

Denen die Daten - uns die Spekulation.

Auch ein Bericht von Reisen in fremde Wissenschaftskulturen

Überarbeitetes Manuskript eines Vortrags, gehalten am 1. Oktober 2004 auf der Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bommerholz. Thema der Jahrestagung: „Bildungsphilosophie und Bildungsforschung“

Den Titel meines Vortrags möchte ich zunächst etwas abändern, weil er einen Argumentationsschritt überspringt. Richtiger müßte der Titel heißen „Der Bildungsforschung die Daten - der Bildungsphilosophie die skeptischen Rückfragen“, weil dann zwei Ist-Zustände in den Blick kommen, während Spekulation eher die von mir vorgeschlagene neue methodische Zielorientierung der Bildungsphilosophie markiert, als eine Realität beschreibt.

Nimmt man den Titel in der korrigierten Version, so kann man ihn als überspitzte und etwas flapsige Beschreibung einer Arbeitsteilung zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie lesen. Man kann ihn aber auch als Hinweis darauf lesen, daß es ein Problem zwischen Bildungsforschern auf der einen und Bildungsphilosophen sowie Bildungstheoretikern auf der anderen Seite gibt, das daraus resultiert, daß alle irgendwie um die Lehrstühle konkurrieren, die früher unter Allgemeiner Pädagogik firmierten. In der Konkurrenz haben derzeit die Bildungsforscher eindeutig die besseren Karten - weshalb die Bildungsphilosophen sich, so könnte man aufgrund der Formulierung im Call for Papers leicht böse vermuten, durch den bildungspolitisch forcierten Einsatz empirischer Bildungsforschung, an den sich vielfältige Innovationserwartungen knüpfen, gedrängt fühlen, über ihr Selbstverständnis und die Aufgabenstellung bildungsphilosophischer Forschung nachzudenken.

Die inzwischen fast randständige Existenz der Bildungsphilosophie und Bildungstheorie in der Allgemeinen Pädagogik ist nach meiner Einschätzung doppelt begründet: zum einen reklamiert die empirische Bildungsforschung inzwischen erfolgreich den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit im strengen Sinne für sich allein und zum anderen treten Bildungstheorie und Bildungsphilosophie zu wenig dem Eindruck entgegen, daß sich ihre Arbeiten in der gelehrten philologischen Interpretation von Theorien und / oder in der Beschreibung von mehr oder weniger zufällig ausgewählten (jedenfalls nicht repräsentativen) Einzelfällen und in der epilogischen Kritik an vorhandenem pädagogischen Wissens erschöpfen.

Wenn diese Einschätzung zutreffend sein sollte, haben die derzeitigen Akzeptanzprobleme von Bildungsphilosophie und Bildungstheorie damit zu tun, daß ihnen durch die empirische Bildungsforschung faktisch erfolgreich bestritten wird, daß Bildungsphilosophie und Bildungstheorie an der entscheidungsrelevanten wissenschaftlich begründeten Erforschung von Erziehungswirklichkeit beteiligt sind.

Da ich den Verdacht hege, daß die Bildungstheoretiker und Bildungsphilosophen der Marginalisierung ihrer Ansätze zumindest Vorschub leisten, indem sie der angemessenen Prognose- und Technologiefähigkeit der empirischen Bildungsforschung nicht öffentlich widersprechen und ihre eigenen prologischen Möglichkeiten nicht öffentlich verdeutlichen, werde ich zunächst eine doppelte Bestandsaufnahme versuchen. Leitend wird dabei die Frage sein, welche Leistungen von empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie / Bildungstheorie für

die Zukunftsorientierung von Bildung und Erziehung zu erwarten sind. Abschließend werde ich an zwei Beispielen zeigen, wie ich selbst versuche, die von mir favorisierte prologische Orientierung der Bildungsphilosophie zu verwirklichen.

Bestandsaufnahme 1 (Empirische Bildungsforschung)

Empirische Bildungsforschung wird heute vielfach unwidersprochen gleichgesetzt mit Erziehungswissenschaft im strengen Sinne, wobei die Betonung ausdrücklich auf Wissenschaft im strengen Sinne liegt. Das erlaubt den meist unausgesprochenen Rückschluß, daß alle anderen Ansätze in der Pädagogik überhaupt nicht wissenschaftlich oder doch nicht streng wissenschaftlich seien. Zurückgehen dürfte diese Einschätzung auf Brezinka, dessen Intention damit einen zweiten Triumph feiert.

Zur Erinnerung für die Jüngeren unter uns, die die realistische Wende nicht selbst erlebt haben, sondern sich in einer gewissen Selbstverständlichkeit mit den damals gezogenen Grenzen eingerichtet haben, seien die damaligen Grenzziehungen und die damit verbundenen Versprechen kurz in Erinnerung gerufen.

Brezinka hat ein neues Paradigma in die Pädagogik importiert und sich dabei an eine sehr einfache Version von Karl Poppers Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus gehalten. Der Import in den Raum der Pädagogik sollte dazu führen, daß die Pädagogik sich endlich zur Erziehungswissenschaft fortentwickelt.

In Brezinkas damaliger Darstellung ist die vorgefundene Pädagogik ihrem Selbstverständnis nach weniger an der Erforschung der Realität als an der Formulierung von Sollensforderungen und einer entsprechenden Gestaltung der Erziehungswirklichkeit interessiert. Vom Selbstverständnis her sei die Pädagogik entweder zur Gänze eine philosophische Disziplin oder eine philosophisch-empirische Mischdisziplin. Ihr Interesse richte sich darauf, die Erziehungspraxis und über diese die Gesellschaft insgesamt zu beeinflussen. Frischeisen-Köhler in diesem Sinne zitierend stellt Brezinka fest: „Sie (die pädagogischen Theorien, HMW) sind nicht uninteressierte Erkenntnis dessen, was ist, sondern interessierte Verkündigung dessen, was sein soll.“ (Brezinka 1971, S. 3)

In der Außenbetrachtung stellt sich die gleiche Pädagogik für Brezinka als Komplex von Aussagen dar, der sich in sehr heterogener Weise auf das Phänomen Erziehung bezieht, aber wenig zur sachlichen Aufklärung dieses Phänomens beiträgt.¹ Von zahlreichen Kritikern des angelsächsischen Raumes wird die deutsche Pädagogik deshalb als „mush“, als „Brei“ bezeichnet. Hintergrund der negativen Einschätzungen, die Brezinka teilt, ist die Orientierung an einem strengen Begriff von Wissenschaftlichkeit. Wissenschaft im strengen Sinne

„soll zur Erkenntnis der Welt verhelfen. Das bedeutet mehr, als bloß beschreiben, was ist und was geschieht oder was früher einmal geschehen ist. Es kommt darauf an, zu erklären und damit zugleich die theoretischen Grund-

¹ Dieser Komplex enthält nach Brezinka Behauptungen über erstrebenswerte Ziele, Vorschriften für erzieherisches Handeln, Vorschläge für Organisationsformen von Erziehungseinrichtungen, beschreibende und erklärende Aussagen über die Erziehungswirklichkeit, das Sein der Erziehung, einzelne Tatbestände von Erziehung, psychische, soziale und kulturelle Bedingungen, Erziehungsvorgänge, Erziehungseinrichtungen, Erzieher, Zöglinge, Erziehungsmittel, Ziele, Ideale, Aufgaben, Aufgaben, Anweisungen, Empfehlungen sowie Vorschriften für Erziehung.

Dabei sei die Pädagogik nicht über die Anwendung des gesunden Menschenverstandes hinausgekommen. Außerdem sei ein häufiges Ausweichen vor aktuellen theoretischen und praktischen Problemstellungen in historische Studien festzustellen.

lagen für Voraussagen und für die technische Anwendung von Erkenntnissen zu gewinnen. Damit diese Aufgabe erfüllt werden kann, müssen an die wissenschaftliche Erkenntnis bestimmte Anforderungen gestellt werden. Als Erkenntnis sollen nur Aussagen gelten, deren Gültigkeit oder deren Wahrheitswert festgestellt worden ist. Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sein. Handelt es sich um Aussagen über die Wirklichkeit, so erfolgt die Nachprüfung durch den Vergleich der Aussage bzw. der logisch daraus abgeleiteten Folgerungen mit den Tatsachen.² Über die Gültigkeit einer Aussage wird durch die Anwendung der Logik und durch Wahrnehmungen, die jeder wiederholen kann, entschieden. Das setzt voraus, daß die Aussagen so präzise und eindeutig formuliert werden, daß sie auch überprüft werden können. Die wissenschaftliche Erkenntnis beruht jedoch nicht allein auf Erfahrungen, sondern auf einem ganzen System von Urteilen, die sich gegenseitig stützen. Eine Realwissenschaft wird heute als eine theoretische Konstruktion ausgewählter Aspekte der Wirklichkeit aufgefaßt, die aufgrund unseres vorläufigen Wissens erdacht worden ist. Sie ist zur Begründung ihrer Gültigkeit auf Wahrnehmungsaussagen, aber ebenso auch auf die logische Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit des gesamten Systems angewiesen.“ (Brezinka 1971, S. 6f)

Leisten soll die Erziehungswissenschaft also nicht nur die Beschreibung, sondern auch und vor allem die Erklärung erzieherisch relevanter Sachverhalte; und da Erklärung Prognose und gezielte Herbeiführung von angestrebten Ergebnissen ermöglicht, ist das eigentliche Ziel die prognostische und die technologische Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorien.

Das Programm, das Brezinka entwirft, ist - zumal in Zeiten von Veränderungsdruck und leeren Kassen - sehr attraktiv. Wenn Brezinka recht hätte, könnte man sich auf sichere Prognosen verlassen und zuverlässig abschätzen, wofür man sein Geld ausgibt. Man wäre also sicher, daß die eingesetzten Mittel nicht verschwendet werden für Experimente, die ohne den gewünschten Erfolg bleiben.

So attraktiv das Programm ist, so schwer ist es zu realisieren. Vom proklamierten Paradigmenwechsel bis zur kausal begründeten Prognose und Technologie ist ein weiter Weg zurückzulegen. Diejenigen, die sichere Zukunftsprognosen wünschen und Mittel ökonomisch einsetzen wollen, glauben natürlich nur zu gern, daß dieser Weg bereits zurückgelegt worden ist. Die empirischen Bildungsforscher müßten es eigentlich besser wissen, auch wenn sie es (aus verständlichen professionspolitischen Gründen) den Geldgebern nicht immer in aller Deutlichkeit sagen.

Um zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie / Bildungstheorie wieder ein gewisses Maß an Waffengleichheit in der Konkurrenz um Stellen, Forschungsgelder und die Präsenz in Studien- und Prüfungsordnungen herzustellen, werde ich im Vergleich mit der Medizin, in der es ähnliche, aber bereits weiter fortgeschrittene Entwicklungen hin zu einer Wissenschaft im strengen Sinne gibt, deutlich machen, bis wohin die empirische Bildungsforschung den Weg hin zu einer strengen Wissenschaft bereits zurückgelegt hat und welche Wegstrecke noch vor ihr liegt.

Ich bin - soviel sei zum Hintergrund der folgenden Bemerkungen gesagt - seit mehreren Jahren Verbindungsperson der Universität zu Köln in einem Kooperationsprojekt mit der Business School einer großen Rückversicherung. In dieser Funktion habe ich ein Angebot zur Fortbildung von Fachärzten zu medizinischen Sachverständigen mit ausgearbeitet und zwecks Evaluierung kontinuierlich an den Modulen teilgenommen. Für unsere Fragestellung ist meine Tätigkeit deshalb erwähnenswert, weil die Fortbildung zum medizinischen Sachverständigen Ärzte zwingt, bewußt und ausschließlich die Perspektive der derzeit gesicherten wissenschaftlich-medizinischen Erkenntnis einzunehmen.

² Ich versage mir an dieser Stelle aus Zeitgründen einen Exkurs über naiven Realismus und die Problematik des Adäquatio-Modells der Wahrheit.

Ärzte denken zunächst kurativ, d. h. im Bewußtsein ihrer Therapiefreiheit versuchen sie alles, was nach ihrer individuellen Berufserfahrung zur Heilung oder Linderung von Krankheiten oder Krankheitsfolgen beitragen kann - hierin gleichen sie im übrigen vielen Lehrern und Erziehern. Als Sachverständige müssen sie sich diese Grundhaltung abtrainieren und ihre Einschätzungen strikt auf wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse beschränken. Was wissenschaftliches Vorgehen in der Medizin heißt, wird deshalb in der Fortbildung von Fachärzten zu medizinischen Sachverständigen im Kontrast besonders deutlich. Als Sachverständige sollen Ärzte nicht heilen, sondern gutachten. Gutachten heißt, daß sie mit ausschließlich wissenschaftlichen Mitteln einen nachprüfbaren Zusammenhang herstellen zwischen zwei oder mehr Ereignissen und / oder Zuständen und daß sie diesen Zusammenhang nach vorher festgelegten Kriterien bewerten. Die Begutachtung kann dabei - abhängig vom Rechtsgebiet, in dem man sich bewegt - kausal, prognostisch oder final ausgerichtet sein. In allen Fällen ist streng wissenschaftliches Vorgehen zwingend, weil die jeweilige Gegenseite das Gutachten sonst als nicht wissenschaftlich begründet angreifen kann. Wenn dies nachvollziehbar ist, bekommt sie bei Gericht u. U. allein aus diesem Grund Recht, weil Juristen den medizinischen Sachverhalt nicht beurteilen können und deshalb nach formalen Gesichtspunkten urteilen, zu denen u. a. auch der Nachweis der Beachtung von allgemein anerkannten wissenschaftlichen Standards gehört.

Streng wissenschaftlich heißt im Fall einer medizinischen Begutachtung, daß definierte Mindestvoraussetzungen erfüllt sein müssen, damit man überhaupt von einem Unfall oder von einer Krankheit sprechen bzw. damit man bestimmte Verlaufprognosen mit oder ohne therapeutische Interventionen abgeben kann. Konkret heißt das z. B. im Zusammenhang der privaten Unfallversicherung, daß ein Unfall (gemäß Definition: ein plötzlich von außen einwirkendes Ereignis) stattgefunden haben muß, daß ein Gesundheitsschaden vorliegt, der sich gemäß ICD 10 klassifizieren läßt,³ daß das Unfallereignis nach Art und Umfang biomechanisch geeignet ist, den vorliegenden Schaden hervorzurufen, daß keine konkurrierende Kausalität in Form von Vorerkrankungen vorliegt, daß das Schadensbild einen bestimmten Schweregrad hat etc. Oder in einem anderen Fall: daß ein Gesundheitsschaden vorliegt, der sich gemäß ICD 10 klassifizieren läßt und daß dafür bestimmte Schritte einer Behandlung state of art sind.

Die Orientierung an gesicherten Standards dringt inzwischen durch eine entsprechend orientierte Ausbildung und über die Formulierung von Leitlinien durch die ärztlichen Fachgesellschaften für die Diagnose und Behandlung auch in die kurative Tätigkeit vor. Die bisher gängige Orientierung an herrschenden Lehrmeinungen und der eigenen Erfahrung wird damit mehr oder weniger ausdrücklich als veraltet und nicht den erreichbaren wissenschaftlichen Standards entsprechend verdächtigt und zunehmend geächtet.

Bisher konnte eine Überzeugung über mehrere Stufen von einer singulären Erfahrung (= Erfüllung oder Enttäuschung einer Erwartung) ausgehend gebildet und verfestigt werden. Die Stufe höchster Gewißheit bildete traditionell die anerkannte medizinische Lehrmeinung, also

³ ICD = International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (deutsch: Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme). Vgl.:

<http://www.who.int/classifications/icd/en/>

<http://www.btonline.de/gesetze/icd10/fr-icd.htm>

<http://www.pneumologie.de/publikationen/ICD10.pdf>

die Festschreibung einer Überzeugung durch Erfahrungsaustausch und dabei erzielter Übereinstimmung zwischen anerkannten Fachleuten.

Die Radikalität des Paradigmenwechsels hin zu einer Wissenschaft im strengen Sinne, d. h. zu einer Wissenschaft, deren Hypothesen experimentell an einer großen Zahl von Fällen überprüft werden, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß im Kontext der heute vorherrschenden Wissenschaftsauffassung der evidenzbasierten Medizin die herrschende Lehrmeinung nicht mehr die höchste Stufe der wissenschaftlichen Erkenntnis ist, sondern zur untersten Stufe einer wissenschaftlich relevanten Erkenntnis herabgestuft wird. Im Zusammenhang der sog. Evidenzklassen für wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse wird diese unterste Stufe gekennzeichnet als „Konsensuskonferenzen, Expertenmeinungen, Erfahrung von Autoritäten“.

Drei Stufen⁴ darüber galt zunächst die „Prospektive doppelblinde randomisierte Studie mit zufälliger Kontrollgruppe“ als eigentlicher Garant wissenschaftlich gesicherter medizinischer Erkenntnis (sog. Gold-Standard). Inzwischen ist der Gold-Standard zur Stufe Ic herabgestuft worden. Er wird überboten durch die Stufe Ib, die wenigstens eine Metaanalyse auf der Basis methodisch hochwertiger randomisierter, kontrollierter Studien verlangt. Diese wird wiederum durch die Stufe Ia überboten, die Meta-Meta-Analysen verlangt.

Konkret bedeutet dies in der Medizin, daß die Wirksamkeit eines Medikaments oder einer Behandlung erst dann wissenschaftlich anerkannt wird, wenn die Wirksamkeitshypothese im Experiment⁵ an einer großen Zahl von behandelten Patienten und einer ebenso großen, nicht behandelten Kontrollgruppe deutliche positive Resultate bringt, wobei die Zuweisung der Patienten zur Prüf- bzw. Kontrollgruppe „zufällig“ geschieht (= Randomisierung).⁶

Die Favorisierung dieser Form der experimentellen Überprüfung von Hypothesen ist darin begründet, daß nur in einer experimentellen Situation, die diesem Standard genügt, die Fehlerquellen einer statistischen Studie hinreichend beherrschbar erscheinen.

In statistischen Studien sind die Ergebnisse um so verlässlicher, je einfacher der Zusammenhang zwischen Einflußfaktoren und Zielparametern gestaltet werden kann. Im Idealfall soll deshalb nur ein einziger Einflußfaktor primär berücksichtigt werden. Ist dies nicht möglich, soll die Zahl der Einflußfaktoren so klein wie möglich gehalten werden. Ermittelt werden soll, ob ein Einflußfaktor, der bei der Behandlung der Gruppe der Prüfpatienten und der Gruppe der Kontrollpatienten unterschiedlich gestaltet wird, zu einem statistisch signifikanten Unterschied in den untersuchten Zielgrößen der beiden Gruppen führt. Schwierigkeiten bei der Interpretation solcher Studien ergeben sich daraus, daß es im Umfeld der beiden Gruppen endlos viele nichtkontrollierte Einflußfaktoren gibt. Theoretisch kann jeder dieser Faktoren einen Unterschied der Zielparameter bewirken. Streng genommen kann deshalb eine Differenz der Zielparameter nur dann als kausales Abbild von unterschiedlichen Behandlungen interpretiert werden, wenn die Studie als kontrolliertes Experiment nach Goldstandard durchgeführt wird, wenn also erstens die Einflußfaktoren der unterschiedlichen Behandlungen bewußt gesetzt, umfassend dokumentiert und vollständig beherrscht werden, und wenn zweitens der mögliche

⁴ Die drei hier übersprungenen Stufen sind „Fallsammlungen, Querschnittsstudien“, „Retrospektive Kohortenstudie / Fall-Kontrollstudie“ und „Prospektive Kohortenstudien“.

⁵ Die experimentelle Überprüfung wird in der medizinischen Forschung meist Studie genannt, um dem inhumanen Beigeschmack des Begriffs Experiment zu vermeiden.

⁶ Vgl.: <http://www.uni-essen.de/imibe/download/therapiebewertung.pdf>

Einfluß aller sonstigen Faktoren durch Zufallsauswahl (= Randomisierung) neutralisiert worden ist.

Auf Probleme dieser Art von Studien⁷ und den Alternativentwurf einer auf Einzelfälle gegründeten Kausalerkenntnis wie er unter Bezug auf Karl Duncker z. B. in der anthroposophischen Medizin vertreten wird, gehe ich nicht ein, da es hier nur darum geht, ausdrücklich zu vergegenwärtigen, was man - unabhängig vom Fachgebiet - verspricht, wenn man Forschung im strengen wissenschaftlichen Sinne, d. h. im Sinne der experimentellen Überprüfung von Hypothesen verspricht und wie weit wir in der Erziehungswissenschaft noch davon entfernt sind.

Wenn wir jetzt das engere Feld der Medizin verlassen und uns in das Schnittfeld von Medizin und Erziehungswissenschaft begeben, so zeigt sich die Differenz von streng wissenschaftlichem Anspruch und bisher zu erreichender Prognose und Technologie noch deutlicher.

Da die Qualität der ärztlichen Tätigkeit nach den Standards der evidenzbasierten Medizin gesichert und verbessert werden soll, soll folgerichtig auch die Aus- und Fortbildung selbst gemäß wissenschaftlichen Standards erfolgen. D. h. man möchte sicherstellen, daß die Erkenntnisse der evidenzbasierten Medizin mithilfe evidenzbasierter Vermittlungsmethoden Eingang in die kurative Praxis finden und deren Qualität nachhaltig verbessern. Damit stellt sich für die ärztliche Aus-, Fort- und Weiterbildung das Problem der Evaluierung in einer pointierten Weise. Dies hat der Kollege Bloch vom „Institut für Aus-, Weiter- und Fortbildung (IAWF) der Universität Bern“ anlässlich des Kölner Kongresses „Medizinische Ausbildung 2000 Ziele - Qualität - Kosten“ im Mai 2000 unter dem Titel „Wie erkennt man gute Lehre?“ in sehr launiger Weise für die medizinische Erstausbildung wie folgt beschrieben:

⁷ Zur Andeutung der Probleme, die sich aus dem Zwang zu eindeutigen und an einer großen Zahl von Fällen überprüften Aussagen für Diagnostik und Therapie ergeben zitiere ich hier nur die Polemik „Kritik der reinen Norm. Klinische Forschung hilft vor allem Standardpatienten“ von Harro Albrecht:

„Der Hausarzt kennt seine Pappenheimer. Er weiß genau, was ihnen fehlt. Frau Müller zum Beispiel. Die ist übergewichtig, hat ein Schilddrüsenproblem, Bluthochdruck und nimmt die Pille. Der Fall ist unübersichtlich, und der Doktor hadert mit der Therapie für die Patientin - deshalb sucht er Rat bei der Wissenschaft.

Frau Müller aber kommt in den fernen Universitäten nicht vor. Hochschulmediziner, Statistiker und Aktenforscher gewinnen ihre Erkenntnisse nämlich mit DIN-Patienten. Geht es um Bluthochdruck, sollten bitte bloß solche Menschen an den Versuchen teilnehmen, die *nur* am zu hohen Druck in den Adern kränkeln. Mit multimorbiden Probanden, die zugleich gegen mehrere Krankheiten behandelt werden, können die klinischen Forscher wenig anfangen - die verfälschen die Ergebnisse. Nach ihren Versuchen tragen die Universitätsärzte ihre Beute dann in ihren Bau, die Statistiker legen dort die vielen einzelnen Erkenntnisse zu Meta-Analysen zusammen, die noch ein bisschen genauer und noch ein wenig genormter sind. Der Gipfel der Abstraktion sind neuerdings Meta-Meta-Analysen. In diesen Wolkenkuckucksheimen der medizinischen Wissenschaft suchen die Forscher nach der Wahrheit, nach Therapieempfehlungen, die bis zu Frau Müller und ihrer Schilddrüse gelten sollen. DIN-Patient trifft auf Pappenheimer. Das Resultat kann hilfreich sein, muss es aber nicht. Beim Versuch, die Statistik immer wasserdichter zu machen, geht der wirkliche Patient öfter verloren. Das wusste schon Archie Cochrane, einer der Väter der rigorosen statistischen Betrachtung in der Medizin. Jetzt beleuchtet *The Lancet* gleich in fünf Artikeln die große Frage: »Wie bringe ich die wissenschaftlichen Erkenntnisse ans Individuum?« Als Erstes kritisiert das Journal, dass viele Studien schon in der Anlage die realen Umstände ignorieren: Sie werden in Kliniken durchgeführt und nicht in Praxen, dort sind Mehrfachkranke wie Frau Müller die Regel, nicht die Ausnahme. Und die Behörden verlangen von den Pharmafirmen keine Beweise, dass ihre Medikamente auch im harten Praxisalltag helfen.

Die Studiendesigner sollten sich also mehr von den Praktikern beraten lassen. Unter Umständen kann es eben doch richtig sein, einem Patienten das verfernte Vioxx zu geben. Der straffe statistische Ansatz ist sicher nützlich. Doch es ist Zeit, dass auch die Erfahrung des Praktikers in der Medizin wieder zu ihrem Recht kommt. »To perform the art, to know the science« - die praktische Kunst ausüben, die Wissenschaft kennen - heißt deshalb die Devise. (In: Die Zeit Nr. 2, 5. Januar 2005, S. 25)

„Letztlich muss gute Lehre kompetente Ärzte schaffen. Kompetente Ärzte sollte man an der Gesundheit und am Wohlbefinden ihrer Patienten erkennen. Leider gelingt es aber nicht, gute Lehre mit dieser einfachen Formel nachweisen. Erstens ist die ärztliche Versorgung neben Ernährung, Umwelt, Lebensstil, Vererbung etc. nur ein für die Gesundheit verantwortlicher Faktor. Zweitens tragen die einzelnen Lehrveranstaltungen während des Studiums nur sehr wenig zur gesamten Praxiskompetenz des Arztes bei, und drittens ist die Latenz zwischen der Ausbildung und der Praxis so groß, dass die Wirkungen der einzelnen Unterrichtserfahrungen kaum mehr nachverfolgbar sind.

Als nächsten Indikator für gute Lehre könnte man den Erfolg des Studierendenkollektivs bei internen und externen Prüfungen verwenden. Allerdings müsste man zuerst nachweisen können, dass Prüfungen wirklich das messen, was den guten Arzt ausmacht. Die heutigen Prüfungen sind sehr stark auf das Wiedererkennen isolierter Fakten ausgerichtet. Dies macht wohl kaum die Essenz des guten Arztes aus.

Eine beliebte Methode zur Beurteilung der Ausbildungsqualität ist die subjektive Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Lehrveranstaltungen oder mit dem ganzen Studienablauf. Aber ob glückliche Studierende auch gute Ärzte werden, muss erst noch nachgewiesen werden.

Weiter könnte man untersuchen, inwieweit Strukturen und Prozesse vorhanden sind, die von Experten als notwendige Voraussetzungen für eine gute Lehre betrachtet werden. Leider lässt aber der diesbezügliche Konsens unter der Dozentschaft einiges zu wünschen übrig. Aus den obgenannten Gründen ist es auch kaum möglich, gute empirische Evidenz über die relative Wirksamkeit spezifischer Lehrmethoden beizubringen.“ (Bloch 2000, S. 2)

Gegen alle genannten Verfahren der Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung formuliert Bloch also Einwände. Nachdem er deshalb zunächst erwägt, daß es unmöglich sein könnte, die Qualität von Lehre mit guter empirischer Evidenz zu erfassen, kommt er schließlich zu folgendem Schluß:

„Auch wenn keine der genannten Kriterien für sich allein stark genug sind, um die Qualität der Lehre beurteilen zu können, tragen sie doch alle etwas zum Gesamturteil bei. Kein einzelner Indikator allein kann die Qualität der Lehre messen, aber zusammengenommen geben sie doch ein gutes Bild der Lehre. Nur die systematische Erfassung von Struktur-, Prozess- und Resultatsqualität in allen Aspekten der Lehre erlaubt uns zu erkennen, wie die medizinische Ausbildung noch verbessert werden kann.“ (Bloch 2000, S. 2)

Mit seiner Lösung weicht Bloch dem Problem, das er zunächst markiert, rhetorisch geschickt aus. Er möchte alle Aspekte, die irgendeinen Einfluß auf die Qualität der Lehre haben, berücksichtigen, weil sie insgesamt ihre Schwächen wechselseitig kompensieren und so eine Einschätzung der Qualität von Lehre ermöglichen. Letztlich umgeht er aber mit dieser Lösung das eingangs von ihm aufgestellte Kriterium der guten Berufspraxis. Die Frage, ob und in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die Ausbildung bzw. Fortbildung einen Beitrag zur Qualität bzw. Qualitätsverbesserung des ärztlichen Handelns leistet, bleibt unbeantwortet. M. a. W. es wird nicht gemessen, ob und wie sich eine optimierte Lehre auf die Tätigkeit auswirkt oder ob sich gute Berufspraxis im Extremfall evtl. aus der Befolgung des Rates ergibt: Vergessen Sie alles, was sie im Studium gelernt haben und hören sie auf den Rat eines erfahrenen Praktikers.

Überträgt man das Gesagte auf den Bereich des Schulunterrichts, so werden die Konsequenzen absurd. Hier müßte man - wenn man den aktuellen bildungspolitischen Verlautbarungen folgte - allen Ernstes glauben, nachweisen zu können, daß und wie eine Veränderung des Schulunterrichts den Erfolg der eigenen Volkswirtschaft in der internationalen Konkurrenz verbessert oder verschlechtert. Guter Schulunterricht müßte sich damit am Erfolg einer Volkswirtschaft ablesen lassen.

Wir sollten uns aber nicht vorschnell durch die Absurdität solcher Übertragungen dazu verführen lassen, das Konzept des evidenzbasierten ärztlichen Handelns für nicht auf die Pädagogik übertragbar zu halten, weil es aus einer völlig anderen Welt stammt. In der an meinen

Vortrag anschließenden Diskussion hat Herr Nieke dankenswerterweise darauf hingewiesen, daß inzwischen der Begriff der evidenzbasierten Praxis und Diagnostik auch in pädagogischen Zusammenhängen gebräuchlich ist. In der Ankündigung der Internationalen Fachtagung „New Professionalism in Social Work - Soziale Arbeit zwischen Deprofessionalisierung und Neuer Fachlichkeit“, die vom 28. - 30. Oktober 2004 von der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Martin Luther Universität Halle Wittenberg und vom Departement Soziale Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz in Bielefeld ausgerichtet und vom Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert worden ist, werden unter dem Thema „Profession und Wissenschaft“ die Fragen „Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit?“ und „Sind evidenzbasierte Praxis und Diagnostik die Professionalisierungsstrategien der Zukunft?“ ins Zentrum gestellt. Zur Begründung heißt es im Einladungstext: „Mit der Orientierung an den Modellen der Diagnostik und der evidenzbasierten Praxis wird zur Zeit der Versuch unternommen, sozialarbeiterische Professionalität neu zu definieren.“⁸

Außer in die Sozialarbeit hat das Konzept der evidenzbasierten Praxis derzeit nach meinem Kenntnisstand vor allem an Fachhochschulen im Zusammenhang von Pflegewissenschaften und in der Weiterbildung der Oecotrophologen Eingang in pädagogische Überlegungen gefunden.⁹

Im übrigen Bildungswesen beschränkt sich das Bemühen, die Effizienz des Bildungswesens zu steigern und Kosten zu senken derzeit noch auf die Kontrolle der Ergebnisqualität qua Evaluierung von Lehrerfolgen.¹⁰ Es ist aber absehbar, daß es in den Bereichen der schulischen und universitären Lehre zu verstärkten Forderungen nach Professionalisierung der Berufstätigkeit kommen wird. Professionalisierung wird dann ebenso absehbar evidenzbasiertes Lehr- und Erziehungshandeln meinen, also anstreben, daß Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen in einer erfolgsorientierten und erfolgskontrollierten Weise gemäß wissenschaftlich gesicherten Standards durch Lehrer- bzw. Erzieherinterventionen direkt erreicht werden sollen bzw. wenn sich konstruktivistische Konzepte durchsetzen sollten, daß dies ebenfalls erfolgskontrolliert über die Gestaltung von standardisierten Lern- und Verhaltensumgebungen geschehen soll. Da die Allgemeine Pädagogik der Formierung von Handeln und Einstellungen durch Interventionen ebenso wenig Beachtung schenkt wie Lernprozessen im engeren Sinne, wird die Professionalisierungsforderung im Lernbereich zu einer Dominanz psychologisch unterfütterter didaktischer Strategien¹¹ führen und im Verhal-

⁸ <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/AnmeldungNewProf2004.pdf>
vgl. auch: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Ganztagsbildung.html>

⁹ Vgl. z. B. Die „Besondere Prüfungsordnung des Fachbereichs Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Fulda für den Bachelor-Studiengang Pflege vom 26. Mai 2004 (StAnz. S. 3162), Anlage 1: Modulbeschreibungen, Modul 1: Pflegewissenschaft I, Qualifikationsziele und Inhalte des Moduls.“ Dort heißt es: „Dieses Modul qualifiziert einführend für wissenschaftliches Denken und evidenzbasiertes, prozessgesteuertes Handeln in der Pflege.“

Vgl. weiterhin das Weiterbildungsprogramm 2005 des Verbandes der Diplom-Oecotrophologen e.V. und die Lehrangebote zu „Public Health Konzepten“ der Fachhochschule Bielefeld.

¹⁰ Wenn ich die Entwicklung richtig deute, setzt die Bildungspolitik zur Steigerung von Struktur- und Prozeßqualität derzeit noch auf die freie Konkurrenz zwischen den Schulen. Eine empirische Kontrolle durch die empirische Bildungsforschung soll vorrangig bezüglich der Ergebnisqualität erfolgen.

¹¹ Die Kognitionspsychologie, die in den Konzepten des adaptiven Lernens (vgl. Ruppell&Pfleger 2000), des Instruktionsdesigns sowie des didaktischen Designs (vgl. Ballstaedt 1997) ihre Ansprüche im Feld des Lehrens und Lernens sehr deutlich anmeldet, gleicht in der Begründung ihres Anspruchs auf traditionell pädagogische Themenfelder verblüffend der Rhetorik einer evidenzbasierten Anleitung praktischen Handelns. So

tens- und Einstellungsbereich zu einer Dominanz von evidenzbasierten psychologischen Konzepten.¹² Ansätze der Bildungsphilosophie und Bildungstheorie sind im Rahmen von Vorstellungen einer evidenzbasierten Professionalität obsolet, weil sie gerade nicht empirisch erfolgskontrolliert sind. Bildung ist dann keine Zieldimension des Bildungswesens mehr, sie ergibt sich quasi nebenher als individuelle Überformung der gezielt vermittelten Qualifikationen, als individuelle Abweichung im Rahmen gesellschaftlicher Normierungen.

Fazit 1

Ich habe den Ausflug in die medizinische Diskussion um wissenschaftliche Standards unternommen, weil vor dem Hintergrund medizinischer Bemühungen um Verwissenschaftlichung der ärztlichen Tätigkeit sehr deutlich wird, wie weit die empirische Bildungsforschung bislang auf dem Weg der Verwissenschaftlichung der Aus- und Fortbildung von Erziehern und Lehrern und der Ermittlung reliabler und valider Daten in ihren Untersuchungen vorangekommen ist: Verglichen mit den Standards evidenzbasierter Verfahren in anderen Disziplinen, die selbst erst eine quasi-wissenschaftliche Vorstufe von kausal begründeten Technologien sind, befindet sich die Erziehungswissenschaft in ihren empirisch fortgeschrittensten Bereichen gerade erst am Rande des Frühstadiums einer klassifizierenden Wissenschaft. Übertragen wir die Maßstäbe für wissenschaftliche Nachweise aus der Medizin auf unsere Disziplin, so zeigt sich auf den ersten Blick, daß wir trotz aller Studien der empirischen Bildungsforschung noch weit davon entfernt sind, eine der „Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision“ vergleichbare „Internation-

schreibt etwa Ballstaedt: „Didaktisches Design ist die planmäßige und lernwirksame Entwicklung von Lernumgebungen (von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation) auf wissenschaftlicher Grundlage.“ (Ballstaedt 1997, S. 12) und wenig später: „Aufgrund von Erkenntnissen über die menschliche Informationsverarbeitung werden Richtlinien formuliert wie Texte und Bilder gestaltet sein müssen, um keine unnötigen Hindernisse für das Aufnehmen und Verarbeiten aufzustellen.“ (Ballstaedt 1997, S. 14)

Auch gegenüber den Versprechen der kognitionspsychologisch unterfütterten didaktischen Strategien sollten die Pädagogen allerdings mißtrauisch sein, weil auch hier vieles nur scheinbar experimentell gesichert ist. So ist es durchaus gängig, kognitionspsychologische Theorien und Ergebnisse in Trainings- und Lehrverfahren zu übersetzen, ohne zu überprüfen, ob und in welchem Umfang die zugrundegelegten Hypothesen experimentell bewährt sind. D. h. die kognitionspsychologischen Erklärungsansätze werden als gesicherte Basis für die eigene Arbeit vorausgesetzt, ihre Bewährung bzw. ausstehende Bewährung durch eine experimentelle Überprüfung in randomisierten Vergleichstudien wird aber dabei nicht mehr diskutiert. Die Berufung auf zugrundeliegende kognitionspsychologische Ergebnisse erhebt die häufig bloß aus praktischen Zusammenhängen erwachsenen Trainings- und Lehrmethoden dann in den Rang unangreifbarer, weil experimentell überprüfter wissenschaftlicher Erkenntnisse, ohne daß eine experimentelle Überprüfung in randomisierten Vergleichsstudien stattgefunden hätte. In Ansätzen, die sich an „action-research“ in Verbindung mit „rapid prototyping“ orientieren, sollen z. B. „Theorie-geleitete Entwürfe von Trainings- oder Lehrmethoden in natürlichen Settings erprobt und durch sukzessive Revision aufgrund des unmittelbaren, qualitativen Feedbacks der Nutzer optimiert werden.“ (Kemper 2004, S. 11) Wenn ich es richtig verstehe, wird in diesen Ansätzen nicht die allgemeine Gültigkeit und damit Übertragbarkeit von Trainings- und Lehrmethoden überprüft. Ziel ist vielmehr eine Evaluierung durch Akzeptanz der Methoden und ihrer Ergebnisse im Kreis der am Action-Research-Prozeß Beteiligten. Vgl. dazu auch Ballstaedt, bei dem es heißt: „Schon bevor die kognitive Psychologie auftritt, gibt es zur Gestaltung von Texten und Bildern aus der Praxis erwachsene Richtlinien. Die meisten - aber nicht alle! - werden jetzt nur wissenschaftlich abgesegnet ... Bei vielen Maßnahmen tritt die Evaluation als Ersatz für Grundlagenforschung auf: Man weiß dann, dass eine Maßnahme wirkt oder nicht wirkt, kann aber nur spekulieren, warum sie in diese Richtung wirkt.“ (Ballstaedt 1997, S. 15)

¹² Zu ersten Schritten in diese Richtung vgl. im RZ-Online Artikelarchiv vom 02.10.2004 den Artikel: "Schüler-Empowerment". Lehrer sollten Kindern von ihrer Macht abgeben. Wege der Gewaltprävention an Schulen - Das amerikanische "Service Learning" setzt auf Ausbildung zur Demokratie. <http://rhein-zeitung.de/rz-bin/druckversion.fcgi?take5=1&template=show5&url=http://rhein-zeitung.de/04/10/02/AL/00000179.html>

tionale Statistische Klassifikation pädagogisch relevanter Phänomene“ auch nur in der 1. Revision vorliegen zu haben. Wir kennen mithin nicht einmal eine allgemeinverbindliche Klassifizierung der pädagogisch relevanten Phänomene.¹³

An eine Überprüfung des Zusammenhangs von Maßnahmen und Effekten in randomisierten Doppelblindstudien ist nicht einmal von Ferne zu denken, weil zumindest die Forderung „doppelblind“ nicht zu realisieren sein dürfte, wenn es um Interaktion und Kommunikation geht.¹⁴ Vom Goldstandard evidenzbasierter Anwendungen sind wir noch sehr weit entfernt. Und selbst dieser stellt - daran sei noch einmal ausdrücklich erinnert - nur einen statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen einer „Anwendung“ bzw. „Maßnahme“ und einem Effekt her, hat aber letztlich noch nichts mit einem kausalen Verständnis dieses Zusammenhangs zu tun. Ein kausales Verständnis wird in der Medizin wie in der Erziehungswissenschaft vermutlich erst zu erreichen sein, wenn Molekularbiologie, Genomics, Proteomics, Neuro- und Nanowissenschaften ihre noch eher vagen Versprechen einlösen sollten, wenn also Diagnostik und Therapie im medizinischen Bereich und Wissens- und Könnenserwerb sowie Verhaltensänderungen im pädagogischen Bereich nicht mehr auf die Mitarbeit des Patienten bzw. die Eigenständigkeit des Zöglings angewiesen sind.

Das Versprechen Brezinkas, daß die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft pädagogisch relevante Sachverhalte nicht nur beschreibt, sondern kausal erklärt und ausgehend von der Erklärung, den Erfolg von Maßnahmen prognostizieren und Effekte gezielt anstreben kann und damit technologisch wird, erscheint vor diesem Hintergrund als überzogen und die Verbindung von empirischer Bildungsforschung mit diesem Versprechen als - professionspolitisch allerdings beneidenswert effektives - Wunschdenken.

Für mich ergibt sich aus dem Vergleich folgende Einschätzung:

- die empirische Bildungsforschung ist - nüchtern betrachtet - in der Lage, Ist-Zustände zu erheben (ob und in welcher Weise dabei zwingend vorgängige Hypothesen überprüft werden, ist mir allerdings nicht immer deutlich),
- die empirische Bildungsforschung kann sich bislang nicht auf einen international einheitlichen Standard für pädagogisch relevante Phänomene nach dem Muster der „Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ stützen; Folge ist, daß die verwendeten Klassifikationsstandards immer wieder neu ausgehandelt werden und in Konkurrenz zueinander stehen,
- die empirische Bildungsforschung ist kaum in der Lage, statistische Zusammenhänge unter experimentell kontrollierten Bedingungen zu erheben,

¹³ Bezogen auf die vergleichbaren Anforderungsprofile von Erwachsenenpädagogen, die in verschiedenen Institutionen tätig sind, stellt z. B. Wiltrud Gieseke in diesem Zusammenhang fest: „Es wird für wissenschaftliche Analysen an der Zeit sein, sich für gleiche Prozesse und gleiche Abläufe auch auf gleiche Begriffe zu einigen, die nicht mehr von verbandsspezifischen Interessen abhängig sind.“ (Gieseke 1999, S. 422f) Ausnahmen bilden soweit mir bekannt ist nur wenige international genormte Tests für bestimmte Kenntnisse z.B. der TOEFL-Test für Englischkenntnisse als Voraussetzung für Studien im Ausland.

¹⁴ Im Bereich der Medizin werden deshalb mit einer gewissen Kaltschnäuzigkeit alle Verfahren, die nicht experimentell im Sinne von randomisierten Studien zu überprüfen sind, als nicht wissenschaftliche Außenseiterverfahren abgewertet, deren manchmal schwer zu betreitende Erfolge dem überdurchschnittlichen Engagement der Vertreter dieser Verfahren und der besonderen Zuwendung, die die Patienten demzufolge genießen, zugeschrieben werden.

- die empirische Bildungsforschung ist bisher überhaupt nicht in der Lage, Kausalitäten nachzuweisen,
- die empirische Bildungsforschung ist damit ebenfalls nicht in der Lage, einen technologischen Mitteleinsatz begründet vorzuschlagen.

Meine deutliche Zurückweisung eines bislang nicht einzulösenden Wissenschaftsanspruchs bedeutet allerdings nicht, daß ich die Entscheidungen, die aufgrund von Studien der empirischen Bildungsforschung getroffen werden, damit insgesamt für problematisch halte. Sie können gut und richtig, hilfreich und zukunftssträchtig sein. Sie sind es dann aber nicht wegen der Prognosekraft und Technologiefähigkeit der empirischen Bildungsforschung, sondern weil gesunder Menschenverstand und Erfahrung zu einer richtigen Beurteilung der erhobenen Daten geführt haben, die von sich her nichts nahelegen, weil sie nur zeitliche Koinzidenzen aufzeigen, aber keine experimentell kontrollierten zeit- und ortsstabilen statistischen Zusammenhänge und schon gar keine Kausalitäten.

Wenn die tatsächliche Leistung der empirischen Bildungsforschung aber nicht in Vorhersage und Technologie liegt, sondern in der Beschreibung qua Datenerhebung, dann spielen alle Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik gegen den derzeit verbreiteten Anschein in derselben Liga, insofern sie alle - wenn auch mit unterschiedlichem methodischen Rüstzeug - Erziehungs- und Bildungsphänomene beschreiben. Man könnte sogar noch darüber hinaus gehen und mit guten Gründen behaupten, daß phänomenologische Beschreibungen ebenso wie Beschreibungen, die auf Methoden der qualitativen Sozialforschung basieren, den Beschreibungen der quantitativen Forschung nicht nur gleichwertig sind, sondern in bestimmten Zusammenhängen sogar überlegen, weil sie Daten nicht nur erheben, sondern in ihren Beschreibungen bereits problemgeführt und methodisch kontrolliert aus dem Datenrohmaterial auswählen, um an Beispielen bestimmte Phänomene und Phänomenzusammenhänge aufzuzeigen.

Nüchtern betrachtet, verläuft die Grenzlinie in der Allgemeinen Pädagogik nicht zwischen konkreten Problemstellungen zugewandten Forschern und abstrakten Gedankengebäuden zugewandten Denkern, sondern zwischen Forschern, die die „Wirklichkeit als Fall von ...“ und Forschern, die die „Wirklichkeit als Beispiel für ...“ beschreiben.¹⁵

Bestandsaufnahme 2 (Bildungsphilosophie und Bildungstheorie)

Durchmustert man bildungsphilosophische und bildungstheoretische Beiträge, so zeigt sich ein heterogenes Bild, weil alle Beiträge, die nicht empirisch sind, in gewisser Weise beanspruchen, irgendwie bildungstheoretisch oder bildungsphilosophisch zu sein.

Es gibt Beiträge, die epilogisch auf innere und äußere Widersprüche von Positionen und Vorgehensweisen gerichtet sind. Diese Art der Arbeit ist der eigentliche Bereich der heutigen Bildungsphilosophie und eine andauernde Aufgabe, weil nicht die Pädagogik, sondern gesellschaftliche Mächte Bildungsideale generieren und weil sie dies ohne Abstimmung unterein-

¹⁵ Die „Fall-von-Methode“ dürfte sich vor allem im quantitativen System- und Strukturvergleich bewähren. Sie setzt dann allerdings „stabile“ Klassifikationen voraus, um zeitliche und räumliche Vergleichbarkeit zu sichern. Die „Beispiel-für-Methode“ dürfte sich vor allem in der Aufklärung von zwischenmenschlichem Umgang und seiner „Verbesserung“ bewähren, weil sie die Faktizität nicht neutral abbildet, sondern an Beispielen in gegebenen Lebenszusammenhängen spekulativ alternative historische Möglichkeiten herausarbeitet.

ander, ohne Reflexion auf Grenzen und Möglichkeiten der Menschenbildung und oft sogar ohne bildende Absicht, aber immer mit menschenbildender Wirkung tun. In dieser Hinsicht ist die Bildungsphilosophie reflexiv und skeptisch auf vorhandene pädagogische Wissensbestände und Überzeugungen gerichtet und versucht das, was Wolfgang Fischer vor vielen Jahren bereits als Aufgabe der Systematischen Pädagogik formuliert hat:

„Die Verhandlung der Grundlegungsproblematik der Pädagogik und damit das Kennzeichen von Systematischer oder Allgemeiner Pädagogik können als universale transzendente Analyse und Kritik vorhandenen pädagogischen Wissens konzipiert werden. Universal meint hierbei, daß alles, was pädagogisch relevant und gültig zu sein beansprucht, der reflexiven Klärung seiner für selbstverständlich genommenen „Leitlinien“ bedarf. Insofern ist Systematische Pädagogik mehr und anderes als Wissenschafts- und Metatheorie erziehungswissenschaftlicher Forschung. Auch die normativ oder sonstwie angeleiteten Konstruktionen der pädagogischen Aufgabe oder die Vorgaben des Gegenstandes der Pädagogik oder geschichtlich-gegenwärtige Auffassungen von dem, worum es pädagogisch zu gehen habe, gehören in ihren Themabereich. Kein Wissen ist also grundsätzlich davon ausgenommen, im Blick auf seine Begrifflichkeit, Kategorialität, Methoden- und Einstellungsgebundenheit in Frage gestellt zu werden, um die ihm verborgene Bedingtheit und Beschränktheit seiner Vernünftigkeit in Gestalt eines inhaltlichen Problem desiderates zur Sprache zu bringen. Darin bestimmt sich der systematisch-bildungsphilosophische Gedanke wesentlich skeptisch, und drängt er darüber hinaus, so schlägt er vor, gibt zu erwägen; denn anders als in einer hypothetischen Weise scheint die unvermeidbare pädagogische Grundlegungsproblematik heute nicht mehr konstruktiv gewendet werden zu können, will man nicht sich und andere täuschen.“ (W. Fischer 1984, S. 423)

Weiterhin gibt es Beiträge, die theoretische Positionen aus anderen Disziplinen und Kulturkreisen mehr oder weniger differenzierend in den Raum der Pädagogik übersetzen, in der Absicht hier einen Wechsel der Perspektive zu provozieren und / oder eine Irritation der allzu selbstverständlichen Selbstverständlichkeiten hervorzurufen. Diese Arbeiten sind in der Regel philologisch orientiert, weil sie alte Denk-, Seh- und Verknüpfungsgewohnheiten durch neue Perspektiven anreichern oder ablösen wollen. Nach der Kanonisierung ehemals neuer und sachlich provozierender Positionen habe ich allerdings manchmal den Eindruck, daß die ursprünglich philologisch gemeinte Argumentation philologisch wird. Die Neigung zur philologischen Beackerung von einmal errungenen Erbhöfen zeigt sich z. B. immer dann, wenn in Diskussionen nicht zunächst darauf geachtet wird, ob Phänomene, auf die hingewiesen wird oder Einwände die vorgetragen werden, im verhandelten Sachzusammenhang diskussionswürdig sind, und statt dessen übereilt geprüft wird, ob der Beitrag mit Aussagen in Texten des Gewährsautors oder der Gewährstheorie übereinstimmt, ob der Beitrag also auf der Ebene der Schriftgelehrsamkeit bestätigt oder widerlegt werden kann. Ganz so, als sei es das Ziel der Bildungstheoretiker, sich in ein Begriffsgebäude einzuhausen und aus dieser Perspektive die Welt insgesamt zu ordnen und zu verstehen, sie in eine Generalformel zu fassen, um auf dieser Basis Empfehlungen für Handeln formulieren zu können.

Daß die philologische Behandlung von theoretischen Ansätzen problematisch ist und nicht zur Akzeptanz von solcherart marginalisierten bildungstheoretischen Diskursen beiträgt, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen. Im Seniorenstudium, im Kontakt mit der Industrie- und Handelskammer, verschiedenen Wirtschaftsunternehmen, Ärzten und Ärzteverbänden habe ich es mit Menschen zu tun, die mir das, was ich sage, nicht glauben, weil sie bei mir eine Prüfung ablegen wollen, sondern die mich und ohne Scheu auch Kant oder Humboldt oder Fink oder Habermas oder Luhmann oder Foucault oder Levinas oder Derrida oder Bourdieu für weltfremde Spinner halten, wenn ich nicht in ihrem eigenen Horizont mit einer begrenzten Schnittmenge von Sprachregelungen und Beispielen zeigen kann, daß dem nicht so ist.

M. a. W. Nicht-Insider überzeugt der Hinweis, daß etwas in dieser oder jener Differenzierung schon bei xy steht, kaum, wenn sie die dort formulierte Möglichkeit nicht mit ihrer eigenen

Frage in Zusammenhang bringen können. Wer eine Frage hat, will ja nicht erst xy studieren, sondern eine Möglichkeit prüfen, die ihm jemand verdeutlicht, der xy studiert hat. Allein der Hinweis, daß das, was im Text steht, wichtig ist, reicht nicht aus. Was im Text steht, muß ich wissen, aber ich muß auch zeigen können, weshalb es überhaupt wichtig ist für die Frage, die meinen Gesprächspartner umtreibt. Nur wenn das gezeigt wird, bekommt eine Theorie Bedeutung über ihren eigenen Kontext und über den Kreis ihrer Adepten hinaus. Nur wenn ohne Terminologie gezeigt wird, was gemeint ist und welche Möglichkeiten darin formuliert sind, wird Bildungstheorie handgemein mit der Wirklichkeit.

Sie macht sich dann allerdings auch die Hände schmutzig, weil es in realen Problembezügen letztlich nicht darauf ankommt, ob xy recht hat, auch nicht ob ich als Interpret xy richtig interpretiere. In realen Problembezügen kommt es allein auf die möglichkeitserschließende Kraft der Beratung mit xy an.

In der Adaption von theoretischen Konzepten liegt damit zugleich eine Chance und eine Gefahr: theoretische Konzepte können als verdichtete „Weltanschauungen“ einerseits zum Aufweis historisch unentfalteter Möglichkeiten genutzt werden wie sie andererseits zur philologischen Einhausung in abstrakte Begriffsdomen verführen.

Neben den beiden genannten Klassen von Beiträgen gibt es schließlich auch bildungsphilosophische Beiträge, die eine prologische Orientierung der Bildungsphilosophie favorisieren und sich deshalb methodisch im Horizont dessen bewegen, was Humboldt im Plan einer vergleichenden Anthropologie als spekulative Behandlung des empirischen Stoffes skizziert.¹⁶

„Ihre Eigentümlichkeit (= die Eigentümlichkeit der vergleichenden Anthropologie) besteht daher darin, dass sie einen empirischen Stoff auf eine speculative Weise, einen historischen Gegenstand philosophisch, die wirkliche Beschaffenheit des Menschen mit Hinsicht auf seine mögliche Entwicklung behandelt.“ (Humboldt 1969, S. 352f)

Ich übergehe die Darstellung der zur Erforschung der menschlichen Faktizität von Humboldt bekanntlich in Anschlag gebrachten drei empirischen Methoden und erläutere sogleich den hier besonders interessierenden Aspekt der Spekulation. Die philosophisch-spekulative Betrachtung soll als Methode der vergleichenden Anthropologie den Menschen nicht als Vernunftwesen wahrnehmen. Sie soll vielmehr die historisch bereits verwirklichten und damit empirisch faßbaren Gestalten des Menschen, die die anderen Methoden bieten, auf noch nicht verwirklichte Möglichkeiten abschätzen. Die Spekulation soll also nicht nach den Möglichkeiten des Menschen fragen, sondern in bildungspraktischer und politischer Absicht nach historischen Möglichkeiten von Menschen, die ihre Eigentümlichkeit unter konkreten Bedingungen von Natur und Lage ausbilden müssen. Die Spekulation bezieht sich - kurz gesagt - auf unrealisierte, aber realisierbare humane Möglichkeiten, nicht auf abstrakte Wesensbestimmungen oder utopische Menschenbilder. In seiner Forderung nach spekulativer Überschreitung des Gegebenen bemüht sich Humboldt um eine bildungspraktisch und politisch fruchtbare Position zwischen abstrakten Begriffsdeduktionen, die zwar beeindruckende Begriffsdomen errichten können, den Bildungspraktiker und Staatsmann aber zu unhistorischen und weltlosen Humanitätsvorstellungen führen, und plattem Pragmatismus, der die Kenntnis der Fakten nutzt, um vorgängige Ziele zu erreichen, ohne deren Legitimität zu prüfen und ohne „abwegige“ Alternativen zu erwägen.

¹⁶ Die Verschränkung der Methoden, die Humboldt skizziert, ist vergleichsweise häufig im Kontext kulturwissenschaftlicher Fragestellungen anzutreffen.

In der mittleren Position soll der vergleichende Anthropologe den durch Natur und Lage begrenzten Menschen prologisch Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen, die nicht endogen oder exogen gesteuert sind und deshalb unter bestimmten Bedingungen „automatisch“ eintreten, sondern die als neue noch nicht erprobte Möglichkeit angestrebt werden können, aber auch angestrebt werden müssen, wenn sie wirklich werden sollen.

Fazit 2

In Bildungstheorie und Bildungsphilosophie gibt es starke - wenn auch je anders motivierte - prologische Orientierungen. Eine Bildungsphilosophie, die sich als Spekulation im Sinne Humboldts einen methodisch kontrollierten, auf Natur und Lage bezogenen Zukunftsbezug zutraut, darf sich allerdings nicht scheuen, wieder zwischen der Beschreibung von Ist-Zuständen, der Spekulation über darin enthaltene Möglichkeiten und der Frage nach der Legitimität von Ist-Zuständen und Möglichkeiten hin und her zu wechseln und diese ineinander zu spiegeln. Keiner der Klassiker hat - anders als manch heutige Diskussionsbeiträge - ein Problem gehabt, als Bildungsphilosoph auch den Ist-Zustand von Erziehung und Bildung phänomenal dicht zu beschreiben. Eine Selbstbeschränkung auf kritisch beurteilende Diskurse war schon deshalb nicht möglich, weil die disziplinäre Ausdifferenzierung von Bildungsforschung, Bildungstheorie und Bildungsphilosophie noch nicht realisiert war, ja nicht einmal zur Debatte stand. So hat selbst Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik kein Problem festzustellen, daß jede Gesellschaft es durch Erziehung bis zur Kultivierung und Zivilisierung ihrer Mitglieder bringen muß, aber keineswegs bis zur Moralisierung. Moralisierung als Aufgabe des Menschen mußte historisch überhaupt erst entdeckt werden, um sie dann zur Aufgabe (nicht des Staates, sondern eines aufgeklärten Publikums) machen zu können - wobei Moralisierung als zu übernehmende Aufgabe impliziert, daß es Menschen frei steht, diese Aufgabe aus Mangel an Mut eben nicht zu übernehmen oder daß sie bei der Bewältigung der Aufgabe scheitern. Auch Humboldt hat kein Problem festzustellen, daß jeder Mensch seine Eigentümlichkeit in durch Natur und Lage limitierten Bildungsprozessen als empirisch zufällige Eigentümlichkeit ausbildet und davon ein Eigentümlich-Werden als zu übernehmende Aufgabe (= Individuell-Werden in Wechselwirkung mit dem Ideal der Menschheit) zu unterscheiden.

Für das Zusammenleben von Menschen reicht es offenbar aus, Mündigkeit im Sinne konventioneller Erwachsenenheit durch Erziehung anzustreben und im Durchschnitt zu erreichen. Alles was - grob gerechnet seit Rousseau - als Bildung zum Menschen darüber hinausgeht, sind historische Möglichkeiten des Menschen, sein Menschsein auszulegen und auszugestalten, aber keine Notwendigkeiten. Humanität oder Moralität oder Mündigkeit oder Eigentümlichkeit im emphatischen Sinne gibt es deshalb nur, wenn sie als Aufgabe real übernommen und als Möglichkeit im Handeln von Menschen real angestrebt wird. In historisch konkreter Gestalt sind deshalb der „Mensch als Bürger“ und die „Bildung zum Bürger“ die Wirklichkeiten, von denen auszugehen ist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen halte ich die während der Tagung „Bildungsphilosophie und Bildungsforschung“ in Bommerholz in verschiedenen Diskussionsbeiträgen vorgetragene Ansicht für falsch, daß bildungsphilosophische Untersuchungen nie bloß beschreibend, sondern immer beurteilend seien. Die darin zum Ausdruck kommende Verengung der bildungsphilosophischen Diskussion auf die Kritik vorhandenen pädagogischen Wissens ist historisch zufällig, systematisch nicht zu rechtfertigen und heute professionspolitisch schädlich.

Im Vergleich von empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie scheint die Stärke der empirischen Bildungsforschung darin zu liegen, daß sie realisierbare Alternativen aufzeigt, die sich aus der Option für bereits manifeste Trends ergeben - vorausgesetzt, es gelingt, Klassifikationsstandards für pädagogisch relevante Phänomene festzulegen, die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Ergebnissen gewährleisten. Im Bereich der Medizin, die auf diesem Weg bereits weiter fortgeschritten ist, mehren sich inzwischen allerdings die Zweifel am praktischen Nutzen derart gesicherter Ergebnisse, weil das Kriterium der Eindeutigkeit eine Festlegung auf isolierte Parameter erzwingt, die so in der Normalsituation der ärztlichen Praxis nicht vorkommen und deshalb gerade keine Übertragbarkeit gewährleisten. Der neue alte Schlachtruf lautet deshalb „To perform the art, to know the science“. (Vgl. oben Anmerkung 7) Übertragen auf die Pädagogik wäre dies das Konzept des Taktes, der als pädagogische Urteilskraft zwischen den praktischen Erfordernissen einer konkreten Situation und den allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnissen vermittelt, die sich auf standardisierte Situationen beziehen.

Die prologisch orientierte Bildungsphilosophie ist durch die Kombination von nüchtern-realistischem Blick auf die menschlichen Gegebenheiten, wie sie historisch konkret jeweils von Natur und Lage bestimmt werden, und spekulativem Blick auf die darin aktuell vorhandenen, aber aktuell unentfalteten Möglichkeiten, ebenfalls zukunftsbezogen. Ihr Zukunftsbezug ist aber zum einen weniger durch die Vergangenheit präformiert als der empirische Bildungsforschung und zum anderen offener für das Konzept des Taktes als Vermittlung zwischen praktischen Erfordernissen und spekulativen Zukunftsentwürfen, weil sie diese in Form von beispielhaft entfalteten Szenarien formuliert. Als Beispiele für Akte des Handelns, Ordens und Wertens in pädagogischen Feldern sind die Szenarien per se offen für taktvolles Handeln, weil Beispiele zwar einen Anregungs- und Aufforderungscharakter haben, aber ihre „Umsetzung“ nicht erzwingen. Anders als in die Praxis „übertragene“ wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse tendieren sie deshalb in der Regel nicht dazu, sich aus orientierenden Leitlinien in verbindliche Richtlinien zu verwandeln.

Wenn die Bildungsphilosophie sich gegen die Konkurrenz der empirischen Bildungsforschung behaupten will, muß sie nach meiner Einschätzung ihre spekulativen Aspekte zum Zentrum ihrer Arbeit machen und methodisch fortentwickeln, muß sie bewußt prologisch werden, ohne utopisch zu werden und hierfür Methoden übernehmen und fortentwickeln, die geeignet sind, Szenarien für mögliche Zukünfte zu entfalten. Dazu muß sie anders als die empirische Bildungsforschung nicht nur Hauptlinien von bereits manifesten Entwicklungen herausarbeiten, sondern Beispiele suchen und modellieren, in denen Bilder alternativer Zukünfte aufscheinen, die nicht endogen oder exogen bedingt „automatisch“ eintreten, wenn bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden, sondern Angebote sind, für die man sich entscheiden kann und die man anstreben muß, wenn sie wirklich werden sollen - wobei der Versuch, sie zu verwirklichen immer auch mißlingen kann.

Um nun die Forderung nach einer prologischen Grundorientierung nicht als allgemeine Forderung wohlfeil stehen zu lassen, werde ich abschließend an zwei Beispielen zeigen, wie ich selbst dieser Forderung zu folgen versuche. Da es sich bei beiden Beispielen um unabgeschlossene Experimente handelt, kann ich mein Vorgehen nicht von einem bereits bekannten Ergebnis her als notwendige Schrittfolge konstruieren. Ich berichte also unüblich früh und laufe damit Gefahr, daß die Pfade, deren Verlauf ich hier skizziere, sich in der weiteren Arbeit als Sackgassen oder Umwege oder Irrwege erweisen könnten.

Beispiele

In Köln ist vor rund einem Jahr die Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel gegründet worden. Der demographische Wandel ist als „Bezugspunkt“ für die interdisziplinäre kulturwissenschaftliche Forschungsarbeit gewählt worden, weil die Mitglieder der Forschungsgruppe davon ausgehen, daß wir in wenigen Jahren in einer ergrauten Gesellschaft leben werden, daß dies im Rahmen unseres kollektiven Gedächtnisses eine neue Situation ist, und daß eine solch neue Situation ein eminent kulturformatives Potential birgt.

Einfacher gesagt, kommen wir alle schicksalhaft in eine Situation, in der sich die Kommission Bildungsphilosophie permanent und freiwillig befindet, in eine Situation des Zweifels an den Grundlagen und Grundorientierungen und in eine Situation der Prüfung alter und Erprobung neuer oder vergessener Handlungs- Ordnungs- und Wertungsmuster.

Das Kölner Vorhaben ist in meinen Augen ein Beispiel für einen prologischen Ansatz, weil es eine Gesamtvorstellung vom Leben und Zusammenleben in einem ergrauten Land, noch nicht ausdrücklich und damit gegenständlich erforschbar gibt. Es gibt ältere und jüngere Menschen, die ihr Verhältnis explizit (in gesetzlichen und vertraglichen Regelungen, politischen Zusicherungen etc.) und implizit (in performativen Praktiken, standardisierten Verhaltensweisen, Modalitäten des Umgangs in Arbeit und Freizeit, Bau- und Wohnformen, Lebensanschauungen, wechselseitigen Erwartungen, Konstruktionen und Wahrnehmungen, aber auch der unterschiedlichen Zugänglichkeit von Medien, Orten des Konsums, Bildungseinrichtungen, Arbeitsfeldern, Verdienstmöglichkeiten etc.) in vielen einzelnen, nur zum Teil zusammenpassenden Bruchstücken zum Ausdruck bringen.

Wenn man die Bruchstücke, wie wir es uns im Anschluß an Überlegungen Eugen Finks vorgenommen haben, nicht nur feststellen und als Daten sichern will, sondern in den festgestellten Wirklichkeitssplintern ihre Möglichkeiten sowie die dadurch mitbestimmten Möglichkeiten der Gesamtentwicklung prologisch aufzeigen will, gerät man mangels Gesamtgestalt eines „objektiven Geistes“, der den „gesehenen“ Möglichkeiten hinter dem Rücken des Beobachters ihren Platz und Rang anweist, nicht ohne Grund in den Verdacht, einem naturalistischen Fehlschluß zu unterliegen oder gar völlig unkontrolliert eine erwünschte Zukunft herbeizufabulieren. Um diese Gefahr kontrollierbar zu halten, wird methodisch strikt darauf geachtet, daß alle bei der Bestandsaufnahme sichtbar werdenden Problemlösungen allseitig und proportionierlich spekulativ entfaltet, in ihrem Geltungsanspruch aber eingeklammert, d. h. als realisierbare Alternativmöglichkeiten in der Schwebe gehalten und nicht sofort durch ihre unerfüllbaren Voraussetzungen oder unerwünschten Folgen diskreditiert bzw. durch erfüllbare Voraussetzungen oder erwünschte Folgen akkreditiert werden. Aus Sein entspringt dann nicht Sollen, sondern eine Vielzahl von wählbaren Möglichkeiten mit je spezifischen Vor- und Nachteilen.

Auf dem skizzierten Weg soll die Vielfalt der sich heute zeigenden Bestimmungen des Alters und des Alterns erfaßt, systematisiert und modellhaft reduziert katalogisiert werden. Das zu erstellende Tableau soll Unübersichtlichkeiten reduzieren, Zusammenhänge deutlich machen, Anschlußmöglichkeiten eröffnen, es soll aber auch bewußte Entscheidungen und Anwahlen ermöglichen. Ziel ist es letztlich, viele Möglichkeiten alt zu werden und alt zu sein hinsichtlich ihrer situationsabhängigen spezifischen Stärken und Schwächen prüfbar zu machen. Dies

löst allerdings nicht das Problem der normativen Zielrichtung, die der Untersuchung selbst immanent ist, es verschiebt und pluralisiert sie lediglich.¹⁷

Als Pädagoge vermute ich, daß es sich bei dem, was uns der demographische Wandel aufzwingt, um eine Grenzsituation im Sinne Paulo Freires handelt, die die Bewußtwerdung¹⁸ und Selbstidentifikation von derzeit hoch individualisierten älteren Menschen als Gruppe in gleicher Situation provoziert, d. h. die Bewußtwerdung und Selbstidentifikation einer Gruppe, die bislang in ihrem eigenen Selbstverständnis überhaupt keine Gruppe ist - und daß dies in allen davon berührten Bereichen wiederum Antworten provoziert bis hin zur Umformung von Institutionen, Organisationen, gesetzlichen Regelungen.

Da kulturwissenschaftliche Ansätze historisch konkrete Manifestationen des Menschen und seiner Tätigkeiten aufsuchen, um ihm und seinen Bildungsprozessen mehr oder weniger komplex und mehr oder weniger zeitnah auf die Spur zu kommen, werde ich die Option einer prologischen Orientierung der Bildungsphilosophie nicht allgemein als theoretische Ausführung über Chancen und Grenzen einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung versuchen, sondern an zwei Beispielen verdeutlichen, die mir aus der eigene Mitarbeit vertraut sind.

Konkret untersuche ich die Gegebenheit des demographischen Wandels im Rahmen meiner Mitarbeit in der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe unter zwei Fragestellungen:

(1) der Frage, welche Möglichkeiten der demographische Wandel als „Innovationsquelle“¹⁹ den Hochschulen bietet,

(2) der Frage, welche Möglichkeiten die stereotype Einlassung, man wolle der jungen Generation helfen, impliziert.

ad 1:

Im Zusammenhang mit der Frage des demographischen Wandels als Innovationsquelle für die Hochschulen untersuche ich fünf Innovationsfelder:

Zum ersten wird das Thema demographischer Wandel in jeweils spezifischer Brechung in das Studienangebot vieler Fächer integriert werden müssen, weil Hochschulabsolventen sich in ihren beruflichen Handlungsfeldern künftig ausdrücklich den Herausforderungen des demographischen Wandels werden stellen müssen, um die darin liegenden Möglichkeiten erkennen und nutzen zu können.

¹⁷ Die normative Zielrichtung der Untersuchung liegt in der Vorentscheidung, daß die Zukunft dem menschlichen Handeln offene Spielräume bietet, d. h. daß es neben unverfügbaren Bedingungsfeldern auch verfügbare Handlungsfelder gibt und daß Menschen ihr Handeln dort in der Regel frei bestimmen können.

¹⁸ Im Sinne Freires meint Bewußtwerdung in Grenzsituationen nicht die utopische Schau unrealisierbarer Möglichkeiten, sondern die utopische Schau unerprobter Möglichkeiten und ihre Erprobung. Vgl. Freire 1973, insbes. Kap. III, Bildung als Praxis der Freiheit.

¹⁹ Unverständlicherweise erkennen inzwischen nämlich immer mehr Disziplinen, die von Hause aus nichts mit Fragen des Altern zu tun haben, den „demographische(n) Wandel als Innovationsquelle für Wirtschaft und Gesellschaft“ (so der Titel eines Kongresses von Schleyer-Stiftung, Kienbaum-Stiftung und Universität zu Köln am 13. Oktober), während Pädagogen, die genuin mit Fragen der Demographie, des Generationenverhältnisses und des Alterns zu tun haben, den demographischen Wandel allenfalls im Kontext von gerontologischen Untersuchungen zur Kenntnis nehmen. Fixiert auf Schulvergleichsuntersuchungen, Lehrerausbildungsreformen und die Etablierung von BA- und MA-Studiengängen übersehen sie, daß fast alle Fragen, die im Zusammenhang mit der Weitergabe von Wissen, Können, Erfahrung und Verantwortung stehen, im Kontext des demographischen Wandels neu gestellt werden.

Zum zweiten wird das Thema des demographischen Wandels nicht nur in viele Studiengänge integriert werden müssen, sondern auch zum Zentrum eigener Studiengängen werden, die bestimmte Aspekte des Demographischen Wandels ausdrücklich zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen.

Zum dritten führt die demographisch bedingte Verringerung von jungen Hochschulabsolventen absehbar zu einer verstärkten Nachfrage nach Leistungen in der Fort- und Weiterbildung von Berufstätigen, um angesichts verlängerter Lebensarbeitszeiten das Qualifikationsniveau insgesamt zu erhalten. Neben Lehrangebote, die auf die Erstqualifikation ausgerichtet sind, werden deshalb vermehrt Fort- und Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige treten, die andere zeitliche und didaktisch-methodische Rahmungen brauchen als Angebote der Erstausbildung.

Zum vierten wird es zu einer verstärkten Nachfrage nach verschiedenen Formen des Seniorenstudiums kommen. Zwischen das Ende der Erwerbstätigkeit und die beginnenden Einschränkungen, die mit der Hochaltrigkeit verbunden sind, schiebt sich nämlich eine weitgehend selbstbestimmte aktive Lebensphase, die von einer - bereits in den vergangenen Jahren - kontinuierlich wachsenden Gruppe älterer Menschen auch für ein Studium genutzt wird. Da das Studium in vielen Fällen auch oder sogar vorrangig den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen zum Ziel hat, die Voraussetzung für die nachberufliche Tätigkeiten sind, werden die Hochschulen in ihr Lehrangebot zunehmend auch Veranstaltungen aufnehmen müssen, die auf (freiwilligen) Tätigkeiten in der nachberuflichen Zeit vorbereiten - wobei man durchaus auch über Tätigkeiten innerhalb der Hochschulen nachdenken sollte.

Zum fünften schließlich werden die Hochschulen Modelle entwickeln müssen, die eine Weiterarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ermöglichen, die die Altergrenze erreicht haben, um so eine intergenerative Zusammenarbeit in Forschung und Lehre zu fördern und bestehende Netzwerke nicht abreißen lassen.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, aus identifizierten Problemen und gegebenen Rahmenbedingungen einheitliche Lösungsvorschläge als „Reformvorschlag“ für die Hochschulen zu deduzieren. Ziel ist es, Beispiele für mögliche Antworten zu identifizieren und im Rahmen vorhandener Einflußmöglichkeiten auch vorzuschlagen, die Beispiele als Konzepte zu formulieren und gleichrangig neben anderen Konzeptionen als Arsenal wählbarer Alternativen zur Verfügung zu stellen.²⁰

Die Arbeitsansätze für die verschiedenen Felder kann und muß ich hier nicht im einzelnen erläutern, weil ich vor allem zeigen wollte, daß ein spekulativer Blick auf den demographischen Wandel, der konkret auf eine bestimmte Lebenssituation gerichtet wird, Zusammenhänge mit einem davon scheinbar völlig unabhängigen Problemfeld wie der Reform der Hochschulen in das Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt und Möglichkeiten aufscheinen läßt, an die man im Kontext der üblichen wissenschaftlichen Arbeitsteilung nicht oder erst sehr spät denken würde.

²⁰ Daß eine prologisch-spekulative Orientierung nicht wirklichkeitsfremd ist, zeigt sich daran, daß es im Jahr 2005 erste Arbeitstagungen zum Thema „Demographischer Wandel als Innovationsquelle für die Universität zu Köln“ mit Vertretern aller Fakultäten geben wird. Außerdem wird eine Tagung der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel an der Universität Luxemburg unter Beteiligung ihrer Mitglieder aus anderen deutschen und europäischen Hochschulen stattfinden.

ad 2

Im Zusammenhang der Frage nach den Möglichkeiten, die in der stereotypen Einlassung liegen, man wolle der jungen Generation helfen, experimentiere ich mit etwas, das man anekdotische Forschung nennen kann. Anekdotische Forschung reicht von der zufälligen Kenntnis eines Einzelfalls bis zur aufwendigen langfristigen Teilnahme an Prozessen, die als singuläres Phänomen beispielhaft eine neue Möglichkeit zeigen, etwas zu tun, etwas zu denken, Sich-Selbst zu verstehen etc. - vorausgesetzt man modelliert die Einzelfälle. Vermutlich berührt sich das, was ich hier anekdotische Forschung nenne, in bestimmten Bereichen mit der biographischen Forschung, geht aber - anders als diese - weniger auf Lebenszusammenhänge als auf Problemzusammenhänge und Problemlösungen und versucht diese zudem spekulativ in ihren Möglichkeiten zu entfalten.

Die Probleme und Möglichkeiten, die mit der spekulativen Modellierung eines Einzelfall verbunden sind, übergehe ich aus Zeitgründen und wende mich sogleich der anekdotischen Forschung als Teilnahme an Prozessen der Selbst- und Weltverständigung in einer Grenzsituation zu. Teilnahme an Prozessen der Selbst- und Weltverständigung meint hier nicht teilnehmende Beobachtung im methodischen Sinne der Ethnologie oder der Sozialforschung, sondern Dialogbegleitung im Sinne David Bohms. (Vgl. Bohm 1998)

Aufgabe des Dialogbegleiters ist es, auf versteckte Implikationen von geäußerten Annahmen sowie auf fragmentarische Denkprozesse aufmerksam zu machen, Wertungen in der Schwebelage zu halten und den Impuls der Notwendigkeit einzuklammern. Nach Bohms Vorstellung, die ich anregend finde, ohne ihre mystischen Grundlagen zu teilen, führt ein solcher Dialog dazu, daß kollektives Denken möglich wird. Diesseits der mystischen Hintergrundannahmen Bohms, die auf die Entfaltung eines kosmischen Bewußtseins zielen, ist kollektives Denken dadurch gekennzeichnet, daß die differenten Meinungen der Teilnehmer am Dialogprozeß nicht als richtige Lagebeurteilungen und notwendige Problemlösungen verfochten werden. Die in den Äußerungen mitlaufende Behauptung ihrer Richtigkeit und Notwendigkeit wird suspendiert, die Aussagen werden hinsichtlich ihres Geltungsanspruchs in der Schwebelage gehalten. Im Dialogprozeß wird so keine Entscheidung gefällt. Ziel ist es lediglich die Arsenale der Möglichkeiten aller Teilnehmer aufzufüllen, wobei es den Teilnehmern völlig frei gestellt bleibt, welche dieser Möglichkeiten sie außerhalb des Dialogprozesses und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lagebeurteilung zur Notwendigkeit erheben.

Anders als in einer Diskussion, in der die Teilnehmer bereits im Gespräch darauf abzielen, die eigene Überzeugung durchzusetzen, soll im Dialog schlicht sichtbar werden, daß es mehr Möglichkeiten gibt, als bereits verwirklicht und als von jedem einzelnen Teilnehmer für möglich gehalten worden sind. M. a. W. es geht darum, das Tableau der insgesamt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu erweitern, ohne die Möglichkeiten zu bewerten und ohne noch darüber hinausgehend sofort für eine der Möglichkeiten zu votieren.²¹

Für das hier intendierte Aufsuchen von Möglichkeiten in einer Situation, die ein eminent kulturformatives Potential birgt, ist das Verfahren fruchtbar, weil bereits in vergleichsweise

²¹ Auch hier wieder ist - wie beim Thema demographischer Wandel - erstaunlich, daß der Dialogprozeß inzwischen auch in Deutschland professionell gelehrt und im Rahmen von betrieblichen und politischen Mediationsverfahren eingesetzt wird, in der Pädagogik aber - wenn überhaupt - nur als Außenseitermethode aus der Sparte Kreativmethoden zum methodischen Rüstzeug der Erwachsenenbildung gehört. (Vgl. Hartkemeyer / Dhority 1998)

kleinen zufällig zusammengesetzten Gruppen, die sich regelmäßig treffen, eine Vielzahl von Möglichkeiten vorgestellt wird. Wenn eine Gruppe sich nicht nur regelmäßig trifft, sondern zur Lösung eines gemeinsamen Problems zusammengefunden hat, ergibt sich neben der Vielzahl von Meinungen, die als Möglichkeiten formuliert und fixiert werden, oft eine weitere Möglichkeit, die in der Struktur, dem Prozeß und den Ergebnissen der Gruppenarbeit selbst verwirklicht vorliegt.

Außerdem respektiert das Verfahren die Fremdheit des anderen, weil er hier nicht sein Leben offenlegt, sondern an einem beiden Parteien äußerlichen dritten Gegenstand seine Möglichkeiten objektiviert. Indem der Dialogbegleiter nicht dem „Geheimnis der Individualität“ nachspürt, sondern sich damit bescheidet, auf das zu achten, was der Andere bezogen auf einen „äußerlichen“ Problembereich als seine erprobten und unerprobten, seine gewünschten oder vermiedenen Möglichkeiten objektiviert, vermeidet die Dialogbegleitung ein forschungsethisches Problem der Biographieforschung, die durch ihr Interesse am „Geheimnis der Individualität“ immer wieder verführt wird, Grenzen des Anderen in einer nicht legitimen Weise zu überschreiten.

Als wissenschaftliche Methode ist die Arbeit als Dialogbegleiter allerdings schon allein deshalb angreifbar, weil das Vorgehen transdisziplinär ist, also jenseits von wissenschaftlich kontrollierbaren Situationen versucht, unerprobte Möglichkeiten der Wirklichkeit in Worten, Taten, Gefühlen oder Einstellungen in Realsituationen zu entdecken, ohne den Vorgang der Entdeckung wirklich planen und kontrollieren zu können. Nur wenig überspitzt formuliert verstößt man als Dialogbegleiter oder genereller durch die Orientierung an vorhandenen Problemen statt an disziplinären Fragestellungen eklatant gegen die Maxime, daß Wissenschaft am besten die Probleme löst, die sie selbst formuliert.

Verläßt man diese Bahnen, so braucht man in erhöhtem Maße das, was Ernst Peter Fischer schon als Voraussetzung für interdisziplinäres Arbeiten nennt (und was sehr an Kants Voraussetzung von Aufklärung erinnert):

„Mut! Den Mut, sich lächerlich zu machen, den Mut zur Lücke, den Mut, andere Antworten als die eigenen zu hören und anzuerkennen, den Mut zu bekennen, daß man keine Lösung kennt und finden kann.

Wenn aber der Mut, sich lächerlich zu machen, nicht manchmal aufgebracht würde, würden die Wissenschaften das Feld der Forschungsmöglichkeiten nicht mehr experimentell erweitern, sondern sich auf den Ausbau und die Sanierung viel begangener Wege beschränken. Dummerweise ist aber umgekehrt Mut kein Garant für Erfolg. Das Scheitern kann nie ausgeschlossen werden, wenn man sich aus der Welt der Disziplinen in die Welt der Probleme begibt.“ (E. P. Fischer 2000, Erläuterungen zu Folie 12)

Da ich es mir wiederum aus Zeitgründen versagen muß, über die Gruppe, die ich begleite, zu berichten, bin ich - etwas abrupt - am Ende meines Vortrags angelangt. Aber damit ich - und diejenigen, die mir vielleicht partiell gefolgt sind - mit meiner Neigung zur Spekulation nicht allein als Spinner dastehe, schließe ich mit dem Zitat eines prominenten Vertreters der Nachbardisziplin Soziologie, das mir irgendwie passend und ermutigend erscheint.

In seinem Aufsatz „Modell Bürgerarbeit“ erklärt Ulrich Beck 1999, die neue Methode seines „Modell Bürgerarbeit“ sei es, in Anlehnung an ästhetische Verfahren „visionär-nichtfiktiv neue begriffliche Rahmungen“ zu erarbeiten. Er verzichtet dabei ausdrücklich auf empirische Untersuchungen, denn ihre Inanspruchnahme würde bedeuten, auf einem unausgesprochenen Dogmatismus zu beruhen, „nämlich ihre Zukunftsvision des Weiter-So einfach zu unterstellen und diese nicht im Wettstreit mit und gegen alternative Zukunftsszenarien empirisch, theoretisch und politisch auszuweisen. (...) Das Ablesen der Zukunft aus gegenwärtigen Trends und Daten ist ebenso problematisch wie die Kaffeesatzleserei. Die Schwierigkeiten liegen darin begründet, daß wir unter den vermuteten Bedingungen eines Grund-

lagenwandels der Arbeitsgesellschaft neuer begrifflicher Rahmungen bedürfen, damit neue Wirklichkeiten nicht als Anomalien abgetan und unter den großen Teppich des Normalen gefegt werden, sondern als Neuigkeiten in ihrer jeweiligen Besonderheit benannt und erkannt werden können. (Beck 1999, S. 15)

Vor allem dazu, auch kleine und schwache und kurzlebige und nur anekdotisch existierende Beispiele neuer Wirklichkeiten als realisierbare Möglichkeiten ernst zu nehmen und aktiv zu suchen, wollte ich uns mit meinem Votum für eine prologisch-spekulative Orientierung der Bildungsphilosophie ermutigen.

Literatur

Steffen-Peter Ballstaedt: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial, Weinheim 1997.

Ulrich Beck: Modell Bürgerarbeit. In: Ders.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/M., New York 1999, S. 7-189.

R. Bloch: Wie erkennt man gute Lehre. Vortrag, gehalten am 12. Mai 2000 in Köln auf dem Kongreß „Medizinische Ausbildung 2000: Ziele - Qualität – Kosten. Veröffentlicht unter: <http://www.uni-koeln.de/med-fak/chirurgie2/html/news/lehre2k/abstract.pdf> S. 2

David Bohm: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen, Stuttgart 1998. Zuerst: London and New York 1996 unter dem Titel: On Dialogue.

Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim usw. 1971.

Ernst Peter Fischer: Neue Qualitäten durch Interdisziplinarität. Über Fortschritte und Eindeutigkeit in der Wissenschaft. Unveröffentlichter Power-Point-Vortrag, gehalten am 25. Juni 2004 auf der von der Gen Re Business School in Kooperation mit der Universität zu Köln ausgerichteten Tagung „Qualitätssicherung in der medizinischen Begutachtung, Thema 2004: Interdisziplinäre Begutachtung.

Wolfgang Fischer: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik - Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 4/1984, S. 411-424.

Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.

Wiltrud Gieseke: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 1999, S. 418-425.

Martina & Johannes F. Hartkemeyer / L. Freeman Dhority: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Stuttgart 1998.

Wilhelm von Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1969, S. 337-375.

Gertrud Kemper: Entwicklung Kognitionspsychologisch Konzipierter Bild-unterstützter Präsentationssequenzen (KoKo-BuPs). Anwendung kognitionspsychologischer Prinzipien auf Präsentationen zur Wissenskommunikation. Unveröffentlichte Dissertation, Köln 2004

Hermann Ruppell & Bettina Pflöging: ALICE: Adaptives Lernen - Interaktiv, Cooperativ, Explorativ. Mehr Anwendung, mehr Training, weniger träges Prüfungswissen - Konzept - <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/paedsem/psych/alice/konzept.pdf>

Angaben zum Autor:

Prof. Dr. Hartmut Meyer-Wolters

geb. 2. August 1949

Professor am Pädagogischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Demographischer Wandel in kulturwissenschaftlicher Perspektive, Anthropologie, Bildungstheorie, Wissenschaftstheorie.

Leiter der Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit

mit den Arbeitsbereichen:

- Gasthörer- und Seniorenstudium,
- Freiwilligen-Projekte,
- Redaktion Kulturelles Veranstaltungsverzeichnis,
- Universitätstag,
- Kölner Kinder Universität,
- Fotowettbewerb / Fritz-Gruber-Preis,
- Wissenschaftsportale,
- Inneruniversitäre Kontaktvermittlungsagentur,
- Weiterbildungskooperation Universität zu Köln - Kölnische Rückversicherung.

eMail: Hartmut.Meyer-Wolters@Uni-Koeln.de

<http://www.uni-koeln.de/phil-fak/paedsem/meyer-wolters/>