er müsse vielmehr auf das blicken, „was aus ihm werden *kann* oder vielmehr im Sinn der Erziehung aus ihm werden *soll*“ (S. 294).

„Wie aber soll nun dieses *konkrete Leitbild*, das dem Gestaltungswillen des Erziehers voranleuchtet, anders sich formen als eben im Hinblick auf das, was der Zögling nun einmal ist (...) - so daß, wenn dieses Sein nur im Ausblick auf das Sollen vorstellig werden konnte, so doch umgekehrt das Sollen nur im Anschluß an das Sein sich zu konkreter Bestimmtheit herausklären kann. So stehen (...) Seienserfassung und Sollensbestimmung in, Wechselwirkung“.

Und auch hier läßt der gewählte Ausdruck noch allzuviel des Trennenden bestehen (...). Der Erzieher sieht das, was ist, (...) als Bewegung, hervorgehend aus dem, was war, und hinstrebend zu dem, was da werden soll, und er sieht das, was werden soll, in unmittelbarem Hervorwachsen aus dem, was ist.“

(Litt, 1921/1969, S. 295 f.; vgl. ferner u.v.a. Schurr, 1975, S. 7 f.)

Ist das nun eine oder gar *die* Besonderheit pädagogischen Denkens und Argumentierens? Oder besteht die Besonderheit nur in der Unklarheit des Befundes, nämlich in wechselseitigen Bezugnahmen auf Unbestimmtes, die nicht "allzu geeignet erscheinen, die wünschenswerte Klarheit zu vergrößern? Zu diesen Unklarheiten gehört zunächst, daß unbestimmt bleibt, wer - auf welcher semantischen Ebene - worauf genau Bezug nimmt: Ist es der Zögling, der Erzieher oder der Erziehungswissenschaftler? Begünstigt wird die Verwirrung dadurch, daß eine konsistente Regel in der Verwendung zentraler Begriffe - wie „Pädagoge“, „Pädagogik“, „Erzieher“, „Pädagogische Theorie“ und „Theorie der Erziehung“ - bei Litt nicht recht zu erkennen ist (dazu auch Klafki, 1982b, S. 55 f.). Litt scheint sogar aus der terminologischen „Not“ eine schwer zu charakterisierende „Tugend“ machen zu wollen, indem er mit seiner „Wesensanalyse“ vor die von ihm so genannte „sekundäre Scheidung“ von Theorie und Praxis zurückzugehen beansprucht, und zwar auf das seines Erachtens ursprüngliche, „wahre Verhältnis“ (Litt, 1921/1969, S. 298), dessen Erfassung - wie er ausführt - gegen „erkenntniskritischen Zweifel“ zu „schützen“ vermöge. Analysiert man den Kontext der Argumentation, so zeigt sich, daß mit „sekundärer Scheidung“ nicht der *historische* Prozeß der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Theorie und Praxis sowie deren Professionalisierung gemeint ist (vgl. auch Klafki, 1982b, S. 70).

Mich interessiert nun die Frage, ob die "Dialektik" der Argumentation Litts sich nicht in empirisch bearbeitbare (Teil-)Fragen auflösen läßt, ohne jene Wechselbeziehung zu ignorieren, auf

die es Litt ankommt.

Um logische Zirkelschlüsse zu vermeiden - auf die auch Roeder angesichts einer analogen Argumentation Klafkis aufmerksam gemacht hat (1961/1962/1973, S. 81) -, muß die von Litt so genannte „Wechselwirkung“ aufgelöst und müssen die Wirkfaktoren unabhängig voneinander konzeptualisiert und kontrolliert werden. Dann stellt sich der Sachverhalt anders, wie mir scheint, klarer und praxisbedeutsamer dar:

Der Adressat pädagogischen Handelns - als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Recherche - *ist* Bildungs- und Lernsubjekt. Er ist selbst denkendes und wollendes Wesen. Jedoch im Urteil und im Handlungsplan des von Litt apostrophierten (praktischen) Pädagogen ist das, was aus einem bestimmten Adressaten pädagogischen Handelns werden *kann*, entweder Resultat selektiver, methodisch kontrollierbarer (diagnostischer) *Realitätserfahrung* - stets bezogen auf Entwicklungsziele, die der *Betrachter* zumindest hypothetisch im Sinne von Relevanzkriterien einführt oder bloße Spekulation. Außerdem ist das, was der Adressat pädagogischen Handelns selbst tun und werden *will*, aus der Sicht des Erziehers nicht etwa *Maxime*, sondern lediglich *Bedingung* verantwortbaren pädagogischen Handelns, freilich eine solche, die sehr sorgfältig zu erfassen und ebenso sorgfältig zu berücksichtigen ist, wenn die vom Erziehungspraktiker zu verantwortende Zielbestimmung und Handlungsplanung nicht utopisch werden sollen. Sollen hat (u.a.) Können zur Voraussetzung, auch wenn dieses Können sich erst im Tun zu erweisen vermag. Genau hier liegt die Domäne empirischer pädagogischer Forschung. Aus „Zöglingen“ - das beweist die Alltagserfahrung - *kann* vieles werden und sie *wollen* so manches. Bei der Bestimmung sowohl des Beurteilungskriteriums als auch dessen, was aus Lernenden in später zu präzisierendem Sinn werden soll, kann der „Pädagoge“ nicht aus seiner professionellen Zuständigkeit entlassen werden, sosehr er sich - jedoch unvermeidbar sondierend - auf die ihrerseits keineswegs unabhängigen Lern- und Handlungsbedürfnisse Lernender beziehen mag.

Auf ganz anderer semantischer Ebene pädagogischen Denkens und Handelns sind die Aktivitäten des Erziehungswissenschaftlers angesiedelt. Welchen Beitrag kann die *Erziehungswissenschaft* zur Beantwortung der Frage leisten, was aus dem „Zögling“ werden *soll* ? Sie mag - wenn sie glaubt, es nicht lassen zu können - dem Erzieher vorschreiben, wie er urteilen und handeln soll. Aber so, wie der Erzieher den Zögling nicht (wirklich) zwingen kann, das zu denken und zu wollen, was er (der Erzieher) will, so kann der Erziehungswissenschaftler das Denken und Wollen des Erziehers nicht determinieren. Es widerspräche sogar dem professionellen Ethos des Erziehungswissenschaftlers, die Zuständigkeit und Verantwortung, die autonome Urteils- und Handlungskompetenz des Erziehers ersetzen oder gar erübrigen zu wollen. Diese Erwägung führt zu der vielleicht als paradox empfundenen Feststellung, daß sogar (auf metasprachlicher Ebene) moralische Gründe dafür geltend gemacht werden können, erziehungswissenschaftliche Aussagen von Wertungen und Normen frei zu halten. Statt dessen kann der Erziehungswissenschaftler aber sehr wohl zur erfahrungswissenschaftlichen Klärung der *Voraussetzungen* und der kausal- oder funktionsanalytisch abschätzbaren *Konsequenzen* kompetenten und verantwortlichen Handelns beitragen - etwa indem er zur Konsolidierung jenes Zusammenhangswissens beiträgt, das außer dem Wollen unentbehrlich ist, um erziehungspraktische Verantwortlichkeit zu begründen.

Über Zweifel an der Prognostizierbarkeit pädagogischer Handlungserfolge

An genau diesem Punkt setzt die Begründung eines ganz anderen Zweifels an der Leistungsfähigkeit empirischer, insbesondere experimentell orientierter Erziehungswissenschaft an. So wie die Erziehung den Erfolg ihrer Bemühungen nicht garantieren könne, so sei die Erziehungswissenschaft außerstande, die Erfolgsbedingungen zu eruieren und den Erfolg erziehungspraktischen Handelns zu prognostizieren. Begründet sei die sogenannte Kontingenz erziehungspraktischen Handelns letztlich in der *Freiheit* der Adressaten dieses Handelns. Diesen elementaren Sachverhalt dürfe, ja *könne* die Erziehungswissenschaft ebenso wenig wie die Erziehungspraxis außer Kraft setzen. Ich möchte Relevanz und Stichhaltigkeit dieses zunächst durchaus plausiblen und wohl deshalb auch weit verbreiteten Vorbehalts gegen eine experimentelle Orientierung der Erziehungswissenschaft auf zwei Ebenen erörtern:

- (1) Verursacht oder begründet die Freiheit eines Menschen dessen Unberechenbarkeit, so daß auf der Ebene erziehungspraktischen Handelns von der *Unplanbarkeit* intendierter Handlungseffekte und auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung von der *Unvorhersagbarkeit* erziehungspraktischen Interventionserfolgs ausgegangen werden muß?
- (2) Wie weit reicht eigentlich die pädagogische Zuständigkeit? Ist ihre Kompetenz auf die Realisierung und Optimierung der Bedingungen erfolgreichen Lernens begrenzt - oder kann sie auch für ein „Fehl-“ Verhalten unter pädagogisch nicht mehr kontrollierbaren Handlungsbedingungen verantwortlich gemacht werden?

Zur Funktion der Willensfreiheit des Interventionsadressaten

Das zentrale Argument, das als Ableitungsvoraussetzung für die Begründung des Zweifels an der Tauglichkeit und an der Zulässigkeit empirischer pädagogischer Forschung beansprucht wird, rekurriert letztlich auf die Freiheit des Adressaten erziehungspraktischen Handelns. Diesem Begründungsansatz gilt meine Aufmerksamkeit⁸.

Wie auch immer das Problem der Willensfreiheit gelöst werden mag (dazu Gomperz, 1907; Rheinwald, 1990), unstrittig dürfte sein, daß die Realisierung des Zwecks einer erzieherischen Intervention nicht ohne die Mitwirkung des Interventionsadressaten möglich ist. Diese Mitwirkung kann als ein Prozeß beschrieben werden, in dem der Lernende wahrnehmbare Interventionsaktivitäten Lehrender selektiv rezipiert, interpretiert, für die eigene Urteilsbildung verarbeitet sowie für die Realisierung eigener Interessen argumentativ oder praktisch nutzt.

⁸ Davon unabhängig müßte aber auch jene Willens-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit des Erziehungspraktikers unter hier thematischen Gesichtspunkten analysiert werden; denn sie ist keineswegs von vornherein ungeeignet, die Kalkulierbarkeit seines Handelns aus der Sicht des Erziehungswissenschaftlers zu beeinträchtigen. Darauf kann ich in diesem Zusammenhang jedoch nicht gesondert eingehen. Allerdings läßt sich das prinzipiell über die hier thematische Funktion der Willensfreiheit Auszuführende auch auf die erfahrungswissenschaftliche Untersuchung erziehungspraktischen Handelns anwenden bzw. übertragen.

"Der Schüler kann nicht als jemand gesehen werden, an dem sich ein Effekt manifestiert. Er bestimmt durch die Interpretation und Schlußfolgerung des Gehörten selbst mit, wie das Gesagte ankommt. Was er aus dem Gesagten entnimmt, hängt davon ab, welche Informationen er über den (...) anderen, die Situation, sich selbst etc. zur Verfügung hat und wie er diese zur Interpretation heranzieht." (Hofer, 1985, S. 425)

Diese Feststellung hat Konsequenzen:

- (1) Es ist einem Erzieher nicht erst unerlaubt, sondern praktisch bereits unmöglich, den Zweck seiner erzieherisch motivierten Intervention *unvermittelt*- gleichsam „kausal“ zu verwirklichen (dazu Herbart, 1804/1986, S. 61; Ryan, 1973, S. 181 f.; Cook & Campbell, 1979, S. 9 ff.; Vogel, 1990, S. 127 ff.).
- (2) Um die Erfolgswahrscheinlichkeit seines Handelns abschätzen zu können, muß der Erzieher die Handlungsrationalität bzw. jene handlungsleitenden Theorien und Motive des Lernenden kennen oder (durch empirische Forschung oder in erzieherischer Interaktion) kennen lernen, die für die (kognitive, affektive und normative) Verarbeitung der geplanten Intervention bedeutsam sind.
- (3) Interventionsobjekt ist die das Lernhandeln konstituierende Theorie (i.w.S.) bzw. die Handlungsrationalität Lernender.
- (4) Interventionszweck ist die Konsolidierung und nicht (notwendig) die Manipulation dieser Rationalität.
- (5) Am Erfolg ihrer Lehrtätigkeit interessierte Lehrpersonen müssen auf der Basis bereits erwähnten Wissens erfahren und im Interesse erfolgreichen Lehrens berücksichtigen, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine jeweils geplante Intervention unter gegebenen oder herbeizuführenden Bedingungen erfolgskontrollierten Lernens geeignet ist, die Problemlösungs- und Handlungskompetenz Lernender im Sinne des Interventionszwecks zu modifizieren. Extrem vereinfacht geht es hierbei einerseits um Grundtypen der Interventionsverarbeitung durch Lernende und andererseits um bewährte Annahmen (Theorien) Lehrender über die Wahrscheinlichkeit der Interventions-„Wirkung“ auf Lernende (vgl. dazu Weber, 1964, S. 13). Das Wissen Lehrender über Informationsverarbeitungsstrategien Lernender ist (nur) ein Element jener Theorie des Lehrens, ohne die eine Lehrerfolgserwartung nicht begründbar ist.
- (6) Erziehungswissenschaftler haben die durch Prozesse und Strukturen gesellschaftlicher Arbeitsteilung definierte Aufgabe, zur Entwicklung und Überprüfung jener Theorien (i.w.S) beizutragen, die Erziehungspraktiker über Möglichkeiten informieren, eine erfolgswahrscheinliche pädagogische Praxis zu planen, zu organisieren und zu optimieren.

Damit sind einige herkömmlich vernachlässigte Merkmale einer pädagogischen Handlungsstruktur (höchst unvollständig) skizziert, die als Geltungsvoraussetzungen der folgenden Überlegungen mitgedacht bzw. berücksichtigt werden müssen.

Ist die *Tatsache* der Freiheit geeignet, den je individuellen Gebrauch der Freiheit unberechenbar zu machen? Eine Bearbeitung dieser Frage zeigt, daß es weder sinnvoll noch möglich ist, handlungsbedeutsam über „die“ Freiheit des Denkens, Wollens, Entscheidens und Handelns ohne jede Rücksicht auf die Zwecke und Inhalte des als frei behaupteten oder postulierten Denkens,

Wollens, Entscheidens und Handelns zu diskutieren⁹. „Die Freiheit“ an sich ist eine leere und deshalb für die Regulierung wie für die Beurteilung konkreten menschlichen Wollens und Handelns belanglose Vorstellung. Freiheit ist „nur“ als Modalität konkreten menschlichen Handelns denkbar und Thema einer überaus traditionsreichen und wechselvollen philosophischen Diskussion sowie politischer Auseinandersetzung. Unter dieser Voraussetzung muß die Frage anders gestellt werden: Wodurch ist ein inhaltlich konkretes menschliches Handeln gekennzeichnet, das als „frei“ bezeichnet (und bewertet) wird?

Was Freiheit - im immer noch formalen Sinn - insbesondere von sogenannter Willkür unterscheidet, ist das Moment nachvollziehbarer Rationalität. „Nachvollziehbar“ heißt, daß beobachteter Akteur (also Lernende im Verhältnis zu praktisch Lehrenden und praktisch Lehrende im Verhältnis zu erziehungswissenschaftlich Beobachtenden) und Beobachter über gleiche Vernunftsstrukturen und Begriffe (Vogel, 1990, S. 131) oder zumindest kommunikativ vermittelbare und niemals uninhaltliche Rationalitäten verfügen. Willkür gilt demgegenüber als irrational. Damit ist zum einen die Frage danach aufgeworfen, worin die für Freiheit reklamierte Rationalität besteht. Zum andern und darüber hinaus wäre zu fragen, ob Freiheit denn nicht gerade darin bestehe, sich auch den als vernünftig behaupteten, geforderten oder gar anerkannten Gründen widersetzen zu können. Genau darin liegt ja wohl auch das thematisch bedeutsame Problem der (Un-) Berechenbarkeit menschlichen Handelns begründet.

Freiheit mag unter anderem darin bestehen, sich (auch) als vernünftig anerkannten Gründen widersetzen zu können, nicht aber, das - stets oder regellos¹⁰ - auch zu *tun*¹¹. Warum? Jegliches Handeln hat eine Entscheidung zur Voraussetzung, für die es unter anderem (s. dazu Beck, 1983) diskutabile (nicht notwendig reflektierte, wahre oder richtige, aber doch wohl für maßgeblich gehaltene) *Gründe* gibt, die etwas mit der (größeren oder geringeren, also: jeweiligen) Urteilskompetenz des Handelnden zu tun haben¹².

⁹ Für die Zwecke meiner Problemskizze ist die weiterführende und wichtige Unterscheidung zwischen dem Wollen, der Entscheidung, dem Handeln und den Handlungseffekten, zwischen denen durchaus - wenn auch empirisch nicht leicht identifizierbare - Diskrepanzen bestehen können (vgl. dazu u.a. Schleiermacher, 1826/1957, S. 84 f.), nicht erforderlich.

¹⁰ Sofern Handeln als eine von Regeln geleitete Aktivität angesehen werden kann, müßte es auch auffindbare (neue bzw. „andere“) Regeln für die Abweichung von (konventionellen) Regeln geben (vgl. Ryan, 1973, S. 181 f.; Winch, 1974, S. 69 f.).

¹¹ Man muß freilich unterscheiden und auseinanderhalten, wer *Subjekt* der Identifizierung bzw. Bestimmung jener Gründe ist, die ein Mensch für das hat, was er will und was er (nicht notwendig in Übereinstimmung damit) tut: Das Subjekt des Wollens, Entscheidens und Handelns ist vom Subjekt der Beobachtung, Beschreibung und Erklärung (Interpretation) beobachtbarer Indikatoren dieses Wollens, Entscheidens und Handelns zu unterscheiden. Freilich ist es möglich, daß das beobachtete Handlungssubjekt und der das beobachtete Handeln Beurteilende sich über die Gründe verständigen, die für das beurteilte Handeln maßgeblich sind und auf die der das Handeln Beurteilende in seinem Urteil Bezug nimmt.

¹² Unter entwicklungspsychologischen und -pädagogischen Gesichtspunkten wäre das hier nur andeutbare Problem anders zu strukturieren: (1) Was aus der Sicht erwachsener Beobachter und Beurteiler als vernünftig anerkannt werden mag, muß es für Kinder auf früher Entwicklungsstufe (noch) nicht (im gleichen Sinn) sein. (2) Für die Entwicklung autonomen (freien, selbständigen) Wollens können insbesondere Konflikte in der Wollensbegründung zwischen Kindern und Erwachsenen wichtig und wünschenswert sein (vgl. dazu u.a. Popper, 1973, S. 258 ff.). (3) Die Gründe, die ein Kind hat, etwas Bestimmtes zu wollen, mögen (im Lichte aufgeklärter Vernunft) noch so absurd erscheinen, es würde die Ontogenese nicht nur des Wollens, sondern auch der Begründungsbereitschaft erheblich beeinträchtigen, diese (scheinbar absurden) Gründe nicht ernst zu nehmen und in Diskursen zu würdigen (vgl. dazu u.a. SchenkDanzinger, 1988, S. 203 f.; Wygotski, 1987, S. 131; Holzkamp, 1993, S. 425 ff. u. passim; aber auch bereits Herbart, 1804/1986, S. 63 ff.; Schleiermacher, 1826/1957, S. 218 ff.; Mill, 1859/1945 passim), die durchaus kritisch sein dürfen und sollen, weil gerade dadurch das Kind in seiner Wollensbegründung ernstgenommen wird.

Ohne die Annahme solcher, das Handeln bestimmenden und ordnenden Gründe kann es keine Willens- oder Handlungsfreiheit geben, es sei denn, man erblicke den Freiheitsbeweis in Verstößen gegen die „Gebote“ der Vernunft - oder man setze Freiheit mit Irrationalität, mit Unvernunft oder mit Handlungsregellosigkeit (strenggenommen ein Widerspruch in sich) gleich (vgl. auch Klauer, 1984, S. 169). Gründe „bewirken“ das, wofür sie Gründe sind. Was aus der Sicht des Handlungssubjektes *Gründe* sind, das sind auf der semantischen Ebene der Beschreibung, Erklärung oder auch Beeinflussung dieser Gründe „Ursachen“. Gründe, die ein Mensch für seine Entscheidungen und Handlungen hat, sind, soweit er rational handelt, zugleich „Ursachen“ dieser Handlung. Rationalität kann insofern als eine Form mentaler „Kausalität“ angesehen werden (Spohn, o.1., S. 19; vgl. bes. Kant, 1783/1959, S. 217 ff.; sowie ferner: Mill, 1859/1945 passim; Weber, 1907/1951; Popper, 1973, S. 252 ff.; Bendszeit, 1974, Sp. 904 ff.; Klauer, 1984, S. 172 f.; Vogel, 1990, S. 83 ff.; Mutschler, 1994, S.13).

Wenn Freiheit - pragmatisch betrachtet - darin besteht, jeweils auch anders entscheiden oder handeln zu *können*, dann muß das Subjekt freier Entscheidung zunächst einmal über „objektiv“ gegebene Handlungsmöglichkeiten informiert sein. Freiheit hat also ein quantitativ und qualitativ beeinflussbares Wissen um die Möglichkeiten und um das darin mitbegründete Erfordernis von Entscheidungen und Handlungen zur Voraussetzung. Will man nun Willens- und Handlungsfreiheit nicht schon oder nur oder gerade darin für erfüllt halten, daß die handelnde Person völlig besinnungslos eine der bestehenden, vermeintlich evidenten Möglichkeiten aktualisiert (und strenggenommen wäre auch das Zufallsprinzip bloßen Würfeln erstens eine Regel und zweitens berechenbar), muß man nach den Gründen für die Entscheidung zwischen bekannten Alternativen fragen und ist damit also, wie schon erwähnt, auf die explizite oder implizite Handlungsbegründung verwiesen.

Meine These ist nun, daß Menschen insbesondere in den Wissensmomenten der Gründe für ihr konkretes Handeln beeinflussbar sind, und zwar auf eine Weise, die die Freiheit des Wollens, Entscheidens und Handelns zwar beeinträchtigen kann (dazu Holzkamp, 1993, S. 171 ff., 424ff. u. passim), keineswegs aber beeinträchtigen muß. Die Konsolidierung der Wissensinhalte und -strukturen jeglicher Begründung gehört vielmehr zu den notwendigen Bedingungen der Möglichkeit freier Urteilsbildung und Handlungsplanung.

In dem Maß, in dem Lehrende differenziert und zuverlässig über die Gründe informiert sind, die Lernende für ihr Wollen, ihre Entscheidungen und Handlungen haben, kennen sie die wahrscheinlich wichtigste Realisierungsbedingung - aber nicht auch schon Maxime - erfolgswahrscheinlichen Lehrens. Die Vorhersagbarkeit erzieherischen Interventionserfolgs, die davon abhängende Planbarkeit sowie die darin mitbegründete Verantwortbarkeit erzieherischen Handelns hat zur {nicht hinreichenden, aber notwendigen} Voraussetzung, daß der Erzieher bzw. Lehrende ein zutreffendes Wissen über die Handlungsrationalität des Lernenden hat bzw. im (erzieherisch motivierten) Diskurs erwirbt. Ohne dieses Wissen ist es ihm nicht möglich abzuschätzen, wie der Interventionsadressat diese Intervention (argumentativ und handelnd) verarbeitet und welche Schlüsse er daraus für die Begründung sowie Aktualisierung seines Wollens und Handelns zieht.

Auch wenn man davon ausgeht, daß erzieherische oder unterrichtliche Intervention um so notwendiger erscheint, je weniger der Interventionsadressat schon tatsächlich will und tut, was er - nach Maßgabe erzieherischer oder unterrichtlicher Zielsetzung - wollen und tun soll, müssen diese Interventionen die Freiheit des Interventionsadressaten nicht beeinträchtigen, solange bei Diskursen, die eine Konsolidierung der Willens-, Entscheidungs- und Handlungsgründe Lernender bezwecken, folgendes nicht vernachlässigt wird: (1) Das Wollen und Handeln des Interventionsadressaten ist ernst zu nehmen und ernsthaft zu würdigen. (2) Die Kritik der Begründung, aber auch der darauf rückzubeziehenden Implikationen und Konsequenzen vorfindlichen Wollens und Handelns Lernender hat sich seriös und anspruchsvoll auszuweisen und kritisch befragen zu lassen. Sie ist mit der Entwicklung einer Argumentationskultur (vgl. dazu Popper, 1973" S. 260 ff.) zu verbinden, in der die Qualität des Arguments nicht durch den Status des Argumentierenden und der Wahrheitsanspruch nicht durch das wie auch im einzelnen bestimmte Machtmotiv ersetzt werden kann. Nicht *daß* der Adressat erziehungspraktischen Handelns will, was er will, und auch nicht "blind" was er will, ist dabei wichtig, sondern - im hier zu postulierenden Idealfall: - wie gut und verallgemeinerbar es begründet ist (vgl. dazu Fußnote 12 auf S. 42). Inhalt unterrichtlichen Bemühens um die Konsolidierung „der“ Handlungsrationaltät haben aber nicht nur die Argumente zu sein, mit denen der Lernende sein Wollen und Handeln begründet, sondern in prinzipiell gleicher Weise auch jene Argumente, mit denen der Lehrende seine regulativen (kritisierenden, postulierenden, Lernvoraussetzungen organisierenden) Interventionen begründet. (3) Zweck und Effekt der kritischen Intervention muß und darf nicht die Fixierung des Lernenden auf das Muster eines als gut oder richtig geltenden Wollens und Handelns sein. Es geht vielmehr um die Schaffung notwendiger Voraussetzungen zur Entwicklung jener Urteilskompetenz, die den Lernenden befähigt, sein Wollen und Handeln selbst und dann erst verantwortlich zu begründen und zu organisieren. Knapper und zugespitzter formuliert: Der Lernende soll nicht *lernen* (kritiklos) zu *wollen, was er soll*, sondern überzeugend und verallgemeinerbar zu begründen und zu *können, was er will*;

Freilich können die Gründe, die ein Mensch hat, um etwas Bestimmtes zu wollen oder zu tun, unzulänglich oder sogar falsch sein. Diese Feststellung wirft die überaus interessante Frage auf, ob und in welchem Sinn ein Handeln „richtig“ oder „erfolgreich“ sein kann, das von „falschen“ Gründen bzw. Voraussetzungen ausgeht. Ich kann und muß diese Frage hier nicht weiter erörtern (vgl. dazu u.a. Mill, 1859/1945, S. 140 ff.). Hinweisen möchte ich jedoch auf zweierlei: (1) Die Annahme, das Wollen, Entscheiden und Handeln eines Menschen sei stets auf bestimmte Gründe zurückzuführen, ist nicht durch die Feststellung falsifiziert, diese Gründe könnten auch falsch sein. (2) Es ist ja gerade der institutionalisierte Zweck erziehungspraktischen Handelns, zur Überprüfung und Kontrolle dieser Gründe: und damit zur Schaffung einer wesentlichen Voraussetzung verantwortbaren Handelns einen im zuvor skizzierten Sinn redlichen Beitrag zu leisten.

Empirische Erziehungswissenschaft hat die hier nur recht abstrakt und vereinfacht skizzierbaren (Wechsel-) Beziehungen zwischen den Handlungsrationaltäten Lehrender und Lernender zum Untersuchungsgegenstand. Sie trägt nicht nur dazu bei, diese Beziehungen zu analysieren, sie liefert damit zugleich notwendiges Anwendungswissen, das für die Planung und Realisierung erfolgswahrscheinlichen pädagogischen Handelns unentbehrlich ist. Im Zentrum dieses Wissens stehen Informationen über die Wahrscheinlichkeit, mit der vom Einsatz verfügbarer

Aktivitäten und Mittel unter jeweils gegebenen Bedingungen Effekte erwartet werden können, die bereits für die verantwortbare Planung, dann aber vor allem für die Realisierung erziehungspraktischer Handlungszwecke positiv oder negativ bedeutsam sind. Unter den erwähnten Bedingungen der Verwirklichung erziehungspraktischer Handlungsziele kommt - wie relativ ausführlich dargelegt - der Handlungsrationaltät Lernender herausragende Bedeutung zu.

Zur Reichweite pädagogischer Kompetenz

Das Wollen, Entscheiden und Handeln eines Menschen wird nicht nur von Vernunftgründen, sondern beispielsweise auch von Gefühlen und von Wertungen bestimmt. Damit ist ein Problemkomplex angesprochen, dem ich mein letztes Kapitel widmen möchte.

Im folgenden und abschließend interessieren mich zwei ausgewählte Fragen besonders:

- (1) Ist der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung zureichend bestimmt, wenn man sich dabei auf jene *Handlungsrationaltät* beschränkt, für die ich vergleichsweise große Kalkulierbarkeit erwarte?
- (2) Muß bei der Bestimmung des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Forschung und entsprechend bei der Planung erziehungspraktischen Handelns der Unterschied zwischen *Kompetenz* und *Performanz* nicht nur beachtet, sondern vielleicht sogar postuliert werden ?

Man kann die Thematisierung beider Unterscheidungen auch als Präzisierung der Frage nach der funktionalen Spezifität jener erziehungspraktischen Zuständigkeit interpretieren, die es ermöglicht, Erziehung als ein System planbaren, erfolgskontrollierten und - wie ich finde - dann auch erst verantwortbaren Handelns zu konzeptualisieren und zu realisieren.

- (1) Über den Stellenwert emotionaler Komponenten der Handlungs begründung:

Freilich werden menschliches Denken, Wollen, Entscheiden und Handeln nicht nur von Gründen bestimmt, für die als wahr oder falsch beurteilbare Argumente geltend gemacht werden können. Es spielen auch Emotionen und Wertungen eine Rolle, die für die Berechenbarkeit davon beeinflussten Denkens, Wollens und Handelns bedeutsam sind.

In besonders engem Zusammenhang mit dem Problem der Determiniertheit versus Indeterminiertheit menschlichen Wollens, Entscheidens und Handelns (zwischen denen unterschieden werden muß) steht zunächst die Frage nach dem Stellenwert menschlicher Spontaneität. Spontaneität - so der mögliche und übliche Einwand - könne nicht mit Freiheit identifiziert werden und sei (daher) auch weniger zweifelsfrei kalkulierbar. Ich kann dazu hiernur sehr kurz und vorläufig Stellung nehmen:

- Auch Spontaneität gibt es nicht als solche, sondern nur als eine inhaltlich bestimmte oder bestimmbare.
- Spontaneität kommt nicht aus dem Nichts. Es erscheint mir nicht allzu leichtfertig, davon auszugehen, daß Anlaß, Inhalt, Richtung und Dynamik der Spontaneität im (freilich aufklärungsbedürftigen) Zusammenhang stehen mit dem, was das je spontane Subjekt gelernt hat, was und wie es denkt, woran es interessiert ist, was es will. Spontaneität ist auf der Basis dessen angesiedelt, was der je Spontane gelernt hat und welche Denk- und Handlungsdispositionen sich darin herausgebildet haben; sie steht im Kontext dessen, was als

richtig und gut, als falsch und böse beurteilbar ist.

- ' Schließlich ist Spontaneität auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Vergewisserung und erziehungspraktischer Intervention. Spontaneität ist kultivierbar - zu jener Kreativität, die durch die Neuartigkeit eines Versuchs gekennzeichnet ist, zur Lösung eines Problems, das eine (zumindest implizite) Problemdefinition zur Voraussetzung hat, einen sinnvollen Beitrag zu leisten und von originellem Unsinn zu unterscheiden ist (vgl. dazu u.a. Guilford, 1950; Bishop & Chace, 1971; Torrance, 1975).

Daß die Kalkulierbarkeit pädagogischer Handlungserfolge durch affektive und normative Komponenten selektiven Denkens, Wollens und Handelns verkompliziert oder erschwert wird, das ist nicht auszuschließen. Aber erstens sind solche Schwierigkeiten nicht dazu da, die Suche nach einer Lösung dieses Problems zu suspendieren; zweitens wird das Ziel, die Erfolgswahrscheinlichkeit und damit die Verantwortbarkeit erzieherischen Handelns abzuschätzen, nicht besser erfüllt, wenn man sich statt dessen mit der Beschwörung seiner Wünschbarkeit begnügt und auf den Versuch verzichtet, die Bedingungen der Realisierung erziehungspraktischer Ziele aufzuklären. Drittens ersetzt die *Erwägung*, daß Emotionen und Wertungen geeignet sein könnten, die Kalkulierbarkeit des davon mitbestimmten Handelns zu beeinträchtigen, nicht schon den Nachweis, daß es (notwendig oder regelmäßig oder unter allen Umständen) so ist (dazu auch Mandl & Huber, 1983, S. 6 ff.; Weinberger, 1992, S. 259; Esser 1994, S. 16 und 27 ff. u. passim).

Das traditionsreiche Vorurteil vom Widerstreit zwischen Denken und Fühlen ist mit Ergebnissen differenzierterer Untersuchungen nicht vereinbar. Statt dessen ist davon auszugehen, daß kognitive Prozesse (in unterschiedlichem Ausmaß) an allen, also auch an emotionalen psychischen Aktivitäten beteiligt sind, und daß umgekehrt Emotionen kognitive Prozesse begleiten (Hofer, Pekrun & Zielinski, 1986, S. 254) und beeinflussen (auslösen, aktivieren, filtern, färben). Emotionen und Kognitionen können als „interagierende Orientierungssysteme“ (Mandl & Huber, 1983, S. 41 ff.) angesehen werden, die in unterschiedlicher Weise, aber wohl nie unabhängig voneinander zur Fundierung des Wollens und Handelns - auch in Lernprozessen (dazu u.a. Bergius, 1964, S. 191 ff.; Ulich, 1982, S. 137 ff.; Pekrun, 1988) - beitragen. Emotionen (und Wertungen) dürfen also nicht gegen Kognitionen ausgespielt werden (vgl. dazu Weinberger, 1992, S. 259), auch wenn es verschiedene Auffassungen über ihre Wechselbeziehungen gibt (dazu Mandl & Huber, 1983; Dörner u.a., 1983, S. 1 ff.; und im besonderen Zajonc, 1980).

Einen Beitrag zur (rationalen) Kontrolle der emotionalen Komponente einer kalkulierbaren Interventionsverarbeitung durch Lernende erwarte ich von einer erfahrungswissenschaftlichen Bearbeitung folgender Fragen:

- Vorab wäre die Frage zu präzisieren und zu klären, welche Subjekte hier thematischer Gefühle und welche Subjekte des Umgangs mit diesen Gefühlen unterschieden, betrachtet, untersucht werden sollen.
- Da das Lehren den Erfolg des Lernens bezweckt und der interventions-abhängige Lernerfolg den Lehrerfolg anzeigt, kommt es vor allem auf die lern-lehr-bedeutsame Funktion der Gefühle Lernender und deren „Kontrolle“ an.
- Nun wird man aber davon ausgehen können, daß die Gefühle Lernender und auch die Art und Weise, in der Lernende mit ihren Gefühlen umgehen, nicht unabhängig sind von (regelhaften und

regulierbaren) Lernprozessen (vgl. u.a. bereits Krueger, 1928 sowie Bergius, 1964, S. 291 ff.; Ewert, 1974b, S. 224; Grabitz & Gniech, 1978; Plutchik, 1980; Ulich, 1982, S. 137 ff.; relativierend: Schachter & Singer, 1962). Von einer erfahrungswissenschaftlichen Analyse dieser Lernprozesse erwarte ich einen Beitrag zur Konsolidierung anwendungsrelevanten Wissens auch über jene Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen lernbedeutsamer Gefühle Lernender, die erzieherischer Intervention bzw. Regulation zugänglich sind.

- Gefühle (und Wertungen) haben nicht nur verschiedene "Ursachen" und Ausdrucksformen, sondern ebenso wie Kognitionen in der Regel, und zuvor auch bestimmte Inhalte, Gegenstände, Bezugspunkte oder zumindest Anlässe (vgl. dazu Oerter, 1983). Von der diskursiven Vergewisserung und Klärung dieser Inhalte (an der empirische pädagogische Forschung und erziehungspraktische Intervention den in ihre jeweilige Zuständigkeit fallenden Anteil haben) erwarte ich einen Beitrag zur Erfassung der Entstehungs-, Entwicklungs- und Funktions"regeln" von Emotionen sowie von Bedingungen kontrollierten Umgangs mit lernbedeutsamen Gefühlen.
- Wenn es sinnvoll ist, beispielsweise von „echten" versus „unechten" Gefühlen zu reden, muß es nicht nur ein Kriterium und eine Instanz intersubjektiver Beurteilung und Verständigung, sondern wohl auch so etwas wie eine Kultivierung oder zumindest Ordnung der Gefühle geben. Eine Reflexion insbesondere des Sachgehalts sowohl einer diskursiven Bewertung virulenter Gefühle als auch der darin zur Geltung kommenden Bewertungskriterien sollte geeignet sein, zur Schaffung von Voraussetzungen beizutragen, die den Prozeß der erwähnten Kultivierung begünstigen (vgl. dazu Emmel & Rücker, 1974; Ewert, 1974b; Weiner, 1980; Schwarzer, 1983). Dabei muß und darf es nicht um eine Unterdrückung oder Manipulation von Gefühlen gehen; es geht vielmehr um so etwas wie die Ermöglichung emotionaler Selbstbestimmung, Selbstbeherrschung und Disziplin.
- Gefühle - so möchte ich meine überaus fragmentarischen Erwägungen zusammenfassen - als nicht zu vernachlässigende Komponenten oder Aspekte menschlichen Denkens und Handelns sind stets auch Resultate und Voraussetzungen, Gegenstände und Modalitäten (organisierbarer) Lernprozesse. Entscheidend im hier thematischen Sinn ist nicht, daß es sie gibt, sondern ob und wie sie (erziehungspraktisch) gestaltbar sind, wie mit ihnen umgegangen werden kann, wie sie für eine verantwortbare Optimierung erziehungspraktischen Handelns „genutzt" bzw. in erfolgswahrscheinliches pädagogisches Handeln einbezogen werden können und nach welchen, von wem und wie legitimierten Maßgaben das alles zu rechtfertigen ist.

(2) Zur „Reichweite" intendierter Wirksamkeit pädagogischen Handelns:

Zu den wichtigsten Bezugsgrößen empirischer pädagogischer Forschung gehören Kriterien zur Beurteilung erziehungspraktischer Handlungserfolge. Diese Kriterien können in anderer Funktionsthematisierung auch als Ziele oder Zwecke pädagogischen Handelns interpretiert werden. Was ist „der" (institutionalisierte) Zweck erziehungspraktischen Handelns, und welche Bedeutung hat die Zielbestimmung für die Erörterung der Frage, ob Erziehungswissenschaft zur Prognostizierbarkeit des Erfolgs pädagogischer Praxis einen wesentlichen Beitrag leisten kann ?

Das öffentliche Interesse an Erziehung kann geradezu als eine Funktion des Maßes angesehen werden, in dem die Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben oder Konformitätserwartungen hinter den jeweiligen gesellschaftspolitischen Idealvorstellungen

zurückbleibt. Darüber hinaus besteht eine Neigung, Pädagogik für alles und jedes zuständig zu erklären: für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben ebenso wie für die Überwindung der Massenarbeitslosigkeit; für die Steigerung individueller Leistungsbereitschaft ebenso wie für die Überwindung individuellen Anspruchs- oder „falschen“ Prestigedenkens; für die Gewährleistung permanenten Wirtschaftswachstums, technischen Fortschritts und internationaler Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft ebenso wie für die Liebe zur Heimat, die Gewährleistung der Verfassungstreue, die Sicherung des Friedens, die Verhinderung des Waldsterbens und vieles - kaum für möglich zu haltendes - mehr. Bei Verhaltensweisen Heranwachsender und junger Erwachsener, die geeignet erscheinen, das Ansehen der Bundesrepublik in der Welt zu schädigen, wird immer wieder das Versagen „der Erziehung“ als Ursache in Betracht gezogen. Solange junge Menschen bereit sind zu tun, was gesellschaftlich jeweils erwünscht ist, steht „die Erziehung“ nicht zur Diskussion und auf der Prioritätenliste politischer und ökonomischer Praxis nicht all zu weit oben.

Adressaten erzieherischen Handelns mögen zu der Bereitschaft veranlaßt werden können, Aufgaben zu übernehmen, deren Erfüllung ohne Rücksicht auf die Qualität des damit Bezweckten jeweils erwünscht ist oder partikularen Vorteil verspricht. Aber auch dann, wenn jemand Gelegenheit erhalten hat, sachliche und moralische Urteilskompetenz zu entwickeln, kann er unter nicht prognostizierbaren Bedingungen der Nutzung dieser Kompetenz etwas tun, was mit verallgemeinerbaren Argumenten überzeugend kritisierbar ist.

Die Frage ist nun aber, ob man darin ein Versagen „der Erziehung“ sehen soll oder kann. Folgende Überlegungen veranlassen mich, diese Frage zu verneinen: Empirische pädagogische Forschung ist - zumindest prinzipiell - in der Lage und auch dafür zuständig, zur Klärung der Voraussetzungen erfolgreichen Lehrens beizutragen. Professionelle pädagogische Praxis ist - prinzipiell - in der Lage, die in ihren Zuständigkeits- und Verfügungsbereich fallenden Bedingungen erfolgsorientierten Lehrens zu organisieren, um dadurch die Bedingungen erfolgreichen Lernens zu optimieren, und zwar unter Anwendung und in Fortentwicklung nomologischer Wissenschaft über jene Regelmäßigkeiten der Erfahrungsverarbeitung Lernender, die wir „lernen“ nennen.

In der Erziehungspraxis mag das Ziel verfolgt werden, nicht nur notwendige (intrapersonale) Voraussetzungen kompetenten und verantwortbaren Handelns zu verwirklichen, sondern darüber hinaus ein jeweils erwünschtes („entsprechendes“) Handeln zu gewährleisten. Jedoch diese weitreichende Zweckbestimmung erscheint mir weder realistisch noch wünschenswert: Günstigstenfalls kompensieren oder ergänzen (vgl. Roeder, 1965, S. 27 und bereits Schleiermacher, 1826/1957, S. 51 ff. und 86ff.), nicht aber wirklich und vor allem vollständig kontrollieren können Erziehungspraktiker jene Bedingungen der Entwicklung und Anwendung des Gelernten, die ihrem Zugriff und Einfluß entzogen sind.

Dieser Vorbehalt ist um so gewichtiger, je geringer für den einzelnen die Möglichkeiten sind, die Bedingungen der Aktualisierung von Lernbedürfnissen und die Voraussetzungen der Realisierung von Handlungszwecken zu beeinflussen. Die vorbehaltlose Auffassung zahlreicher Erziehungsphilosophen (seit Kant), der Erfolg erzieherischen Handelns habe sich erst in der (sehr viel) späteren Lebenspraxis des Zöglings zu erweisen, halte ich aus bereits angedeuteten Gründen für außerordentlich problematisch. Erziehungspraktikern kann nicht zugerechnet werden, wie die Adressaten erzieherischer Praxis ihre lernabhängige Kompetenz - unter unabsehbaren Bedingungen

– „verwenden“. Schon die erzieherische Absicht, ein bestimmtes *Verhalten* zu „erzeugen“, ist nicht nur utopisch, weil ihr ein deterministisches Erziehungsverständnis zugrunde liegt (vgl. dazu u.a. Popper, 1973, S. 230 ff.; Lehner, 1994, S. 60 ff.). Sie ist auch mit traditionell legitimierten Normen pädagogischer Praxis unvereinbar. Sie liefe auf etwas hinaus, das als „Manipulation“ bezeichnet werden könnte. Freilich ist das beobachtbare („End-“) Verhalten des Adressaten erzieherischer Praxis nicht suspendierbare Bezugsgröße der Beurteilung des Erfolgs dieser Praxis, jedoch zum einen (nur) als Indikator der nicht (unmittelbar) beobachtbaren *Verhaltensdisposition* bzw. -kompetenz und zum anderen - so gut das in kausalanalytischer Datenverarbeitung forschungsmethodisch möglich ist - bezogen auf die das Verhalten ermöglichende erzieherische Intervention.

Die professionelle Zuständigkeit des Erziehers endet bei der Organisation notwendiger *Bedingungen* erfolgreichen Lernens (die nicht im Sinne eines Postulats für Gesinnungsethik zu deuten ist). Das erfordert schon der Respekt vor der personalen Autonomie des Adressaten pädagogischer Praxis. Das präsumptive Vertrauen in die Kompetenz des Adressaten all jener Entscheidungen, die den Prozeß des Lernens initiieren und regulieren, gehört in den Kontext dessen, was erziehungspraktisch erstrebt werden kann und darf. Wie ich mir die Entwicklung dieser stets vorauszusetzenden Kompetenz (dazu Oser & Althof, 1992, S. 119 f. u. passim) vorstelle, das habe ich in meinem Kapitel über die Funktion der Willensfreiheit zu skizzieren versucht. Wer das praktische Tun des Richtigen konkret inhaltlich zum Zweck pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten dieser Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete. Er verhindert die Entwicklung einer Kompetenz, die den Adressaten pädagogischen Handelns befähigt, sich selbst an jenen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen zu beteiligen, in denen begründet und bestimmt werden muß, was als eine wünschenswert gesellschaftliche Praxis allgemeine Anerkennung verdient. Ziel einer verantwortbaren pädagogischen Praxis ist die Ermöglichung sachlicher und sittlicher Urteilskompetenz. Und genau hier endet die Zuständigkeit der Erziehungspraxis.

Damit ist ein relativ eng und klar umgrenzter Handlungs- und Funktionszusammenhang benannt, der nach nicht suspendierbarer Maßgabe präzisierungsbedürftiger Wertungen und Entscheidungen, die jeder Forschung zugrunde liegen (differenzierend dazu Geiger, 1953), Gegenstand empirischer pädagogischer Forschung zu sein vermag. In der Erforschung dieses Handlungszusammenhangs hat empirische Pädagogik ihre Leistungsfähigkeit und Unentbehrlichkeit zu erweisen. Im Lichte dieser Überlegungen gewinnt die Beurteilung des Experiments in der Erziehungswissenschaft, von der viele Erziehungstheoretiker spätestens seit Kant ganz unbefangen sprechen, einen ganz neuen Stellenwert. Damit könnte das von Empirieskeptikern beanstandete „technische“ Erkenntnisinteresse auf objektsprachlicher Ebene empirischer pädagogischer Forschung (die ich aus erkenntnistheoretischen Gründen deutlicher, als das aus einigen Passagen meiner Ausführungen herausgekommen sein wird, von der pädagogischen Praxis unterscheidet) als genau das sich erweisen, was ihm so oft abgesprochen wird: nämlich als Interesse an der erfahrungswissenschaftlichen Klärung von *Bedingungen der Ermöglichung* jener autonomen sachlichen und sittlichen Urteilskraft, für die das Prädikat „Mündigkeit“ reserviert bleiben sollte.

Literatur

- Albert, H. (1965). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. (1963). In E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften* (S. 181-210). Köln/Berlin.
- Alisch, L.-M. (1995). *Pädagogische Wissenschaftslehre. Zum Verhältnis von Ethik, Psychologie und Erziehung*. Münster/New York.
- Bartley, W. W. (1962). *Flucht ins Engagement*. München.
- Beck, K. (1983). Lehrerausbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? *Pädagogische Rundschau*, 37, 2, 145-169.
- Bendszeit, K. (1974). Grund. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 902-910). Darmstadt.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 4, 485-497.
- Bergemann, P. (1900). *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*. Gera.
- Bergius, R. (1964). Einfache Lernvorgänge. In R. Bergius (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*, Bd. 1,2 (S. 147-224). Göttingen.
- Bergius, R. (1969). Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S. 229-268). Stuttgart.
- Bishop, D. W. & Chace, C. A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 12, 318-338.
- Blickle, G. (1991). Anregungsbedingungen für scheinbar paradox(al)e Wirkungen von Lob und Tadel. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 21-32.
- Bochenski, I. M. (1954). *Die Zeitgenössischen Denkmethoden*. München.
- Brezinka, W. (1976). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München/Basel.
- Brophy, J. (1981). Teacherpraise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Camap, R. (1974). Theoretische Begriffe der Wissenschaft. (1956). In G. Eberlein, W. Kroeber-Riel & W. Leinfellner (Hrsg.), *Forschungslogik der Sozialwissenschaften* (S. 47-91). Düsseldorf.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago.
- Dörner, p., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). Emotion und problemlösendes Denken. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 61-84). München/Wien/Baltimore.
- Drewek, P. (1996). Die Herausbildung der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik von 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Festgabe für R. M. Roeder* (S. 299-315). Weinheim/Basel.
- Emmel, H. & Rücker, S. (1974). Gefühl. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 89-93). Darmstadt.
- Esser, H. (1994). Von der subjektiven Vernunft der Menschen und von den Problemen der kritischen Theorie damit. *Soziale Welt*, 45, 1, 16-32.
- Ewert, O. (1974a), Gefühl. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3 (Sp. 93-95). Darmstadt.

- Ewert, O. (1974b). Gefühl. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 223-226). München/Zürich.
- Fischer, A. (1950). Deskriptive Pädagogik. (1914). In K. Kreitmair (Hrsg.), *Aloys Fischer Leben und Werk*, Bd. 2. München. (o.J .)
- Flitner, A. (1978). Eine Wissenschaft für die Praxis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 183-193.
- Frischeisen-Köhler, M. (1962). Pädagogik und Ethik. (1912). In M. Frischeisen-Köhler, *Philosophie und Pädagogik* (S. 92-109). Eingeleitet von H. Nohl. Weinheim.
- Frischeisen- Köhler, M. (1969) Philosophie und Pädagogik. (1917). In F. Nicolin (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft* (S. 147-204). Darmstadt.
- Geiger, T. (1953). *Ideologie und Wahrheit. Eine soziologische Kritik des Denkens*. Stuttgart/Wien.
- Gomperz, H.(1907). *Das Problem der Willensfreiheit*. Jena.
- Grabitz, H. J. & Gniech, G. (1978). Die kognitiv-physiologische Theorie der Emotion von Schachter. In D. Frey (Hrsg.), *Kognitive Theorie der Sozialpsychologie* (S. 161-190). Bern.
- Greve, W. & Ohlemacher, T. (1995). Rationales Handeln zwischen normativer Kritik und empirischer Hypothese. *Soziale Welt*, 46, 1,92-99.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5,444-454.
- Habermas, J. (1964). Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 16, 4, 635 ff.
- Heckhausen, H. (1974). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In F. E. Weinert u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 577-601). Frankfurt a.M.
- Heid, H. (1967). Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik. In J. Baumgardt (Hrsg.), *Erziehung in einer Ökonomisch-technischen Welt* (S. 74-109). Freiburg.
- Heid, H. (1987). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 4, 2, 225-251.
- Heid, H. (1994). Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit "geisteswissenschaftlicher" Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 133-147). Weinheim.
- Heitger, M. (1969). Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-"Mitteln". In M. Heitger (Hrsg.), *Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel* (S. 62-67). München.
- Heitger, M. (1981). Was heißt normative Pädagogik? In H. Konrad (Hrsg.), *Pädagogik und Wissenschaft* (S. 38-45). Kippenheim/Lahr.
- Herbart, J. F. (1986). Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. (1804). In J. F. Herbarth (Hrsg.), *Systematische Pädagogik* (S. 59- 70). Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von D. Benner. Stuttgart.
- Heubaum, A. (1969). Ist Pädagogik eine Wissenschaft? (1908). In F. Nicolin (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft* (S. 68- 87). Darmstadt.
- Hofer, M. (1985). Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. *Bitdung und Erziehung*, 38, 4,415-427.
- Hofer, M., Pekrun, R. & Zilinski, W. (1986). Die Psychologie des Lernalers. In B. Weidenmann u.a.

- (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 219-275). München/Weinheim.
- Hoff, E.-H., Lempert, W. & Lappe, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern/Stuttgart/Toronto.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M./New York.
- Kant, I. (1959). Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können (1783). In I. Kant, *Schriften zur Metaphysik und Logik* (S. 111-264). Darmstadt.
- Kant, I. (1964). Über Pädagogik (1803). In I. Kant, *Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik* (S. 693-761). Darmstadt.
- Kelsen, H. (1928). *Naturrechtslehre und Rechtspositivismus*. Charlottenburg.
- Klafki, W. (1982a). Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft". In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 15-52). München.
- Klafki, W. (1982b). *Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung*. Königstein/Ts.
- Klauer, K. J. (1984). Erzieherische Einwirkung und Selbstbestimmung: Haben wir uns vorzustellen, daß pädagogische Einflüsse wirksam werden? In R. Winkel (Hrsg.), *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*, Bd. 1 (S. 163-180). Düsseldorf.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen.
- Kneger, F. (1928). *Das Wesen der Gefühle. Entwurf einer systematischen Theorie*. Leipzig.
- Kutschera, F. v. (1973). *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*. Freiburg.
- Lehner, H. (1994). *Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn.
- Litt, T. (1969). Das Wesendes pädagogischen Denkens (1921). In F. Nicolini (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft* (S. 268-304). Darmstadt.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 1-60). München/Wien/Baltimore.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern. Meyer, W.-U. & Plöger, F.-O. (1979). Scheinbar paradoxe Auswirkungen von Lob und Tadel auf die wahrgenommene eigene Begabung. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 221-235). Stuttgart.
- Mill, J. S. (1945). *Die Freiheit*. (1859). Übersetzt und mit Einleitung und Kommentar herausgegeben von A. Grabowsky. Zürich.
- Montada, L. (1982). Themen, Traditionen, Trends. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-88). München/Wien/Baltimore.
- Montada, L. (1987). Themen, Traditionen, Trends. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1-86). München/Wien/Baltimore
- Moore, G. E. (1970). *Principia Ethica*. Stuttgart.
- Mutschler, H.-D. (1994). Kosmologie und Philosophie. *zur Debatte*, 24, 1, 13-14.
- Oerter, R. (1983). Emotion als Komponente des Gegenstandsbezugs. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 282-315). München/Wien/Baltimore.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung*

- im Wertebereich. Stuttgart.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München. Petersen, J. (1984). Messung (Konstrukte, Operationalisierung). In H. Haft & H. Kordes (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 (S. 462-470). Stuttgart.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellermann (Eds.), *Emotion. Theories, research and experience*, Vol. 1: Theories of emotion (pp. 333). New York.
- Popper, K. R. (1973). *Objektive Erkenntnis. Ein Evolutionärer Entwurf* Hamburg.
- Rheinwald, R. (1990). Zur Frage der Vereinbarkeit von Freiheit und Determinismus. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 44,2, 194-219.
- Roeder, P. (1964). Pädagogische Tatsachenforschung. In H. H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik* (Fischer Lexikon) (S. 238-246). Frankfurt a.M.
- Roeder, P. (1965a). Vorwort. In: P. M. Roeder, A. Pasdzierny & W. Wolf (Hrsg.), *Sozialstatus und Schulerfolg* (S. 3-4). Heidelberg.
- Roeder, P. (1965b). Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen. In P. M. Roeder, A. Pasdzierny & W. Wolf (Hrsg.), *Sozialstatus und Schulerfolg* (S. 5-32). Heidelberg.
- Roeder, P. M. (1968). *Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein*. Weinheim/Berlin.
- Roeder, P. M. (1973). Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung" (1961, 1962). In W. Faber (Hrsg.), *Pädagogische Kontroversen*, Bd.2: Das Problem der Didaktik (S. 75-87). München.
- Roeder, P. M. (1989). Bildungsreform und Bildungsforschung. Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. *Empirische Pädagogik*, 3, 119-142.
- Roeder, P. M. (1994). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Fragestellungen und Strukturen. In D. K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik Erziehungswissenschaft Bildung. Eine Einführung in das Studium* (S. 23-42). Köln/Wien.
- Roeder, P. M., Mangold, W. & Goldschmidt, D. (1963). Vorwort. In O. G. Brim (Hrsg.), *Soziologie des Erziehungswesens* (S. 5-9). Heidelberg.
- Roeder, P. M., Pasdzierny, A. & Wolf, W. (1965). *Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen*. Heidelberg.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Roth, H. (1971). Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. I (S. 15-.,62). München.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, A. (1973). *Die Philosophie der Sozialwissenschaften*. München.
- Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Physiological Review*, 69, 379-399.

- Schaller, K. (1974). *Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft*. Darmstadt.
- Schaller, K. (1984). Rationale Kommunikation - Prinzip humaner Handlungsorientierung. In R. Winkel (Hrsg.), *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*, Bd. 1 (S. 319-342). Düsseldorf.
- Schenk-Danzinger, L. (1988/20). *Entwicklungspsychologie*. Wien.
- Schiefele, H. & Prenzel, M. (1983). Interessengeleitetes Handeln - emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 217-247). München/Wien/ Baltimore.
- Schleiermacher, F. (1957). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In F. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von E. Weniger & T. Schulze. Düsseldorf/München.
- Schmied-Kowarzik, W. (1993). *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*. Weinheim.
- Schöpf, A. (1973). Gewißheit. In H. Krings u.a. (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 3 (S. 585-596). München.
- Schurr, J. (1975). Über den wesensnotwendigen Zusammenhang von Sein und Sollen bei der Bestimmung des Menschen. *Pädagogische Rundschau*, 33, 1, 3-15.
- Schwarzer, R. (1983). Angst. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 123-147). München/Wien/Baltimore.
- Schwenk, B. (1977). Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik in Deutschland. In H. D. Haller & D. Lenzen (Hrsg.), *Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi?* (S. 103-131). Stuttgart.
- Shapiro, E. K. & Weber, E. (Hrsg.). (1981). *Cognitive and affective growth: Developmental interaction*. Hillsdale, NJ .
- Spohn, W. (1991, o.J.). *Was ist eine Theorie der Rationalität?* Vortragsmanuskript. Institut für Philosophie der Universität Regensburg.
- Strittmatter, P. & Bedersdorfer, W. (1991). Pädagogische Interventionsforschung: Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 297-323). Stuttgart.
- Tenorth, H.-E. (1991). Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis - Praxis ohne Programm. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft* (S. 1-16). Weinheim.
- Topitsch, E. (1961). Restauration des Naturrechts? (1958) In E. Topitsch (Hrsg.), *Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft* (S. 53- 70). Neuwied.
- Torrance, E. P. (1975). Creativity research in education: still alive. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*(pp. 278-296). Chicago.
- Ulich, D. (1982). *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München/Wien/Baltimore.
- Vogel, P. (1990). *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant*. Frankfurt a.M.
- Vogel, P. (1991). Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft* (S. 17-30). Weinheim.
- Weber, M. (1951/2). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozial-politischer Erkenntnis (1904).

- In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146-214). Herausgegeben von J. Winckelmann. Tübingen.
- Weber, M. (1951/2). R. Stammlers, "Überwindung" der materialistischen Geschichtsauffassung (1907). In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 291-359). Herausgegeben von J. Winckelmann. Tübingen.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft* (Studienausgabe). Erster Halbband. Köln/Berlin.
- Weinberger, O. (1992). Ökonomismus im politischen Denken. In *Internationales Jahrbuch für Rechtsphilosophie und Gesetzgebung 1992: "Demokratie und Rationalität"* (S. 259-276). Wien.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher* 9, 4-11.
- Weinert, F. E. (1989). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203-214). Frankfurt a.M.
- Weishaupt, H., Steinert, B. & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation*. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Wickler, W. (1995). Biologische Überlegungen (zum Thema Mensch und Unmenschlichkeit). *zur Debatte*, 25,4, 12-13.
- Winch, P. (1974). *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt a.M.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur Psychologischen Entwicklung der Persönlichkeit*. In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Berlin.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zecha, G. (1984). *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. Paderborn/München.

aus: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (1996). *Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder*. Berlin, S. 17-60