

Das ungelöste Differenzproblem

Kersten Reich

((1)) Es gehört spätestens seit der empirischen Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft immer wieder zum Wunschbild von wissenschaftlichen Beobachtern, eine pädagogische Wirkungsanalyse zu erzielen, die genauer abschätzen hilft, welche unterschiedlichen Wirkungen pädagogische Ansätze in der Praxis erreichen helfen. Solche Wirkungsanalysen bleiben allerdings meist auf bestimmte Ansätze und *ihre Wirkungen* beschränkt, denn es zeigt sich auch für empirische oder systemlogische - auf innere Kohärenzprüfung von Ansätzen abzielende - Verfahren, daß bereits die von den jeweiligen Ansätzen gemachten Wirkungsvorstellungen einschließlich zugestandener oder angenommener störender Bedingungen sowohl die Unterschiede zu anderen Ansätzen als auch die erwarteten Wirkungen bestimmen. Mit anderen Worten: Will ich die Waldorf-Pädagogik aus ihrem Ansatz heraus in ihren Wirkungen verstehen, dann muß ich mich bereits auf eine systemimmanente Betrachtung dieser Pädagogik einlassen können, um überhaupt hinreichend Zugang zu den Anliegen, Verfahrensweisen und unterstellten Wirkungen zu gewinnen. Dann bin ich als Beobachter aber bereits in ein System von Annahmen gefangen, dessen Transzendierung - also die Gewinnung von Systemtranszendenz gegenüber der Immanenz - mir eine eigene Normierung von Beobachterstandpunkten über den bearbeiteten Ansatz hinaus abverlangt.¹ Diese Grundvoraussetzung wird von Paschen nicht hinreichend expliziert.

((2)) Vielmehr scheint es so, als sei eine Theorie (?) der Differenz selbst maßgebend für die Unterscheidungen, die Paschen bei Wirkungsanalysen konstatiert ((48)). Aber welcher Beobachter spricht hier? Einerseits scheint es ein systemimmanenter Beobachter zu sein ((49)): Paschen unterstellt, daß wir als Beobachter zunächst Unterschiede in Intentionen, Formen und unterstellten Wirkungen zu den verschiedenen Ansätzen, die er gerne untersucht sehen möchte, erheben könnten. Sofern es sich dann aber doch um sehr unterschiedliche Ansätze mit einerseits sehr heterogenen Konzepten (wissenprüfendes Gymnasium: dies zerfällt in sehr unterschiedliche Ausgangspunkte) und andererseits relativ deutlich abgrenzbare Positionen (Laborschule, Waldorfschule) handelt, benötigen wir zur Übersicht über all diese Varianten eine Art Meta-beobachter, der irgendwie eine Systemtranszendenz herstellen müßte.

((3)) Für diese systemtranszendierende Aufgabe aber stehen nach Paschen nur sehr formal ausgeführte Instrumentarien zur Verfügung, die er auf hypothetische Unterscheidungen von »Wissen-unterrichtenden«, »Habitus-erziehenden« und »Organ-bildenden« Pädagogiken zurückführen möchte. Damit aber hat er sich bereits auf eine eigene Pädagogik der Differenz eingelassen, die als eine Art Metatheorie fungieren müßte, um das gestellte Anforderungsprofil hinreichend zu erfüllen. Aber was soll sie letztlich erfüllen? Sie soll Differenzen zwischen Ansätzen (immanent) aufweisen und gegeneinander (transzendent) abwägen helfen, wobei der Wirkung eine besondere Rolle zukommt. Aber wo soll diese Wirkung festgestellt werden?

((4)) Dies bleibt allein dem wissenschaftlichen Meta-Beobachter vorbehalten. Damit bewahrt Paschen zwar eine Eindeutigkeit seines Forschungsdesigns, aber er kann so kaum mehr weitreichenden pädagogischen Intentionen entsprechen. Hier wäre es vorrangig erforderlich, insbesondere die an den pädagogischen Prozessen Beteiligten als Beobachter zu befragen. Genau dies macht im pädagogischen Bereich die Unschärfe jeder Wirkungsanalyse aus: Ich bin immer schon in einem System pädagogischer Intentionen, Formen und Wirkungen gefangen, über das und für das ich Aussagen über seine Wirkung mache. Ich befinde mich in Beziehungen, die notwendig Zirkelschlüsse produzieren (vgl. Reich 1998, Bd. 2, Kap. III). Ein Meta-Beobachter könnte den Einzelbeobachtungen der Beteiligten zwar seine Beobachtungen hinzufügen und diese ergänzen, verwerfen, kritisieren, aber nur wenn er sehr einseitig auf eine Fortschrittshypothese der Wissenschaft setzt, wird er behaupten können, daß seine Wirkungsanalyse zu objektiven Aussagen nötigt. Er müßte dann so argumentieren: *In the long run* wird sich in der beobachtenden wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft ein Verständnis nicht nur über die unterschiedlichen Intentionen und Formen, sondern auch die erreichten Wirkungen einzelner pädagogischer Ansätze erreichen lassen, die den effektivsten/passendsten/besten/nützlichsten usw. Ansatz zeigen. Doch diese Hypothese ist bereits ein neuer, universalistischer Ansatz und zutiefst durch jene Kriterien belastet, die als jeweilige Voraussetzung in ihn eingehen: Was ist denn in dieser jeweiligen Forschungsgemeinschaft die dominierende Fragestellung und Intention, die ihrerseits ein Vorverständnis über das, was man als effektiv/passend/gut/nützlich usw. ansieht enthalten muß? All diese Fragen klammert Paschen aus.

((5)) Statt dessen bietet uns Paschen ein sehr allgemeines Konzept von pädagogischer Kompetenz an, gegen das sich allgemein wenig sagen läßt ((51)), weil es nur ausführt, daß es immer geschickt ist, über ein pädagogisch-rekonstruktives Wissen zu verfügen. Dies scheint mir ein rekonstruktives Herangehen an die Pädagogik zu sein, daß ich aus der Sicht meines konstruktivistischen Ansatzes (vgl. Reich 1997, 1998) nicht teile. Pädagogische Kompetenz enthält keineswegs nur objektivierte Gewichte in ihren Abwägprozessen (dies ist Paschens wissenschaftliche Beobachterrolle), sondern ist ein stets auch subjektiver Konstruktionsvorgang pädagogischer Wirklichkeiten. Zwar ist es immer sinnvoll

((6)) einerseits systemimmanente Rekonstruktionen pädagogischer Ansätze kritisch zu prüfen; und diese liegen in der pädagogischen Literatur ja auch deutlich vor, so daß die von Paschen geforderte Differenzanalyse längst Bestandteil des Streits der Richtungen gegeneinander ist;

((7)) andererseits systemtranszendente Kritik zu üben, indem entweder äußere Beobachter empirische Daten erzeugen, die mit den vorgestellten Wirkungen der Ansätze nicht übereinstimmen und diese zu Ergänzungen ihres Paradigmas zwingen, oder Kritiker aus der Sicht eines anderen Ansatzes Defizite anderer Ansätze markieren.

((8)) Aber dieser doppelte Vorgang läßt sich nicht ohne weiteres in eine Versöhnung, wie sie Paschen zu intendieren scheint, auflösen. Paschens Intention führt in ihrer Meta-Ori-

entierung des Beobachters entweder in einen bloßen Allgemeinplatz von Differenz (= wir sind uns alle in pädagogischen Ansätzen einig, daß wir uns in den Ansätzen uneinig sind und dies nennen wir dann pädagogische Kompetenz) oder in die Gefahr einer Konstatierung von Inkompetenz ((54)), wobei er letztlich genaue Kriterien angeben müßte, um die Grenze zu Ansätzen zu klären, die aus dem anerkannten pluralistischen Spektrum der zugelassenen Kompetenzen fallen. Dafür sind aber bei Paschen keine hinreichenden Ansätze einer spezifizierenden Sicht oder Kritik zu erkennen.

((9)) Die Arbeit von Paschen macht mich insgesamt hilflos. Sie enthält ein Forschungsprogramm, das längst geschieht, wenn es um die Differenzen in der Pädagogik geht. Wir haben unterschiedliche Ansätze und diese, so meine ich, streiten am besten gegeneinander, wenn man sie aus ihrer jeweiligen Position ihre Intentionen und Vorstellungen, ihre Praktiken und Wirkungsanalysen usw. entwickeln läßt. Es steht jedem Beobachter frei, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und gegen sie zu streiten. Auch die andere Differenz, die dann entsteht, wenn externe Beobachter zu den Ansätzen zu evaluieren versuchen, wie wirksam pädagogische Systeme sind, geschehen bereits, wenngleich hier noch viele methodologische und systematische Fortschritte wünschenswert wären. Solche Analysen zwingen zumindest die Ansätze, für sich nach jenen störenden Bedingungen zu fahnden, die das eigene Konzept nicht wirksam genug umsetzen lassen. Eine solche evaluative Forschung erscheint heute für jeden Ansatz als immer dringlicher. Diesen Teil der Intentionen von Paschen kann ich noch am klarsten nachvollziehen. Doch eine weitere Differenz läßt sich ausmachen: Immer wieder treten neue Ansätze auf, so auch der konstruktivistische, den ich vertrete, um das Spiel der Differenzen noch ein weiteres Mal aus dem Fokus einer in sich begründeten Argumentation anzutreiben und Bündnispartner für eine Veränderung der Praxis zu gewinnen. Paschens Auswahl von Ansätzen ist im Blick auf die heute geschehenden neuen Ansätze m.E. zu beschränkt.

Aber Paschen will offensichtlich ohnehin mehr, als diese Differenzmöglichkeiten, die nicht nur formal und prozedural, sondern immer auch interessen-, macht-, inhalts- und beziehungsbezogen sind, er sucht scheinbar nach einer differenziellen Wirkungsanalyse an sich, um die Professionalisierung in der Pädagogik anzutreiben. Dies erscheint mir als ein seit längerem gescheiterter Weg. Er verbleibt zu sehr in einer Metadeutung, die am Ende auf ein bloß rationales Sprachspiel (= ein Kompendium der verschiedenen Ansätze ((11)), wie es Paschen selbst zutreffend beklagt), hinauslaufen wird. Die Differenz selbst läßt sich gewiß systematisieren, sie müßte noch stärker institutionell gelebt werden können und benötigt auch Formen der Evaluation ((13)), aber sie erscheint als Differenz doch nur, wenn wir die Illusion einer Meta-Beobachtung aus einem neuen Einheitswinkel aufgeben. Oder wir gelangen in die Fehler Luhmanns, dessen Unterscheidungs-maschinerie für die Pädagogik gerade deshalb unbefriedigend ist, weil sie die subjektiven Beziehungen, in denen jeder pädagogische Ansatz mit praktischen Intentionen lebt, übergehen muß (vgl. Reich 1998, Bd. 1, S. 312 ff.).

((10)) Wirkungsanalysen in der Pädagogik erfordern eine verstärkte Zuwendung zu einer Beobachtertheorie, die reale, fiktive, virtuelle Teilnahmen von in pädagogischen Prozessen

Beteiligten als Selbstbeobachtern und Fremdbeobachtern klärt und das vorgängig unterstellte Differenzproblem in einer Vorverständigung aufarbeitet. Paschen versucht dies mittels einer sehr formalen Beschreibung von Beobachungspositionen, die für die von ihm analysierten Ansätze kaum hinreichend befriedigend sein können. Er wäre besser beraten, seine intendierten Wirkungsanalysen nicht von außen aus einer vermeintlich neutralen Metaposition an Ansätze heranzutragen, sondern die Wirkungen aus dem Kontext einer Verständigung mit und gegen solche Ansätze zu gewinnen. Dann werden die gegenseitigen Interessen-, Macht- und Praxisbezüge sowohl für die inhaltlichen als auch beziehungsmaßige Seiten der pädagogischen Prozesse offener, transparenter und nachvollziehbarer.

Anmerkung

1 Vgl. zu dieser Grundproblematik z.B. Reich (1998, Bd.1, S. 187 ff.)

Literatur

REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1997

REICH, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998

Adresse

Prof. Dr. Kersten Reich, Universität zu Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstraße 2, D-50931 Köln

**Ein Versuch, pädagogische Differenz
kompetenznostalgisch zu domestizieren?**