zahlt den Verzicht auf überzeugende Wirkungsforschung mit dem hohen Preis einer Diskreditierung ihrer Zielstellungen und Versprechungen. Genau diese Problematik macht die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Profession in der Tat inkommunikabel und aus der Perspektive anderer sozialer Systeme wenig attraktiv, um nicht zu sagen desaströs.

((11)) Allerdings: Konzepte überzeugender pädagogischer Wirkungsforschung sind nicht gleichzusetzen mit erziehungswissenschaftlichen Methodologien. Das kann als ein nicht überraschendes Ergebnis der gescheiterten »pädagogischen Tatsachenforschung« (Petersen) und der pädagogischen Handlungsforschung der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in Erwägung gezogen werden. Pädagogische Professionen sind in komplexen Arbeitsfeldern situiert und vielfältig spezifiziert. Ihrer Wirksamkeit kommt man nicht mit linear-reduktionistischen Methoden und mit kategorialen Unterscheidungen („Handeln", „Entwicklung") auf die Spur, die den Verdacht, den man hermetisch erscheinenden Pädagogiken gegenüber hegen mag, auf den Verdächtigenden zurücklenkt, nämlich Dogmatismus zu betreiben und Konformismus zu befördern, obgleich man sich doch um Aufklärung in einem unübersichtlichen Terrain bemüht wähnt. Die Überlegungen Eckerles ((47-56)) behandeln die Problematik der Applikation generalisierender Theorie auf singuläre Situationen in durchaus subtiler Weise, transportieren jedoch die vorangestellten Implikationen und von mir problematisierten Handlungskonzepte.

((12)) Noch einmal: die „Schwäche" ((1)) in Paschens Versuch, der Pädagogik in der Vielfalt von Pädagogiken durch ein ausdifferenziertes Design von pädagogischer Wirkungsforschung auf die Spur zu kommen, sehe ich durch den Vorschlag Eckerles – in der vorliegenden Form –, eine multikausale und konsequentialistische Wirkungsforschung auf der Basis der „allgemeinen Handlungstheorie" ((40)) als Qualitätskontrolle für pädagogische Professionen und deren Zielbegründungen zu implementieren, nicht aufgewogen. Im Gegenteil. Lösungen sind doch nur dann aussichtsreich und erfolgversprechend, wenn sie nicht mehr Probleme aufwerfen als sie zu lösen vorgeben. Aber: Daß dieser Diskurs in Gang gehalten wird, ist schon ein Erfolg, und er verlangt nach weiteren Anschlüssen.

Adresse

Prof. Dr. Otto Hansmann, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universitätsstraße 30, D-95447 Bayreuth

Was Pädagogik nicht ist. Einspruch gegen die definitorische Verengung einer Disziplin

Walter Herzog

((1)) Was-ist-Fragen sind mit Vorsicht zu geniessen (vgl. Popper 1973, p. 218f., 337). Obwohl Eckerle nicht unterstellt werden kann, dass sie nach dem *Wesen* oder *Eigentlichen* des Pädagogischen fragt, ist der Duktus ihrer Argumentation von dogmatischen Zügen nicht frei. Der ausdrückliche Verzicht auf Literaturverweise ((3; 93)) gibt dem Text einen hermetischen Charakter. Man verspürt fundamentalistische Neigungen – und sei es nur, weil der Pädagogik in cartesianischem Stil ein festes Fundament unterlegt werden soll.

((2)) Das Fehlen von Referenzen macht den Text streckenweise schwer verständlich. Bereits beim Übergang vom Titel zur Zusammenfassung ergibt sich ein Verständnisproblem: Handelt es sich bei der Pädagogik, von der die Rede ist, um ein „Fach" (eine wissenschaftliche Disziplin) oder um ein (praktisches) „Handeln"? Die Definition legt die Pädagogik auf ein Handeln fest ((4)); dieses soll aber zugleich Gegenstand einer Wissenschaft sein – der „Wissenschaft vom Pädagogischen Handeln" –, die ebenfalls „Pädagogik" genannt wird ((2; 86)). Allein schon aus logischen Gründen sollten die Disziplin und ihr Gegenstand nicht mit demselben Begriff bezeichnet werden. Insofern als sie diesem Gebot *nicht* folgt, verschreibt sich die Autorin implizit einem *spezifischen,* historisch stark belasteten Verständnis von pädagogischer Wissenschaft, nämlich der Auffassung, Pädagogik könne *als Theorie* praktisch sein (vgl. Herzog 2002a). Das Fehlen von Referenzen lässt allerdings nicht entscheiden, ob Eckerle in wissenschaftstheoretischer Hinsicht tatsächlich so zugeordnet werden will.

((3)) Der Text wird nicht klarer, wo sich die Autorin anschickt, den Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft zu bestimmen. Insgesamt erinnert die Definition unter ((4)) an die klassische Problematik, die sich bereits Kant und Herbart aufdrängte und von ersterem zur Frage verdichtet wurde: „Wie kultiviere ich die Freiheit beim Zwange?" (Kant 1983, p. 711) Die Autorin verteidigt die individuelle Autonomie („emanzipatorische Zielbindung") als pädagogisches Kriterium ((21)). Autonomie impliziert jedoch Selbstbestimmung, z.B. die freie Entscheidung zu einer moralischen Handlung (vgl. Herzog 1991). Wie diese Freiheit mit der Konstituierung des pädagogischen Gegenstandes unter Gesichtspunkten kausaler Beeinflussbarkeit zusammengeht, darüber erfahren wir nichts. Die Erziehungswissenschaft mag noch so sehr „Wirkungsforschung" ((28; 30; 32)) betreiben und „Kausalität in ihren Wortschatz aufnehmen" ((32)), die Frage, wie aus Fremdeinwirkung Selbstbestimmung wird, ist damit noch nicht beantwortet.

((4)) Folgt man Eckerle, beruht pädagogisches Handeln darauf, einem Menschen zu *ermöglichen*, sich zu dem zu *entwikkeln*, was man von ihm *fordert* ((Zusammenfassung; 4)). Das tönt nach einem Taschenspielertrick: Man *fordert*, schränkt also die Freiheit des anderen ein, tut aber so, als würde man *ermöglichen*, d.h. dem anderen Freiheit geben. Wenn dies *kein* Trick sein soll, dann stellt sich die Frage, was die Autorin unter 'Entwicklung' versteht. Entwicklungsprozesse streben gemäss allgemeiner Auffassung nach *eigenen* (immanenten) Zielen. Pädagogisches Handeln wird aber so begriffen, dass es Ziele von *aussen* vorgibt. Damit wird die Entwicklung des Edukanden ganz dem Erzieher überantwortet, denn dieser hat nicht nur die „Möglichkeiten für die persönliche Entwicklung [des] Adressaten *herzustellen*" ((34 – Hervorhebung W.H.)), sondern diese Möglichkeiten auch so zu begrenzen, dass die Entwicklung das ihr gesetzte Ziel erreichen kann. Ausdrücklich wird der Edukand „von der Mitbestimmung über die Ziele seiner Beeinflussung ausgeschlossen" ((61)). Damit bleibt ein Entwicklungsbegriff zurück, der seines Inhalts fast völlig beraubt worden ist.

((5)) Wie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchaus üblich (vgl. Benner 1987; Oevermann 1996), rekurriert Eckerle angesichts ihrer paradoxen Bestimmung des pädagogischen Gegenstandes auf das Konzept der *Stellvertretung*. Da das Ziel der Entwicklung fremdgesetzt ist, vom Edukanden aber übernommen werden muss, um real zu werden, wird dem pädagogischen Akteur kurzerhand eine advokatorische Rolle zugewiesen. Er soll als Vertreter der Zukunft des Edukanden auftreten (vgl. ((8)) sowie die Überschrift zu ((57)) ff.). Wobei er sein Mandat nicht vom Edukanden selber, sondern vom *Staat* erhält. Letzterer bzw. ein staatlich kontrollierter privater Schulanbieter ((85)) vertritt die „Interessen des Betroffenen" ((61)). Damit verabschiedet sich Eckerle von einer langen Tradition pädagogischen Denkens, die den Edukanden gerade nicht politischen oder wirtschaftlichen Interessen unterwerfen will, sondern einem allgemeinen Ziel der *Bildung*. Einmal mehr würde man gerne wissen, wie die Autorin zu dieser, ihr offenbar missliebigen Tradition steht.

((6)) Irritierend ist, wie die Autorin die pädagogische Fremdeinwirkung ohne weiteres der 'Selbsterziehung' analog setzen kann ((12)). Irritierend deshalb, weil damit erneut offen bleibt, wie Fremdeinwirkung Selbstbestimmung zu bewirken vermag. Ab wann kann sich denn ein Individuum als „autodidaktisch pädagogisch Handelnder" ((12)) verhalten? Wo kommt die Autonomie her, wenn sie doch *Ziel* pädagogischen Handelns ist? Indem Eckerle keinen Unterschied zwischen fremd- und selbstgesetzten Zielen anerkennt, wirft sie unbedarft das Kriterium der Mündigkeit über Bord. Dieses liesse sich nutzen, um das Ende der pädagogischen Einwirkung zu bezeichnen, d.h. jenen Punkt, wo Heteronomie in Autonomie übergeht. Das Ende der Erziehung könnte den Übergang zur *Bildung* markieren. Auch wenn die Grenze zwischen diesen beiden Begriffen nicht immer leicht zu ziehen ist, besteht doch Konsens, dass Bildung 'selbst gemacht' ist, während Erziehung in etwa dem entspricht, was Eckerle „Pädagogisches Handeln" nennt. Wie im Falle der fehlenden Unterscheidung zwischen Disziplin und Gegenstand, trägt die ausbleibende Differenzierung zwischen fremd- und selbstgesetzten Zielen nicht zur Klarheit des Textes bei.

((7)) Es soll nicht bestritten werden, dass der Vorgang der pädagogischen Einflussnahme der theoretischen und empirischen Aufklärung bedarf. Nur macht es sich die Autorin zu einfach, wenn sie – historisch gesprochen – für Herbart Partei ergreift und der Erziehungswissenschaft ein antikausales Denken vorwirft ((20 ff.)). Es ist nicht leicht zu erkennen, wen sie bei ihrer pauschal vorgetragenen Kritik überhaupt im Visier hat. Wo sie den Gegner bezeichnet, wie im Falle des Konstruktivismus ((20)), ist ihre Kritik schlicht überzogen. Wer die Edukanden mit Heinz von Foerster (1985) 'nicht-triviale Maschinen' nennt, stellt sich keineswegs ausserhalb der kausalen Wirklichkeit. Es geht ihm um etwas ganz anderes, nämlich um die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, das Kausalgefüge einer 'nicht-trivialen Maschine' bzw. eines sich selbst organisierenden und entwickelnden Systems auf der Basis blosser Verhaltensbeobachtungen aufzudecken. Edukanden bilden 'strukturdeterminierte Systeme' (vgl. Maturana 1998, p. 161 ff.), die den Einwirkungen von aussen nicht einfach ausgeliefert sind, sondern diese 'interpretieren' und mit inneren Zuständen abgleichen. Wie auf die Kausalprozesse solcher Systeme eingewirkt werden kann, stellt die grosse Herausforderung pädagogischen Handelns dar (vgl. Herzog 2002). Attacken auf die vermeintlich antikausale Denkweise der Pädagogik helfen dabei wenig, da sie am Kernproblem der pädagogischen Praxis vorbeigehen.

((8)) Nun könnte man den Hauptartikel von Eckerle auch so deuten, dass präskriptiv festgelegt werden soll, was unter „Pädagogik" bzw. dem Gegenstand der Erziehungswissenschaft zu verstehen sei. Dann aber wäre zu monieren, dass dem pädagogischen Gegenstand ein äusserst enges Korsett umgelegt wird. Als „pädagogisch" gilt Eckerle ein Handeln nur, wenn es die von ihr genannten Kriterien erfüllt. Alles andere Handeln, das in pädagogischen Kontexten *auch* beobachtet werden kann, wird *per definitionem* aus dem Sichtfeld der Erziehungswissenschaft ausgeschieden. Das Problem ist nicht, dass man so nicht vorgehen kann, das Problem ist, dass dadurch ein höchst artifizieller Gegenstand zurückbleibt, der praktisch keine Realentsprechung in pädagogischen Situationen hat. Immer schneidet die Definition etwas weg, was dem pädagogischen Akteur in der alltäglichen Praxis begegnet – zum Beispiel, dass die Adressaten bereits selbständig sind und eigene Ziele verfolgen, dass über die Bedingungen ihrer Entwicklung nur partiell verfügt werden kann, dass die situativen Konstellationen des pädagogischen Handelns oft wirksamer sind als die intentional beeinflussbaren, dass es oft nicht das Handeln ist, von dem (pädagogische) Wirkungen ausgehen, sondern die Persönlichkeit des Erziehers etc. Macht es Sinn, diese und andere Aspekte pädagogischer Wirklichkeit definitorisch aus dem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft auszuschliessen? Wäre es nicht vernünftiger, auch und gerade unter *praktischen* Gesichtspunkten, wenn statt des pädagogischen *Handelns* die pädagogische *Situation* zum Ausgangspunkt der Theoriebildung gewählt würde (vgl. Herzog 2002)?

((9)) Eckerle verpflichtet die pädagogische Wissenschaft auf einen äusserst reduzierten Gegenstand. Das gilt auch für die Eingrenzung des pädagogischen Handelns auf *individuelle* Adressaten. Zwar entspricht die Definition der Autorin ((8)) in diesem Punkt durchaus der gängigen Auffassung der Disziplin – die Pädagogik versteht sich seit Locke und Rousseau gerne als 'Individualpädagogik'. Doch ergibt sich daraus ein eigenartiger Kontrast zur dominierenden pädagogischen Wirklichkeit, nämlich dem schulischen Unterricht, wo die Lehrkraft nicht Individuen, sondern *Gruppen* von Individuen gegenüber steht. Selbst wenn man auch in diesem Fall die einzelnen Schülerinnen und Schüler als die 'eigentlichen' Adressaten des pädagogischen Handelns sieht ((9)), dürfte unbestritten sein, dass eine Lehrkraft nur dann erfolgreich zu unterrichten vermag, wenn sie fähig ist, die Klasse *auch* als soziale Gruppe anzusprechen. Dass die Fähigkeit zur Klassenführung aus der Definition Eckerles ganz einfach herausfällt, mag mit der Willkürlichkeit einer Definition gerechtfertigt werden, mutet aber eigenartig an, wenn man bedenkt, dass der Pädagogik auferlegt wird, der pädagogischen Praxis dienlich zu sein. Indem die Autorin nicht nur die „Beziehung ... eines Einzelnen zu einer Menge von Menschen" ((10)) aus dem Gesichtskreis der „Wissenschaft vom Pädagogischen Handeln" ((2)) ausschliesst, sondern ihre Definition des Begriffs „Pädagogik" insbesondere für die *Schulpädagogik* reklamiert ((6)), treibt sie ihre Argumentation *ad absurdum*. Wer

klärt angehende Lehrkräfte über die sozialen Bedingungen ihres Handelns auf, wenn es die Pädagogik *per definitionem* nicht sein kann? Unbemerkt erneuert Eckerle den unfruchtbaren, aber längst überholten Gegensatz zwischen Individuum und Institution. Als ob pädagogisches Handeln nur mit Individuen zu tun haben könnte und alles Institutionelle a priori des Unpädagogischen bezichtigt werden müsste.

((10)) Ich halte den Versuch Eckerles, der Pädagogik die Was-ist-Frage zu stellen, für gescheitert. Der Hauptgrund für dieses Scheitern liegt in der Fragestellung als solcher. Wissenschaftliche Gegenstände lassen sich nicht über definitorische Festlegungen gewinnen. Statt von einer Definition wäre von dem auszugehen, was Eckerle systematisch ausgeblendet hat: von der kritischen Auseinandersetzung mit bisherigen Versuchen der Disziplin, sich ihres Gegenstandes zu vergewissern. Nur so könnte sichtbar werden, was die Vor- und Nachteile neuer Festlegungen sind, wo Probleme über Bord geworfen werden können und wo an Differenzierungen festgehalten werden muss, weil deren Aufhebung mehr Unklarheit als Klarheit schafft.

Literatur

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa 1987.

Foerster, Heinz von: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig: Vieweg & Sohn 1985.

Herzog, Walter: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991.

Herzog, Walter: Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft, in: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (eds.): Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern: Lang 2002, p. 267-281 (a).

Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2002 (b).

Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 691-761.

Maturana, Humberto R.: Biologie der Realität. Frankfurt: Suhrkamp 1998.

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 70-182.

Popper, Karl R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern. E-mail: herzog@sis.unibe.ch

Für eine demokratische Erziehung der emanzipierten Subjekte

Berno Hoffmann

((1)) Die Pädagogik der Moderne fragt angesichts der empirischen Vielfalt von Pädagogiken regelmäßig nach dem, was sie zusammenhält und von anderen Wissenschaften unterscheidet. Auch gibt es unzählige Versuche, mit denen das Ziel der Pädagogik als Theorie und Praxis verbindlich definiert werden soll oder eben die Möglichkeit einer allgemeingültigen Definition bestritten wird. Ferner sind die Beiträge zu der Frage schon längst nicht mehr zu überblicken, wie Erziehung wirkt und ob sie überhaupt wirken darf, sollte erzieherische Einwirkung möglich sein und dem Ziel der Pädagogik nicht widersprechen. Insofern befindet sich Eckerle mit ihrem äußerst ambitionierten Versuch, auf diese für die moderne pädagogische Tradition zentralen Problemstellungen eine Antwort zu geben, in bester Gesellschaft. Um so bedauerlicher ist, daß die Forschungsstände nicht ernst genommen werden. Die berechtigte Artikulation von Unzufriedenheit ist noch keine Problemlösung.

((2)) Es kann durchaus fruchtbar sein, wie Eckerle auf Literaturbezüge zu verzichten und eine naive Betrachtungsweise zu versuchen. Hierdurch können die originären Probleme wieder in den Blick geraten, die von der erziehungswissenschaftlichen Theorie, die sich zunehmend verselbständigt und mit selbsterzeugten Problemen befaßt, nicht mehr gesehen werden. Tatsächlich ist die vorherrschende pädagogische Theorie derart kompliziert geworden, daß sie unvermittelt neben einer pädagogischen Praxis steht, die einer ganz anderen, nicht mehr erreichbaren Welt anzugehören scheint. Die Praxisfeindlichkeit der Theorie, die mit der Forderung nach ästhetischer Theoriesimulation auf die Spitze getrieben wird, ist ebenso notorisch wie die Theoriefeindlichkeit der Praxis, die sich auf ihre vermeintlich atheoretische Erfahrung verläßt. Für uns ist dies ein Hinweis darauf, daß wieder einmal eine Theoriedynamik an ihr Ende gekommen ist und ein alternatives Paradigma ausgearbeitet werden muß. Hierbei müssen die Fehler der Emanzipationspädagogik berücksichtigt werden (z. B. Krüger/Sünker Hg. 1999).

((3)) M. E. ist die Entscheidung für Emanzipationspädagogik wenig hilfreich, wenn auch irgendwie verständlich. Es reicht nicht aus, die Möglichkeit einer fortschrittlichen Pädagogik zu behaupten, wenn Begriffe wie Fortschritt und Emanzipation zweifelhaft und das Wirkungs- wie Normativitätsproblem der Pädagogik nicht gelöst sind. Unser Problem ist nicht, daß wir uns nicht für eine bessere Welt engagieren wollen, sondern daß nach dem Scheitern der Emanzipationspädagogik unklar ist, ob dieses Ziel mit den Mitteln der Pädagogik erreicht werden könnte. Der Verweis auf die Emanzipationspädagogik ergibt höchstens als Forderung Sinn, mit neuen Theoriemitteln das gesellschaftskritische Potential der Gegenwartspädagogik und eine zeitgemäße pädagogische Gesellschaftskritik zu entfalten.

((4)) Es liegen seit längerem Alternativen zum von Benner (1991) vorbildlich ausgearbeiteten Hauptstrom der deutschen pädagogischen Tradition vor. Die Alternative, für die ich mich stark machen möchte, ist die von John Dewey auf den Weg gebrachte pragmatische wie demokratische Tradition der modernen Pädagogik (z. B. Rockefeller 1991). Mit diesen Theoriemitteln, die in der deutschen Tradition mittlerweile fest verankert sind und diese langsam zu bestimmen beginnen, kann das von Eckerle vorgebrachte Postulat, nämlich einer praxisrelevanten Theorie des pädagogischen Handelns mit gesellschaftskritischer Substanz, erfüllt werden; nicht jedoch mit einer willkürlich wiederbelebten Emanzipationspädagogik, die hinter dem erreichten Reflexionsniveau der Erziehungs-