

Kersten Reich

Erziehung und Erkenntnis

Studien zur Methodologie der Erziehungswissenschaften

Klett-Cotta

1. Auflage 1978

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt die Verlagsgemeinschaft
Ernst Klett – J.-G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett, Stuttgart 1978, Printed in Germany

Einbandgestaltung: Heinz Edelmann

Satz: G. Müller, Heilbronn

Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

ISBN 3-12-926631-3

Inhalt

	Seite
Vorwort	7
Einleitung	9
1. Probleme der Systematisierung von Theorien	11
2. Zur Darstellungs- und Forschungsweise	13
3. Erkenntnisleitende Interessen	16
I. Klassische methodologische Ausgangspunkte: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik	
1. Einführung in die erkenntnistheoretischen Fragestellungen	22
1.1. <i>Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand</i>	25
1.2. <i>Methodologische Grundlagen</i>	32
1.3. <i>Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung</i>	34
2. Hermeneutik	37
2.1. <i>Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand</i>	42
2.2. <i>Methodologische Grundlagen: Hermeneutische Theorie und Methode</i> ..	58
2.3. <i>Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung</i>	64
3. Empirie	73
3.1. Die methodologische Entwicklung des empirischen Wissenschaftsansatzes	73
3.1.1. Naiver Empirismus	74
3.1.2. Logischer Empirismus	85
3.1.3. Der falsifikationstheoretische Ansatz (POPPER)	94
3.1.4. Der konstruktivistische Ansatz	99
3.2. Empiristische Pädagogik (BREZINKA)	108
3.2.1. <i>Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand</i>	111
3.2.2. <i>Methodologische Grundlagen: Empiristisch-logische Theorie und Methode</i>	132
3.2.3. <i>Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung</i>	138
4. Ideologiekritik	141
4.1. Zum Ideologiebegriff	141
4.1.1. Das Problem des falschen Bewußtseins	142
4.1.2. Das Problem des ideologischen Selbstverständnisses	143
4.1.3. Die Wissenssoziologie	144
4.1.4. Ideologie und Wertbegriff	148
4.2. Ideologiekritik und Marxismus	152
4.2.1. Einführung in die Problemstellung	152

4.2.2.	Ausgangspunkte: Natur – Mensch – Arbeit – Erziehung	155
4.2.3.	Methodologische Grundlagen	162
4.3.	Marxismus und Erziehungswissenschaft	179
4.3.1.	Der marxistisch-leninistische Ansatz	180
4.3.1.1.	<i>Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand</i>	191
4.3.1.2.	<i>Methodologische Grundlagen: Theorie und Methode der marxistisch-leninistisch begründeten Pädagogik</i>	209
4.3.1.3.	<i>Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung</i>	221
4.3.2.	Neomarxistische Ansätze	224
4.3.3.	Die kritische Theorie	229
4.3.3.1.	Erkenntnis und Interesse	229
4.3.3.2.	Kritische Erziehungswissenschaft (MOLLENHAUER)	238
4.3.3.2.1.	<i>Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand</i>	239
4.3.3.2.2.	<i>Methodologische Grundlagen: Emanzipative Theorie und Methode</i>	257
4.3.3.2.3.	<i>Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung</i>	268
5.	Zusammenfassung (I): Theorie und Praxis	274
 II. Probleme methodologischer Syntheseversuche		
1.	Zur Einführung in den Fragenkreis	284
2.	Ergänzung von Hermeneutik durch Empirie und Ideologiekritik (KLAFFKI)	287
3.	Pädagogische Handlungsforschung als Mittler zwischen Empirie und Ideologiekritik	291
4.	Synthese von Empirie und Ideologiekritik: Normenbegründung durch Primärzielsetzung (KÖNIG)	303
5.	Synthese von Empirie und Ideologiekritik als besonnen operierender Eklektizismus	320
5.1.	Wissenssoziologie (MANNHEIM)	320
5.2.	Pragmatismus (DEWEY)	329
5.2.1.	Das Zielproblem	330
5.2.2.	Was ist Demokratie?	333
5.2.3.	Ist Demokratie Wahrheit?	337
5.2.4.	Offenheit als Prinzip	340
5.2.5.	Wertbezogene Ziele – Eklektizismus als Methode	341
5.3.	Das Entscheidungsproblem (HEIMANN)	344
6.	Zusammenfassung (II): Auf der Suche nach Kriterien zur Begründung eines besonnen operierenden Eklektizismus	349

III.	Fragestellungen zur Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Methodologie	
1.	Einführung in die Fragestellungen	358
2.	Strukturanalyse	370
2.1.	Beschreibung	370
2.2.	Erklärung	378
2.3.	Entscheidung	386
2.4.	Überprüfung	388
3.	Faktorenanalyse	391
3.1.	Normen	391
3.2.	Konditionen	393
3.3.	Organisationen	398
4.	Zu methodologischen Problemen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung	403
4.1.	Erziehung im weiteren und im engeren Sinne	403
4.2.	Didaktik im weiteren und im engeren Sinne	414
5.	Zusammenfassung (III): Bedingungen und Entscheidungen	419
	Literatur	422

Vorwort

Diese Arbeit faßt drei Studien zusammen, die jede für sich – und dennoch in einem wesensmäßigen Zusammenhang – ein Thema umgreifen: *Erziehung und Erkenntnis*.

In einem ersten Schritt geht es um die Erörterung dreier zentraler erziehungsmethodologischer Ansätze: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. Diese Unterscheidung darf nun nicht als eine absolute und an jedem erziehungswissenschaftlichen Autor nachvollziehbare Trennung aufgefaßt werden. Es geht mehr um eine Art „Idealzuschreibung“, die sich in bestimmten, heute zunächst als klassisch erscheinenden Ansätzen manifestiert hat. Es wäre in bezug auf alle Erziehungstheoretiker fragwürdig, davon auszugehen, daß es absolut eindeutig *den* Hermeneutiker, *den* Empiriker oder *den* Ideologiekritiker gibt. Wir finden vielmehr Ansätze, die sich dadurch unterscheiden, daß sie inhaltlich und methodisch bestimmte Aspekte des Verhältnisses von Erziehung und Erkenntnis in einer Art und Weise behandeln, die es erlaubt, diese Behandlung in ihrer Unterschiedlichkeit zu markieren und einzuordnen. Diese Einordnung kann allerdings sehr verschieden erfolgen. In der Erziehungswissenschaft ist es beispielsweise üblich geworden, die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Ansätze herauszustellen, um das gemeinsam Konstruktive zu entdecken und für die Erziehungstheorie und -praxis zu nutzen. Andererseits lassen sich Gemeinsamkeiten erst dann herausfinden, wenn man die Unterschiede kennt. Und gerade hier scheint mir ein Mangel vorzuliegen, der durch bisherige Versuche der Harmonisierung von Ansätzen allzusehr gefördert wurde: die Hoffnung nämlich, in der Gegenwart, trotz der Unterschiede von Erziehungstheorien, eine gemeinsame methodologische Verantwortung der Erziehungswissenschaftler zu finden. Aber gerade die Verantwortlichkeit ist sowohl inhaltlich als auch methodisch umstritten, es ist nicht so, daß eine in sich sicher aufgeklärte Wissenschaft einer unaufgeklärten Öffentlichkeit gegenübersteht, sondern die Wissenschaft selbst hat kein einheitliches Maß ihrer Aufklärung gefunden. Diese Erkenntnis wurde im I. Teil dieser Arbeit besonders hervorgehoben, nicht ohne dennoch die Hoffnung zu haben, daß sich nach und nach auch zwischen kontroversen Lagern Positionen verdeutlichen und Erkenntnisideale gewinnen lassen (vgl. I. 5.).

Hermeneutische, empirische und ideologiekritische Ansätze wurden im I. Teil der besseren Unterscheidbarkeit und aus Verdeutlichungsgründen herausgearbeitet. Im II. Teil geht es um das gemeinsame Problem: Wie kann ein Ansatz kritisch gegenüber vorausgesetzten gesellschaftlichen und individuellen Struk-

turen sein und dennoch exakt empirisch arbeiten, um zu gesicherten Aussagen zu gelangen? In der Erziehungswissenschaft gibt es unterschiedliche Strategien, diesem Problem zu begegnen. Es zeigen sich Syntheseveruche zwischen Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik. Welche Schwierigkeiten bereitet diese Synthese? Der II. Teil dieser Arbeit stellt den Versuch dar, hier wesentliche Problemkonstellationen herauszuarbeiten, ohne eine daraus abgeleitete „Ideallösung“ vorweisen zu können.

Bevor man zu Lösungen kommt, muß man darüber nachdenken, welche Fragen man stellt. Der III. Teil dieser Arbeit soll mögliche Fragen thematisieren, zu eigenen Fragen anregen. Für den Leser mag dies ein Anreiz sein, sich in eigenständiger Arbeit fragend an die erziehungsmethodologischen Ansätze heranzuwagen und damit vielleicht auch den Erkenntnishorizont dieser Arbeit zu übersteigen.

In dieser Arbeit stehen erkenntnistheoretische Frage- und Problemstellungen im Vordergrund. Dabei kann – schon aus Raumgründen – eine umfassende Analyse der Bedeutung von Erziehungstheorien, wie sie sich z. B. auch auf ihren gesellschaftlichen Entstehungs- und Wirkungsraum beziehen müßte, nicht geleistet werden. Dies heißt jedoch nicht, daß auf methodologischer Ebene derartig weitreichende Fragestellungen absolut ausgeklammert werden.

Je nach Voraussetzungen kann man sich der Lektüre dieser Arbeit unterschiedlich nähern. Besondere Schwierigkeiten mag es für den einen oder anderen Leser im Teil I. 2. geben. Diese Schwierigkeiten lassen sich zum Teil ausgleichen, wenn man z. B. die Arbeiten von NOHL (1949) und REICH (1977, S. 27ff.) als konkretisierende Ergänzungen heranzieht. Ein weiterführendes Literaturstudium scheint, bei einer tiefer gehenden Beschäftigung mit diesem komplexen Thema, allerdings für alle Teile geboten. Besonders wichtig zum Verständnis des I. Teils ist der Abschnitt I. 1., die Abschnitte I. 3. und I. 4. bilden die notwendige Voraussetzung, um sich dem II. Teil zuzuwenden. Man kann die Lektüre auch mit dem III. Teil beginnen. Dies mag für den wenig mit dem Thema vertrauten Leser den Vorteil haben, daß er zuerst Anregungen zu Fragen an den Stoff erhält und schon auf die Komplexität des Gegenstandes eingestimmt ist.

Diese Arbeit wurde – zusammen mit einer anderen – vom Fachbereich 2 der Technischen Universität Berlin als Habilitationsschrift anerkannt. Zu besonderem Dank bin ich meinen Berliner Studenten und ihren fragenden Anregungen verpflichtet. Fritz Bohnsack, dessen kritische Randglossen mir äußerst dienlich waren, und Helga Thomas haben mich freundlich unterstützt. Allen beteiligten Mitarbeitern des Verlages Klett-Cotta sei schließlich für ihre umfassende Zusammenarbeit gedankt.

Einleitung

Erzieher handeln. Ihre Handlungen beziehen sich auf komplexe zwischenmenschliche Beziehungen, wobei es einerseits um das Individuum und das Individuelle in jedem einzelnen Erziehungsakt geht, wobei andererseits Erziehungsprozesse im Rahmen gesellschaftlicher (interindividueller) Felder ablaufen. Seit dieser Ablauf nicht mehr bloß spontan und zufällig wahrgenommen wurde, seit erste Formen bewußter und mehr oder minder organisierter, nach geplanten Zielen und erstrebten Hoffnungen entwickelter Erziehung von den Menschen geschaffen wurden, gibt es theoretische Versuche, diesen Ablauf in seiner Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit zu erfassen, in Aufgabensetzungen und Wünschen in Richtungen zu bringen, in Abhängigkeit von Forderungen an die Erziehung, die „Unabhängigkeit“ der Erziehungswissenschaft zu begründen. Unabhängigkeit meint hier, daß die Erziehungstheorie sich als Disziplin, als selbständige Wissenschaft herauszubilden versuchte, wengleich in diesem Bemühen oft behauptet wurde, daß die Erziehung „an sich“ autonom sei, dies zum Teil, um die theoretische Unabhängigkeit zu legitimieren. In der Gegenwart ist die Autonomie der Erziehungswissenschaft nicht mehr im Sinne der Konstituierung einer Wissenschaftsdisziplin das Problem, heute muß sie ihre Verantwortlichkeit im gesellschaftlichen Handlungsfeld beweisen: Was soll der Inhalt der Erziehung sein? Wen erziehst du mit welchen Mitteln? Warum erziehst du? Warum so und nicht anders? Wer hat dich erzogen? Dies alles sind Fragen, die zunächst die Abhängigkeit der Erziehung ansprechen: In welchem gesellschaftlichen Feld findet Erziehung statt? Welche Wirkungen bringt dieses Feld mit seinen Interessengruppen, Entscheidungs- und Machträgern, Organisationsstrukturen, Verhaltens- und Denknormen hervor? Wie verhält sich das Individuum in der und zur Erziehung? Welche Wahrnehmungen, welche Organisiertheit der individuellen Struktur, welche Anlagen bedingen in welcher Art und Weise Erziehung? Was ist das Erziehbare? Dies alles sind Fragen, die die Abhängigkeit der Erziehungswissenschaft von der Erziehung, d.h. der Realität erzieherischer Wirklichkeit, die vom Theoretiker gedanklich-abstrahierend wahrgenommen werden will, charakterisieren.

Pädagogische Autonomie sollte kein Versuch der Leugnung von Abhängigkeiten der Erziehung – z. B. von wirtschaftlichen oder politischen Interessengruppen – sein. Autonomie meint hier nur den Umstand, daß es so etwas wie Erziehungstheorie oder Erziehungswissenschaft gibt, die sich – wie auch immer – bemüht, in die Abhängigkeiten der Erziehung (wir können auch sagen:

in ihre Gesetzmäßigkeiten) vorzudringen, um erzieherische Handlungen rational begründen zu helfen. So gesehen ist die pädagogische Autonomie ein heikles Problem: Einerseits will hier eine Wissenschaftsdisziplin unabhängig sein, sie will mit eigenen (und von anderen Wissenschaftsdisziplinen sich unterscheidenden) Denkkategorien entwickelt werden, andererseits ist der Gegenstand ihrer Erkenntnisbemühungen die Erziehung, ein Komplex zwischenmenschlicher Beziehungen und Begegnungen, individueller und gesellschaftlicher Problemlagen und Brechungen, ein Feld von Abhängigkeiten, das alle Versuche ihrer Selbstfindung mitbedingt. Daher wird in dieser Arbeit grundsätzlich nicht von der Erziehungswissenschaft „an sich“, d. h. abgesehen von der Problematisierung ihrer Abhängigkeiten, gesprochen werden können.

1. Probleme der Systematisierung von Theorien

Im Rahmen der Theorie der Erziehungswissenschaft sind in jüngerer Zeit einige Versuche unternommen worden, systematische Gesichtspunkte zur Klassifizierung unterschiedlicher Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten. Einigkeit besteht bei den meisten Autoren darüber, daß bis Anfang der sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ dominierte, die auf Arbeiten Wilhelm Diltheys zurückgeht, die aber andererseits kein einheitliches Programm umfaßt, sondern in unterschiedlichste Strömungen zerfallen ist. Eine doppelte Gegenbewegung setzte Anfang der sechziger Jahre spürbar ein: Einerseits traten verstärkt an der Empirie orientierte Ansätze hervor, zum Teil auch von der Kybernetik inspirierte Theorien, die die Erziehungswissenschaft stärker auf logische und empirische Prozesse fixieren wollten, um Spekulationen und vagen Aussagen entgegenzuwirken. Andererseits wurden ideologiekritische Ansätze relevant, die die gesellschaftliche Funktion von Erziehung insgesamt kritisch in den Blick brachten.

Betrachtet man bisherige Zusammenfassungen erziehungswissenschaftlicher Theorien und Methoden wie etwa die von RÖHRS (1971), GROOTHOFF (1975, S. 195ff.), BENNER (1973) oder die im „Handbuch der Pädagogik“ (Band IV) zusammengefaßten Arbeiten, dann stellt man fest, daß, mit Ausnahme einiger Abweichungen, der hermeneutische Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, empirische und ideologiekritische Ansätze sich immer wieder herausstellen und zusammenfassen lassen. (Vgl. auch XOCHELLIS 1973 und bes. WULF 1977.) Wenngleich NICKLIS (1976) meint, daß derartige theoretische Zusammenfassungen den praktischen Sinn von Erziehungswissenschaft immer auch entleeren, so konnte demgegenüber z. B. KÖNIG (1975, bes. Bd. 1) deutlich machen, daß die Normenbegründungen erziehungswissenschaftlicher Theorien und Methoden, d. h. die Methodologien jeweiliger Ansätze, rational hinterfragt werden müssen, wenn man nicht (vermeintlich bloß praktisch) unbefragt Theorien vertreten will. Wir müssen verschiedene Abstraktionsebenen hierbei unterscheiden: a) die reale Erziehungspraxis, über die b) die Erziehungswissenschaft reflektiert und wobei bestimmte Theorien und Methoden eingesetzt werden. Diese zeigen sich c) als Ausdruck bestimmter Systematik – als Methodologie –, die d) der kritischen (metatheoretischen) Erörterung bedarf. Dieser letzte Aspekt steht in dieser Arbeit im Vordergrund, obwohl er nicht losgelöst von den anderen Aspekten behandelt werden kann. Die Theorie der Erziehungswissenschaft, d. h. das Studium der grundlegenden erzie-

hungswissenschaftlichen Ansätze in bezug auf die von diesen Ansätzen gebrauchten Theorien und Methoden und vor allem das Studium ihrer Methodologie, ist eine wesentliche Voraussetzung, um den gegenwärtigen Erkenntnisstand der Erziehungswissenschaft *in systematischer Hinsicht* zu begreifen und um ihn in ein begründetes Verhältnis zur Erziehungspraxis setzen zu können. Diese Einsicht soll die hier vorgelegte Arbeit umsetzen, wenngleich dabei Schwierigkeiten auftreten. Zunächst kann es hier nur um *Grundansätze* gehen, d. h. diese Arbeit reduziert die Vielfalt auf wesentliche Aspekte. Dabei können nicht nur interessante Detailfragen verlorengehen, sondern auch dem einen oder anderen wichtig erscheinende Fragen gänzlich ausgelassen sein. Es handelt sich hier um den Versuch einer *Einführung*, einer ersten Klärung. So bleibt auch die Aufforderung zur *Weiterarbeit*, die sich zum Teil aufgrund der hier vorgelegten Systematik und der angegebenen Literatur wird strukturieren lassen. Insgesamt versteht sich diese Arbeit als *Anregung* zur Durchdringung unterschiedlicher Ansätze, ohne von vornherein einen Ansatz ohne jegliche Einschränkung zu akzeptieren. Dennoch geht der Verfasser davon aus, daß der Leser (wie der Verfasser) bestimmte Schlüsse aus der hier aufgearbeiteten Thematik ziehen wird. Der Ausgangspunkt des Verfassers (wie des Lesers) ist andererseits nicht völlig neutral. Jede Behauptung von teilnahmsloser Betrachtung würde in die Irre führen. Deshalb wurde nicht nur das Erkenntnisinteresse des Verfassers bereits in dieser Einleitung zum Teil dokumentiert, sondern auch bei der Charakterisierung der in dieser Arbeit entwickelten Systematik einleitend begründet. (Vgl. Teil I. 1.)

Damit erhält der Leser von vornherein Einblick in die Wahl und in Voraussetzungen der Gedankenführung, was einer kritischen Verarbeitung dienlich ist. Bisherige Arbeiten zu der hier behandelten Thematik versäumten es meines Erachtens allzusehr, ihre erkenntnisleitenden Fragen in dieser Art an die Ansätze zu exponieren, um so Vergleiche zwischen den Ansätzen aus gezielter Fragestellung zu erleichtern und die Begründung eigener Ansichten vorzubereiten.

Es handelt sich hier trotz dieser systematischen Absicht allerdings um eine *Einführung* in methodologische Probleme der Erziehungswissenschaft. Deshalb soll und kann diese Arbeit auch nicht über die Darstellung und Kritik der wesentlichen Ansätze in dem Sinne hinausweisen, daß hier ein neuer Ansatz begründet wird. Im III. Teil dieser Arbeit wird nur versucht, einige grundsätzliche Fragestellungen herauszuarbeiten, die bei der Betrachtung und Bewertung vorliegender Methodologien Erkenntnishilfen bieten können. Es wird in dieser Arbeit also Kritik geübt, ohne daß zugleich Lösungen differenziert geboten werden. Der Leser wird bemerken, daß damit den Verfasser zum Teil auch seine Kritik an anderen Autoren trifft, weil er wie diese seine Erkenntnisansprüche nicht immer konkretisieren kann.

2. Zur Darstellungs- und Forschungsweise

Es geht in dieser Arbeit nicht nur um ein bloßes Darstellen vorhandener Theorien und Methoden in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischer (methodologischer oder metatheoretischer) Probleme, sondern um ein *systematisches Fragen* nach Grundproblemen. Nur durch ein solches systematisches Vorgehen können wesentliche Entwicklungsprobleme der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft in den Blick geraten. Dieses Vorgehen erfordert die Herleitung von *Kriterien der Systematisierung*, die der Verfasser bei der Sichtung des Forschungsmaterials gewonnen hat und die die Darstellung strukturieren. (Teil I. 1.) Diese unter erkenntnistheoretischer Sicht geübte Strukturierung wurde inhaltlich in bezug auf die drei wesentlichen erziehungswissenschaftlichen Theorieströmungen durchgeführt. (Teil I. 2., I. 3., I. 4.) Bei allen Ansätzen wurde der Versuch unternommen, gleiche erkenntnistheoretische Fragen zu stellen, um bei den Antworten zugleich eine Vergleichsmöglichkeit sicherzustellen. Dem Leser sei angeraten, sich diesen Vergleich durch einen starken Rückbezug beim Lesen zu erschließen, da alle Ansätze nach dem gleichen Frageschema behandelt werden. Andererseits war eine allzu schematische Betrachtung nicht möglich, so daß längere *Exkurse* im Verlauf der Darstellung notwendig wurden, um Vereinseitigungen entgegenzuwirken. Eine Vereinseitigung ist es z. B., wenn Ch. Wulf bei der Begründung seiner Darstellung erziehungsmethodologischer Ansätze schreibt: „Die Kontroversen zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen und der kritischen Erziehungswissenschaft entsprechen den Auseinandersetzungen zwischen der Hermeneutik, dem Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie.“ (WULF 1977, S. 12.) Die geisteswissenschaftliche Pädagogik lebt methodologisch zwar von einer bestimmten Variante der Hermeneutik, aber weder die empirische Richtung kann auf kritischen Rationalismus noch die ideologiekritische auf kritische Theorie reduziert werden. Hier muß selbst bei einer Einführung in methodologische Problemkonstellationen mehr differenziert werden. Diesem Bemühen entsprechen in dieser Arbeit die Exkurse.

Beim hermeneutischen Ansatz allerdings wurde auf eine breitere Herleitung verzichtet, da hierzu zum Teil Arbeiten vorliegen und dieser Ansatz zudem in seinen von Herman Nohl und anderen bestimmten Formen heute nicht mehr von der Wichtigkeit ist, zum Teil eher historisches Interesse und weniger eine aktuelle Kontroverse herausfordert. Ganz anders erschien mir dies beim empirischen Ansatz, über den selbst seine Theoretiker nicht immer hinreichend in-

formiert sind und der einen methodologischen Entwicklungsgang nahm, den Erziehungswissenschaftler unbedingt kennen sollten, um vor voreiligen Erwartungen geschützt zu sein. Hier war ein Exkurs unumgänglich. (Vgl. Teil I. 3. 1.) Dies gilt ebenso für ideologiekritische Ansätze. In einem ersten Exkurs (Teil I. 4. 1.) war es notwendig, die Entwicklung des Ideologiebegriffs näher zu untersuchen, um zu zeigen, daß es unterschiedliche ideologiekritische Ansätze gibt, daß hier wie im empirischen Ansatz nicht von nur einer Theorie ausgegangen werden kann, wenngleich gewisse Gemeinsamkeiten aller ideologiekritischen Verfahren vorliegen. Um die Entwicklung der spezifisch marxistischen Ideologiekritik zu begreifen, die auf ein ganzes Spektrum gegenwärtiger ideologiekritischer erziehungswissenschaftlicher Konzepte wirkt, war es in einem weiteren Exkurs (Teil I. 4. 2.) notwendig, auf die Gesellschaftstheorie von Karl Marx näher einzugehen. Dies wurde bisher in zusammenfassenden Arbeiten zur Theorie der Erziehungswissenschaft leider vermieden, und damit konnte die Genese ideologiekritischer Konzeptionen nicht immer weitreichend genug in den Blick gebracht werden. (Dies gilt auch für die wichtigen Arbeiten von KÖNIG 1975, Bd. 1, und WULF 1977.) In dieser Arbeit werden im Anschluß an den Exkurs in die Marxsche Begründung der Ideologiekritik Grundprobleme marxistisch orientierter oder inspirierter Positionen erschlossen. Die spezifischen Auslegungen der Marxschen Theorie in den erziehungswissenschaftlichen Ansätzen des Marxismus-Leninismus und der kritischen Theorie (die neomarxistischen Ansätze wurden aus Raumgründen nur knapp behandelt) bedurften jeweils gesonderter Exkurse, indem einerseits das Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Einzelwissenschaften näher problematisiert werden mußte (Anfang von Teil I. 4. 3. 1.), andererseits die von Habermas aufgeworfene Problematik des Verhältnisses von Erkenntnis und Interesse (Teil I. 4. 3. 3. 1.) der kritischen Erziehungswissenschaft Mollenhauers voranzustellen war.

Abgesehen von diesen grundlegenden Exkursen ergab sich bei der Darstellung der einzelnen Ansätze an der einen oder anderen Stelle eine größere Ausführlichkeit.

Zu den *Exkursen* ist folgendes wichtig: Es konnte, schon um die Erkenntnisinteressen und die Systematik dieser Arbeit nicht unnötig zu belasten, nicht darum gehen, zum einen einführende Informationen zu geben – also z. B. die Entwicklung des empirischen Ansatzes (vgl. I. 3. 1.) oder die durch Marx begründete Form der Ideologiekritik (vgl. I. 4. 2.) –, zum anderen dabei zugleich schon eine kritische Distanz zu erreichen. Es geht in diesen Darstellungen, so gesehen, nicht um persönliche Forschungsmeinungen, sondern um didaktische Aufarbeitungen: In den Exkursen geht es um Sachinformationen, nicht aber um umfassende Kritik, die der Sache nach unter Umständen zwar angemessen wäre – hier aber den Gedankenbemühungen des Lesers überlassen bleibt. Der

Leser soll jeweils ein Vorverständnis für nachfolgende erziehungswissenschaftliche Begründungen entwickeln können, aber eine Auseinandersetzung wird sich theoretisch-kritisch natürlich bereits an den gegebenen Informationen entzünden.

Durch die Exkurse mögen – vor allem im I. Teil – wesentliche zusammenhängende, dann aber doch immer wieder durch Differenzierungen bereicherte, Frage- und Problemstellungen nicht immer einfach zu verfolgen sein. Die Zusammenfassungen zu den Hauptteilen (vgl. I. 5., II. 6., III. 5.) dienen – so hoffe ich – hier einer Orientierung, der man sich auch gleich zu Beginn der Lektüre zuwenden kann.

In dem I. Teil dieser Arbeit geht es mir darum, in wesentliche Fragen erziehungswissenschaftlicher Hauptströmungen der Gegenwart einzuführen. Die Qualität der Ansätze ist unterschiedlich, es wurde jedoch nicht der umfassende Versuch unternommen, den einen Ansatz gegen den anderen aufzurechnen. Die Zusammenfassung des I. Teils soll allerdings verdeutlichen, daß besonders empirische und ideologiekritische Positionen in einem für die gegenwärtige Entwicklung besonders wesentlichen Spannungsverhältnis stehen.

Dieser Gedanke wird im II. Teil zum Anlaß genommen, neuere und klassische Versuche der Synthese von Empirie und Ideologiekritik näher zu untersuchen. Dabei wurde die systematische Betrachtung des I. Teils aufgegeben, zumal nun auch in den Versuchen der Synthese immer wieder auf im I. Teil entwickelte Problemlagen zurückgegriffen wird. Von besonderem Interesse sollten die klassischen Versuche der Bestimmung der Erziehungswissenschaft sein (Teil II. 5.), weil hier deutlich werden mag, daß gegenwärtig als besonders dringlich empfundene methodologische Schwierigkeiten auf „alte“ Problemkonstellationen zurückbezogen werden können und müssen.

Der III. Teil dieser Arbeit könnte auch als eine gesonderte Art der Einführung in die Erziehungswissenschaft verstanden werden – vielleicht empfiehlt es sich für den einen oder anderen Leser sogar, hier mit der Lektüre zu beginnen. Es geht im III. Teil nicht so sehr um eine nochmalige systematische Zusammenfassung der bis dahin geführten Diskussion als vielmehr um die Entwicklung fragender Dimensionen, die als Anregung zur Durchdringung und Aufarbeitung methodologischer Positionen zu verstehen sind.

Dieser Arbeit liegen drei relativ getrennt erarbeitete Studien zugrunde, die hier zu einer Einheit zusammengefügt wurden. Besonders der III. Teil sollte jedoch eher als *Ergänzung* der vorausgehenden Hauptteile angesehen werden, weil er in systematischer Hinsicht keine hinreichende Lösung zu vorher aufgeworfenen Fragestellungen erbringen kann.

3. Erkenntnisleitende Interessen

Wenn wir uns *theoretisch* der Erziehungswirklichkeit oder der Erziehungstheorie zuwenden, so verfolgen wir kein „reines“ Interesse einer für die Gegenwart entproblematisierten Perspektive. Leider gibt es zwar immer wieder Arbeiten, die sich z. B. im Rahmen der historischen Pädagogik mit Erziehungstheorien der Vergangenheit auseinandersetzen, ohne den Gegenwartsbezug dieser Theorien genügend auch mitzubedenken, aber gerade dieser Mangel drückt schließlich ebenfalls einen bestimmten Gegenwartsbezug aus. Fritz BOHNSACKS Buch (1976) über John Dewey macht beispielsweise eine noch selten geübte Bedeutung historisch-systematischer Analyse deutlich: Wie kann ein maßgeblicher Theoretiker der Erziehungswissenschaft, dessen Arbeiten etwa zu Beginn unseres Jahrhunderts geschrieben wurden, gewinnbringend für die Lösung gegenwärtiger Problemstellungen sein? Da ist das Beispiel der Schuldisziplin: In einer „demokratischen Gesellschaft“ wird zwar die Herstellung der Freiheit nach innen und nach außen propagiert, Selbstbestimmung steht als Ziel, aber z. B. angesichts immer wieder auftretender restaurativer Neigungen in der Erziehungswissenschaft und Schulbürokratie wird man sich fragen müssen, so lautet ein Ergebnis der Bohnsackschen Analyse, „ob heute nicht ‚Ordnung‘ und Lernerfolg im traditionellen Sinne zu einem gewissen Grade hinter Zielsetzungen der inneren (psychologischen) und äußeren (politischen) Demokratisierung zurücktreten oder besser: ob sie nicht eine neue Sinngebung erfahren müssen, wie sie etwa von Dewey und seiner Versuchsschule in grundlegenden Ansätzen vorbereitet wurde“. (BOHNSACK 1976, S. 220.) Bohnsack gibt zu, daß hinter solchen und anderen Aussagen in seiner Arbeit „bestimmte Letzt-Maßstäbe“ stecken, „deren pädagogische Aspekte vorläufig abgekürzt mit der Formel von der ‚kritischen Rationalität‘ bzw. ‚mündigen Selbstbestimmung‘, deren politische Aspekte mit der einer nichtautoritären klassenlosen Gesellschaft bezeichnet werden könnten“. (Ebd., S. 212f.) Bohnsacks Arbeit bleibt aber nicht bei diesen Letzt-Maßstäben stehen (vgl. auch weiter unten S. 329ff.), wie dies bei vielen neueren Theoretikern sogenannter „emanzipativer Pädagogik“ oft üblich ist, sondern sucht Wertmaßstäbe anhand der Auseinandersetzung mit Deweys Pädagogik zu konkretisieren. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, daß nicht nur erkenntnisleitende Interessen in allgemeiner Hinsicht exponiert werden, sondern sich auch in konkreten Ergebnissen einer Auseinandersetzung im Spannungsfeld zwischen Wünschen und Wirklichkeit ablesen lassen.

Dieser Zusammenhang von erkenntnisleitenden Interessen und konkreter

Analysearbeit stellt sich auch in der hier vorgelegten Arbeit als Problem. Allerdings ist der Lösungsspielraum gegenüber *historisch*-systematischer Aufarbeitung ein anderer: Hier geht es nicht um die konkrete und am Geschichtsprozeß orientierte Analyse einer bestimmten theoretischen Schule im Verhältnis zu gegenwärtig besonders dringlichen Problemen, sondern um die eher abstrakte und schon aus Raumgründen vom Geschichtsprozeß abstrahierende Erörterung, welche methodologischen Grundlagen wesentliche pädagogische Ansätze der Gegenwart eigentlich beibringen, um überhaupt Probleme zu erkennen und gegebenenfalls zu lösen. Nach und nach sollen dabei erkenntnistheoretische Grundfragen und -probleme erörtert werden, um so möglicherweise eine Entscheidung des Lesers, der seine Erfahrungen im Geschichtsprozeß eigenständig in dieses Thema einzubringen hat, für das eine oder andere Konzept vorzubereiten oder in Frage zu stellen.

Die mögliche Illusion einer neutralen Herangehensweise einer wertfreien Entscheidung für die eine oder andere Position will diese Arbeit jedoch nicht fördern. Sie soll diese Illusion bekämpfen, indem sie *alle* Ansätze als engagierte Ansätze in bezug auf Wert- und Normenfragen, auf politische bzw. gesellschaftliche Implikationen zeigt. Aber dieser Versuch wird von einer Position aus geführt, die *in dem Bemühen* – so zweifelhaft dieses immer auch sein mag – steht, den Überblick durch umfassende deduktive Bezugnahmen nicht von vornherein zu vereinsseitigen. Dabei ist der Begriff der „Vereinsseitigung“ hier nicht negativ gemeint, weil eindeutige Arbeiten im Rahmen *bestimmter* Ansätze unabdingbar notwendig sind. Mit dieser Arbeit ist demgegenüber auch nur der *Versuch* verbunden, bestimmte Problemstellungen und Fragen an die einzelnen Ansätze heranzutragen, um die Diskussion *in* den Ansätzen und *über* die Ansätze voranzubringen. Man könnte diese Arbeit auch als den Versuch eines Autors auffassen, der in einen *Dialog* mit unterschiedlichen Ansätzen zur besseren Selbstverständigung eintreten will – ein Dialog, in dem der Leser zur Gewinnung eines eigenen Standpunktes und Selbstverständnisses angeregt werden soll.

Einen Dialog kann man jedoch nur führen, wenn man bestimmte Interessen artikuliert, mit denen man den zu diskutierenden Ansätzen gegenübertritt. Der Leser wird beim Durchlesen dieser Arbeit besonders in der geübten Kritik diese Interessen immer näher kennenlernen. Zur Verdeutlichung möchte ich bereits hier zwei wesentliche erkenntnisleitende Interessen vorausschicken (vgl. auch REICH 1977, S. 449ff.):

(1) *Ideologiekritik*

Alle wissenschaftlichen Aussagen oder Erkenntnisse über die Erziehung sind ideenmäßige Vorstellungen, mehr oder minder adäquate ideelle Aussagen über

das reale Erziehungsfeld. Aussagen sind nicht frei von *Interessen* der Erkenntnisgewinnung, *Methoden* der Erkenntnisermittlung und *Wirkungen* von Erkenntnissen auf das gesellschaftliche Feld. Alle erkenntnistheoretischen Aussagen sind aus dieser Sicht *ideologisch* (vgl. auch S. 141ff.). Sie stellen in wissenschaftlichen Theorien den Versuch dar, mehr oder minder umfassend und systematisch Momente der gesellschaftlichen Lebenspraxis theoretisch zu erfassen, um beschreibende, erklärende, entscheidende und überprüfende Funktionen zu entwickeln. In diesem Sinne ist keine wissenschaftliche Theorie ideologielos, weil die Interessenlage bestimmte Werte und Normen voraussetzt, die angewandten Methoden bestimmte methodologische Auffassungen zum Ausdruck bringen, Wirkungen die demokratische (gesellschaftskritische) Verantwortung des Wissenschaftlers herausfordern.

Für die wissenschaftliche Denkweise ist es andererseits unerlässlich, die eigenen Behauptungen, die Zwecksetzungen und Denkweisen, die erkenntnisleitenden Interessen, die Angemessenheit und Fragwürdigkeit angewandter Methoden und die Wirkung und Bedeutung der angestrebten oder erreichten Erkenntnisse im gesellschaftlichen Kontext mitzubedenken. Der Wissenschaftler muß auch seiner eigenen Theorie gegenüber permanente *Ideologiekritik* betreiben. Dieser Standpunkt schließt unter anderem ein, daß

- eigene Ideologiequellen (Wertbezüge) erkannt und offengelegt werden sollen,
- der historisch-relative Charakter von Aussagen erkannt wird und keine ewigen Wahrheiten gelehrt werden,
- das erkenntnisleitende Interesse im Zusammenhang mit der demokratischen Verantwortung des Wissenschaftlers und der Wissenschaft erörtert wird,
- immer auch nach den möglichen Nutznießern ideologischer Aussagen zu fragen ist.

Ideologiekritik dem eigenen Standpunkt gegenüber zu üben ist ein schweres Unterfangen. Zu Hilfe kommt dabei oft die Kritik von anderen, die ernst genommen werden muß. Im Sinne der Kritik durch andere oder an anderen erscheint der Begriff Ideologie in einem neuen Licht. Hier meint er die Kritik des (vermeintlich) *falschen Bewußtseins* eines ideologischen Kontrahenten. Diese Art der Ideologiekritik schließt ein, daß

- fremde Ideologiequellen erkannt und aufgedeckt werden sollen,
- der historisch-relative Charakter, Ursachen, Zusammenhänge und Wirkungsweisen falschen Bewußtseins zu analysieren sind,
- die erkenntnisleitenden Interessen des Ideologen zu entschlüsseln sind,
- Nutznießer von Ideologien entlarvt werden müssen.

Ideologiekritik einem anderen Standpunkt gegenüber zu üben wird immer dann leichter fallen und einsichtig auch für andere sein, wenn der eigene ideologische Standort hergeleitet, umrissen und in seinen Wirkungen reflektiert ist.

Wenn Ideologiekritik in diesem doppelten Sinne *geübt* wird, dann ist zwar kein einheitliches Resultat zu erwarten, dann wird kein einhelliger Konsens unter allen Wissenschaftlern erzeugt. Aber es könnte so deutlicher werden, wer aus welchen Gründen für welche Interessen eintritt. So könnte auch in der Erziehungswissenschaft die Entscheidung für die eine oder andere Position erleichtert werden. Sie wird dem einzelnen nicht abgenommen, aber Kriterien der Entscheidungsmöglichkeit werden in dem Maße erschlossen, wie die realen ideologischen Gegensätze von allen reflektiert und offen ausgetragen werden. Dies ist allerdings deshalb besonders schwierig, da sich viele Wissenschaftler nicht genügend darüber im klaren sind, warum und inwieweit das Problem der Ideologie für sie Relevanz hat.

(2) *Tatsachenerforschung*

Tatsachen werden intersubjektiv um so mehr als Tatsachen anerkannt, wenn sie von vielen Beobachtern wiederholt und mit denselben Effekten oder Erscheinungen wahrgenommen werden können. Wenn wir von Tatsachen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß sprechen, so handelt es sich auch immer um Ideen, obzwar diese Ideen aufgrund bestimmter und intersubjektiv austauschbarer Beobachtungen als relativ gesichert erscheinen. Um nicht alle Diskussionen in den Nebel bloßer Spekulation aufzulösen und um hinreichend abgesichertes Wissen zu entwickeln, sind Tatsachenerforschungen besonders in neuerer Zeit in den Wissenschaften immer mehr in den Vordergrund getreten. Aber empirische Verfahren der Tatsachengewinnung sind niemals *nur* empirische Verfahren. (Vgl. auch S. 73 ff. und S. 370 ff.)

- Die Wertung, die durch sie beeinflusste Zielsetzung wie Fragestellung, geht in die empirische Forschung über die Hypothesenbildung und den Gebrauch spezieller Meß- oder Beobachtungsverfahren ein. Dem wirken zwar Präzisierungen und Spezifizierungen von Hypothesen entgegen, insgesamt aber werden Hypothesen als theoretische Konstrukte an die Realität zur Überprüfung herangetragen und können aufgrund der dabei notwendig werdenden atomisierenden Betrachtung zu Erkenntnisverzerrungen führen. Zudem ist zu beachten, daß jede Hypothesenbildung in einem sozialen Wirklichkeitsbezug steht, dem sie nicht im wertfreien Sinne entsagen kann: Nicht jede Frage ist gleichermaßen wichtig, wer wählt welche Frage warum aus?
- Die empirische Forschungspraxis steht bei der Analyse relativ komplexer Prozesse vor enormen Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten bestehen im wesentlichen darin, daß bestimmte Bedingungen im Rahmen einer Hypothesenbildung untersucht werden sollen, andere Bedingungen im komplexen Wirklichkeitsfeld als störend empfunden und aus der Betrachtung aus-

geschaltet werden müssen. Dieses Problem, als Exhaustions-Problem relevant (vgl. S. 99 ff.), führt zwangsläufig zur Formulierung theoretischer Wertbezüge im empirischen Forschungsprozeß.

- Jedes empirische Ergebnis ist Erkenntnis bestimmter Fragestellungen unter ausgewählten Bedingungen. Wie wird dies bei der Verbreitung empirischer Ergebnisse berücksichtigt?

Wenn also auch ideologiekritische und tatsachenerfassende Verfahren als erkenntnisleitende Interessen in dieser Arbeit (mit dem Ziel der Verbesserung der wissenschaftlichen Ausgangsbasis von Erziehungstheorien) unterschieden sind, so mag zugleich bereits hier die Einheit dieser beiden Problem- und Frage dimensionen sichtbar geworden sein. Probleme dieser Einheit und ihrer gleichzeitigen Widersprüchlichkeit werden in der Auseinandersetzung mit Grundfragen erziehungswissenschaftlicher Methodologie näher thematisiert werden.