

**“Stellen wir uns vor, die disziplinäre Wolke wäre nicht da,
sondern nur die Sache selbst ...”**

**Anmerkungen zu Gudrun-Anne Eckerles
Auseinandersetzung mit Harm Paschens
Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz**

Annette M. Stroß

((1)) Harm Paschens anspruchsvolles “Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz” (1999a) war seinerzeit mit einigen Problemen behaftet. Auf diese haben Kritiker bereits verwiesen. Zusammenfassend genannt seien hier nur der präskriptive Charakter seines Forschungsprogramms, die Zirkularität seiner Systemvorstellungen, die bleibende Unschärfe des Wirksamkeitsbegriffs sowie die offen gebliebene Frage nach der Lehrbarkeit der von ihm fokussierten pädagogischen Kompetenz. Als scharfsinnige (Meta-)Kritikerin in der damaligen Diskussion erwies sich Gudrun-Anne Eckerle. Ihre Metakritik zur **“Validität des wissenschaftlich-pädagogischen Kritisierens”** (Eckerle 1999, S. 165) entlarvte nicht nur die überschießende oder besser: danebenzielende Kritik so manchen Kritikers; sie konnte darüber hinaus auch die Notwendigkeit eines “im Zusammenhang der pädagogischen Vielfalt und Kritik ... niedrige(n) Rigiditätsniveau(s)” (ebd.) plausibel darlegen. Ohne die von ihr explizierten wissenschaftstheoretischen Grundannahmen in Gänze zu teilen, darf der Verweis auf die notwendige ‘Empirisierung’ des von Paschen vorgelegten Forschungsprogramms doch als (folge-)richtig betrachtet werden: Unter dem “Gesichtspunkt empirischer Forschungsmethodik wäre das Patt, in das Paschens Forschungsprogramm aufgrund nicht zu bewältigender Komplexität gerät, wieder beweglich zu machen, indem er das Agglomerationsniveau seiner Pädagogiken durch Fragmentierung (hier:

‘im Sinne der Hinweise von Dilthey’, A.S.) senkt.” (Eckerle 1999, S. 163)

((2)) Dem Anspruch auf eine empiriegeleitete Operationalisierung des Forschungsprogramms zur pädagogischen Kompetenz gesellt sich nun in dem jüngsten Artikel von Gudrun-Anne Eckerle eine durchaus als dogmatisch zu bezeichnende Neueinstellung bei, die die Leserin in Erstaunen versetzt. Sie betrifft nicht nur die von ihr eingangs genannte Definition von Pädagogik und deren Implikationen, sondern auch die daraus abgeleiteten Vorstellungen von pädagogischer Kompetenz. Im folgenden soll deshalb der Versuch, “der Vielfalt der Pädagogiken eine integrationsfähige Gesamtstruktur an(zu)bieten” ((84)), in drei Schritten kritisch beleuchtet und anschließend zwei Neuorientierungen des hier entwickelten Programms vorgeschlagen werden.

“Weg-Wissen” statt Zieldiskussion?

((3)) Notwendig sei, so schreibt Eckerle, “dass die gelehrte Pädagogik sich der praktischen zuwendet und ihr Weg-Wissen anbietet, anstatt immer noch einmal über Ziele zu räsonnieren.” ((24)) Bereits diese Aussage beinhaltet verschiedene Voraussetzungen: die Konzentration des wissenschaftlichen Diskurses auf “Weg-Wissen” anstelle des wiederholten Räsonnements über Ziele, den (besonderen) Umgang mit Zielen jenseits des “gelehrten” Räsonnierens sowie die Hinwendung der “gelehrten Pädagogik” zu einer als “praktisch” bezeichneten Pädagogik, wobei die gelehrte Pädagogik der praktischen “Weg-Wissen” anzubieten habe.

((4)) Die mit der Vermeidung eines “Weg-Wissens” einhergehende Technologie- und Kausalitätsskepsis in weiten Teilen der Gegenwartspädagogik hält Eckerle für die Fehlinterpretation einer an konstruktivistischen Denkformen schlecht geschulten, die Mühe der fragmentierenden Analyse gleichzeitig vermeidenden Kohorte von Erziehungswissenschaftlern: “Wirkung ist erziehungswissenschaftlich vor allem Wirksamkeitsverdacht, das Thema Kausalität vor allem Technokratieverdacht, das Thema Rationalität vor allem Technizismus.” (Eckerle 1999, S. 160) Das von Eckerle so bezeichnete Weg-Wissen unterstellt dabei keinen deterministischen Kausalitätsbegriff (vgl. Eckerle 1999, S. 159), sondern definiert Kausalität vielmehr probabilistisch und multikausal (vgl. (94)). Erst der generelle “Verzicht auf kausale Strukturen und Wirksamkeitskriterien”, die “antikausale Argumentation”, so Eckerle, stelle “einen Fehltritt der philosophischen Rezeption ..., eine Ideologie im schlechten Sinn” dar ((21)).

((5)) Werden die in dieser Argumentation enthaltenen Voraussetzungen nachvollzogen, lässt sich feststellen: Das von Eckerle postulierte “Weg-Wissen” operiert mit Kausalitätsvorstellungen; Kausalitätsvorstellungen enthalten zugleich Vorstellungen der Wirksamkeit von Pädagogik(en). Werden Kausalität und Wirksamkeit – wie bei Eckerle der Fall – gerade nicht als subjektive Vorstellungen gesehen, denen in der Realität des Handelns keine Wirkungsmächtigkeit entspricht, sondern werden diese vielmehr im Sinne real einlösbarer multikausaler (Quasi-)Gesetzmäßigkeiten betrachtet, kann die Dignität einer – hier als “Wissenschaft vom ... Handeln” definierten ((2)) – Pädagogik tatsächlich über das Kriterium der

realen Wirksamkeit bestimmt werden. Paschens Wirksamkeitsbegriff wird damit allerdings nicht aufgegriffen: denn um eine im Handeln real einlösbare Wirksamkeit ging es ihm der Hauptsache nach nicht (vgl. hierzu Abschnitt (7) unten).

((6)) Gegenüber dem "gelehrten" Rasonieren wird bei Eckerle ein anderer Umgang mit Erziehungszielen angestrebt. Dabei interessieren sie die subjektiven Ziele der im pädagogischen Feld Agierenden ebenso wie die Zielvorstellungen der Adressaten (vgl. (57)-(83)). Gleichzeitig bleiben die Ziele selbst – hierin Paschen ähnlich (vgl. Paschen 1999a, S. 77) – weder den im praktischen Feld Handelnden überlassen noch werden sie den verschiedenen Pädagogiken gewissermaßen deskriptiv zugeordnet. Statt dessen wird – hinter Paschens Argumentation zurückfallend – unter Rückgriff auf die emanzipatorische Pädagogik der 1970er Jahre kurzerhand ein isoliertes Erziehungsziel genannt: "(P)ersönliche() Autonomie" und "ein emanzipiertes Selbst" ((13)) gelten für Eckerle als "unverrückbar(es)" Ziel "aller öffentlichen Erziehung" ((28)). Gegen diese Setzung lässt sich bereits mit Paschen einwenden: "Es geht ... nicht darum, die beste oder richtige Pädagogik erziehungswissenschaftlich zu bestimmen, sondern die Entscheidungen (Ziele und Intentionen) von Individuen, Gruppen und Gesellschaft zu qualifizieren." (Paschen 1999b, S. 140) Tatsächlich lässt sich der Streit über die richtige Pädagogik auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht entscheiden, ohne in eine dogmatische Haltung zu fallen. Doch genau das passiert Gudrun-Anne Eckerle, wenn sie als Erziehungsziel "aller öffentlichen Erziehung" die Mündigkeit des Adressaten aus der emanzipatorischen Pädagogik postuliert. Dieses Problem leitet über zur letzten Implikation: der von Eckerle angenommenen Verbindung einer "gelehrten Pädagogik" mit einer "praktischen Pädagogik", wobei erstere der zweiten Wissensangebote zu machen habe.

"Pädagogische Kompetenz" als Handlungskompetenz?

((7)) In seinem Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz erklärt Paschen: "(P)ädagogische Differenzen zu beachten macht erziehungswissenschaftlich nur Sinn, wenn sie unterschiedliche Wirkungen hervorbringen. Hierüber Erkenntnisse zu haben, ist ein wesentlicher Inhalt pädagogischer Kompetenz" (Paschen 1999a, S. 73). Paschen interessiert dabei nicht primär der Nachweis realer Wirkungen, sondern vielmehr die Analyse komplexer Wirkungsvorstellungen (vgl. Paschen 1999a, S. 80). Erst diese ließen sich – so Paschen – wiederum "mit empirischen Befunden in Beziehung setzen" (Paschen 1999b, S. 139), wobei Paschen – hierin von Eckerle kritisiert – sich gegenüber der empirischen Nachweisbarkeit von Wirksamkeit (als Ergebnis des auf Wirkungen abzielenden Handelns) bekanntermaßen skeptisch verhält (vgl. ebd.). Wird es nun als Aufgabe von Erziehungswissenschaftlern betrachtet, die Differenzen zwischen den verschiedenen Pädagogiken zu untersuchen, korrespondiert der bei Paschen nicht näher explizierten Lehrbarkeit der Untersuchungsergebnisse – hierin Eckerle wiederum ähnlich – zugleich die Vorstellung einer Funktionalität der Vermittlung an praktisch tätige Pädagogen zum Zwecke von deren Kompetenzsteigerung. Insofern pädagogische Kompetenz für Paschen allerdings auf die *Entscheidungsfähigkeit* von 'Praktikern' abzielt (vgl. Paschen 1999a, S. 76; 1999b, S. 136), ist diese nicht – wie bei Eckerle

– dem pädagogischen Handeln selbst zugeordnet. Für Eckerle gilt nämlich: "Pädagogisches Handeln geht grundsätzlich darauf, individuellen Adressaten die Wahl des Handelns zu ermöglichen, das den Zielen, die der pädagogisch Handelnde vertritt, entspricht." ((85)) Und: "Der Begriff des Pädagogischen impliziert bei allen diesen Beziehungen, dass zwischen (dem hier in angelsächsischer Tradition konstruierten! A.S.) Handelndem und Adressat ein Verhältnis von 'Einfluss ausüben' und 'sich dem Einfluss aussetzen' (! A.S.) besteht." ((9)) Pädagogische Kompetenz wird – so Eckerle – schließlich auch vom Adressaten der pädagogischen Handlung selbst erworben: "Er (der mündige Adressat, A.S.) wird sich dann auf selbst beschlossenen Wegen zu selbst gewählten Zielen bewegen und dabei nicht spontan, sondern auf der Grundlage einer erworbenen pädagogischen Kompetenz gegenüber sich selbst handeln." ((12)) Festzuhalten bleibt also, dass die Kompetenzsteigerung des Praktikers sich bei Paschen vornehmlich gar nicht auf die – bei Eckerle in eine (Selbst-)Kompetenz des Adressaten mündende – *Handlungskompetenz*, sondern auf die *Reflexionskompetenz* praktisch arbeitender Pädagogen bezieht. Hierin liegt ein kardinaler Unterschied zu den sich an Paschen kritisch anschließenden Überlegungen von Eckerle.

((8)) Wird die Differenz zwischen den (Handlungs-)Entscheidungen, vor denen der Praktiker steht, und dem Handeln selbst durchgehalten (und bleibt das Problem der Umsetzbarkeit von *Wirksamkeitsvorstellungen* hier ausgeblendet), stellt sich schließlich die Frage danach, wie Entscheidungen bei praktisch arbeitenden Pädagogen zustande kommen.

Wenden "Praktiker" tatsächlich wissenschaftliche Theorien an?

((9)) Für Eckerle – wie übrigens auch für Paschen (vgl. 1999a, S. 76) – "wenden ... Pädagogisch Handelnde (ständig) wissenschaftliche Theorien an" ((45)). Theorien werden aber, so Eckerle, "stets in Situationen angewendet, die sich von denen unterscheiden, in denen sie entwickelt worden sind." ((47)) "Dabei gilt übergreifend: Anwendung ist ein dialogisches Vorgehen zwischen Theorie und Situation." (49) Und: "Der Weg von der vorfindlichen wissenschaftlichen Theorie zu ihrer Nutzung in wirklichen Situationen ist der vom Allgemeinen zum Konkreten" ((56)). Mit dieser Erklärung revidiert Eckerle zugleich die Vorstellungen Paschens, der "den professionell Handelnden mit einer Entscheidung befaßt" sieht, aber "all jene Entscheidungen aus dem Blick (verliert), die nicht geschlossene Muster wählen, sondern situationsgeleitet 'Patchwork-Pädagogiken' aus verschiedenen Modellen konstruieren." (Eckerle 1999, 153)

((10)) Neuere Ergebnisse aus der Lehrerbildungsforschung geben Eckerle insofern Recht, als Lehrerinnen und Lehrer in Entscheidungssituationen nicht (abstrakt) zwischen verschiedenen Pädagogiken wählen, sondern Expertenwissen vielmehr "situationsspezifisch organisiert (ist) und ... sich durch die Fähigkeit zu rascher kategorialer Wahrnehmung von Situationen nach relevanten, insbesondere handlungsrelevanten Situationsmerkmalen aus(zeichnet)" (Nölle 2002, S. 49). Auf pädagogische Theorien wird für pädagogische Entscheidun-

gen eher selten zurückgegriffen (ebd.). Weitere Untersuchungen zeigen nicht nur die nachgeordnete Bedeutung von Entscheidungen für pädagogisches Handeln, sie falsifizieren zugleich die Vorstellung, dass dem erfolgreichen pädagogischen Handeln überhaupt ein bewusstes Wissen vorangehen muss, denn: Handeln wird hiernach nicht über Wissen, sondern über Können gesteuert (vgl. Neuweg 2002). Mit anderen Worten: Der "Traum von der akademischen Herstellbarkeit professioneller Handlungskompetenz" (ebd., S. 15) scheint ausgeträumt.

Gibt es ein Patentrezept gegen den "wissenschaftlichen Separatismus"?

((11)) Gegen eine wissenschaftliche Ausbildung sprechen diese Ergebnisse übrigens nicht. Denn: Wenngleich wissenschaftliche Theorien offensichtlich nicht für erfolgreiches Handeln zuständig sind und sie den in pädagogischen Feldern Handelnden eher der ex-post-Rationalisierung dienen (vgl. Dewe/Radtke 1991, S. 155), liegt ihre Aufgabe doch in der "fortlaufende(n) Irritation impliziten Wissens durch Versprachlichung" (Neuweg 2002, S. 26), dient das "Wissenschaftswissen ... als Generator von Alternativen zu den subjektiven Theorien", ist "Reflexion selbst eine Kunst, die gelernt und geübt sein will", nämlich "die Praxis des Neugierigseins und der Wahrheitssuche, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Ungewissheit, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens." (ebd., S. 22) In diesem Sinne kann erziehungswissenschaftliches Wissen nicht länger dem "Missionarsmodell" folgen, sondern trägt vielmehr den "Charakter eines Enttäuschungslernens" (Ziehe 1996, S. 929), deren Aufgabe in der fortgesetzten Desillusionierung besteht, nicht jedoch in der Herstellung einer neuen "Gemeinsamkeit der vielfältigen, aber unentscheidbaren gelehrten Pädagogiken" ((87)). Mag die "disziplinäre Wolke" ((46)) als überflüssig, der "wissenschaftliche Separatismus" ((93)) als störend empfunden werden: Patentrezepte gibt es nicht, vorerst bietet sich neben dem 'Enttäuschungslernen' tatsächlich nur die Empirisierung von Problemen an, hier im Sinne des "Kleinarbeitens" des Wirkungskomplexes. Spätestens an dieser Stelle müsste allerdings eine Entscheidung getroffen werden: entweder für den bei Paschen vorbereiteten Fokus (Welche Wirkungsvorstellungen führen die verschiedenen Pädagogiken mit sich? Wie unterscheiden sich die einzelnen Pädagogiken diesbezüglich? Vgl. Paschen 1999a, S. 80; 1999b, S. 132) oder aber für die bei Eckerle gewählte Perspektive, "die *subjektiv angenommenen, also auch zugeschriebenen* Folgen, nicht ... die *wissenschaftlich anzunehmenden*" zu untersuchen (Eckerle 1999, S. 154). Wissensangebote für die praktische Pädagogik bzw. die Ausbildung von Handlungskompetenz können daraus jedoch in keinem Fall abgeleitet werden.

Literatur

Dewe, Bernd/Radtke, Frank Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Pädagogisches Wissen, hrsg. v. Jürgen Oelkers u. H.-Elmar Tenorth, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1991, S. 143-162.

Eckerle, Gudrun-Anne: Metakritiken – die Kritiken auseinander setzen. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 10, 1999, Heft 1, S. 151-167.

Neuweg, Georg Hans: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, Heft 1, S. 10-29.

Nölle, Karin: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, Heft 1, S. 48-67.

Paschen, Harm: Zur Systematik pädagogischer Differenzen – ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 10, 1999, Heft 1, S. 73-82. (1999a)

Paschen, Harm: Pädagogische Wirkungen – zwischen Wissen (können) und Nichtwissen (wollen). In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 10, 1999, Heft 1, S. 131-144. (1999b)

Ziehe, Thomas: Vom Preis selbstbezüglichen Wissens. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper. Frankfurt/M. 1996. S. 924-942.

Adresse

Prof. Dr. Annette M. Strob, Hochschule Vechta, Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Pädagogik, Burgstraße 18, D-49377 Vechta
annette.stross@uni-vechta.de