

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Nr. 2

Monographien zur konstruktiven Erziehungs- wissenschaft

Herausgegeben von der
Arbeitsgruppe konstruktive Erziehungswissenschaft
am Institut für Pädagogik

Arbeitsgruppe konstruktive Erziehungswissenschaft
am Institut für Pädagogik
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hg.)

Monographien
zur konstruktiven Erziehungswissenschaft
Heft 2

Peter Petersen

**KONSTRUKTIVISTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM VORAUSSET-
ZUNGSFREIEN AUFBAU DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
- ASPEKTE EINER PROTOWISSENSCHAFT -**

Anschrift des Verfassers

Dipl.-Päd. Peter Petersen
Adolfstraße 11
24105 Kiel

© Peter Petersen 1996

Kiel 1996

1 EINLEITUNG	4
1.1.1 Der Wissenschaftsbegriff im Erlanger Konstruktivismus	6
1.2 Das Problem des Anfangs	9
1.3 Der Konstruktivismus der Erlanger Schule	12
1.3.1 Wahrheit im Verständnis des Erlanger Konstruktivismus	14
1.4 Der Sinn von Protowissenschaften	16
2 PROBLEMBESCHREIBUNG	21
2.1 Versuch einer ersten Annäherung an den Gegenstand	21
2.2 Versuch einer Begriffsbestimmung auf der Basis eines „evidenten Prinzips“	25
2.3 Der Begründungskonflikt im pädagogischen Handeln	29
3 VERSUCH, EINEN ERZIEHUNGSBEGRIFF AUS DEM SOGENANN- TEN ALLTAGSVERSTÄNDNIS ZU ENTWICKELN	31
3.1.1 Vorbemerkungen zum Begriffsaufbau	31
3.1.2 Die phänomenologische Methode	34
3.1.3 Die erzieherischen Sachverhalte	34
3.1.4 Welche Bedeutung hat der Begriff „Lernen“ für den Terminus „Erziehung“?	37
3.2 Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft	39

4 DIE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS „LEBENSWELT“	41
4.1 Diskursebenen	41
4.2 Die Frage nach dem Anfang	47
4.3 Der prädiskursive Konsens	51
5 SCHLUß	57
6 LITERATUR	58

1 Einleitung

Thema dieser Arbeit ist der Versuch, zum pädagogischen Handeln (Pädagogik) eine Wissenschaft (Erziehungswissenschaft) zu begründen.¹

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, sollen nur einige methodische Aspekte eines möglichen Wissenschaftsaufbaus behandelt werden, die aus den Überlegungen des sog. „Erlanger Konstruktivismus“² zur Protowissenschaft resultieren.

Eine solche Protowissenschaft dient dem voraussetzungsfreien Aufbau von Wissenschaft als methodische Arbeitsplattform und Basis.

Als Leitlinien sollen hier zwei Aspekte gelten:

Mit dem Erlanger Konstruktivismus, der konform geht mit der modernen Sprachphilosophie nach dem „linguistic turn“³, wird Wissenschaft einerseits verstanden als ein menschliches Tun, das zweckgerichtet ist. Dieser Ansatz gilt als „pragmatisch“. Auf welche Zwecke Wissenschaft orientiert ist, wird an späterer Stelle ausgeführt.

Andererseits wird Wissenschaft verstanden als ein Handeln in Sprache. Die geeignete Form der Darstellung wissenschaftlicher Reflexion ist also das (strukturierte) Streitgespräch; entsprechend wird, soweit dies im Rahmen dieser Arbeit möglich und notwendig ist, auf die sog. „Dialogische Logik“⁴ des Erlanger Konstruktivismus verwiesen. Für eine Wissenschaft von der Erziehung wird also gelten:

Eine Wissenschaft von der Pädagogik ist eine geregelte Kommunikation über menschliche Interaktion, die auch als Kommunikation verstanden werden kann⁵.

Es werden in dieser Untersuchung insbesondere die Konturen herausgestellt, die den metakommunikativen Charakter eines zweckgerichteten rationalen Dialogs unterstreichen. Damit ist die Annahme verbunden, daß auch im erziehungswissen-

¹ „Pädagogik“ bezeichnet die Objektebene, beschreibt also das pädagogische Handeln; „Erziehungswissenschaft“ bezeichnet die Metaebene und beschreibt die strukturierte Reflexion über Pädagogik.

² zur Bezeichnung „Erlanger Konstruktivismus“ siehe: JANICH: Die methodische Ordnung von Konstruktionen; in: SCHMIDT (Hrsg.) 1992, 24 f.

³ siehe: LORENZEN 1987, 229 (im folgenden zitiert als: KW)

⁴ siehe: LORENZEN / LORENZ 1978

⁵ siehe: WATZLAWICK ⁷1985, 50 ff.

Hier wird das sog. metakommunikative Axiom eingeführt: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (a.a.O.), das in dieser Arbeit allerdings nicht vorausgesetzt wird.

schaftlichen Handeln und letztlich über die wissenschaftliche Reflexion auch im erzieherischen Handeln wertdefinite Entscheidungsdiskurse geführt werden können.

Zielsetzung und Bereitstellung der Grundlagen

Ausgangsüberlegungen zum Aufbau einer Protowissenschaft der Erziehungswissenschaften

Welchem Zweck soll dieses Unterfangen dienen?

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, grundsätzliche Überlegungen des sogenannten Erlanger Konstruktivismus für den Aufbau einer Wissenschaft fruchtbar zu machen, die sich auf erzieherische Praxis hin orientiert.

Bei diesem Versuch hat der Gedanke leitmotivischen Charakter, daß auch erzieherisches Handeln für rationale Begründungs- und Legitimationsverfahren zugänglich ist und sein sollte.

Der Erlanger Konstruktivismus erhebt den Anspruch, durch Aufbau orthosprachlicher Strukturen und anderer methodischer Verfahren Reflexionssysteme (d.h. Wissenschaften) erzeugen (konstruieren) zu können, die Handlungen nicht nur diskursiv begleiten und bewerten, sondern die auch für die Praxis verbindliche Normen entwickeln können, ohne daß sich Partikularinteressen gegen andere durchsetzen.

Sollte der Versuch gelingen, einen solchen Wissenschaftsaufbau auch für die Erziehungswissenschaft konstruktiv zu leisten, hätten Pädagogen zum einen die Möglichkeit, Rechenschaft über ihr Handeln abzulegen, und sie wären zum anderen fähig, transsubjektive Normen eindeutig für erzieherisch relevante Ziele auszuweisen. Darüber hinaus stünde ihnen eine Argumentationsmethode zur Verfügung, mit deren Hilfe erzieherische Verfahrensweisen und Techniken auf ihre Zweck-Mittel-Konsistenz - also auf ihre Angemessenheit - geprüft und gestaltet werden können.

Der Aufbau wissenschaftlicher Reflexionsinstrumente geschieht im Erlanger Konstruktivismus über die sogenannte „Protowissenschaft“. Diese der eigentlichen Fachdisziplin vorgelagerte Theorie hat im wesentlichen die Aufgabe, die Theorieinstrumente - also auch die Redemittel -, die dann in der Wissenschaft verwendet werden, bereitzustellen. In der Protowissenschaft werden die Termini und Strukturen aufgebaut, die später für die Reflexion und die Problemlösung einer bestimmten Praxis relevant werden. Dieses Verfahren wird gewählt, um schon die grundsätzlichen ersten Konstruktionsschritte beim Wissenschaftsaufbau transparent zu halten und zu kontrollieren. Da eine wesentliche Forderung des Konstruktivismus ist, daß jeder

Theoriebaustein in seiner Verwendung einer rationalen Argumentation zugänglich sein muß, gilt dies insbesondere für die ersten Schritte des Wissenschaftsaufbaus.

Damit ist der Konstruktivismus gezwungen, an systematisch früher Stelle zu zwei gewichtigen erkenntnistheoretischen Kernproblemen Position zu beziehen. Dies sind das sogenannte „Anfangsproblem“ und die Frage, was als „wahr“ und was als „falsch“ zu gelten hat.

Bevor jedoch die konstruktivistische Perspektive zu diesen Grundfragen skizziert wird, soll das Theorie-Praxis-Verhältnis des vorliegenden Theorieansatzes dargestellt werden.

1.1.1 Der Wissenschaftsbegriff im Erlanger Konstruktivismus

Ausgangspunkt von Überlegungen zur Konstruktion einer Protowissenschaft⁶ ist die Tatsache der Erziehungspraxis. Dabei wird als unstrittig angenommen, daß Menschen mit anderen Menschen umgehen und diesen Umgang als Erziehung bezeichnen. Es wird also nicht die Tatsache der Erziehung als solche konstatiert, sondern die Einvernehmlichkeit einer Gruppe von Menschen, einen an dieser Stelle noch nicht zu bestimmenden Sachverhalt in einer spezifischen Weise zu benennen, ihn also von anderen Sachverhalten, die sie nicht als Erziehung benennt, zu unterscheiden. Das, was als vorläufig diffuser Sachverhalt alltagssprachlich als Erziehung bezeichnet wird, soll Gegenstand einer bestimmten Wissenschaft sein, deren Aufbau hier in den ersten Schritten voraussetzungsfrei⁷ versucht werden soll.

Um jedoch nicht mit unklaren Positionen zu beginnen, ist zu fragen, warum ein bestimmter Sachverhalt oder eine mit einem gemeinsamen Begriff bezeichnete Menge⁸ an Sachverhalten einer Wissenschaft bedarf, die sich auf sie orientiert. Es muß also

⁶ zur Funktion von Protowissenschaften siehe dazu: S. 16

⁷ Daß der Wissenschaftsaufbau voraussetzungsfrei zu geschehen hat, ist eine Forderung, die sich aus dem Anspruch eines umfassenden Begründungsverfahrens ableitet. Nicht nur das System einer Wissenschaft soll in sich konsistent sein, sondern ebenso muß eine Argumentation über den systematischen Anfang der Wissenschaft möglich sein. (siehe dazu: S. 9)

⁸ Mit der Wahl der Begriffe wie Menge, Sachverhalt o.ä. wird versucht, deren systematische Position deutlich zu machen. So wird als „Menge“ ein Sachverhalt bezeichnet, der eine Vielzahl anderer untereinander unterscheidbarer Sachverhalte enthält, die allerdings durch den Beobachter dieser Menge noch nicht untereinander oder zueinander strukturiert wurden. Dies wiederum würde mit dem Begriff „n-Tupel“ bezeichnet werden oder umgangssprachlich als „Gruppe“. Zum Begriff „Menge“ siehe: BÜHLER 1992, 282 ff.

vorderhand Auskunft über das dieser Erörterung zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis gegeben werden.

Da es nicht Aufgabe dieser Arbeit ist, den Wissenschaftsbegriff in aller Breite zu explizieren, seien hier lediglich die entscheidenden Eckwerte genannt, die das hier zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis konstituieren.

Unter Wissenschaft kann verstanden werden:

„Wissenschaft ist dort, wo diejenigen, die als Wissenschaftler angesehen werden, nach allgemein als wissenschaftlich anerkannten Kriterien forschend arbeiten“ (SEIFFERT, RADNITZKY 1992, 391).

Eine derartige Begriffsbestimmung gibt über Aufgabe und Ziel der Wissenschaft keine Auskunft, sondern verweist auf ein bestimmtes Verständnis der Arbeitsweise und den ihr zugrundeliegenden Wahrheitsbegriff, der auf Konsensualität einer bestimmten ausgezeichneten Gemeinschaft zielt. Für die Zwecke dieser Arbeit ist eine solche Bestimmung jedoch noch nicht ausreichend. Zum einen ist sie zu unpräzise, da sie keine Angaben zur spezifischen Arbeitsweise macht, zum anderen ist sie noch zu oberflächlich, da ihr nicht entnommen werden kann, in welchem Bezug Wissenschaft zu dem steht, was nicht Wissenschaft ist. Üblicherweise wird dies als das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis⁹ verstanden. Über dieses Verhältnis gibt LORENZEN Auskunft, indem er die wissenschaftliche von einer - wie er sie nennt - spielerischen Betätigung unterscheidet:

„(...) eine geistige Tätigkeit, die sich nicht, wenn auch nur in vermittelter Form, auf die Lösung von Konflikten bezieht, die aber weder etwas beiträgt zur Beratung von Menschen, die im Konflikt leben, weil sie sich miteinander unverträgliche Zwecke gesetzt haben, noch zur Beratung von Menschen, die nicht wissen, mit welchen Mitteln sie miteinander verträgliche Zwecke erreichen können, eine solche geistige Tätigkeit möchte ich lieber ein „Spiel“ als eine „Wissenschaft“ nennen“ (LORENZEN 1978, 105).

LORENZEN hebt also Wissenschaft von einer Tätigkeit ab, die sich lediglich mit sich selbst beschäftigt. Wissenschaft hat nach LORENZENS Ansatz ihren Zweck und ihre Legitimation in ihrem Bezug zu einer Praxis, die es zu verbessern gilt. Angemerkt sei, daß Verbesserung hier nicht einen allgemeingültigen Richtungswert auf ein ebenso allgemeinverbindliches - vielleicht transzendentes - Ziel, wie z.B. die ideale Ge-

⁹ Beide Begriffe werden an dieser Stelle in ihrem Alltagsverständnis gebraucht: „theoretisch“ als „betrachtend“, „praktisch“ als „auf das Handeln bezogen“.

meinschaft o.ä., bezeichnet, sondern lediglich auf die im Konflikt stehenden Personen abhebt, die die Lösung des Konflikts als eine konkrete Verbesserung ihrer Situation begreifen würden. Das wird besonders deutlich, wenn man berücksichtigt, daß der Ausdruck „Praxis“ oder „praktisch“ bei LORENZEN nicht auf die Kantische moralphilosophische Tradition¹⁰ verweist, sondern als Pendant zur „Theorie“ zu verstehen ist:

„Es gibt in der Technik *und* in der Politik einerseits Praktiker, die die Entscheidungen treffen, andererseits gibt es für die Technik und für die Politik Theoretiker, die Theorien als geistige Instrumente für die Praktiker ausarbeiten. Für die praktischen Entscheidungen beim Bau einer Brücke ist nicht der theoretische Physiker zuständig, sondern der leitende Ingenieur.

(...)

Theorien sollen die Praxis stützen, d.h. die Entscheidungen werden von Praktikern gefällt, aber die Wissenschaften müssen - neben der Ausbildung - langfristige Orientierungen, Richtlinien, Prinzipien erarbeiten“ (KW, 230).

Nach dieser Auffassung ist die Aufgabe der Wissenschaft die konkrete Verbesserung der von ihr gemeinten Praxis. Gewendet auf die Praxis der Erziehung, hat eine Erziehungswissenschaft also die Aufgabe, eben diese Praxis für die Betroffenen zu verbessern, besonders dann, wenn sie als konfliktreich erlebt wird.

Es läßt sich also mit diesen Vorgaben formulieren, daß Wissenschaft für eine spezifische Praxis hilfreich sein soll. Daraus leitet sie nach LORENZEN ihre Legitimation ab. Nicht abzuleiten ist jedoch, ob für eine Erziehungspraxis als Feld, in dem Menschen mit anderen erzieherisch umgehen, eine besondere Wissenschaft konstituiert werden muß. Zugespitzt wird hier die Antwort auf die Frage verlangt, was denn die Erziehungswissenschaft als Instrument im Konzert der anderen Sozialwissenschaften legitimiert. Vielleicht sind die anderen Sozialwissenschaften wie z.B. Psychologie oder Soziologie für die Bewältigung der in der Praxis anstehenden Aufgaben qualifiziert und ausreichend, und eine weitere wissenschaftliche Disziplin würde die Lösung von Konflikten eher behindern als fördern.

Um diese Frage zu beantworten, scheint es von Bedeutung zu sein, den Gegenstandsbereich der zu konstruierenden Erziehungswissenschaft näher daraufhin zu betrachten und zu erörtern, ob die dort sichtbar werdenden Konflikte eine besondere

¹⁰ s. KANT: Kritik der praktischen Vernunft, Vorrede. Zur Abgrenzung und Erläuterung des Praxisbegriffs hilfreich ist: SCHMIDT, in: KRINGS u.a. (Hrsg.), 1107 - 1138

Bearbeitungsweise benötigen, die jenseits psychologischer oder soziologischer Zugriffe liegt.

Bevor allerdings der Komplex der erzieherischen Praxis thematisiert wird, soll auf einen Aspekt zurückgegriffen werden, der bereits in einem Nebensatz zu Beginn dieser Arbeit anklingt, nämlich der Versuch, den Wissenschaftsaufbau voraussetzungsfrei zu betreiben. Für diese Vorgabe muß es einen guten Grund geben, der die damit verbundenen zusätzlichen Anfangsschwierigkeiten dieses Unterfangens rechtfertigt. Vor der Erörterung des von der zu konstruierenden Erziehungswissenschaft gemeinten Gegenstandsbereichs soll also das Kriterium der Voraussetzungsfreiheit auf seine Legitimität und vor allem auf seine Realisierbarkeit hin geprüft werden.

1.2 Das Problem des Anfangs

LORENZEN beschreibt die aktuelle Situation in der Philosophie und Wissenschaft als „disziplinlos“. Philosophie und Wissenschaft stagnieren und sind verworren:

„Die Disziplinlosigkeit des monologischen Drauflosschreibens und Aneinandervorbeiredens in fast allen Bereichen nicht allein der Philosophie und der Wissenschaft, sondern auch in der Literatur, der Kunstkritik, der Politik ist erschreckend, obwohl gerade dies von den Betroffenen meist gar nicht bemerkt wird, weil es Maßstäbe und Regeln des disziplinierten Dialogs nicht gibt. Sonst würden nicht mit so unbekümmerter Betriebsamkeit immer neue Tagungen, Gespräche, Begegnungen, Podiumsdiskussionen organisiert werden, in denen jeder wieder nur seine bereits mitgebrachte Munition abfeuert, wobei Prestigerücksichten die Verwirrung oft noch vermehren“ (KAMLAH, LORENZEN²1973, 11/12)¹¹.

LORENZEN will also Maßstäbe und Regeln für den disziplinierten Dialog einführen. Diese Regeln müssen jeder Einzelwissenschaft vorausgehen, um Verbindlichkeit für jeden wissenschaftlichen Dialog zu erreichen.

„Aus dieser Situation erwächst die Aufgabe, zu deren Bewältigung hier beigetragen werden soll durch eine „Vorschule des vernünftigen Redens“, die auch heißen kann: Logische Propädeutik für jedermann. (...) Er (der Leser) wird alsbald bemerken, daß es jedermann angehende Fragen der Disziplinierung des vernünftigen Redens gibt, die noch diesseits der Logik im engeren Sinne liegen, diesseits nämlich der formalen Logik als der Lehre vom logischen Schluß oder von der Herleitung wahrer Sätze aus vorgegebenen wahren Sätzen allein auf Grund der logischen Form dieser Sätze. Logische Propädeutik ist (...) die Lehre von den Bausteinen und den Regeln jedes vernünftigen Redens, das nämlich auch dann der klärenden

¹¹ im folgenden zitiert als: LP

und ordnenden Kritik bedarf, wenn es - wie etwa in den historischen Wissenschaften - von logisch komplizierten Schlußverfahren gar keinen oder nur bescheidenen Gebrauch macht“ (LP, 13).

Mit der logischen Propädeutik sollen also Regeln eingeführt werden, nach denen jeder Dialog - unabhängig von der wissenschaftlichen Disziplin - vernünftig entschieden werden kann. Damit ist sie auch und vor allem ein sprachkritisches Instrument.

Das *Anfangsproblem* besteht dann allerdings darin, daß die Logische Propädeutik ihren Aufbau vor jeder Wissenschaft angehen muß.

„Erst recht soll dieser Aufbau so versucht werden, daß nicht in den ersten Anfang schon weltanschauliche Vorurteile eingehen, auch nicht diejenigen des modernen Szientismus. (...) Es ist die Aufgabe gestellt, die Sprache von Wissenschaft und Philosophie überhaupt von Grund auf zu überprüfen und neu zu entwerfen“ (LP, 14).

Daß auch die Erziehungswissenschaft in der Kritik KAMLAHS und LORENZENS mitgemeint ist, wird deutlich anhand der Einschätzung einiger Pädagogen zum Wissenschaftlichkeitsanspruch der Disziplin, z.B.:

„Alle Pädagogik und alle Richtungen der Pädagogik reden von 'Erziehung', 'von Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere'; jede Richtung glaubt die so bezeichnete Tatsache genau zu kennen, und schickt sich dann sehr schnell an zu sagen: was und wie die Erziehung *sein soll* [...] Es scheint mir, daß man über der definitorischen Absicht und der Kenntlichmachung des Gegenstandes die Beschreibung vergißt“ (LOCH; in: LENZEN 1983, 164).

Nicht nur die von KAMLAH und LORENZEN beklagte Disziplinlosigkeit der wissenschaftlichen Praxis löst das „Anfangsproblem“ aus. Systematisch liegt hier auch das Problem der vollständigen Begründung wissenschaftlicher oder anderer rationaler Systeme. Dies ist das sogenannte FRIESSche Trilemma (JACOB FRIES (1773 - 1843)), das eine fast aussichtslose Lage in der Problematik der vollständigen rationalen Fundierung beschreibt:

„Man begründet eine Aussage, indem man andere Aussagen zur Unterstützung der ersten anführt. Wenn die Begründung vollständig sein soll, müssen die begründenden Aussagen ihrerseits wieder begründet werden. Daraus ergeben sich drei Möglichkeiten. Erstens: Die Kette der Begründungen setzt sich bis ins Unendliche fort. Ein solcher *unendlicher Regreß* ist jedoch unannehmbar, weil die ursprüngliche Aussage nie begründet wird. Oder man führt zweitens an irgendeiner Stelle der Argumentation eine Behauptung an, die vorher schon einmal benutzt wurde. Von dieser Aussage kann man zwar sagen, sie sei bereits vorläufig begründet worden; wenn sie nun aber erneut auftritt, dann wird sie ja benutzt, um sich selbst zu begründen. Man argumentiert in diesem Falle zirkulär, was nicht erlaubt ist. Drittens kann die Begründung willkürlich auf irgendeiner Stufe abgebrochen werden. In dem Fall muß man aber gewisse Aussagen ohne Begründung akzeptieren. Diese werden somit als Dogmen behandelt, die nicht zur Diskussion stehen. Dieser Dogmatismus ist der einzige

Ausweg, wenn die Forderung nach Vollständigkeit aufrechterhalten werden soll“ (HÜGLI / LÜBCKE 1992, 522).

Die Situation drückt sich für KAMLAH und LORENZEN in der Tatsache aus, daß jede Argumentation auf Sprache verwiesen ist, die selbst als nicht unproblematisch in ihrer wissenschaftlichen Terminologie gelten kann, da bei ungeprüfter Übernahme der tradierten sprachlichen Analyseinstrumente auch nicht geprüfte Präsuppositionen mit übernommen werden. Als eine Möglichkeit nutzen KAMLAH und LORENZEN beim Aufbau der logischen Propädeutik das Instrument der „Einklammerung“¹²:

„Statt dessen ist allen Ernstes „davon auszugehen“, daß wir „immer schon sprechen“, miteinander sprechen als Menschen unter Menschen und als Menschen in der Welt. Was wir einklammern, gleichsam vorerst auslöschen, sind lediglich die Sprache der Wissenschaft und damit alle Behauptungen, die in wissenschaftlicher (oder philosophischer) Sprache formuliert wurden und formuliert werden können“ (LP, 21).

Daß bei diesem Ansatz mehrere Sprachebenen zu entfalten sind, wird in den ersten Abschnitten der Logischen Propädeutik und der Konstruktiven Wissenschaftslehre (LP, 23ff. und KW, 20ff.) expliziert. Die Differenzierung zwischen einer „empirischen“ oder „natürlichen“ Sprache und einer auf sie zielenden Erläuterungssprache („epipraktische Sprache“), mit deren Hilfe aus der „natürlichen Sprache“ eine gesicherte „Orthosprache“ durch Normierung zu erzeugen ist, betrifft jeden Aufbau einer Protowissenschaft.

Dieser Aspekt des Wissenschaftsaufbaus steht hier allerdings nicht im Zentrum der Überlegungen, obwohl er von fundamentaler Bedeutung ist.

Für diese Untersuchung wesentlich dagegen ist die Rückführung des wissenschaftlichen Begründungsverfahrens auf eine Struktur, die bei KAMLAH und LORENZEN umschrieben wird als „immer schon“ in der Sprache seiend (LP, 21 und 23). Inwieweit diese Voraussetzung assoziiert werden kann mit phänomenologischen Mustern, die

¹² Die Methode der Einklammerung ist ein in der Phänomenologie HUSSERLS intensiv genutztes Instrument, um dem Reflektierenden die Möglichkeit zu geben, sich aus der Verstrickung mit seinem Untersuchungsgegenstand zu lösen, um ihm mit einer Haltung der Neutralität zu begegnen. Die Einklammerung, d.h. das Absehen von bestimmten Bezügen zu dem Untersuchungsgegenstand, gewinnt als Methode der „Epoché“ in der Phänomenologie HUSSERLS zentrale Bedeutung. (siehe: HUSSERL 1985, 35 ff.)

sich an den Begriff der „Lebenswelt“ anschließen¹³, ist eine grundlegende Frage dieser Arbeit.

1.3 Der Konstruktivismus der Erlanger Schule

Die Attribute „konstruktiv“ oder „konstruktivistisch“ sind zur Bezeichnung bestimmter Ansätze der wissenschaftlichen Theoriebildung zur Zeit weit verbreitet. Um möglichen Irritationen vorzubeugen, erscheint es sinnvoll, auf die hier verwendete Lesart des Begriffs explizit einzugehen. Darüber hinaus erlaubt die Erläuterung dieses Wortes eine erste Orientierung innerhalb des angesprochenen Wissenschaftssystems.

Insbesondere zwei Verfahren wissenschaftlicher Theoriebildung sind auseinanderzuhalten: Zum einen handelt es sich um den Radikalen Konstruktivismus, der seine erkenntnistheoretischen Wurzeln in der Biologie und in der Systemtheorie hat. Vertreter dieser Richtung sind neben anderen HUMBERTO R. MATURANA, FRANCISCO J. VARELA¹⁴ und HEINZ VON FOERSTER¹⁵. Kernbegriffe dieser Richtung sind Selbstorganisation, Selbstreferenz und strukturelle Koppelung. Die Bezeichnung „Radikaler Konstruktivismus“ resultiert aus der Überlegung, daß Lebewesen als informationell geschlossene Systeme über autopoietische Prozesse ihre Welt konstituieren, nicht Informationen aus einem dem Lebewesen fremden Kontext (Umwelt) in Form eines „Inputs“ erhalten, sondern sich im Zuge selbstreferentieller Prozesse immer nur zu sich selbst verhalten und entsprechend sog. Perturbationen ihrer Umwelt¹⁶ immer nur systemimmanent auswerten, d.h. sie **konstruieren** sich ihre jeweilige Wirklichkeit. Diese Interpretation findet Anwendung sowohl auf hirnpfysiologische Prozesse und andere zelluläre Vorgänge, wie auf das Verhalten von Lebewesen. Strittig ist, inwieweit die Theorie der Autopoiese auch auf nichtbiologische, z.B. auf soziale Systeme übertragen werden kann. Während dies beispielsweise von MATURANA bestritten

¹³ zum Begriff der Lebenswelt siehe: SEIFFERT / RADNITZKIY, 186 - 189; WALDENFELS 1992, 35 - 40.

¹⁴ MATURANA / VARELA ²1987

¹⁵ VON FOERSTER 1993

¹⁶ MATURANA / VARELA ²1987, 176 ff.

wird¹⁷, ist das Autopoiesiskonzept integraler Bestandteil der soziologischen Systemtheorie LUHMANN¹⁸.

Gemeinsamkeiten mit dem logischen Konstruktivismus der Erlanger Schule¹⁹ bestehen nicht.

Dem Erlanger Konstruktivismus geht es im Kern um eine methodische Philosophie. Er unternimmt den Versuch, ohne Rückgriff auf Nichtbegründbares Wissenschaft methodisch zu konstituieren. Dabei ist entscheidend, daß jeder einzelne Schritt des Wissenschaftsaufbaus, der Konstruktion, nach Regeln der dialogischen Logik argumentativ begründbar ist. Das Ergebnis einer solchen Arbeit soll eine Orthosprache der Wissenschaft sein, die es erlaubt, über jeden in dieser Sprache formulierten Satz eine logische Metaprädikation auszusagen, ihm also einen Wahrheitswert zuzuweisen²⁰.

Beide Wissenschaftskonzepte stehen zueinander nicht in einem systematischen Widerspruch. Vielmehr ist der Erlanger Konstruktivismus an einem wissenschaftstheoretisch systematisch früheren Ort angesiedelt als der Radikale Konstruktivismus, der sein eigenes Wissenschaftsverständnis und seine eigenen Wurzeln nicht methodisch rekonstruiert.

Da es in dieser Arbeit um die Möglichkeit einer Fundierung und eines Aufbaus von Erziehungswissenschaft als Wissenschaft geht und nicht um die Konzeption einer systemischen Erziehungswissenschaft, ist die Perspektive in Richtung auf den logischen Konstruktivismus der Erlanger Schule einzunehmen. In dieser Richtung gilt es zu prüfen, inwieweit die dort ausgebildeten methodischen Schritte für die Konstruktion einer Erziehungswissenschaft angewendet werden können und ob bestimmte Aspekte dieses Konzepts vertieft oder modifiziert werden müssen. Eine weitergehende Aus-

¹⁷ siehe FISCHER 1991, 19

¹⁸ LUHMANN 1988, 59 ff.

¹⁹ Der Begriff "Erlanger Schule" wird von den Konstruktivisten selbst nur mit großem Vorbehalt gebraucht. siehe dazu: JANICH 1992, 7 ff.

²⁰ siehe: HARTMANN 1990, 10

einandersetzung zwischen diesen beiden konstruktivistischen Ansätzen findet in diesem Rahmen nicht statt²¹.

Das Konzept des Erlanger Konstruktivismus erlaubt, Sachverhalte zu beschreiben und diese Deskriptionen zu benutzen, um in einem geregelten Entscheidungsverfahren synthetische Urteile zu erzeugen. Diese Möglichkeiten zielen aber nicht nur auf den deskriptiven Bereich einer Erkenntnistheorie, sondern ebenso auf präskriptive Entscheidungen einer Ethik.

Damit bietet der Erlanger Konstruktivismus eine Methodologie an, die es einem Wissenschaftler ermöglicht, wahre Aussagen über Sachverhalte oder richtige Entscheidungen in Problemsituation zu treffen. Eine solche Behauptung hat allerdings nur Bestand auf der Basis eines spezifischen Rationalitätsverständnisses. Die angesprochenen Problemperspektiven „Rationalitätskonzept“ einerseits und „Wahrheitstheorie“ andererseits weisen auf das Verhältnis des Konstruktivismus zur Praxis hin. Bereits an früherer Stelle wurde darauf verwiesen, daß wissenschaftliches Handeln in bezug zur Praxis im Konzept des logischen Konstruktivismus die Funktion eines Problemlöseverhaltens hat.

1.3.1 Wahrheit im Verständnis des Erlanger Konstruktivismus

Der Ausgangspunkt, Wissenschaft als Handlung zu beschreiben, hat auch eine erhebliche Bedeutung für das spezifische Verständnis von „Wahrheit“ oder „Falschheit“ von Aussagen. Dem Erlanger Konstruktivismus geht es nicht darum, die Wahrheit oder die Falschheit eines Sachverhalts aufzuzeigen, sondern die Zuweisung von „wahr“ oder „falsch“ zu einer spezifischen Aussage ist das Ergebnis einer Handlung oder genauer, das Ergebnis eines geregelten Dialogs. Dabei nehmen die Dialogpartner die Rollen des Proponenten als derjenige, der das Bestehen eines Sachverhalts behauptet, und die des Opponenten ein als die Person, die das Bestehen des Sachverhalts bestreitet. Dieser Dialog verläuft nach Regeln, die im Rahmen der dialogischen Logik expliziert sind.²² Wahrheit oder ggf. Falschheit wird also durch eine Dialoghandlung konstruiert und ist den Sachverhalten nicht inhärent. Entsprechend wird

²¹ zu der Auseinandersetzung der beiden Konzepte siehe: JANICH, PETER: Die methodische Ordnung von Konstruktionen; in: SCHMIDT (HRSG.) 1992, 24 - 41

²² siehe KW, Kapitel I: Logik 25 - 147

Wahrheit nicht als eine gegenständliche Eigenschaft einer Sache angesehen, sondern als das Ergebnis eines Diskurses. Die Wahrheitstheorie des logischen Konstruktivismus wird entsprechend als eine Konsenstheorie zu beschreiben sein:

„Wir sprechen einem Gegenstand genau dann mit Recht den Prädikator „P“ zu, wenn auch jeder andere, der mit uns dieselbe Sprache spricht und der „weder böswillig noch schwachsinnig ist“, diesem Gegenstand nach geeigneter Nachprüfung den Prädikator „P“ zusprechen würde“ (LP, 118 - 119).

Daß diese Fassung der Konsenstheorie der Wahrheit einem besonderen Rechtfertigungsverfahren auszusetzen ist, um ihre Angemessenheit etwa gegen die Adäquatontheorie der Wahrheit zu behaupten, sei hier nur angeführt, kann aber in diesem Rahmen nicht diskutiert werden.²³

Hervorzuheben ist, daß der Erlanger Konstruktivismus Bedingungen definiert, die Personen zu erfüllen haben, die einen rationalen und entscheidungsfähigen Dialog führen wollen. Es wird präsupponiert, daß diese Personen „vernünftig“ sind.

„Wir nennen einen Menschen vernünftig, der dem Gesprächspartner und den besprochenen Gegenständen aufgeschlossen ist, der ferner sein Reden nicht durch bloße Emotionen und nicht durch bloße Traditionen und Gewohnheiten bestimmen läßt“ (LP, 119)

Es werden also zur Führung wahrheitsdefinierter Dialoge auf seiten der Gesprächsteilnehmer die folgenden Eigenschaften vorauszusetzen sein:

1. **Normalsinnigkeit** als die Fähigkeit, mit Hilfe der eigenen Sinne - z.B. durch Sehen oder Hören - eine geeignete Nachprüfung durchzuführen,
2. **Gutwilligkeit** als die Bereitschaft, die Argumente des anderen als bedeutungsvoll für die eigenen Überlegungen zuzulassen,
3. **Sachkundigkeit** als die Informiertheit über den zur Disposition stehenden Sachverhalt (zu (1 - 3) s. LP, 119),
4. **Transsubjektivität** als die Fähigkeit, von einem Partikularinteresse absehen zu können (s. KW, 251).

²³ zu verweisen ist hier auf das Kapitel "Wahrheit" von PUNTEL in: BAUMGARTNER / WILD (Hrsg.) 1974, 1649 - 1668, und auf SKIRBEKK ⁶1992

Dies bedeutet nicht, daß diese Bedingungen für Interaktionen bzw. für zwischenmenschlich Handelnde unhintergehbare Bedingungen sind, sondern lediglich, daß entweder ein wertdefinierter Dialog als Dialog nicht führbar ist oder daß ein Dialog nicht zu einer Entscheidung kommt, wenn eine dieser Bedingungen nicht vorhanden ist. Die Bedingungen geben lediglich die notwendigen Voraussetzungen an, die vorhanden sein müssen, wenn Personen einen entscheidungsfähigen rationalen Diskurs führen wollen. Sie erlauben keine Aussage für Vorgaben in allen anderen interpersonellen Lebensbereichen.

1.4 Der Sinn von Protowissenschaften

Nach dem Methodenverständnis der konstruktiven Wissenschaftstheorie hat der Aufbau einer Wissenschaft voraussetzungsfrei zu geschehen. Jeder Schritt des Wissenschaftsaufbaus muß einer Argumentation zugänglich sein, womit eine Rückführung auf ein axiomatisches System ausgeschlossen ist. Darüber hinaus wurde das Treiben von Wissenschaft als eine Tätigkeit beschrieben, die nicht zweckfrei zu geschehen, sondern sich auf ihre jeweilige Praxis hin zu orientieren hat.

Der Aufbau der Einzelwissenschaften ist Aufgabe der jeweiligen „Protowissenschaft“. In ihr sind die Argumentationsschritte zu beschreiben, die zum einen die Einzelwissenschaft begründen und zum anderen ihr Verhältnis zur Praxis explizieren.

Am Beispiel der Physik, für die bereits Konstruktionen²⁴ protophysikalischer Art vorliegen, ist das Verhältnis zwischen Protowissenschaft und Wissenschaft erkennbar:

„Bei seinem Versuch zum Aufbau der exakten Wissenschaften und speziell der Physik ging DINGLER von der Überlegung aus, daß man, bevor man mit Hilfe von Messungen physikalische Theorien überprüfen kann, zuerst einmal wissen muß, wie die Meßgeräte zu erstellen sind, die dabei verwendet werden sollen. Die Theorien, die die Herstellung von Meßgeräten ermöglichen, können dann aber nicht durch Messungen widerlegt werden, die erst mit Hilfe dieser Meßgeräte erhalten werden. Daher unterscheidet DINGLER und mit ihm der heutige Konstruktivismus zwischen der empirischen Wissenschaft Physik und einer nicht-empirischen (apriorischen) Theorie der Messung, der „Protophysik“. Diese ist der Physik logisch vorgeschaltet und „begründet“ diese.

²⁴ siehe z.B. JANICH 1992, 1

Die ersten Begriffe werden innerhalb der Protophysik exemplarisch, d.h. mit Hilfe von Beispielen und Gegenbeispielen eingeführt, wobei nur das (vorwissenschaftliche) Alltagsvokabular zugelassen ist.“ (SEIFFERT, RADNITZKY 1992, 164)

Die Protowissenschaft soll den Anfang von Wissenschaft sichern. Dieser Anfang darf seinerseits nicht problematisch sein, soll also unabhängig vom Klärungsbedarf über theoriegestützte Diskurse sein. Dies ist für die sogenannten nicht-formalen²⁵ Wissenschaften im wesentlichen durch die Verankerung in der lebensweltlichen Praxis zu erreichen, wo Sprachhandlung begleitet wird von nichtsprachlichem (produktivem) Tun, das seinerseits die im verbalkommunikativen Bereich möglichen Mißverständnisse korrigieren kann.

Exemplarisch für die Geometrie stellt INHETVEEN fest:

„Um den Termini der Geometrie einen nicht bloß formal-syntaktischen, sondern inhaltlichen Sinn zu geben, ist es offenbar erforderlich, bei ihrer Einführung mit einem Lebensbereich zu beginnen, der seinerseits als unproblematisch gelten darf. Um überdies gegebenenfalls Schwierigkeiten bei der sprachlichen Repräsentation dieses Lebensbereichs, wie z.B. Mißverständnisse beim Sprechen über ihn, ausräumen zu können, sollte er eine produktiv-praktische und nicht nur kognitive Tätigkeiten umfassen. Es ist dann nämlich jederzeit möglich, die Verwendung der erforderlichen Wörter empirisch zu kontrollieren bzw. sie notfalls im Vollzug dieser produktiven Tätigkeit neu einzuführen.

Diese allgemeinen Bemerkungen gelten selbstverständlich für jede nicht-formale Wissenschaft, nicht etwa nur für die Geometrie. Aufgabe einer Begründung einer solchen Wissenschaft ist es u.a. gerade, geeignete Bereiche solcher produktiven Tätigkeiten anzugeben und den Aufbau der Wissenschaft von dort aus vorzunehmen.“ (INHETVEEN 1983, 10)

Die Protowissenschaft hat nach diesen Ausführungen u.a. die Aufgabe darzulegen, wie ein für eine bestimmte Wissenschaft relevanter Sachverhalt zu erzeugen ist, um von dort ausgehend, den Wissenschaftsaufbau voranzutreiben. Für Protophysik und -geometrie bedeutet dies, die Konstruktion der jeweiligen Meßgeräte darzustellen, so daß derjenige, der der sprachlichen Beschreibung nicht traut, in die Lage versetzt wird, den zur Disposition stehenden Sachverhalt selbst zu erzeugen, also z.B. das entsprechende Meßgerät anhand der Ausführungen zu bauen. Gelingt ihm der Bau an-

²⁵ der Begriff wird bei INHETVEEN verwendet, siehe: INHETVEEN 1983, 10. Daß die Klassifizierungen der Wissenschaften im wesentlichen traditionell bedingt oder abhängig von der zugrunde zu legenden Wissenschaftstheorie sind, geht aus den Anmerkungen LORENZENS hervor (KW, 228 - 229).

hand der Beschreibung²⁶, kann das durch die Beschreibung erzeugte Fundament der jeweiligen Disziplin als gesichert angesehen werden.

Daß bei der Darlegung der Konstruktion bestimmte Prinzipien zu berücksichtigen sind, die nur um den Preis des Scheiterns nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, hat JANICH (JANICH 1992a, 32-34) aufgezeigt:

„Die Lösung des Anwendungsproblems durch einen handlungstheoretisch reflektierten Operativismus gibt auch die Richtung für die Lösung eines zweiten Problems, des sogenannten *Anfangsproblems*, vor. Jede Begründung nämlich, die weder dogmatisch noch zirkulär ist, noch dem methodologischen Dezisionismus des kritischen Rationalismus à la Popper folgt, sondern über ein *Kriterium für die Reihenfolge* von Begründungsschritten verfügt, muß sich klärend um die *Anfänge von Begründungsketten* bemühen. Im Rahmen konstruktiver Begründungen ist es das Prinzip der methodischen Ordnung, das die Reihenfolge von Begründungsschritten der Beliebigkeit entzieht.

(...)

Die hierzu längst geführte Diskussion zusammenfassend, sei das Prinzip der methodischen Ordnung (PmO) exemplarisch am Dinglerschen (H. Dingler, 1881 - 1956) Beispiel der bemalten Holzstatue erläutert: Wie niemand bezweifelt, muß beim Herstellen einer bemalten Holzfigur zuerst geschnitzt und dann gemalt werden. Die Reihenfolge dieser poetischen Handlungen wird durch den Zweck der Handlungskette festgelegt.

(...)

Das PmO ist eine *Redeverbotnorm*: Es verbietet, die methodische Reihenfolge von Handlungen, d.h. die als geeignetes Mittel für vorgegebene Zwecke explizierten Handlungsketten, anders zu be- oder vorzuschreiben, als sie - bei Strafe des Mißerfolgs - durchgeführt werden müssen.“(JANICH 1992a, 33)

Neben dem Prinzip der methodischen Ordnung wird ein weiteres von JANICH angeführt - wiederum am Beispiel der Begründung der Geometrie als Wissenschaft -, das zum Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis unabdingbar ist:

„Eine weitere Präzisierung ist allerdings geboten: Unter Vorgabe des philosophischen Erkenntniszieles, *universell gültige geometrische Aussagen zu ermöglichen*, in denen nicht Bezug genommen wird auf einmalige Exemplare von räumlich gestalteten Körpern (und damit sprachtheoretisch gesehen auf die Verwendung von Eigennamen), muß die *prototypenfreie Reproduzierbarkeit (ptR)* sichergestellt werden. Anschaulich bedeutet die ptR, daß die wiederholte konkrete Durchführung eines Herstellungsverfahrens für räumliche Formen jeweils *in entscheidender Hinsicht dasselbe Resultat* haben muß.

(...)

²⁶ Selbstverständlich müssen hier entsprechendes handwerkliches Geschick, Sachverständnis und die Ernsthaftigkeit der Bemühung vorausgesetzt werden.

Das erkenntnistheoretische Ziel der Universalität geometrischer Sätze wird also mit dem Mittel der prototypenfreien Reproduzierbarkeit räumlicher Grundformen und der an sie gebundenen terminologischen Normierung erreicht.“ (JANICH 1992a, 34)

Aus dem bisher Gesagten lassen sich für Protowissenschaften einige Strukturregeln angeben:

1. Sie haben in einer **Alltagspraxis** anzusetzen, die gemeinhin als unproblematisch angesehen wird. Sie sind also durch ein **prädiskursives Einverständnis** der an der Praxis Beteiligten gekennzeichnet.
2. Dieser Konsens kann dort vorausgesetzt oder erzeugt werden, wo neben sprachlicher Erörterung auch - zur Sicherung und Korrektur der Explikation - auf **nicht-verbal vermittelbare Praxis** zurückgegriffen werden kann. Für bestimmte wissenschaftliche Disziplinen, die auf poietische Komponenten rekurrieren können, ist die Sicherung durch **produktives Tun** gegeben.
3. Beim sprachlichen Konstruieren der Herstellungshandlung sind die **Prinzipien der methodischen Ordnung** und der **prototypenfreien Reproduzierbarkeit** zu beachten, wenn zum einen die Handlung als Beweis dienen und zum anderen universell gültig sein soll.

Wie dargestellt sind diese Strukturmerkmale für bestimmte protowissenschaftliche Ansätze als tauglich erwiesen worden. In Frage steht allerdings, ob eine denkbare Protowissenschaft der Erziehungswissenschaft die in diesen Punkten genannten Bedingungen erfüllen kann:

Die erzieherische Tätigkeit - soviel läßt sich zumindest hypothetisch behaupten - ist in ihrem Kern eine kommunikative Arbeit, sie ist kein Handwerk im Sinne spezieller Herstellungsverfahren, die zum Ziel bestimmte Produkte haben. Es wird also problematisch sein, die sprachliche Handlung durch die Explikation eines poietischen Verfahrens abzusichern. Hier ist die Frage zu erörtern, ob es andere Methoden gibt, auf ein prädiskursives Einverständnis zu rekurrieren, die ähnlich überzeugend sind wie die dargelegte Vorgehensweise.

Daß erzieherisches Handeln nach einer bestimmten Schrittfolge funktioniert, erscheint im Vorwege auch einleuchtend. Allerdings scheint der Verdacht naheliegend, daß es ungleich viel schwerer sein wird, hier eine bestimmte Methodik als die richti-

ge auszuweisen als es etwa beim Statuenschneiden der Fall war. Vielmehr ist anzunehmen, daß das Sprichwort stimmt, wenn es behauptet, daß viele Wege nach Rom führen. Inwieweit also Beliebigkeit bei der Schrittfolge oder bei der Methodenwahl vorliegt, oder ob es einen zu bestimmenden Toleranzbereich gibt, innerhalb dessen Variationen möglich sind, die dennoch mit der gleichen Wahrscheinlichkeit zum Erfolg führen, wird zu prüfen sein. Selbstverständlich sind solche Überlegungen nur dann relevant, wenn in der erzieherischen Praxis etwas dem Zielprodukt (z.B. der bemalten Statue) der Naturwissenschaft Analoges aufzuzeigen ist.

Ist dies aber angenommen, gibt es also ein in der erzieherischen Praxis durch methodisches Vorgehen erreichbares Ziel, so stellt sich die Frage, inwieweit Methode und Ziel deterministisch zusammenhängen, denn nichts anderes sagt ja das Prinzip der prototypenfreien Reproduzierbarkeit. Ist es im erzieherischen Handeln zu gewährleisten, daß bei gleichbleibenden Randbedingungen durch stringentes Befolgen einer angegebenen Methode das angestrebte Ziel wiederholt erreicht werden kann? Diese Frage kann bereits aus einer noch vergleichsweisen naiven Position heraus nur negativ beantwortet werden. Aber es erscheint nicht müßig, darüber nachzudenken, ob die hier vorab behauptete Indeterminiertheit erzieherischen Handelns nicht doch in einen Zusammenhang mit dem Prinzip der prototypenfreien Reproduzierbarkeit zu bringen ist, und wenn auch nur zum Zwecke der systematischen Klärung.

Mit diesen Ausführungen zur Protowissenschaft sind die Strukturen gelegt, um sich konkreter mit dem Sachverhalt der erzieherischen Praxis auseinanderzusetzen. Nach den explizierten Verfahrensweisen wird es also zuerst darum gehen, den Bereich der Alltagspraxis zu thematisieren. Daß „Alltagspraxis“ oder noch deutlicher die mit diesem Begriff korrespondierende „Lebenswelt“ als Begrifflichkeit nicht unproblematisch sind und auch nicht unproblematisiert bleiben dürfen, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Die Erörterung dieses Komplexes wird dann relevant, wenn versucht wird, das Analogon zu dem - im naturwissenschaftlichen Bereich fundierenden - Beweis durch Explikation des Herstellungsverfahrens zu (re-)konstruieren.

2 Problembeschreibung

2.1 Versuch einer ersten Annäherung an den Gegenstand

Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist der Sachverhalt, der als „Erziehung“ bezeichnet wird.²⁷

Der Sachverhalt²⁸ der Erziehung scheint kein konkreter²⁹ Sachverhalt zu sein wie z.B. der Stuhl, auf dem ich in diesem Moment sitze. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten zwischen diesen Sachverhalten wie z.B. die Tatsache³⁰, daß vieles und sehr Unterschiedliches unter „Erziehung“ verstanden wird. Dies gilt auch für den mit „Stuhl“ bezeichneten Sachverhalt. Beide Sachverhalte bezeichnen also viele Dinge (Objekte, Phänomene), und die Benennungen sind damit keine Eigennamen³¹.

Solange nach den Sachverhalten nicht gefragt wird in der Weise „Was ist Erziehung?“ oder „Was ist (ein) Stuhl?“ gelten beide als unstrittig und unproblematisch. Im alltäglichen Umgang gibt es also so etwas wie ein implizites Einverständnis, das den Gebrauch von Aussagen ermöglicht und regelt. So wird davon gesprochen, daß jemand „schlecht erzogen“ worden ist; es gibt den Beruf des „Erziehers“, die staatlichen Institutionen „Erziehungshilfe“ oder auch die Schule, in der ja - so wohl die übliche Antwort auf die Frage nach ihrer Funktion -, Schüler (Kinder) „erzogen“ werden (sollen). Der Sinn dieser Redeweisen um den Begriff „Erziehung“ ist allen,

²⁷ Die doppelten Anführungszeichen („...“) dienen zur Kenntlichmachung, daß der Name und nicht der bezeichnete Sachverhalt gemeint ist. Zu dem Problem unterschiedlicher Sprachebenen siehe: HARTMANN 1990, Einleitung

²⁸ Der Begriff „Sachverhalt“ wird - KAMLAH / LORENZEN folgend (LP, 132 f.) - verwendet als synonyme Bezeichnung für das logische (!) Urteil, also um den „Inhalt“ einer Aussage zu beschreiben, wobei die Lautgestalt keine Rolle spielt. Im englischen Sprachraum entspricht „Sachverhalt“ dem Ausdruck „proposition“ im Unterschied zu „sentence“.

²⁹ Unter "konkret" ist hier der Sprachgebrauch zu verstehen, mit dem die Gegenstände bezeichnet werden, die ein vorzeigbares Einzelding, einen vorweisbaren Gegenstand benennen. Dies entspricht der Verwendung des Wortes „konkret“ bei LORENZEN; siehe: KW, 42-43

³⁰ Unter "Tatsache" wird ein "wahrer Sachverhalt" verstanden (siehe auch: KW, 190)

³¹ siehe auch: KW, 30 Die Verwendung eines Eigennamens impliziert die Hinwendung an ein bestimmtes Ding oder eine bestimmte Person.
Die Kontroverse um die Bedeutung von Eigennamen soll an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden (siehe dazu: WOLF 1993). Dennoch erscheint es sinnvoll, auch hier die konstruktivistische Perspektive einmal anzulegen, um die Relationen von Bezeichnung, Bezeichnetem, Sinnzuweisung usw. für die orthosprachlichen Konzepte nutzbar zu machen, wenn auch vielleicht nur zu Abgrenzungszwecken.

die an der Rede beteiligt sind, insoweit klar, wie es für die Interaktion nötig ist, ähnlich wie jeder weiß, was mit „Stuhl“ gemeint ist.

Erst auf die Nachfrage³² zeigt sich ein markanter Unterschied. Auf die Frage „Was ist ein Stuhl?“ besteht eine mögliche Antwort darin, z.B. ein Möbelgeschäft aufzusuchen und mit dem Fragenden Sitzgelegenheiten auszuprobieren, so daß auf diese Weise der Begriff „Stuhl“ durch Ausprobieren als eine besonders prägnante Weise des Hinweisens eindeutig bestimmt werden kann, und dies auch in Abgrenzung zu anderen Gegenständen wie z.B. „Sessel“ oder „Hocker“. Das Verfahren kann man sich als einen Vereinbarungsdialog vorstellen.

Durch Ausprobieren und hinweisendes Vergleichen werden bei einer Anzahl von Gegenständen Gleichheiten und Verschiedenheiten festgestellt.³³ Nachdem diese gemeinsame Handlung vollzogen wurde, besteht die Möglichkeit, Gleiches gleich zu benennen, und dies wird von einem Dialogpartner in Form einer protreptischen Rede³⁴ vorgeschlagen. Sinnvollerweise bedient man sich bei der Begriffswahl einer geordneten Sprachpraxis, die selbst auch auf Vereinbarung beruhen kann, um den Begriff verbindlich einzuführen. Im Kontext wissenschaftlicher Sprachgemeinschaften gelten hier beispielsweise die allgemein akzeptierten Regeln des Definierens³⁵, um wissenschaftliche Termini einzuführen.

Ein ähnliches Verfahren auf die Frage „Was ist Erziehung?“ durchzuführen, hätte wahrscheinlich ein anderes Ergebnis. Man könnte eine Schule aufsuchen, den Unterricht beobachten und käme möglicherweise zu einem Begriff „Erziehung“ für das, was in der Schule stattfindet. Doch vieles, was im Unterricht passiert, wird von den Beteiligten nicht als „Erziehung“ verstanden, etwa die Gespräche unaufmerksamer

³² Die Funktion der Frage wird von Bedeutung bei der Herausarbeitung der Rolle des Opponenten in der dialogischen Logik sein, die die formalen Konstruktionsbedingungen für eine pädagogische Orthosprache vorgibt.

³³ Gleichheit und Verschiedenheit dürfen hier nicht verstanden werden als etwas den Sachverhalten Inhärentes, sondern diese Vergleichsmodi werden gesetzt auf der Basis intentionalen Handelns. So unterscheiden sich Gegenstände oder sind einander gleich in bezug auf die Absicht des Vergleichenden.

³⁴ zum Begriff der protreptischen Rede siehe KW, 23

³⁵ zum Terminus "Definition" siehe LP, 78 ff. und KW, 155 f.
„Definition“ wird hier nur im engen Sinne einer deduktiven (expliziten) Definition verwendet:

$$x_1, \dots, x_n \in p \iff A(x_1, \dots, x_n)$$

(siehe: KW, 157)

Schüler in den hinteren Reihen. Ebenso ist zu vermuten, daß „Erziehung“ viel mehr umfaßt als das Geschehen im Unterricht. Der Begriff beschreibt also zugleich ein Weniger und ein Mehr. Eine schnelle und vor allem eindeutige sprachliche Klärung des Sachverhalts scheint - anders als beim Beispiel „Stuhl“ - durch das Aufsuchen der Situationen, in denen der Sachverhalt vermeintlich vorkommt, nicht möglich zu sein.

Dabei bleibt hier noch unberücksichtigt, daß es Praxisfelder von Pädagogen gibt, die nur schwer unter einen möglichen Begriff „Erziehung“ zu subsumieren sind. Dies betrifft z.B. insbesondere sozialpädagogische Bereiche, die Erwachsenenbildung oder auch Arbeitsansätze im geragogischen Bereich. Für dieses gesamte Spektrum fühlt sich die sogenannte Erziehungswissenschaft mehr oder minder zuständig. Es besteht also Anlaß zu der Vermutung, daß selbst eine eindeutige Bestimmung des Sachverhalts „Erziehung“ bei der Eingrenzung des Gegenstandsbereiches der Erziehungswissenschaften nur bedingt hilfreich sein wird.

Woran liegt es, daß der Begriff der Erziehung so schwer faßbar ist?

Bevor ein Versuch unternommen wird, diese Frage zu beantworten, erscheint es sinnvoll, noch einmal zu dem Ausgangspunkt der Problematik zurückzukehren. Immerhin besteht ja die Möglichkeit, daß die vorangegangenen Überlegungen von falschen Annahmen ausgehen, so daß - wie man sagt - „Äpfel mit Birnen verglichen werden“. Die Begriffe, die hier einander gegenübergestellt wurden, gehören vielleicht nicht derselben Sprachebene an. In einem ersten Annäherungsversuch der Kennzeichnung dieser Sprachebenen kann eine vorläufige Differenzierung zwischen „konkreter“ und „abstrakter“ Begrifflichkeit eingeführt werden. „Stuhl“ wurde als Bezeichnung für einen Sachverhalt auf dem Wege des exemplarischen Einübens eingeführt und als Bezeichnung für diesen Sachverhalt vereinbart. Als Name (nicht als Eigen-Name) ist hier „Stuhl“ nur insoweit zu verstehen, wie ein einzelner Sachverhalt vor dem Hintergrund seiner vom Bezeichner in einem pragmatischen Kontext zugewiesenen Funktionen eindeutig etikettiert wird. Der befolgte Appell an die an diesem „Sprachspiel“³⁶ Beteiligten führt zu einer „Normung“: Alle anderen Sachverhalte, denen dieselben Funktionen zugesprochen werden können, verifizierbar durch Handlung, dür-

³⁶ Dieser Begriff von WITTGENSTEIN verdeutlicht Regelhaftigkeit, Subjekt- und Kosubjektabhängigkeit und auch Kontextgebundenheit von Sprachhandlungen. Zum Begriff „Sprachspiel“ siehe: z.B. WITTGENSTEIN 1977, Nr. 654 ff.

fen als „Stuhl“ bezeichnet werden. Es wurde bereits angemerkt, daß die Bezeichnung „Stuhl“ kein Eigenname ist. Ein Eigenname soll zum bezeichneten Sachverhalt in einer eindeutigen Relation stehen³⁷. Als wichtig ist hier festzuhalten, daß der richtige Gebrauch des Wortes „Stuhl“ dadurch festgestellt werden kann, indem man auf den bezeichneten Sachverhalt verweist. Dies macht „Stuhl“ zu einem konkreten Begriff oder zu einem orthosprachlichen Terminus³⁸ erster Stufe³⁹.

Es wurde nach dem Sachverhalt „Erziehung“ in der Weise gefragt, daß als Antwort eine begriffliche Bestimmung gegeben werden sollte. Als erstes Ergebnis wurde festgestellt, daß sich dieser Sachverhalt von einem sog. „konkreten“ Sachverhalt dahingehend unterscheidet, daß eine begriffliche Klärung durch Hinweisen und Einüben (Erproben) nicht gelingt, sondern in einen Diskurs mündet, der möglicherweise nur durch Ermüdung der Dialogpartner, nicht aber durch Einigung beendet wird.

Als Hypothese gilt:

Der Begriff „Erziehung“ umschreibt keinen konkreten Sachverhalt, sondern ist ein abstrakter⁴⁰ Begriff.

Als Ergebnisse dieses ersten Näherungsverfahrens lassen sich aber auch folgende Äußerungen ebenfalls als Hypothesen festhalten:

1. Durch Rekurs auf Handlungssituationen können Termini durch Verweisung auf den Sachverhalt, z.B. durch Beispiel und Gegenbeispiel, durch Benennungsvorschlag und Appellbefolgung der Kommunikationspartner eingeführt werden.

³⁷ Damit ist gemeint, daß die Relation symmetrisch eindeutig ist: Eine einzige Bezeichnung bezeichnet ein einziges Bezeichnetes. Diese Vorgabe ist natürlich kontextabhängig, wie dies aus der eigenen Erfahrung leicht ersichtlich ist: Das Auftreten eines Sachverhalts (einer Person) mit gleichem Namen zwingt zu einer weiteren Benennung, z.B. durch Beinamen.

³⁸ Das Wort "Stuhl" wird nach seiner Normierung als Terminus einer Orthosprache verwendbar, ist also nicht mehr in seiner normativen Eindeutigkeit ein alltagssprachlicher Ausdruck.

³⁹ Zur Stufung der Orthosprache siehe: HARTMANN 1990, 12 f.

⁴⁰ Im Unterschied zum eingeführten Begriff des Konkreten wird unter "abstrakt" ein Sachverhalt verstanden, der nur vermittelt expliziert werden kann, d.h. unter Rekurs auf bereits eingeführte sprachliche Handlungen. An dieser Stelle ist mit der Behauptung aber keine Einschätzung über den Realitätsstatus eines solchen Sachverhalts verbunden.

2. Daß diese Normierung in starkem Maße abhängig ist von den Intentionen der an dieser Handlung Beteiligten, wird durch den zweckgebundenen Charakter der protreptischen Rede und durch deren Zustimmung oder Ablehnung deutlich.
3. Die Einführung von Termini geschieht allerdings nicht voraussetzungslos. Die protreptische Rede als Appell macht ja nur dann Sinn, wenn die Gesprächsteilnehmer die Möglichkeiten von Zustimmung, Ablehnung und Modifikation haben. Bedingung für die Einführung von Termini ist also ein Diskursraum, der Entscheidungsprozesse für alle Teilnehmer ermöglicht.

Wie der Begriff „Erziehung“ herkömmlich eingeführt wird, läßt sich anhand der Literatur demonstrieren, die als Standard gilt, um Studenten mit dem Gegenstand der Pädagogik vertraut zu machen.

2.2 Versuch einer Begriffsbestimmung auf der Basis eines „evidenten Prinzips“

In einem Standardwerk der Erziehungswissenschaft (KAISER / KAISER ⁶1991) wird als Einstieg in das Thema „Grundlagen der Erziehung“ der Versuch einer Antwort auf „die wohl fundamentalste Frage des ganzen Unternehmens“ (KAISER / KAISER ⁶1991, 17) gewählt:

„Wieso ist überhaupt davon auszugehen, daß der Mensch erzogen werden *kann* und *muß*?“ (KAISER / KAISER ⁶1991, 17)

Ein Verweis auf die Tatsache der Erziehung bietet nach KAISER / KAISER nur eine unbefriedigende Antwort, da die unvollständige Induktion von empirischen Aussagen auf prinzipielle Notwendigkeit keine grundsätzlich sichere Antwort erzeugt. Von der empirischen Wirklichkeit einer Gegebenheit ist nicht ihre notwendige⁴¹ Existenz ableitbar.

„Aufgrund der *bisher bekannten Fälle* schließt man vertrauensvoll auf *alle Fälle*, ohne diesen Schluß aber jemals empirisch prüfen zu können. Man nennt dieses Vorgehen eine unvollständige Induktion, die so gesehen nie endgültige Einsichten liefern kann. Dieser Hinweis ist an sich nicht

⁴¹ Der Begriff der Notwendigkeit hat seine Bedeutung in der sog. Modallogik, die Urteile ermöglicht, die mit den Existenzmodi "notwendig", "wirklich", "möglich" usw. versehen sind. Modallogische Überlegungen spielen insbesondere auch dann eine große Rolle, wenn nicht nur ontische, sondern auch deontische Aussagen geprüft werden sollen.

weiter beunruhigend. In der Wissenschaft geschieht so manches aufgrund von wohlmeinenden Annahmen, einfachen Setzungen und Mehrheitsbeschlüssen (letzteres nennt man dann ‘Wahrheitsfindung durch Konsens’). Nur wenn man es hier mit den Grundlagen, den Voraussetzungen der weiteren Arbeit zu tun hat, sollte man schon einmal genau sein und Bedenken gegen die empirische Begründung anmelden. Bleibt der zweite Weg, der ohnehin vielversprechender ist: den Tatbestand der Erziehung nicht bloß durch empirische Hinweise belegen, sondern ihn *philosophisch* begründen. Also danach zu fragen, was eigentlich das Wesen des Menschen, was seine Stellung in der Natur ausmacht, um so die Bedingungen seiner Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit aus seiner gattungsspezifischen Eigenart bestimmen zu können, und zwar nicht allein für diesen Zeitraum und jene Kultur, sondern *prinzipiell*‘ (KAISER / KAISER ⁶1991, 18).

Zwar stellen KAISER / KAISER die Problematik der unvollständigen Induktion als elementar bedeutungsvoll dar, ziehen dann aber voreilig die Konsequenz einer fast platonisch anmutenden Ideenschau, indem sie von der nicht geprüften Annahme anthropologischer und dem historischen Prozeß nicht ausgesetzter Konstanten ausgehen. Anzumerken ist darüber hinaus, daß das von ihnen dargestellte Einigungs- und Entscheidungsverfahren qua Mehrheitsbeschluß nicht zu einem Konsens im Sinne der modernen Sprachphilosophie (APEL, HABERMAS, aber auch des Erlanger Konstruktivismus) führt, sondern „Konsens“ hier offensichtlich alltagssprachlich der politischen Kultur demokratischer Mehrheitsentscheidungen entlehnt ist.⁴²

Die Frage nach der Apodiktizität der empirischen Tatsache der Erziehung ist bedeutsam für die Bildung von Aussagen oder Urteilen, die mit sogenannten Allquantoren konstruiert werden. Hat sich eine Gegebenheit als notwendig herausgestellt, gilt sie zeitlos und kontextunabhängig. Ein aus der klassischen Logik bekanntes Beispiel zur Konstruktion von Syllogismen ist:

Alle Menschen sind sterblich	Prämisse 1	=	apriori wahr
Sokrates ist ein Mensch	Prämisse 2	=	empirisch wahr
Sokrates ist sterblich	Konklusion	=	logisch wahr

(s.a. OBERSCHELP 1992, 17-28)

Dieses Beispiel verdeutlicht, daß unter Verwendung einer Apriori-Prämisse und einer empirischen Aussage, die ein Datum beschreibt, synthetische Urteile möglich sind. Dies ist einer der Gründe, um Wissenschaften auf „letzte Prinzipien“ zu gründen. Das

angegebene Beispiel stellt einen deduktiven Schluß dar: Aus einer allgemeingültigen Aussage wird auf einen Sachverhalt geschlossen, dem **mit logischer Konsequenz** ein weiteres Prädikat zuzuordnen ist. Das dazu gegenläufige induktive Schlußverfahren schließt aus einer oder aus der Summe gleichwertiger Erfahrungstatsachen auf einen Sachverhalt, dem dann **wahrscheinlich** das Prädikat der Prämisse 1 zuzuordnen ist.

Übertragen stellen sich beide Verfahren so dar:

deduktiv	induktiv
Alle Kinder müssen erzogen werden Dies ist ein Kind	Alle bisher bekannten Kinder wurden erzogen Dies ist ein Kind
Es ist zwingend, dies Kind zu erziehen	Dies Kind muß wahrscheinlich / vielleicht erzogen werden ⁴³

Um hier einen sicheren Stand zu erhalten, bemühen KAISER / KAISER die philosophische Anthropologie und die Biologie, hier insbesondere die vergleichende Verhaltensforschung. Inwieweit letztere Disziplin, die ja „lediglich“ den Anspruch empirischer Erkenntnis hat, hilfreich bei der Beantwortung einer nicht-empirischen Problematik sein kann, bleibt bei KAISER / KAISER unklar. In ihrer Funktion, die jeweiligen Aspekte des Problems zu exemplifizieren, kann sie jedoch einen begrenzten - wenn auch eher didaktischen - Zweck erfüllen.

Wichtiger scheinen die Orientierungen zu sein, die mit Hilfe der Anthropologie, bei KAISER / KAISER ohne Zwang mit dem Attribut „Pädagogische“ versehen, erzeugt werden. Hier wird mit Rekurs auf NIETZSCHE, SCHELER, HERDER, GEHLEN etc. festgestellt, daß der Mensch im Vergleich zum Tier als „Mängelwesen“ zu gelten hat, das aber zum „*Handeln*“ befähigt ist.

„Der Mensch bewältigt Welt (...) *handelnd*, d.h. mittels *Sinn*, den er in **Symbolsystemen** (Sprache) zur Verfügung hat und weitergeben kann“ (KAISER / KAISER⁶1991, 37).

⁴² Daß Mehrheitsentscheidungen nicht unter den Begriff „Konsens“ subsumiert werden können, verdeutlicht LORENZEN in KW 233f.

⁴³ Die Unterscheidung zwischen „wahrscheinlich“ und „vielleicht“ spielt bei mehrwertigen logischen Systemen eine Rolle, die „wahr“ oder „notwendig“ und „falsch“ oder „unmöglich“ als Endpunkte eines Kontinuums fassen; „vielleicht“ wäre hier der umgangssprachliche Ausdruck für „nicht entscheidbar“ („kontingent“). Im Unterschied dazu würde „wahrscheinlich“ auf der kontinuierlichen Strecke zwischen den absoluten Wahrheitswerten näher an der Affirmation plaziert werden. Derartige Logiken könnten z.B. ihre Bedeutung haben bei der Untersuchung nicht abgeschlossener Populationen oder infinitesimaler Mengen.

Aus diesen Äußerungen ist ableitbar, daß der Mensch Sprache als Kommunikationsmittel zur Verfügung hat, daß er handelnd seine Welt immer neu bewältigt und daß er diesem Handeln Sinn zu geben versucht.

Nicht ableitbar ist, daß der Mensch erzogen werden muß, also sich nicht etwa selbst in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt - dazu zählt auch die soziale Umwelt - entwickelt, sondern daß andere, die als Erzieher fungieren, Einfluß nehmen (müssen), um im Sinne der von KAISER / KAISER vorgegebenen Zielbeschreibung Erziehung zu erfüllen, d.h.: „der nachwachsenden Generation die in einer Gesellschaft vorhandenen und für ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung als wichtig angesehenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln“ (KAISER / KAISER 1991, 17).

Daß die Behauptung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen nicht widerspruchlos hingenommen wird, ist exemplarisch deutlich zu machen an der Auseinandersetzung A. FLITNERS (FLITNER 1992) mit der sogenannten Antipädagogik:

„Die neuerliche Krise der Erziehung, (...) ist heute an vielen Stellen und in mannigfachen Erscheinungen sichtbar: in Familien, die wir kennen; im Nachdenken vieler Menschen über das Kinderhaben und über die eigene Kindheit; in der Auseinandersetzung mit Tradition und Praktiken der Erziehung, auch mit der Struwelpeter-Mentalität.

(...)

Unter dem Titel „Anti-Pädagogik“ haben sich in den vergangenen Jahren Autoren und Gruppen sehr verschiedener Herkunft und Argumentation zusammengefunden, um nicht nur Kritik an bestimmten Auffassungen und Praktiken der Erziehung zu üben, sondern vielmehr die Erziehung im ganzen in Frage zu stellen, ja das Recht ihrer Existenz zu bestreiten. Im Namen der Erziehung, heißt es dort, wird den Kindern so viel Schlimmes angetan, werden sie bedroht, mißhandelt, abgerichtet oder zeitweilig mit Schuld- und Verpflichtungsgefühlen belastet, daß alle ihre guten Absichten als Selbsttäuschung oder als Tarnung anzusehen sind. Erziehung samt ihrer ganzen Selbstrechtfertigung ist nicht nur überflüssig, sie ist gefährlich. Sie ist schuld an der krummen Haltung und Gesinnung, die von Generation zu Generation weitergegeben wird“ (FLITNER 1992, 12-13).

Anzumerken ist, daß KAISERS / KAISERS Kennzeichnung von Erziehung - betrachtet man das Praxisfeld von Pädagogen - viel zu eng ist. Weder lassen sich hier die Sozialpädagogik noch andere Arbeitsansätze mit erwachsener Klientel subsumieren. Darüber hinaus ist fraglich, ob Erziehung so stark auf Lernen einzuengen ist, wie es in dieser Beschreibung der Fall zu sein scheint.

Daß diese Funktionsbeschreibung von Erziehungswissenschaft - das Wort „Definition“ wird an dieser Stelle vermieden und trifft m.E. auf die von KAISER / KAISER vor-

geschlagene Erläuterung des Erziehungsphänomens auch nicht zu - eine Reihe impliziter Annahmen über die menschliche Gesellschaft und den historischen Prozeß enthält, der anscheinend im Verständnis von KAISER / KAISER prinzipiell kumulativ aufsteigend im Sinne von „immer besser und mehr“ verläuft, sei hier nur erwähnt, soll aber nicht weiter vertieft und problematisiert werden.

Der Beginn einer Analyse aus einem notwendigen Prinzip ist dann möglich und kann zu einer stringenten Ableitung des in Frage stehenden Phänomens führen, wenn die Notwendigkeit des zu analysierenden Sachverhalts nachgewiesen werden kann. Da dies für den Satz: „Alle Menschen müssen erzogen werden“, also für ein mögliches Prinzip der Erziehungswissenschaft nur schwer oder vielleicht gar nicht gelingt, ist es schon aus Gründen der argumentativen Stringenz sinnvoll, darauf zu verzichten, zumal sich zeigen wird,- so die Absicht, die mit dieser Arbeit verbunden ist -, daß ein derartiger Beginn unnötig ist.

Daß ein Wissenschaftsaufbau auch ohne Rekurs auf apriori wahre Aussagen möglich ist, kann als gesichert gelten. Als Beispiel mögen hier die Rekonstruktionen der Mathematik (LORENZEN 1987, 148 - 177) und der Geometrie (INHETVEEN 1983) gelten. Daß ein solches Verfahren auch für den Aufbau der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft möglich und sinnvoll ist, soll in dieser Arbeit versucht werden zu beweisen.⁴⁴

2.3 Der Begründungskonflikt im pädagogischen Handeln

Versucht ein Pädagoge sein Erziehungsverhalten zu begründen, wird er über den zu Erziehenden (Zögling), über sich selbst als Erzieher, über Gegenstand, Situation, Handlungsansatz usw. Aussagen treffen und diese in einen Erläuterungs- und Erklärungszusammenhang stellen. Diese Auskünfte über sein pädagogisches Verhalten können von denjenigen, denen er diese Begründungen gibt, akzeptiert werden oder auch nicht. Bei hartnäckigem Befragen kann sich herausstellen, daß sein Begründungsverhalten gelenkt ist von impliziten oder expliziten Theorien oder theoretischen Versatzstücken, deren Kompatibilität zueinander nicht unbedingt vorausgesetzt wer-

⁴⁴ Wissenschaftstheoretisch ist der Theorieaufbau aus einem notwendigen Prinzip nicht unproblematisch. Der versuchte Nachweis der Notwendigkeit führt häufig in das sog. FRIES'sche Trilemma, siehe dazu S. 9 dieser Arbeit und HÜGLI / LÜBCKE (Hrsg.) 1992, 522

den darf. Konsistenz oder zumindest Verträglichkeit der Begründungen ist aber eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz der pädagogischen Einflußnahme auf seiten der davon Betroffenen.

Selten wird es sich ergeben, daß die in Frage stehende pädagogische Handlung auf einen einheitlichen Ansatz rückführbar ist. Es ist zu vermuten, daß im Normalfall das Ergebnis sein wird, daß theoretische Annahmen unverbunden nebeneinander stehen oder sich gar widersprechen. Dabei ist nicht nur die Frage nach den impliziten Voraussetzungen für konkretes Handeln zu problematisieren, sondern ebenfalls die Struktur des Begründungsverfahrens.

Ausgehend von diesen Überlegungen, ist die Behauptung eines vielleicht sogar wünschenswerten Theorienpluralismus⁴⁵ nicht mehr haltbar. Dieser führt möglicherweise dazu, daß Begründungen von erzieherischen Handlungen und Haltungen damit abbrechen, daß Behauptungen getroffen werden, die geglaubt werden können oder auch nicht. Diese Problematik wiegt um so schwerer, da bei einem einigermaßen intensiven Begründungsdiskurs deutlich wird, daß diese Behauptungen in Form von Glaubenssätzen, von „pädagogischen Katechismen“ häufig grundlegende, aber ungeprüfte Annahmen der Erzieher über ihr Tun illustrieren. Was dann aufgedeckt wird, sind dogmatische Setzungen, die das pädagogische Tun maßgeblich beeinflussen.

Wollen Pädagogen über ihr Verhalten begründbar Auskunft geben, benötigen sie einen methodischen Ansatz, der ihnen erlaubt, ihr Tun in einer für potentielle (Gesprächs-)Partner nachvollziehbaren und akzeptablen Weise zu begründen.

⁴⁵ Darunter läßt sich zum einen das Vertreten unterschiedlicher theoretischer Standpunkte in einem Diskurs verstehen, wobei keiner dieser Positionen gegenüber den anderen der Vorrang einzuräumen ist, weil sie sich als die zutreffendere, die "wahrere" herausgestellt hat. Zum anderen kann damit gemeint sein, daß aufgrund der Unentscheidbarkeit in einem solchen Diskurs toleriert wird, daß möglicherweise theoretisch als unvereinbar zu geltende Standpunkte von einer Person in einer Situation als Begründung für ihr Verhalten angeführt werden. Damit scheint hier das Problem der nachgeschobenen Rationalisierung als Handlungslegitimation auf.

3 Versuch, einen Erziehungsbegriff aus dem sogenannten Alltagsverständnis zu entwickeln

3.1.1 Vorbemerkungen zum Begriffsaufbau

Vor dem Versuch der Erstellung eines Erziehungsbegriffs soll das hier gewählte Verfahren expliziert werden:

Als Einstieg in eine begriffliche Bestimmung von Erziehung wird gefragt, was gemeinhin unter Erziehung verstanden wird. Zu diesem Zweck kann man Personen, die nach ihrer eigenen Einschätzung erzieherisch tätig sind, befragen, die einschlägige Literatur bemühen und anderes mehr. Die dabei gesammelten Informationen geben nicht wieder, was unter Erziehung verstanden werden soll, sondern welchen Sachverhalten dieser Begriff z.B. von den Befragten zugeordnet wird. Es wird damit nicht eine Beschreibung des Begriffs „Erziehung“ erreicht, wie dies etwa durch die empirische Rückführung beim Begriff „Stuhl“ möglich gewesen wäre. Vielmehr wird ein Begriff davon gebildet, was Personen unter „Erziehung“ verstehen.

Es gibt anscheinend schon auf der Ebene der Bestimmung des als „Erziehung“ bezeichneten Sachverhalts zu den Bezeichnungen eines sogenannten konkreten Gegenstandes, z.B. dem Stuhl, der empirisch, d.h. durch Handlung kontrollierte Rückführung gebildet wurde, einen strukturellen Unterschied:

Der Sachverhalt „Stuhl“ hat die formale Struktur: „ $\iota \circ \in q$ “ oder: „Dies ist Stuhl“,

der Sachverhalt „Erziehung“ hat aber folgende Struktur: „ $\iota \circ \pi_{\text{reden}} (\circ \in q)$ “ oder: „Dieser behauptet, dies ist Erziehung“.

Allgemeiner gefaßt, wird die erste begriffliche Näherung nicht über die Formulierung hinausgreifen, daß es eine Vielzahl von Personen gibt, die einen bestimmten Sachverhalt als Erziehung bezeichnen. Auch dies war, wie am Beispiel des Begriffs „Stuhl“ gezeigt wurde, der interaktionale Anstoß zur Bildung eines gemeinsam verwendeten Begriffs „Stuhl“. Denn auch dort ist folgender Argumentationsverlauf idealtypisch zu skizzieren:

Eine Person N_1 stellt die Behauptung auf, daß ein Sachverhalt als Stuhl bezeichnet wird. Weiter fordert sie die Person N_2 auf, dieser Behauptung zuzustimmen, und den Sachverhalt ebenfalls als Stuhl zu bezeichnen. Diese „protreptische Rede“ wird be-

gleitet durch ein Hinweisen auf den Gegenstand und von entsprechenden Handlungen (z.B. Hinsetzen). Der Begriff wird also durch Zustimmung von N_2 , angeregt durch die deiktische Handlung von N_1 , eingeführt und gilt, bezogen auf eine bestimmte Handlung - hier z.B. das Hinsetzen -, als konsensuell und empraktisch gesichert. Bezogen auf einen bestimmten Zweck, der durch die Handlung realisiert wurde, wurde hier für einen Sachverhalt ein „Terminus“ gebildet.

Entsprechend läßt sich schon hier die Hypothese aufstellen, daß eine (diskursive) Auseinandersetzung mit dem Ziel einer terminologischen Fixierung von Sachverhalten auch ein Dialog über Zwecke sein wird. Nur wenn unter den Dialogpartnern (Diskursteilnehmern) auf der intentionalen Ebene Einverständnis erzielt wurde, ist es möglich, innerhalb dieser Gruppe einen Sachverhalt terminologisch, d.h. eindeutig zu bestimmen.

Mit diesen Bemerkungen kann das Projekt einer begrifflichen Bestimmung dessen, was Gegenstand einer Erziehungswissenschaft sein, im wesentlichen umrissen werden:

Über eine Analyse des alltagssprachlichen Gebrauchs des Wortes⁴⁶ „Erziehung“ wird eine Basis für einen Diskurs erzeugt, der zum Ziel die Bildung eines Terminus hat. Dieser Diskurs wird ein rationaler Dialog über die mit den Sachverhalten verbundenen Zwecke sein. Die Konstruktion einer Protowissenschaft zur Erziehungswissenschaft wird allerdings diesen Diskurs nicht beschreiben, sondern seine Konstitutionsbedingungen und seine strukturellen Merkmale angeben. Der Verlauf der Arbeit ist somit skizziert:

1. Aufzeigen der alltagssprachlichen Verwendung eines Wortes;
2. Explizieren der Analyseinstrumente, mit denen die den unterschiedlichen Sachverhalten gemeinsamen Formen herausgearbeitet werden können (phänomenologische Methode) und die Begründung ihrer Verwendung;
3. Nachzeichnen der Argumentationsfiguren, die in einem rationalen Dialog über Zwecke Verwendung finden können.

Alle drei Punkte setzen Exkurse voraus, die die Aufgaben haben, den jeweiligen Arbeitshorizont zu erzeugen, der mit jedem der Schritte verbunden ist. So sind die Vorarbeiten zum ersten Punkt durch den Exkurs der Begriffsverwendung bei KAISER /KAISER und die damit verbundenen Erörterungen bereits weitgehend abgeschlossen. Der zweite Punkt verlangt die Explikation dessen, was im folgenden phänomenologische Methode genannt wird. Darüber hinaus wird darauf zu achten sein, inwieweit ein phänomenologischer Ansatz integrierbar ist in theoretische Überlegungen, die auf dem dialogischen Prinzip des Konstruktivismus basieren. Der dritte Abschnitt als Erörterung von Modellen von Zweckdiskursen wird ebenfalls auf von der Phänomenologie belegten Denkfiguren aufbauen; z.B. ist mit Zwecken auch Intentionalität angesprochen. Vor allem werden auch Überlegungen zur lebensweltlichen Fundierung an dieser Stelle eine wichtige Rolle spielen⁴⁷.

Die Bestimmung eines Sachverhalts als Erziehung ist mit zwei prinzipiellen Schwierigkeiten verbunden:

1. Der Sachverhalt ist nicht mit der Eindeutigkeit präzisierbar, wie es etwa beim Gegenstand „Stuhl“ der Fall ist. Diese Präzisierung soll im weiteren als erster Schritt geleistet werden.
2. Es besteht der Verdacht, daß mit einem zu bildenden Begriff „Erziehung“ auch die Frage nach ‘richtiger’ und ‘falscher’ Erziehung ausgelöst wird. Ob die Vermutung einer engen Verknüpfung des Begriffs mit seiner Bewertung, also mit einer präskriptiven Ausrichtung, zu Recht besteht, wird sich im Verlauf der Begriffskonstruktion erweisen.

Eine wesentliche Vermittlungstechnik ist hier das Bilden von Beispielen nach dem Muster: „Erziehung ist, wenn ...“. Da diese Sammlungen schon mehrfach vorliegen, wird an dieser Stelle auf bereits bestehendes Material zurückgegriffen.

⁴⁶ „Wort“ wird hier zur Unterscheidung von „Terminus“ gewählt und beschreibt die Belegung eines Sachverhalts mit einer alltagssprachlichen Bezeichnung.

⁴⁷ Daß der Begriff „Lebenswelt“ für die Fundierungsproblematik und deren konstruktivistischer Lösungsversuch eine zentrale Funktion haben kann, wird bei GETHMANN (1991) thematisiert.

3.1.2 Die phänomenologische Methode

Die Informationen, die über Beispiele gewonnen wurden, werden auf Gemeinsamkeiten durchgesehen. Als Verfahren wird hier die Technik der eidetischen Reduktion verwendet. Dieses von HUSSERL so benannte phänomenologische Verfahren durchsucht einen vorliegenden Gegenstandsbereich (Phänomenbestand) auf strukturelle Gemeinsamkeiten, wobei die von Zwecken abhängige Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem getroffen wird, indem man mit der Reduktion - also mit dem „Ersetzen“ und / oder „Wegstreichen“ von vermeintlich Kontingentem - so lange fortfährt, bis der Phänomenbestand nicht mehr von den Beschreibungen präzise bestimmt wird. An dieser Stelle geht das Wesentliche des zu bestimmenden Sachverhalts verloren:

„Eidetische Reduktion bedeutet (...) die Rückführung des real oder fiktiv Gegebenen und Gebbaren auf sein Eidos, sein Wesen, das als Grundgestalt und Regelstruktur bereits | in der Erfahrung selbst fungiert, so etwa, wenn wir ein hohes C hören, eine Kreisgestalt erblicken oder eine Baumart wiedererkennen. Die signifikante Differenz des ‘etwas als etwas’ wird in der eidetischen Differenz von Wesen und Tatsache nicht durch ein intuitiv zu erfassendes ideelles ‘Was’ überboten, vielmehr wird das ‘als etwas’ lediglich expliziert. Das Wesen ist kein Geschenk augenblicklicher Intuition, es ist das, was sich in einem Prozeß imaginativer Variation, d.h. im Durchspielen verschiedener Erfahrungsbedingungen und Erfahrungskontexte als in-variant behauptet“ (WALDENFELS 1992, 30-31).

Mit Hilfe dieser Verfahrensweise wird versucht, einen vorläufigen deskriptiven Begriff von „Erziehung“ zu erstellen, der dann für den weiteren Fortgang als heuristisches Instrument verwendet werden kann.

Zur Verdeutlichung sei noch einmal darauf hingewiesen, daß der mit dieser Methodik erstellte Begriff widerspiegelt, was Menschen unter Erziehung verstehen. Er gibt nicht vor, was unter Erziehung verstanden werden soll oder was das Phänomen „Erziehung“ „ist“.

3.1.3 Die erzieherischen Sachverhalte

Um zu klären, was unter „Erziehung“ verstanden wird, wird beschrieben, in welchen Situationen Menschen ihr eigenes Handeln als erzieherisch oder sich selbst als von Erziehung betroffen beschreiben:

„Beispiele für Vorgänge und Situationen, die wir mit der Vorstellung von „Erziehung“ zu verbinden uns gewöhnt haben, wären etwa:

Ein Gymnasiast brütet über Livius und bekommt die Konstruktion nicht heraus. Eine Mutter hält ihre kleine Tochter an, dem Besuch immer das „schöne“ Händchen zu geben. Ein Fürsorgezögling, aus einem Heim entwichen und von der Polizei aufgespürt, wird vom Heimerzieher wieder in Empfang genommen. Schulkinder eines vierten Schuljahres müssen lauter Sätze schreiben, in denen „Mittelwörter“ vorkommen. Ein Volkshochschulkurs bespricht die wirtschaftliche Entwicklung in den USA; ein Teilnehmer, von Beruf Buchhalter in einer Großhandelsfirma, bearbeitet Literatur und hält ein Referat, das von den Teilnehmern diskutiert und kritisiert wird. Ein Feldwebel pfeift eine Kompanie Rekruten nachts um ein Uhr zu einer Nachtübung mit Gepäck heraus. Ein Junge hat Violinunterricht und übt ein Konzert von Vivaldi. Ein hilfloser Studienreferendar wird mit seiner Klasse nicht fertig. Berufsschüler arbeiten an einem Unterrichtsprogramm über Metallbearbeitung. Ein Vater macht seinem Sohn vor, wie man sich richtig wäscht. Ein Oberschulrat nimmt das Abitur ab und fragt nach der Entwicklung des dialektischen Materialismus. Die Lehrerin einer ersten Grundschulklasse veranstaltet eine Elternversammlung; dort wird ihr vorgehalten, die Parallelklasse sei aber schon viel weiter in der Fibel, bei ihr dagegen malten und sängen die Kinder immer bloß. Sextaner lernen, was eine „Menge“ und was ein „Element“ einer solchen Menge ist. Jemand geht durch eine fremde Stadt und fragt einen Passanten, was das denn für ein großes Gebäude sei; er erhält die Antwort: „Eine Schule“. Ein Industriekaufmann nimmt an einem Computerkursus teil. Studenten veranstalten ein „teach-in“ und diskutieren mit ihrem Professor. Ein Vater ermahnt seinen Sohn, sich immer im Leben bescheiden zurückzuhalten und nur zu reden, wenn er gefragt werde. Kindergartenkinder ziehen singend durch eine Straße.

Um solche Beispiele zu bilden, brauchen wir offenbar gar nicht zu wissen, was Erziehung „ist“. Vielmehr genügt es, von Fall zu Fall zu wissen, was man in der täglichen Umgangssprache als „Erziehung“ tatsächlich bezeichnet. Beispiele für „Erziehung“ finden wir so in Hülle und Fülle, ehe wir überhaupt einen einzigen Gedanken daran wenden, wie wir die „Erziehung“ „begrifflich“ bestimmen sollen. Für den Alltag brauchen wir eine solche begriffliche Bestimmung nicht. Denn jedermann weiß, was er im aktuellen Einzelfall als „Erziehung“ bezeichnen soll und was nicht“ (SEIFERT³1973, 13/14).

Aus der Vielzahl der Beispiele ist eine einheitliche Struktur erkennbar:

An der Situation sind üblicherweise mindestens zwei Personen beteiligt. Ist in einem Beispiel nur von einer Person die Rede, kann es sein, daß der „Erziehungsvorgang“ nur ausschnittsweise wiedergegeben wurde; z.B. „ein Gymnasiast brütet über Livius und bekommt die Konstruktion nicht heraus“. Der Erziehungssituation zuzurechnen wäre hier die vorlaufende Unterrichtssequenz, in deren Folge die Beispielsituation erscheint. Als Sonderfall muß sicher die autodidaktische Sachlage behandelt werden, wenn also eine Person sich selbst erzieht, ohne daß erkennbar wäre, daß dritte z.B. als „Anreger“ beteiligt sind. Auch unter diesen Bedingungen ist aber davon auszugehen, daß die Person, zu sich selbst jeweils unterschiedliche Standpunkte einnimmt: In der Reflexion auf sich selbst übt sie dann die Funktion der Beurteilung aus, die ihre - vielleicht zeitlich versetzte - Handlung zum Gegenstand hat. Durch die Fähigkeit des Menschen zur Selbstreflexion ist es möglich, gleichermaßen unterschiedliche Stand-

punkte zu sich selbst einzunehmen. Um den Arbeitsansatz nicht schon an dieser systematisch frühen Stelle unnötig zu verkomplizieren, wird von einem Setting von zwei Personen ausgegangen, die zueinander unterschiedliche Positionen einnehmen.

1. Eine Person wird als „Erzieher“, die andere als „Zögling“ bezeichnet.
2. Die Situation ist komplementär, nicht symmetrisch, d.h. zum Erzieher gehört der Zögling und umgekehrt.
3. Der Erzieher vollzieht Tätigkeiten, um den Zögling zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen.

Einiges in der Situation kann von dritten wahrgenommen, beobachtet werden, anderes muß bei den an der Situation Beteiligten erfragt werden.

Beobachtet werden kann das Verhalten der Personen zueinander, z.B.:

Person N_1 stellt eine Frage, Person N_2 antwortet, Person N_1 nickt als Geste der Bejahung.

Auf der Basis dieser Beobachtung kann geschlossen werden:

N_1 erläutert N_2 einen Sachverhalt C . N_1 stellt über den Sachverhalt S Fragen. N_2 antwortet entsprechend. N_1 reagiert affirmativ oder negierend durch Gesten der Bejahung und Verneinung. Es kann vorausgesetzt werden, daß N_1 über S besser informiert ist als N_2 . Die von N_1 gestellten Fragen über S an N_2 haben also nicht die Funktion, Informationen für N_1 über S einzuholen. Vielmehr dienen sie der Prüfung⁴⁸, inwieweit N_2 den Sachverhalt S „verstanden“ oder „gelernt“ hat.

Erfragt werden müssen: Die Absichten der Personen, die ihrem Verhalten zugrunde liegen. Also: Warum stellt N_1 der Person N_2 eine Frage, von der vorausgesetzt werden kann, daß N_1 die Antwort bereits weiß, da er auf die Antwort nicht mit einem Signal reagiert, das Verständnis und Begreifen anzeigt, sondern mit Affirmation, also nicht: „Aha, das ist es also“, sondern „ja, so ist es richtig“.

⁴⁸ Der Sachverhalt „pädagogische Prüfung“ ist Gegenstand der Erörterung im „Projekt Prüfungsforschung“ an der CAU Kiel 1994 und 1995.

Bei Befragung der Person N_1 gibt diese Auskunft über ihre „erzieherischen Absichten“ und ihre „erzieherischen Aufgaben“, die darin bestehen, Person N_2 Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Darin unterstellt N_1 mehr oder weniger explizit, daß das zu Vermittelnde für N_2 von Bedeutung sein könnte.

Da es zahlreiche Situationen gibt, die als erzieherisch bezeichnet werden, in denen aber Person N_2 keine Möglichkeit der freien Entscheidung hat, ob sie das zu Vermittelnde haben möchte oder nicht, ist für diese vorläufige begriffliche Eingrenzung die Intentionalität von N_2 ohne Bedeutung.

3.1.4 Welche Bedeutung hat der Begriff „Lernen“ für den Terminus „Erziehung“?

Die heuristische Explikation des Sachverhalts, der gemeinhin als „Erziehung“ bestimmt wird, lautet nach der Analyse der Sachverhalte:

N_1 gibt über sein Verhalten Auskunft:

N_1 als Erzieher wirkt auf N_2 als Zögling ein mit der von N_1 dargelegten Absicht, N_2 für die Bewältigung einer beliebigen Situation S , in der Regel von N_1 bestimmt oder antizipiert, vorzubereiten. Die Einwirkung von N_1 führt zu einer Reaktion von N_2 . Im Rahmen dieser Interaktion wird die Situation S implizit oder explizit thematisiert.

Die Voraussetzungen für diese terminologische Bestimmung sind:

1. N_1 ist der Auffassung, daß N_2 die Situation S zu einem gegebenen Zeitpunkt t_0 nicht bewältigen kann.
2. N_1 ist der Auffassung, daß die Situation S für N_2 zu einem nach t_0 liegenden zukünftigen Zeitpunkt t_1 relevant sein wird.
3. N_1 ist der Auffassung, daß N_2 die Situation S zu einem zukünftigen Zeitpunkt t_1 prinzipiell bewältigen kann.
4. N_1 ist der Auffassung, daß sein persönliches Einwirken auf N_2 eine Veränderung in N_2 's Problemlösungsverhalten bewirken kann.
5. N_1 ist der Auffassung, daß N_2 die Einwirkung von N_1 nutzen kann, um sein eigenes Problemlösungsverhalten zu ändern.

Die Punkte 1 bis 5 lassen sich als die erzieherische Position von N_1 beschreiben. Diese Position ist neben der erzieherischen Intention, die als Absicht, N_2 auf eine Situation S vorbereiten zu wollen, beschrieben werden kann, Auslöser für die als „Einwirken“ bezeichnete Tätigkeit von N_1 . Zu dem erzieherischen Sachverhalt gehört aber nicht nur die Tätigkeit von N_1 , sondern ebenso die Reaktion von N_2 . Diese allerdings scheint vor allem für die Fortsetzung der Tätigkeit von N_1 von Bedeutung zu sein. Sie hat also im wesentlichen die Funktion, eine „Solange-bis-Schleife“⁴⁹ bei N_1 auszulösen; mit anderen Worten: die Reaktion von N_2 löst idealtypisch **solange** das dargestellte Verhalten von N_1 aus, **bis** die Reaktion von N_2 mit einer Zielprojektion von N_1 übereinstimmt, die aus der Auffassung von N_1 , welches Verhalten geeignet sein wird, die Situation S zu bewältigen. Wird eine Reaktion gezeigt, aus der N_1 auf eine wahrscheinliche Bewältigung von S schließen kann, ist dieser Erziehungsakt abgeschlossen.

Bei dieser Beschreibung wird deutlich, daß das Verhalten von N_2 in jedem Falle abhängig ist von der Bewertung durch N_1 . Es soll deshalb an dieser Stelle nicht unterschlagen werden, daß eine derartige Darstellung an die Stimulus-Response-Theorie der Verhaltensforschung erinnern kann. Ein Unterschied zu den behavioristischen Lerntheorien scheint m.E. vor allem darin zu bestehen, daß hier nicht ein Verhalten von N_2 quasi in einer Laborsituation seziiert werden soll, sondern daß es im Kern um das Verhalten und die intentionale Lage von N_1 in der Interaktion zu N_2 , die durch die „Solange-bis-Schleife“ perpetuiert wird, geht. Und dabei erscheinen die Aktionen von N_2 vorläufig als redundant. Die kognitiven Lerntheoretiker versuchen, auf der Basis psychologischer Theorien aus beobachtbarem Verhalten Rückschlüsse auf bestimmte Entwicklungszüge von N_2 zu treffen. Grob vereinfacht, formulieren die hier exemplarisch gewählten Theorieansätze behavioristischer Orientierung also implizit oder explizit intrapersonalen Hypothesen über N_2 , während N_1 nicht ins Zentrum der Reflexion gerät. Da der Begriff „Lernen“ auf N_2 abzielt, das Verhalten von N_2 aber nur in der Bewertung durch N_1 an dieser Stelle von Bedeutung ist, kann auf eine Begriffsexplikation von „Lernen“ vorläufig verzichtet werden. Angedeutet sei allerdings, daß der Terminus „Lernen“, wenn er dann eingeführt werden sollte, ein Begriff sein wird, der als Bewertungskategorie von N_1 über N_2 beschrieben werden müßte.

⁴⁹ (Dialog-)logisch läßt sich die „Solange-bis-Schleife“ als Subjunktionsskette formalisieren.

Eine auf dieser Begrifflichkeit zu konstituierenden „Lerntheorie“ ließe intrapersonale Aussagen über N_2 nicht zu, sondern wäre nur als „Beobachtertheorie“ interaktionaler Prozesse zu gestalten. Innerhalb einer solchen Theorie hieße eine Aussage wie „ N_2 hat gelernt, daß in einer Situation S p zu tun ist“, daß N_1 eine Erziehungssequenz als abgeschlossen betrachtet, weil er der Auffassung ist, daß N_2 zu einem Zeitpunkt t_1 die Situation S wahrscheinlich bewältigen wird. Da sich diese Auffassung als eine Aussage von N_1 ohne Rekurs auf einen Begriff „Lernen“ operationalisieren läßt, kann also an dieser Stelle auf einen Exkurs zur Konstruktion eines Terminus „Lernen“ verzichtet werden. Wesentlich allerdings zur Operationalisierung scheint die Einführung eines Zeitparameters zu sein, der Aussagen über Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zuläßt.⁵⁰

Die Ausführungen zum Begriff „Lernen“ verdeutlichen, daß die hier vorgeschlagene Wissenschaft der Erziehung als dialogische Theorie interpersonal zu konzipieren ist. Sie hat zu reflektieren, wie von einer Sprachgemeinschaft durch Benennungen ein bestimmter (Sprach-) Handlungsraum begrenzt und gestaltet wird. Dabei spielen intrapersonale Vormeinungen nur insoweit eine Rolle, wie sie in der alltäglichen Lebenspraxis vorfindbar, wie sie also lebensweltlich verankert sind. Damit wird Erziehungswissenschaft als eine Disziplin auszuweisen sein, die interpersonal und dialogisch zu fundieren ist, so daß ein Rekurs auf intrapersonale Ansätze psychologischer Konstrukte als nicht notwendig erscheint.

3.2 Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft

Nach dem Gesagten läßt sich festhalten, daß die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt Erziehung damit beginnt, daß jemand appelliert, man möge ihm zustimmen, ein von ihm auszuweisendes Tun als Erziehung zu bezeichnen. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob damit ein eigenes oder lediglich ein beobachtetes Handeln bezeichnet werden soll.

Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist also alles, was als Erziehung bezeichnet wird.

⁵⁰ Dies ist Thema der mellontischen Modallogik (s. KW,119).

Es ist aber auch vorstellbar, daß etwas, was nicht als Erziehung bezeichnet wird, Gegenstand einer Erziehungswissenschaft werden kann. Entscheidend scheint lediglich zu sein, inwieweit das, was Objekt von Erziehungswissenschaft werden soll, relevant für einen Sachverhalt ist oder sein könnte, der als Erziehung bezeichnet wird. Entsprechend muß präzisiert werden:

Gegenstand von Erziehungswissenschaft sind Gegebenheiten, die bedeutsam für Sachverhalte sind oder sein können, die als Erziehung bezeichnet werden.

Hier spielt es noch keine Rolle, ob der in Betracht stehende Sachverhalt tatsächlich Erziehung ist. Denn die Tatsächlichkeit, d.h. die Richtigkeit eines Terminus zu einem Sachverhalt, ist erst das Ergebnis einer **Wahrheitsprüfung**⁵¹.

Es scheint so, als sei mit dieser Fassung des Gegenstandsbereichs ein Schritt zurück getan worden, da ja zumindest ein heuristischer Begriff von Erziehung bereits expliziert wurde.

Aus einer Reihe von sehr unterschiedlichen Sachverhalten wurde mit Hilfe der eidetischen Reduktion ein vorläufiger Begriff von Erziehung gebildet, der jedoch einzubetten ist in eine entsprechende appellative Struktur:

Wenn also der Erziehungsbegriff ein Konglomerat unterschiedlicher Bedingungen ($q_1, q_2, q_3, \dots, q_n$) ist, wobei es vorläufig noch außer Betracht bleibt, in welchem (logischen) Verhältnis die bedingenden Komponenten zueinander stehen, kann eine Formalisierung des Begriffs so aussehen:

$$t \circ \varepsilon (q_1, q_2, q_3, \dots, q_n) \Leftrightarrow \text{Erziehung}$$

Eingebettet in eine protreptische Struktur als Appell an einen Gesprächspartner, einer bestimmten Benennung zuzustimmen, muß dann formalisiert werden:

$$!N_x, N_y \pi_{\text{auffordern}} (N_y \pi_{\text{urteilen}} (t \circ \varepsilon (q_1, q_2, q_3, \dots, q_n)) \varepsilon w)$$

⁵¹ „Richtigkeit“ wird hier verstanden als die Zuweisung des Metaapprädiktors „Wahr“ zu einer Aussage.

N_x ⁵² fordert eine beliebige Person N_y auf, sie soll ($\neg\pi$) einer bestimmten Prädikation ($q_1, q_2, q_3, \dots, q_n$) über einen beliebigen Gegenstand (ein „dieses Ding“ = „ ιO “) den Metaapprädikator „Wahr“ (Wahrheitswert = „w“) zuweisen.

Dieser Beurteilungsakt kann als die Funktion der Erziehungswissenschaft angesehen werden.

Eine Protowissenschaft der Erziehungswissenschaft („Protopädagogik“) hat im Unterschied dazu einerseits die Aufgabe einer Analyse der Bestandteile der o.a. Formel. Dabei müssen die den Begriff bestimmenden Prädikatoren im einzelnen und ihr wechselseitiges Bedingungsverhältnis untersucht werden. Andererseits hat die Protopädagogik den mit der beschriebenen Aufforderung beginnenden Diskurs in seiner Regelmäßigkeit nachzuzeichnen. Denn erst dann, wenn das Prüfverfahren, nach einer (allgemein verbindlichen) Regel verläuft, hat es den Charakter einer „vernünftigen Argumentation“ im Sinne einer verbindlichen Verallgemeinerungsfähigkeit.

4 Die Bedeutung des Begriffs „Lebenswelt“

4.1 Diskursebenen

Während über erzieherische Maßnahmen in bezug auf ihre Wirksamkeit zur Bewältigung bestimmter Prozesse rein „technisch“ entschieden werden kann nach der Maßgabe der Wahl der geeignetsten Mittel zur Erreichung eines bestimmten, nicht zur Diskussion stehenden Zieles, wird eine vernünftige Entscheidung über einen erzieherisch relevanten Sachverhalt, verstanden als Beipflichtung aller Beteiligten zur Umsetzung bestimmter Maßnahmen unter Verzicht auf lediglich subjektive Ziele (Transsubjektivitätsprinzip), in einem zweckrationalen Diskurs herbeigeführt.

„Technik“ beschreibt hier eine Perspektive, die sich lediglich auf das „Wie“ eines Verhaltens orientiert. Dabei tritt die Frage nach dem Zweck hinter die technischen Aspekte zurück; sie ist also für den aktuellen Diskursstand lediglich suspendiert, kann aber jederzeit ins Zentrum der Fragestellung gerückt werden und führt dann in bezug auf das rein technische Problemlöseverhalten zu einem Metadiskurs.

⁵² Mit den Indikatoren „x“ und „y“ soll ausgedrückt werden, daß die Diskurspartner mit den oben als N_1 und N_2 gekennzeichneten Personen (Erzieher und Zögling) nicht identisch zu sein brau-

Im Beispiel:

- Allen Partnern (dem Lehrer wie dem Schüler) vorerst gemeinsam ist die Einsicht, daß die Fähigkeit, Texte fehlerfrei - also orthographisch und grammatikalisch korrekt - zu produzieren, eine sinnvolle Fähigkeit ist.
- Als Maßnahme, diese Fähigkeit zu vertiefen, schlägt der Lehrer dem Schüler vor, einen vom Lehrer diktierten Text zu schreiben. Der Schüler verweist darauf, daß er bestimmte Aspekte noch nicht verstanden hat und formuliert als Gegenvorschlag, z.B. die Schreibung von „ß - ss - s“ noch einmal anhand von Beispielsätzen zu üben.
- Der Lehrer lehnt diesen Vorschlag ab mit Verweis auf Gründe, die dem Schüler im Moment als nicht akzeptabel erscheinen. Ein Gegenvorschlag des Schülers wird wiederum vom Lehrer unter Anführung von Gründen abgelehnt.
- Daraufhin kann der Schüler erneut einen Gegenvorschlag vorbringen oder aber den vorausgehenden Konsens selbst außer Kraft setzen mit der Frage, wozu er das alles lernen solle, da selbst seine Eltern kaum schreiben würden, sondern fast ausschließlich telefonieren, und wenn sie schrieben, würden sie nur Formulare ausfüllen. Außerdem würden sie auch kaum lesen, da sie einen Fernseher und darüber hinaus eine gut sortierte Videosammlung besäßen.
- Der sich jetzt anschließende Diskurs zwischen Lehrer und Schüler handelt nicht mehr die Methode des Orthographieunterrichts aus, sondern befaßt sich mit den Zwecken und hat zum Ziel, einen verlorengegangenen Konsens, der ein gemeinsames Problemlöseverhalten erst ermöglicht, wieder herzustellen.

Das Beispiel verdeutlicht, daß Diskursverläufe unterschieden werden können nach Phasen, die ein gemeinsames Vorgehen regeln und „technische“ Entscheidungen betreffen, und Phasen, die den Konsens sichern oder herstellen, auf dessen Grundlage dann methodisch operiert werden kann. Entsprechend besteht grundsätzlich die Möglichkeit, daß diskursives Sprachhandeln als interaktives Problemlösen sehr komplex verschachtelt sein kann.

Als Hypothese wird aber hier formuliert, daß eine „unendliche“ Verschachtelung über „Meta₁-, Meta₂-, ..., Meta_n-Ebenen“ nicht möglich ist, da sich der rationale Diskurs bei bestimmten Diskursfolgen oder Argumenten selbst zerstört.

Als „unterste“⁵³ Diskursebene läßt sich das Einigungsverfahren über die konkrete Problemlösungsstrategie („Technik“) kennzeichnen, das sich in konkretes praktisches Handeln überführen läßt. Damit ist der rationale Diskurs systematisch an diesem „Ende“ durch die nichtsprachliche Interaktion der Diskurspartner abschließbar.

Der „Erziehungsalltag“ als Horizont der Begriffskonstitution ist dementsprechend in wesentlichem Maße abhängig von Entscheidungen, die dem Bereich der Zwecke zuzurechnen sind, z.B.:

Der Erzieher (Lehrer) N₁ ist der Auffassung, daß die Situation S₁ zum Zeitpunkt t₁ vom Zögling (Schüler) N₂ bewältigt werden sollte. Er hält also die Bewältigung von S₁ durch N₂ für richtig. Will er diese Auffassung ohne Rekurs auf Zwang oder andere nichtdiskursive Techniken (z.B. Überreden, Suggestion, Bestechen) durchsetzen, hat er die Möglichkeit, seine Position argumentativ zu behaupten. Dabei ist es für die eigentliche zweckrationale Entscheidung, ob das Gewollte richtig oder falsch ist, irrelevant, wer der Gesprächspartner einer solchen Argumentation ist. Vielmehr setzt das Transsubjektivitätsprinzip voraus, daß jeder, der Interesse an einem derartigen Diskurs hat, Partner des Dialogs sein kann. Es ist also möglich, daß N₂ Dialogpartner sein könnte, wobei N₁ sich möglicherweise von einer solchen Konstellation verspricht, sein Erziehungsziel besser - nämlich über die durch Überzeugung herbeigeführte Einsicht von N₂ - zu erreichen. Es kann aber auch eine beliebige andere Person sein, der gegenüber sein erzieherisches Ziel zu rechtfertigen ist (Eltern, Kollegen, Supervisoren, Schuldirektoren usw.). Die Absicht von N₁ gilt im Rahmen des jeweiligen Diskurses dann als gerechtfertigt, wenn der aktuelle Dialogpartner der Argumentation von N₁ aufgrund bestimmter Dialogregeln (z.B. der deontischen Modallogik) zustimmen muß, wobei er von seinem subjektiven „Begehren“ abzusehen hat.

⁵³ Die Festlegung der „Richtung“ der Verschachtelung von Diskursebenen ist durchaus willkürlich gewählt. In Anlehnung an LORENZEN (KW, 233), der von „obersten Zwecken“ spricht, soll als „unten“ der Bereich beschrieben werden, in dem diskursives Sprachhandeln direkt umgesetzt werden kann in praktisches Handeln. Entsprechend sind die Diskursebenen, auf denen über vermittelte oder grundsätzliche Zwecke entschieden werden kann, auf dieser untersten Ebene aufgebaut.

Der Begriff „Begehren“ ist als Terminus bei LORENZEN eingeführt als

„das Streben, das wir durch unser Handeln unterstützen (...). Was wir begehren, sind keine bloß gewünschten Zwecke, sondern Zwecke, die zugleich Ziele sind, die wir durch unser Verhalten erstreben.

(...)

Terminologisch sei Begehren von *Bedürfnis* so unterschieden, daß nur die als Zwecke *anerkannten* Begehren „Bedürfnisse“ heißen. Denn Begehren können im Handlungszusammenhang der Menschen in Staat und Familie daraufhin befragt werden, ob sie als Zwecke erlaubt oder nicht erlaubt sind. Bedürfnisse bestehen nicht schon deshalb, weil es Begehren gibt, sondern erst dann, wenn über die Begehren beraten ist: im freien Konsens werden Begehren als Bedürfnisse anerkannt“ (KW, 263).

In seiner Argumentation wird N_1 möglicherweise wie folgt verfahren:

1. Er wird gegenüber seinem Gesprächspartner auf einen **prädiskursiven Konsens** verweisen, z.B. daß die Beherrschung der Orthographie notwendig ist, um eine bestimmte soziale Position zu erreichen, und daß es erstrebenswert ist, diese Position einzunehmen.

2. Aus diesem prädiskursiven Konsens wird er argumentativ (nach Regeln) die Konsequenz seines vorläufig abstrakten Erziehungszieles ableiten, dessen Umsetzung sein „Begehren“ ist, z.B. daß es wünschenswert ist, daß N_2 mit Verlassen der Schule die Rechtschreibung beherrscht. Dies läßt sich demonstrieren mit Hilfe einer Argumentationsschleife, in der die Situation S_1 fingiert wird, z.B. daß orthographisch korrektes Produzieren von Texten die Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung ist, die Ausbildung die beruflichen Chancen vergrößert und damit die Möglichkeit des Erreichens einer bestimmten sozialen Position beinhaltet.

Mit Verweis auf die aktuelle Situation S_0 , z.B. beherrscht N_2 die Rechtschreibung noch nicht, wird N_1 seine konkrete erzieherische Intention rechtfertigen. Dabei muß natürlich vorausgesetzt sein, daß N_1 seine Behauptung von S_0 in einem gesonderten Diskurs verteidigen kann. Er muß also z.B. den Nachweis bringen, daß N_2 die Rechtschreibung zum Zeitpunkt t_0 noch nicht beherrscht.

3. N_1 schlußfolgert, daß es auf der Basis des prädiskursiven Einverständnisses und der Voraussetzung, daß der von N_1 dargelegten Einschätzung von S_0 zugestimmt wird, richtig ist, auf N_2 in geeigneter Weise erzieherisch einzuwirken.

Wie die erzieherische Einwirkung zu gestalten ist, ist wiederum ein erzie-

hungstechnisches Problem, das allerdings auch weitere zweckrationale Diskurse auslösen kann.

Deutlich ist, daß durch den Rekurs auf einen prädiskursiven Konsens auch ein zweckrationaler Diskurs begrenzt ist. Da die konsensuelle Grundlage solcher Diskurse aber auch aufhebbar ist, besteht vielleicht die prinzipielle Möglichkeit eines un abgeschlossenen Dialogs, z.B. entweder dadurch, daß einer der Dialogpartner das prädiskursive Einverständnis immer wieder erneut aufkündigt und damit einen Metadiskurs erzwingt, oder auch dadurch, daß immer wieder erneut betroffene Diskurspartner hinzutreten, ohne daß ein gemeinsames prädiskursives Einverständnis vorausgesetzt werden kann. Die Behauptung des prinzipiellen unendlichen argumentativen Regresses ist aber nicht zu halten, wenn die spezifische Situationsabhängigkeit zweckrationaler Erörterungen berücksichtigt wird. Auch der zweckrationale Diskurs findet statt auf der Grundlage der Notwendigkeit, praktische Problemlösungen für besondere Situationen zu entwickeln. Eben durch seine Einbettung in die **lebensweltlichen Vollzüge** gewinnt der Zweckdiskurs seine praktische Bedeutung, die sich nur dann entwickelt, wenn das Ergebnis der Auseinandersetzung eine Entscheidung in bezug zur jeweiligen Lebenspraxis darstellt.

Durch die prinzipielle Möglichkeit der Aufkündigung des prädiskursiven Einverständnisses wird die hierarchische Struktur von Zwecken deutlich. Als „oberste Zwecke“ sind hier die „Lebensvollzüge“ selbst zu nennen, die sich in eine Vielfalt von „Lebensformen“ ausdifferenzieren.

„Die Stufung der Zwecke in Unterzwecke und Oberzwecke gehört aber zur aristotelischen Philosophie und damit zum profanen Leben. Ausgangspunkt sind die afinalen Handlungen des einfachen Lebensvollzuges, wie Essen und Trinken. Dies sind keine Mittel zu höheren Zwecken - aber man kann sich die afinalen Handlungen zum Zweck machen. Das heißt, daß man Mittel sucht, die dieses Lebensvollzüge ermöglichen. Nahrungsmittel zu suchen, erfordert schon in primitiven Kulturen vielerlei Vorbereitungen, z.B. die Herstellung von Jagdwaffen oder den Ackerbau im Rhythmus der Jahreszeiten. Auf diese Weise werden viele Lebensvollzüge immer vermittelter und sie ändern dabei ihre Form. Die Lebensvollzüge bleiben als oberste Zwecke - aber es bilden sich *nach unten* immer längere Mittel-Zweck-Reihen, die als „Arbeit“ vor dem Vollzug zu leisten sind. In Hochkulturen sind die meisten Lebensvollzüge hoch vermittelt. Das Leben differenziert sich zugleich in eine Vielfalt von *Lebensformen*. Im profanen Denken der Posttraditionalität gibt es nur diese Lebensformen als oberste Zwecke. Alle anderen Zwecke sind ihnen untergeordnet.

(...)

Trotzdem: die Lebensformen sind nichts Starres, Unveränderliches. Die Lebensformen mit den dazugehörigen Sinngehalten (in den Köpfen der Bürger) sind historisch entstanden und sie wandeln sich im Kulturprozeß. Die politischen Wissenschaften sind der Ort, an dem der Wandel der Lebensformen reflektiert wird - von hier geht in posttraditionaler Zeit der Impuls aus, die gegenwärtigen Lebensformen in ein verträgliches System von obersten Zwecken zu transformieren: um eines stabilen Friedens willen“ (KW, 232 - 233).

Wie die „obersten Zwecke“ der unterschiedlichen Lebensformen, die es zu einem System unterschiedlicher verträglicher Lebensformen zu transformieren gilt, stehen auch alle anderen Diskurse, die die Zweck-Mittel-Relationen entfalten, in einem lebensweltlichen Bezugsrahmen, so daß die Erörterung des Begriffes der „Lebenswelt“ eine zentrale Rolle einnimmt.

Damit wird der Begriff „Lebenswelt“ aus mehreren Perspektiven relevant:

Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Konstruktion der Protowissenschaft stellt „Lebenswelt“ den Bezugspunkt zur empirischen Sicherung für die Einführung von Termini dar. Beispielhaft wird dies demonstriert in der Protophysik, wo der Rekurs auf nichtsprachliches Herstellungswissen die ersten Termini sichert. Welche Möglichkeiten die Sozialwissenschaften und hier besonders die Erziehungswissenschaft haben, bei denen eine nichtsprachliche Sicherung durch das Herstellen von Gegenständen m.E. nicht in Frage kommt, da z.B. Erziehung auf sprachliche Vermittlung wesentlich angewiesen ist und Produkte wie etwa in den technischen Wissenschaften nicht erzeugt werden, wird u.a. Gegenstand der Erörterung des Begriffes „Lebenswelt“ sein.

Auch in bezug zu den „Lebensformen“ als „oberste Zwecke“ stellt die „Lebenswelt“ einen entscheidenden Bezugspunkt dar. Wenn „Lebenswelt“ vorerst ganz naiv als die Welt verstanden wird, wie sie der Mensch, der in ihr lebt, wahrnimmt und gestaltet, so sind die „Lebensformen“ eben Ausdruck dieser Lebenswelt. Auch wenn dieser kurze Gedankengang möglicherweise trivial ist, so ist in jedem Fall deutlich, daß ein wesentlicher Zusammenhang zwischen diesen Begriffen besteht, der über die Tatsache der identischen Worthälfte „Lebens-“ hinausreicht.

Damit stellt „Lebenswelt“ den Fokus dar sowohl für konstitutive Fragen der Protowissenschaft wie auch für Überlegungen zur Vermittlung der „obersten Zwecke“.

4.2 Die Frage nach dem Anfang

Die cartesische Frage vom „Woher allen Wissens“ war der beunruhigende Auslöser für epistemologische Fundierungsversuche, die - wie gezeigt wurde - mißglücken und sich im FRIESSchen Trilemma verstricken können. Die von KAMLAH und LORENZEN vertretene Wissenschaftstheorie geht nach Sichtung der traditionellen - aus ihrer Perspektive gescheiterten - Versuche von der Tatsache aus, daß auch Wissenschaftler, die eine Letztbegründung oder eine Fundierung von Wissenschaft unternehmen, nicht ausschließlich Wissenschaftler, sondern darüber hinaus ebenso Personen sind, die mit anderen Menschen kommunizieren, die also auch praktisch im Alltag eingebettet sind. Davon abzusehen, hat den Charakter einer Reduktion, die selbst wieder zu begründen wäre.

„Statt dessen ist allen Ernstes „davon auszugehen“, daß wir „immer schon sprechen“, miteinander sprechen als Menschen unter Menschen und als Menschen in der Welt. Was wir einklammern, gleichsam vorerst auslöschen, sind lediglich die Sprache der Wissenschaft und damit alle Behauptungen, die in wissenschaftlicher (oder philosophischer) Sprache formuliert wurden oder formuliert werden können“ (LP, 21).

Nicht also die alltagssprachlichen Bezüge, sondern die Sprache der Wissenschaft gilt als Problem. Auf sie soll in einem ersten Anfang verzichtet werden, um sich einer (alltagssprachlichen) Basis zu versichern, von der aus die epistemologische Sprache und mit ihr die Wissenschaften (re-)konstruiert werden können.

An dieser Stelle kommt der Begriff der „Lebenswelt“ ins Spiel. Die Verwendung dieses Begriffs führt zu einigen Schwierigkeiten, die zu klären sind, bevor dieser Begriff als tauglich auszuweisen sein wird, das genauer zu beschreiben, was bei KAMLAH und LORENZEN als der Bereich der „natürlichen Sprache“ (LP, 23) umrissen wird.

Als Hypothese gilt hier, daß die Klärung des Begriffs „Lebenswelt“ zum Verständnis beitragen wird, wie sich protowissenschaftlich operatives Unterscheidungskwissen - also die Fähigkeit des Herstellens - auf das als etwas Sprachliches zu fassende Treiben von dialogischer Erkenntnisvermittlung bezieht.

KAMLAH und LORENZEN verwenden den Begriff „Lebenswelt“ weder systematisch in ihrer logischen Propädeutik, noch macht LORENZEN beim Aufbau der konstruktiven Wissenschaftstheorie davon Gebrauch. Der Begriff, wenn er denn Verwendung finden soll, noch dazu an einer systematisch frühen und wichtigen Stellen, muß also ent-

sprechend gesichert sein, wenn er nicht als „untergeschoben“ gelten soll. Dabei wird der Begriff seine Bedeutung durch seine Explanationsweite für die Fundierungsproblematik zu belegen haben.

Es stellt sich zuerst allerdings die Frage, ob die Kennzeichnung des „Immer-schon-Sprechens“ bei KAMLAH / LORENZEN für den Zweck einer Fundierung von Wissenschaft nicht schon als ausreichend anzusehen ist, so daß ein Rekurs auf „Lebenswelt“ überflüssig wäre. KAMLAH und LORENZEN gehen von einer „natürlichen Sprache“ aus (LP, 23), die mit der sog. „Umgangssprache“ (empraktische Sprache)⁵⁴ zu identifizieren ist. Durch ein strukturiertes Bewegen zwischen Umgangs- und Erläuterungssprache soll reflektierend ein orthosprachlicher Aufbau von Wissenschaft gelingen. Begriffe, die in der sog. Orthosprache als Termini genormt sind, d.h. sie haben kein semantisches Feld, sind also eindeutig in bezug zu einem Sachverhalt, werden durch die Erläuterungssprache exemplarisch eingeführt. Dabei hat die Erläuterungssprache (epipraktische Sprache) lediglich Ersatzfunktion, die z.B. die Kluft zwischen Autor und Leser eines wissenschaftlichen Textes überbrücken soll. In einer persönlichen Auseinandersetzung muß es ebenso möglich sein, ohne Zuhilfenahme von einer epipraktischen Sprache allein durch Hinweisen auf Sachverhalte die ersten orthosprachlichen Begriffe zu normieren.

Unberücksichtigt bleibt bei diesen Überlegungen allerdings, ob und inwieweit es überhaupt sprachfreie Sachverhalte gibt, wie Sachverhalte von anderen unterschieden werden können und wie ein mögliches Einigungsverfahren, eine Normierung von Begriffen, die nicht durch exemplarischen Verweis eingeführt werden können, erreicht werden kann. Dies gilt beispielsweise für Sachverhalte, die nicht gegenständlich sind, aber dennoch in einem sehr umfassenden Maße für das menschliche (Zusammen-)leben bedeutungsvoll sind wie etwa für Liebe, Vertrauen, Zustimmung, Abneigung, Angst, Erwartung von Zukunft u.v.a.

Diese Fragen nach sprachlicher Gebundenheit von Welt, nach Identifizieren- und Unterscheidenkönnen, nach nichtgegenständlichen Sachverhalten erscheinen m.E. insbesondere klärungsbedürftig, wenn es um den Aufbau von Wissenschaften geht, die

⁵⁴ zu den Begriffen empraktische, epipraktische und Orthosprache siehe: KW, 20 f.

sich direkt auf menschliche Interaktion beziehen. Auch in diesem Kontext kann die Auseinandersetzung mit der Thematik „Lebenswelt“ als nützlich erscheinen.

Die Schwierigkeit, die mit dem Begriff „Lebenswelt“ verbunden ist, liegt vor allem in seiner Mißverständlichkeit und der sich daraus ergebenden Deutungsvielfalt. Es wird also darum gehen, den mit „Lebenswelt“ umschriebenen Sachverhalt zu sichten, um auf diesem Wege zu einer präzisen begrifflichen Handhabung zu kommen.

Eine Eingrenzung dieses Begriffes und einen Beitrag zur Versachlichung in der Diskussion um den Lebensweltbegriff leistet MITTELSTRAß:

„Die Verwendung des Ausdrucks „Lebenswelt“ zeugt weder von einem neuen Archaismus, mit dem eine sich in theoretischen Abstraktionen verlierende Philosophie wieder in die Welt ihrer wirklichkeitsliebenden Nachbarn zurückzukehren sucht, noch einfach von einer Spätfolge der so genannten Lebensphilosophie und ihrer positivistischen oder existenzphilosophischen Ränder, noch von einer „Philosophie des Alltags“. Sie steht vielmehr für ein neues Konzept begründeter Wissenschaftskonstruktionen.

(...)

Ein Rekurs auf Lebenswelt kann hier vielmehr nur einen methodischen Sinn haben - es geht um die besondere Form des Aufbaues wissenschaftlichen Wissens, d.h. um einen methodisch rekonstruierbaren Zusammenhang von theoretischen und vor-theoretischen bzw. lebensweltlichen Orientierungen. Die Behauptung lautet, daß sich ohne Rekurs auf lebensweltliche Orientierungen theoretische Orientierungen in einem (...) begründeten Sinne nicht aufbauen lassen“ (MITTELSTRAß; in: GETHMANN 1991, 114).

Als „Lebenswelt“ ist das zu verstehen, was den Hintergrund abgibt, auf dem Sachverhalte sich präsentieren. Ein Sachverhalt wird dadurch zum Gegenstand der Auseinandersetzung, indem er von anderem, das selbst nicht in die Aufmerksamkeit rückt, abgehoben und unterschieden wird. Dabei bleibt der Hintergrund im Zustand der Bedeutungslosigkeit oder der Ambivalenz, kann aber jederzeit in bestimmten Aspekten aktualisiert werden, nicht jedoch als ein Gesamtes, weil die Operation des Unterscheidens nur dann gelingen kann, wenn Vergleichbares vorhanden ist.

„Lebenswelt“ so verstanden, hat also den Charakter der prinzipiellen Indifferenz, d.h. sie kann nicht prädiert werden, und ihr kann kein Prädikat zugesprochen werden.

„Die Welt „besteht“, (...) nicht aus Gegenständen (aus „Dingen an sich“), die erst nachträglich durch den Menschen benannt würden, „entsteht“ aber auch nicht erst mit der Sprache zugleich. Somit ist die Welt in gar keinem Sinne die bloße Summe oder die Menge der Gegenstände (was ja oft behauptet wird). Sie ist aber auch nicht selbst ein Gegenstand (da nur „in der Welt“ Gegenstände durch Prädikatorenn ausgegrenzt werden) was ferner heißt: „Die Welt“ ist kein Eigenname, obwohl sich dieses Wort „so anhört“ (ähnlich nämlich wie „die Erde“, „die Sonne“), sondern - ähnlich wie „Gegenstand“ - ein Wort sui generis, dessen Gebrauch wir „synsemantisch“ einüben durch Sätze wie die in diesem Paragraphen ausgesprochenen“ (LP, 49).

„Ähnlich wie „Gegenstand“ nur scheinbar ein Prädikator ist, so ist „die Welt“ nur scheinbar ein Eigenname (oder gar ein „Begriff“, ein Prädikator). Nur in der Welt können wir Gegenstände ausgrenzen, so daß die Welt nicht selbst ein von anderem abgrenzbarer Gegenstand ist“ (LP, 52).

Ist damit der Ausdruck „Welt“ mit dem Ausdruck „Lebenswelt“ gleichzusetzen?

Während „Welt“ als das Gesamt aller möglichen Gegenstände gelten kann und damit lediglich für die Abhebung von Sachverhalten eine Art „Quellfunktion“ einnimmt, tritt im Ausdruck „Lebenswelt“ die Komponente der Orientierung auf das in der Welt stehende, in ihr lebende Subjekt⁵⁵ hinzu. Diese Lebenswelt hat für den Menschen den Charakter der verlässlichen Selbstverständlichkeit. Ich verlasse mich z.B. darauf, daß, während ich meinen Blick auf die Tastatur meiner Schreibmaschine fixiere, die Welt hinter mir weiter existiert. Sie ist jederzeit wieder erlebbar, etwa indem ich - aufgeschreckt durch einen in diesem Moment nicht identifizierbaren Lärm, den Fokus meiner Aufmerksamkeit richten kann, und die Geräusche als das Quietschen von Autoreifen auf der Straße vor meinem Fenster identifiziere. Ist dies Geschehen für mich als im Moment bedeutungslos einzuordnen, richte ich meine Aufmerksamkeit wieder auf meine Tätigkeit, und die Welt wird wieder zu einem nicht abgehobenen Hintergrund.

Was und in welcher Weise etwas zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird, ist möglicherweise abhängig von Variablen, die auch mit der Subjekthaftigkeit der Person zusammenhängen können. Daraus ist zumindest zu schließen, daß in bezug auf Verallgemeinerungen Vorsicht geboten ist. Es ist also nicht erlaubt - oder zumindest nur um den Preis des Irrtums -, von einer einzigen allen gemeinsamen Lebenswelt zu sprechen. Ebenso wenig ist aber auch ihre prinzipielle Subjekthaftigkeit zu behaupten. Lediglich anzuführen ist, daß eine Gleichsetzung meines Erlebens oder meiner Le-

⁵⁵ Mit „Subjekt“ wird hier nicht grammatische, sondern die existentielle Bedeutung angesprochen.

benswelt mit der anderer Subjekte ohne einen - wie auch immer gestalteten - Abgleichungsvorgang sicher unzulässig ist. Damit ist auch die obige Beschreibungsform des Beispiels in der ersten Person Singular gerechtfertigt.

4.3 Der prädiskursive Konsens

Der auch den Erlanger Konstruktivismus bestimmende Ansatz, Wissenschaft nicht unabhängig von ihren sozialen Funktionen zu sehen, ist der Ausgangspunkt GETHMANNs (GETHMANN 1982) in der philosophischen Auseinandersetzung um die sog. Letztbegründung.

Wissenschaft wird somit als ein Handeln bestimmt, das seinen Zweck in sozialen Funktionen hat. Bei LORENZEN wird dies als die Verbesserung der menschlichen Praxis in bezug auf Problemlösungsverhalten bestimmt.

Daran anschließend erscheint die Argumentation GETHMANNs folgerichtig, eine philosophische Position, z.B. die des Relativismus, nicht deshalb abzulehnen, weil sie womöglich falsch sei, sondern deshalb, weil die Behauptung dieser Position unzweckmäßige Aufforderungen nach sich zieht, im Beispiel die Aufforderung zur Resignation.

„Gegen eine breite Tradition des Kontemplationismus wird dabei die Funktionalität der Philosophie darin gesehen, daß durch sie im Interesse diskursiver Wissens- und Willensbildung, im Interesse rationaler Auflösung von Konflikten und Dissensen, geeignete Vorschläge bzw. Empfehlungen zur Erzeugung derjenigen prä-diskursiven Einverständnisse gemacht werden sollen, die entsprechende Diskurse ermöglichen“ (GETHMANN 1982, 268).

Nicht die Frage ist entscheidend, ob es (letzt-)begründetes Wissen und damit gerechtfertigtes Handeln gibt, „sondern ob wir in der Lage sind, begründetes Wissen und gerechtfertigtes Handeln herzustellen“ (GETHMANN 1982, 269). Aus diesem Ansatz leitet sich eine Fassung des Prädikators „begründet“ ab, die von der dreistelligen Variante abweicht, die APEL und KUHLMANN rekonstruieren:

Statt also:

„Satz p ist durch Satz q mittels Begründungsregel R begründet“,

favorisiert GETHMANN die fünfstellige Valenz:

„Proponent P begründet q gegenüber Opponent O auf der Basis von s mittels R“ (GETHMANN 1982, 271).

Um diese Funktion zu explizieren, geht GETHMANN von folgender Präsupposition aus:

„Unterstellt sei, daß jeder schon einmal erlebt hat oder ihm das Erlebnis vermittelt werden kann, daß es sprachliche Handlungen gibt, mit deren Äußerung der Autor der Äußerung gegenüber einem Adressaten den Anspruch erhebt, der Adressat möge den Gehalt der Äußerung auch für seine Person übernehmen“ (GETHMANN 1982, 271).

Daran anschließend stellt GETHMANN die Frage, wer denn eigentlich Adressat von Letztbegründungsüberlegungen sein könnte.

„Gewöhnliche Adressaten von Rechtfertigungs- bzw. Begründungsdiskursen sind solche Menschen, die prinzipiell die Postulate diskursiver Meinungs- und Willensbildung anerkennen, nur eben die Zustimmung zu dieser oder jener prätendierten Einsicht verweigern.

(...)

Adressaten von möglichen Letztbegründungsdiskursen sind demgegenüber solche Menschen, die „mit Verstand“ (aus welchen Motiven auch immer) aller Rationalität abgeschworen haben.

(...)

Die Frage nach der Möglichkeit einer Letztbegründung fällt im Kontext einer pragmatischen Fundierungskonzeption mit der Frage zusammen, wie wir mit jemandem in Überzeugungsabsicht reden können, der aller diskursiven Überzeugungsbildung abgeschworen hat“ (GETHMANN 1982, 273/274).

Einer solchen Person ist nicht durch den Verweis auf die retorsive Argumentationsfigur⁵⁶ beizukommen, da sie wahrscheinlich entgegen wird, daß sie die Vermeidung derartiger Ungereimtheiten nicht interessiert.

Diese Regel der Vermeidung von Ungereimtheiten macht nur Sinn, wenn die Verlässlichkeit der menschlichen Rede als ein elementares Prinzip von Interaktion akzeptiert wird. Wird dieses Prinzip außer Kraft gesetzt, greifen nach GETHMANN nur noch non-diskursive, operative Evidenzen:

„An dieser Stelle kann nur noch auf die eigentlich jedermann geläufige Selbstverständlichkeit zurückgegriffen werden, die aber vielen Philosophen mit Ausnahme der Pragmatisten so große Schwierigkeiten macht, daß nämlich unsere meisten Überzeugungen durch non-diskursive, pragmatische (operative) Einsichten entstehen. Die meisten Menschen „wissen“ (in einem pragmatischen

⁵⁶ Unter Retorsionsargument ist zu verstehen:
„Was durch den propositionalen Gehalt einer Bestreitungshandlung ausgesagt ist, steht in Ungereimtheit mit den Präsuppositionen oder Prämissen dieser Bestreitung“ (GETHMANN 1982, 288)

Sinn des Wortes), daß man beim Schließen einer Schublade die Finger aus dem Lichtraum zwischen Lade und Rahmen nehmen sollte, *wenn* man die aus einem unter Umständen schmerzlichen Sozialisationsprozeß bekannten Folgen vermeiden will. Vielleicht läßt sich dieses Wissen auch in die Form einer schlüssigen Argumentation unter Zuhilfenahme geometrischer, mechanischer u.a. Sätze bringen. Entscheidend ist aber, daß unsere Überzeugung davon nicht abhängt. Wir hätten sie auch, wenn unsere Philosophen und Wissenschaftler die korrekte Argumentation noch nicht gefunden haben sollten. Da wir nun dem Skeptiker und Fanatiker mit diskursiv erzeugten Evidenzen nicht beikommen können, werden wir tunlichst auf non-diskursive, operative Evidenzen rekurrieren, die letztlich auf die Bemerkung hinauslaufen: „Du mußt selbst sehen, ob du mit dieser Position (über-)leben kannst““ (GETHMANN 1982, 276f.).

Die Behauptung, daß es sinnvoll ist, in diskursiven Auseinandersetzungen Ungeheimheiten (Widersprüche, Unvereinbarkeiten⁵⁷) zu vermeiden, impliziert, daß das Leben derart von praktischen (operativen) Evidenzen durchzogen ist, daß sich ungeheimtes Reden als unzweckmäßig herausstellt. Soll also die Möglichkeit bestehen, durch fortschreitende Konsenserzeugung diskursive Rationalität zu praktizieren, muß ein vielleicht nur operativ-evidentes prä-diskursives Einverständnis bestehen.

GETHMANN verortet diese operativen Evidenzen systematisch als „Lebenswelt“, wobei er diesen Begriff in die Tradition der phänomenologischen philosophischen Diskussion stellt.

„Das Ensemble derjenigen operativen und gelegentlich diskursiven Evidenzen, soweit sie jeweils prädiskursive Einverständnisse des (Zusammen-)Lebens bilden, heiße „*Lebenswelt*““

(GETHMANN 1982, 286)

Mit Bezug auf die phänomenologische Diskussion HUSSERLS und HEIDEGGERS ist damit allerdings nicht ein Ensemble von „Sachverhalten“ gemeint.

„Dementsprechend wird mit „Lebenswelt“ das Ensemble derjenigen Handlungen und Handlungsregeln bezeichnet, gemäß denen das Thematisieren, Objektivieren und Konstituieren von Sachverhalten zu einer Welt geschieht. Dies impliziert, daß die „Welt“, in der wir leben, nicht die wissenschaftlich objektivierbare Akkumulation von vermeintlichen oder wirklichen Sachverhalten (Tatsachen) ist“ (GETHMANN 1982, 286 f.).

⁵⁷ „Zwei Handlungen sollen *unvereinbar* heißen, wenn man sie nicht zugleich ausführen kann, um einen Zweck zu realisieren. (...) Zwei Handlungen sind dann unvereinbar, wenn sie letztlich nur dann zu vollziehen sind, wenn eine (evtl. andere) Handlung zugleich vollzogen und unterlassen wird“ (GETHMANN 1982, 274/275).

GETHMANN unterstellt mit HEIDEGGER und gegen HUSSERL nicht, daß es eine „Wissenschaft von der Lebenswelt“ geben könne. Die Bedingung wissenschaftlicher Thematisierung kann sich nicht selber wissenschaftlich thematisieren lassen.

„(...) ferner kann HUSSERL nicht darin gefolgt werden, daß die transzendente Subjektivität selbst noch einmal Konstituens der Lebenswelt ist, da die Idee der Subjektivität erst im Rahmen der Lebenswelt (im transzendentallogischen Sinne) „entsteht“.

Im Anschluß an die späte Phänomenologie hat W. Kamlah die Konzeption einer Fundierung kognitiver und operativer Geltungsansprüche durch das „Anfangen inmitten“ entwickelt. Nach dieser Konzeption kann eine methodische Fundierung menschlichen Wissens und Handelns gefunden werden, auch wenn zutrifft, daß wir immer schon in einer Welt gelebter Überzeugungen, befolgter Appelle, vollzogener Grundunterscheidungen usw. leben“ (GETHMANN 1982, 287).

Soll Lebenswelt zur Fundierung von Wissenschaften dienen, müssen zwei Bedingungen oder Begrenzungen von vornherein mitberücksichtigt werden:

1. Das zu Begründende darf nicht selbst das Begründende sein.

„Dies bedeutet, daß weder des „Fenster der Evolution“ eine geeignete Grundlage der Epistemologie, noch die Elementarteilchen eine geeignete Grundlage für die Theorie der Messung, noch auch reale Traditionen oder Institutionen Anfänge für eine Ethik usw. sein können. Damit wird der methodologische Kern von HUSSERLS Lehre von der *εποχη* aufgegriffen; er besagt, daß das zu Fundierende nicht das Fundierende sein kann. Diese Unterscheidung ist rein methodisch zu verstehen“ (GETHMANN 1982, 288).

2. Das Fundierende in der Lebenswelt darf nicht „zufällig“ auftreten wie etwa ein Gewitter gerade jetzt.

„Damit erhebt sich die Frage, wie bloß zufällige von wesentlichen Elementen der fundierenden Lebenswelt unterschieden werden können. Hier zeigt sich die Bedeutung jener topischen Schemata, die APEL als „transzendente Argumente“ bezeichnet. In Anlehnung an eine vor allem in der neuscholastischen Diskussion verwendete Nomenklatur sollen sie im folgenden *Retorsionsargumente* genannt werden“ (GETHMANN 1982, 288).

In welcher Weise Retorsionsargumente die Funktion einer methodischen Fundierung von kognitiven und operativen Geltungsansprüchen erfüllen können, führt GETHMANN für die Logik, die Physik und die Ethik aus:

"a) Wer bestreitet, daß es Behauptungen gibt und durch diese prinzipiell einlösbare Geltungsansprüche gesetzt werden, unterstellt, daß er und seine Hörer Behauptungen ausführen und verstehen können (*Logik*).

- a) Wer bestreitet, daß sich Körper bewegen / in ihrer Form verändern, muß zeigen, daß sie relativ zu anderen unbewegt / in ihrer Form unverändert bleiben. Dazu muß er Kontrollkörper heranzubringen / Maßstäbe zur operativen Einführung von „X bleibt relativ zu Y gleich“ einführen, also Körper bewegen / Formen verändern (*Physik*).
- b) Wer dazu auffordert, Aufforderungen grundsätzlich nicht anzuerkennen, z.B. weil das Verhalten des Menschen prinzipiell kausal determiniert und somit durch Reden nicht beeinflussbar sei, unterstellt, daß sein Hörer in der Lage ist, Handlungsdeutungen zu verstehen, abzuwägen, anzunehmen oder zu verwerfen (*Ethik*)“ (GETHMANN 1982, 289)

Strukturell stellen damit die Retorsionsargumente eine Art Brückenfunktion dar zwischen lebensweltlichen Vollzügen, die sich vordiskursiv in operativen Evidenzen ausdrücken, und den diskursiv geführten ersten Aufbausritten im protowissenschaftlichen Bereich: Protretptisch führt der Proponent die Prämissen oder Präsuppositionen seiner Argumentation ein und kann darauf vertrauen, daß der Opponent diesen zustimmt, weil eine Kontraposition des Opponenten in diesem Stadium zu den dargelegten Ungereimtheiten führt. Stimmt der Opponent in diesem Stadium nicht zu, hat der Proponent die Möglichkeit, auf operative Evidenzen in der Hinsicht zu verweisen, daß er - etwa im Beispiel der Protophysik - den Opponenten auffordert, unter Beachtung der (vom Proponenten gegebenen) Herstellungs- und Benutzungsregeln den strittigen Sachverhalt (z.B. ein schmales Brett als Längenmeßinstrument) zu erzeugen und anzuwenden. Der Opponent wird unter den vorgegebenen Bedingungen zu den gleichen Ergebnissen kommen, wie sie der Proponent vorausgesagt hat. Selbstverständlich besteht auch auf seiten des Proponenten die Möglichkeit des Irrtums, also des Nichteintretens seiner Vorhersage.

Für den Aufbau einer Protowissenschaft der Erziehungswissenschaft ergeben sich aus dem Vorausgehenden folgende strukturelle Überlegungen:

Es ist die fünfstellige Valenz des Prädikators „Argumentieren“ in der Weise zu berücksichtigen, daß die diskursive Begründung eines Sachverhalts (q) eine Sprachhandlung zwischen Proponenten (P) und Opponenten (O) nach Regeln (R) in bezug auf eine spezifische Situation (s) darstellt.

Als eine Argumentationsform im Sinne einer basalen Regel läßt sich das retorsive Argument einführen. Für die Reflexion eines als erzieherisch zu beschreibenden Sachverhalts ist also das prädiskursive Einverständnis der Argumentierenden in der Weise herauszuarbeiten, daß die Diskurskette bis zum retorsiven Argument zurückverfolgt wird, das auf die operativen Evidenzen verweist, um von dort ausgehend den

zur Disposition stehenden Sachverhalt dann nach explizierbaren Diskursregeln zu rekonstruieren.

Dabei stellen die sogenannten operativen Evidenzen nicht nur den Hintergrund der argumentativen Sicherung durch ihren Charakter des prä-diskursiven Einverständnisses dar, sondern sie bergen gleichzeitig die Möglichkeit einer kritischen Reflexion, etwa wenn sich durch Reflexion auf diese lebensweltlichen Gegebenheiten herausstellt, daß eine Evidenz nicht (mehr) haltbar ist, sie also nur scheinbar besteht. Dies ist insofern denkbar, wenn man unterstellt, wie dies in der Konstruktion des Prädikators „Argumentieren“ deutlich wird, daß rationale Diskurse nicht invariant sind in bezug auf die (historische und soziale) Situation, in der sie geführt werden. Was also in der Vergangenheit oder in einem anderen gesellschaftlichen Bezugsrahmen als prä-diskursiv unbestreitbar richtig galt, kann in einem anderen Kontext als dysfunktional in bezug zu bestimmten Zwecken und damit in diesem Rahmen als falsifiziert angesehen werden. Als ein nicht zu vertiefendes Beispiel sei hier die sich in diesem Jahrhundert stark verändernde geschlechtsspezifische Erziehungspraxis genannt.

Damit sind Teile der Grundstrukturen einer Protopädagogik umrissen:

Als **Gegenstand** weist sie der Erziehungswissenschaft die Sachverhalte zu, die in einem bestimmten und damit bei Bedarf explizierbaren Kontext als erzieherisch relevant gelten.

Als **Argumentationsregeln** gelten zum einen die Beachtung der fünfstelligen Valenz der Argumentation, entsprechend also die Berücksichtigung der **Zwecksetzung** der Wissenschaft als lösungsorientiert auf Problemsituationen. Diese pragmatische Perspektive verweist auf die Situationsgebundenheit auch von rationalen Diskursen als Problemlösungshandeln im Gegensatz zu situationsinvarianten Erkenntnissen eines kontemplativen Wissenschaftsverständnisses, die scheinbar der historischen Veränderung nicht unterliegen. Zum anderen gelten als Diskursregeln die Argumentationsstrukturen zur Vermeidung von Ungereimtheiten und Widersprüchen. Als belegtes Beispiel wurde hier das Retorsionsargument genannt. Mit ihrer Hilfe gelingt es, den Diskursverlauf auf die prädiskursiven Einverständnisse zurückzuführen, die teilweise operativ evident sein können.

Ausgehend von dieser herausgearbeiteten lebensweltlichen Basis kann dann der in Frage stehende Sachverhalt nach gemeinsam vereinbarten Regeln rekonstruiert werden.

Damit bietet die Protopädagogik der Erziehungswissenschaft ein parabolisches Argumentationsschema zur Bearbeitung von Sachverhalten, die als erzieherisch relevant ausgegeben werden. Ausgehend von der vorfindlichen Praxis sind über die angegebenen Diskursverfahren die lebensweltlichen Bestände im Sinne prädiskursiver Einverständnisse und operativer Evidenzen herauszupräparieren und zu prüfen, wobei als Instrument auch hier eine widerspruchsvermeidende, retorsive Argumentation dient. Der so gesicherte Bestand kann dann als Basis zur Rekonstruktion und damit zur Beurteilung des strittigen Sachverhalts verwendet werden.

5 Schluß

Die protowissenschaftliche Konstruktion der Naturwissenschaften kann durch die operative Evidenz des Befolgens von Handlungsanweisungen in ihrem Anfang gesichert werden.

Für die Erziehungswissenschaft gilt vergleichbar:

Durch den Rekurs auf den prädiskursiven Konsens eines spezifischen Diskurses, der gesichert werden kann durch die oben dargestellte retorsive Argumentation, lassen sich die den jeweiligen Diskurs bestimmenden operativen Evidenzen als bedeutsam für die als konfliktreich erlebte Situation herausarbeiten.

Während jedoch die nicht-formalen Wissenschaften durch die Herstellung eines Gegenstandes (z.B. einer ebenen Fläche) augenfällig gesichert sind⁵⁸, gilt dies für Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft wahrscheinlich nicht, da die Sicherung durch die operativen Evidenzen lebensweltlicher Praxis weder kulturell noch sozial oder historisch invariant sind. Sie müssen, nachdem sie durch die retorsive Argumentation herauspräpariert wurden, einer weiteren diskursiven Prüfung unterzogen werden, die sich der gleichen Methodik bedient, d.h. der dialogischen Logik mit der entsprechenden metadiskursiven Verweisungsstruktur der retorsiven Argumentation. Begrenzt

⁵⁸ siehe S. 16

wird ein solcher Diskurs durch die oben genannten Retorsionsargumente der Logik, der Physik und der Ethik⁵⁹ und im wesentlichen durch den Zweck des wissenschaftlichen Diskurses, anstehende Probleme - hier der Erziehungspraxis - zu lösen.

Ein absolut gesichertes Wissen in Form einer dem historischen Prozeß entzogenen Wahrheit ist damit nicht zu behaupten, wohl aber ein Handlungswissen, das zur Verbesserung der Praxis Entscheidungen erzeugen kann, die für die jeweilige Situation als konsensuell gesichert gelten kann. Entsprechend gewinnt die auf den Aufbau von Orthosprache gerichtete Metapher LORENZENS auch Bedeutung für pädagogisches Handeln:

„Betrachten wir die natürliche Sprache als ein auf See befindliches Schiff, so können wir unsere Situation auch folgendermaßen darstellen:

Wenn es kein erreichbares Festland gibt, muß das Schiff schon auf hoher See gebaut sein; nicht von uns, aber von unseren Vorfahren. Diese konnten also schwimmen und haben sich - irgendwie aus etwa herumtreibenden Holz - wohl zunächst ein Floß gezimmert, dieses dann immer weiter verbessert, bis es heute ein so komfortables Schiff geworden ist, daß wir gar nicht mehr den Mut haben, ins Wasser zu springen und noch einmal von vorn anzufangen.

Für das Problem der Methode unseres Denkens müssen wir uns aber in einen Zustand ohne Schiff, d.h. ohne Sprache versetzen und müssen versuchen, die Handlungen nachzuvollziehen, mit denen wir - mitten im Meer des Lebens schwimmend - uns ein Floß oder gar ein Schiff erbauen könnten“ (LORENZEN ²1980, 28-29).

Ohne die Metapher zu sehr zu strapazieren, sind auch die Schiffsplanken als die Grundlagen wissenschaftlichen Handelns nicht zu verwechseln mit festverwurzelten Fundamenten. Dennoch können sie sich vielleicht in bezug zur Handlungsintention als stabil und tragfähig erweisen.

6 Literatur

- Apel, Max / Ludz, Peter: Philosophisches Wörterbuch. Berlin, New York ⁶1976
- Baumgartner, Hans Michael / Wild, Christoph(Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München1974
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim ³1991
- Bühler, Axel: Einführung in die Logik. Freiburg, München 1992
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama München ⁶1992

⁵⁹ siehe S. 54

- Fischer, Hans Rudi (Hrsg.): Autopoiesis. Heidelberg 1991
- Forum für Philosophie: Philosophie und Begründung. Frankfurt am Main 1987
- Gethmann, Carl Friedrich: Letztbegründung vs. lebensweltliche Begründung.,
Frankfurt am Main 1987.
In: Forum für Philosophie, Philosophie und Begründung; 268 - 302
- Gethmann, Carl Friedrich (Hrsg.): Logik und Pragmatik. Frankfurt am Main 1982
- Gethmann, Carl Friedrich (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Bonn 1991
- Gosepath, Stefan: Aufgeklärtes Eigeninteresse. Frankfurt am Main 1992
- Hartmann, Dirk: Konstruktive Fragelogik. Mannheim 1990
- Heidegger, Martin: Die Zeitlichkeit als der ontologische Sinn der Sorge.
In: Zimmerli, Walther Ch.; Sandbothe, Mike: Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt 1993;
215 - 222
- Hügli, Anton / Lübcke, Poul (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert. 2 Bde.; Hamburg 1992
- Husserl, Edmund: Arbeit an den Phänomenen; Ausgewählte Schriften.
Frankfurt am Main 1993
- Husserl, Edmund: Die phänomenologische Methode; Ausgewählte Texte
I. Hrsg.: Held, Klaus; Stuttgart 1985
- Inhetveen, Rüdiger: Konstruktive Geometrie. Zürich 1983
- Janich, Peter: Die methodische Ordnung von Konstruktionen.
In: Schmidt (Hrsg.) 1992; 24 - 41
- Janich, Peter: Grenzen der Naturwissenschaft. München 1992; (zit.:
Janich 1992a)
- Janich, Peter (Hrsg.): Entwicklungen der methodischen Philosophie. Frankfurt am Main 1992; (zit.: Janich 1992b)
- Janich, Peter (Hrsg.): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung.
München 1981
- Kaiser, Arnim / Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Frankfurt am Main ⁶1991
- Kambartel, Friedrich: Philosophie der humanen Welt. Frankfurt am Main
1989
- Kamlah, Wilhelm: Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie. Mannheim
1969
- Kamlah, Wilhelm: Philosophische Anthropologie. Mannheim 1973
- Kamlah, Wilhelm / Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik. Mannheim ²1973; (zit.:
LP)
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft; Werkausgabe Bd. VII,
Frankfurt am Main 1974
- Kleinknecht, Reinhard / Wüst, Eckehard: Lehrbuch der elementaren Logik. 2 Bände;
München 1976

- Krings, Hermann / Baumgartner, Hans Michael / Wild, Christoph: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. 6 Bde.; München 1974
- Krohn, Dieter (Hrsg.): Das sokratische Gespräch. Hamburg 1989
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. München, Basel ⁴1994
- Krope, Peter / Lorenz, Paul: Pädagogik zwischen Dogmatismus und Autonomie. Münster, New York 1993
- Loch, Werner: Phänomenologische Pädagogik.
In: Lenzen (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 1), Stuttgart 1983; 155 - 173
- Lorenz, Kuno: Einführung in die philosophische Anthropologie. Darmstadt ²1992
- Lorenzen, Paul: Metamathematik. Mannheim 1962
- Lorenzen, Paul: Grundbegriffe technischer und politischer Kultur. Frankfurt am Main 1985
- Lorenzen, Paul: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Zürich 1987; (zit.: KW)
- Lorenzen, Paul: Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt am Main 1974
- Lorenzen, Paul: Methodisches Denken. Frankfurt am Main ²1980
- Lorenzen, Paul: Theorie der technischen und politischen Vernunft. Stuttgart 1978
- Lorenzen, Paul / Lorenz, Kuno: Dialogische Logik. Darmstadt 1987
- Lorenzen, Paul / Schwemmer, Oswald: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim 1973
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt am Main 1988
- Lumer, Christoph: Praktische Argumentationstheorie. Braunschweig, Wiesbaden 1990
- Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien ²1987
- Menne, Albert: Einführung in die Logik. München ³1981
- Mittelstraß, Jürgen: Das lebensweltliche Apriori.
In: Gethmann 1991; 114 - 142
- Mittelstraß, Jürgen: Der Flug der Eule. Frankfurt am Main 1989
- Mittelstraß, Jürgen: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt am Main 1982
- Mittelstraß, Jürgen: Leonardo-Welt. Frankfurt am Main 1992
- Mittelstraß, Jürgen: Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main 1974
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main 1975
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesell-

- schaftlichen Handeln. Frankfurt am Main 1979
- Musgrave, Alan: Alltagswissen, Wissenschaft und Skeptizismus; Tübingen 1993
- Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): Philosophie der Gegenwart in Einzeldarstellungen. Stuttgart 1991
- Oberschelp, Arnold: Logik für Philosophen. Mannheim 1992
- Pape, Helmut (Hrsg.): Kreativität und Logik. Frankfurt am Main 1994
- Peirce, Charles S.: Logik der Zeichen. Frankfurt am Main ²1993
- Puntel, L. Bruno: Wahrheit.
In: Krings u.a. (Hrsg.) 1974; 1649 -1668
- Sachsse, Hans: Kausalität - Gesetzlichkeit - Wahrscheinlichkeit. Darmstadt ²1987
- Salamun, Kurt (Hrsg.): Was ist Philosophie? Tübingen ³1992
- Sandkühler, Hans Jörg: Die Wirklichkeit des Wissens. Frankfurt am Main 1991
- Schlieben-Lange, Brigitte: Linguistische Pragmatik. Stuttgart ²1979
- Schmidt, Siegfried (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1992
- Schmidt, Alfred: Praxis.
In: Krings u.a. (Hrsg.) 1974; 1107 - 1138
- Schmitz, Hermann: Die Gegenwart, System der Philosophie. 1. Band; Bonn 1964
- Schrey, Heinz-Horst: Dialogisches Denken. Darmstadt ³1970
- Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt am Main ⁵1991
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. 2 Bde.; Frankfurt am Main ⁴1991
- Schwemmer, Oswald: Philosophie der Praxis. Frankfurt am Main 1980
- Schwemmer, Oswald: Die Philosophie und die Wissenschaften. Frankfurt am Main 1990
- Schwemmer, Oswald: Handlung und Struktur. Frankfurt am Main 1987
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. I; München ¹¹1991
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. II; München ⁹1991
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. III; München ²1992
- Seiffert, Helmut: Erziehungswissenschaft im Umriß. Stuttgart ³1973
- Seiffert, Helmut / Radnitzky, Gerard: Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München 1992
- Skirbekk, Gunnar (Hrsg.): Wahrheitstheorien. Frankfurt am Main ⁶1992

- Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwarts-Philosophie. Bd. 1; Stuttgart ⁶1976
- Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwarts-Philosophie. Bd. 2; Stuttgart ⁶1979
- Theisen, Manuel René: Wissenschaftliches Arbeiten. München ⁶1992
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main 1993
- Urchs, Max: Klassische Logik. Berlin 1993
- von Foerster, Heinz: Wissen und Gewissen. Frankfurt am Main 1993
- von Kutschera, Franz / Breitkopf, Alfred: Einführung in die moderne Logik. Freiburg, München ³1974
- von Savigny, Eike: Grundkurs im logischen Schließen. München 1976
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Sprache. München ¹¹1990
- Waldenfels, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. München 1992
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Toronto ⁷1985
- Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München ¹⁷1989
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1977
- Wolf, Ursula (Hrsg.): Eigennamen. Frankfurt am Main 1993

Die Monographien zur konstruktiven Erziehungswissenschaft werden unter der folgenden Adresse als Word-Dateien elektronisch publiziert und kostenlos zur Verfügung gestellt:

<http://www.uni-kiel.de/Paedagogik/Krope>

Die Monographien zur konstruktiven Erziehungswissenschaft werden inhaltsgleich in geringer Auflage in traditioneller Weise gedruckt und vorrätig gehalten. Auf diese Weise soll in Zweifelsfällen die Autorenschaft gesichert und der Originalzustand der Textdateien überprüft werden können.

Informationen zur Arbeitsgruppe konstruktive Erziehungswissenschaft sind ebenfalls über die oben genannte Adresse zu erhalten.