

I. Klassische methodologische Ausgangspunkte:
Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik

1. Einführung in die erkenntnistheoretischen Fragestellungen

Am Anfang aller Fragen über menschliche Erkenntnis steht immer wieder die Beurteilung des Verhältnisses von Bewußtsein als Subjekt der Erkenntnis und Realität bzw. Realitätsausschnitt als Objekt. Das Bewußtsein ist nicht in der Lage, die Dinge, wie sie sind, in sich aufzunehmen. Es bedient sich eigentümlicher gedanklicher Abstraktionen, ein Problem, das seit den Reflexionen antiker Philosophen immer wieder Gegenstand umfangreicher erkenntnistheoretischer (philosophischer) Schriften war. Von besonderer Bedeutung ist neben visuellen, haptischen, akustischen und anderen Eindrücken (und im Rahmen dieser) für die menschliche Erkenntnistätigkeit die Sprache. Sie erst ermöglicht das abstrahierende Denken, weil sie es gestattet, daß umfassende gedankliche Beziehungen zwischen dem Subjekt und der Welt und zwischen den Abstraktionen unter Subjekten gebildet werden können. Wenn wir von Erkennen sprechen, haben wir es also immer zugleich auch mit einem sprachlichen Phänomen zu tun¹.

Das Sprachproblem wird für die Wissenschaft besonders dahin gehend immer wieder relevant, daß Begriffsbildungen allgemein verstanden werden sollen, d. h. daß die Begriffe, die bestimmten Objekten zugeschrieben sind, von allen Diskussionsteilnehmern auch am Objekt der Erkenntnis identifiziert werden können. Wissenschaftliches Erkennen bedeutet also nicht nur, neue Gegenstände oder Beziehungen zwischen Gegenständen zu erkennen (erfinden oder entdecken) und begrifflich zu fixieren, sondern auch (und in viel größerem Maße), Entdeckungen und/oder Begriffszuschreibungen anderer zu erfassen und zu lernen, um Kommunikation unter Wissenschaftlern überhaupt zu ermöglichen.

In der bisherigen Entwicklung der Wissenschaftsgeschichte prägte sich allerdings der Umstand aus, daß unterschiedliche Lehrmeinungen über die Gegenstände der Realität gebildet wurden². In diesen Lehrmeinungen wurden unterschiedliche Begriffe ausgearbeitet und fixiert, so daß heute zum Verständnis

¹ Vgl. zur *Einführung* in diesen Problemkreis und bezüglich seiner (widersprüchlichen) Bedeutung für die Entwicklung wissenschaftlicher Denkweise oder Denkmöglichkeit u. a. STEGMÜLLER (1969, bes. S. 524 ff.); KLAUS (1972); ALBRECHT (1975); WATZLAWICK u. a. (1969); ferner z. B. NIEPOLD (1972).

² Vgl. dazu als Einführung z. B. die interessante Übersicht des englischen Marxisten J. D. BERNAL (1970).

vieler Ansichten Lexika u. a. erforderlich sind, um den Bedeutungsgehalt vieler Begriffe überhaupt noch erschließen zu können. Wissenschaft kommt nicht ohne Begriffsbildungen aus. Aber in dieser Arbeit soll uns nicht vorrangig das damit verbundene und komplizierte Sprachproblem im Sinne der logischen Sprachanalyse oder einer funktional-historischen Analyse der Bewußtseinsformen beschäftigen, sondern in erster Linie die Frage, was denn überhaupt von der Wissenschaft (im Rahmen von Sprach- und Bewußtseinsbildungen, die in unterschiedlichen theoretischen Ansätzen jeweils unterschiedlich vorausgesetzt und begründet werden) verhandelt wird. Wir beschränken uns dabei allerdings hier auf die neuere Entwicklung der Erziehungswissenschaft und greifen auch hier nur gegenwärtig besonders bedeutsame Hauptströmungen heraus³.

Betrachtet man das Verhältnis von Erziehung und Erkennen, so stellt sich für die wissenschaftliche Erörterung sofort eine brennende Frage: Was kann man überhaupt als Mensch erkennen? Dies schließt die Frage ein, was wir speziell von der Erziehung erkennen können. Es ließe sich auch umgekehrt fragen: Was ist überhaupt Erziehung? Aber damit kommen wir auf das Problem zurück: Wie können wir das erkennen, was wir Erziehung nennen?

Nun ist so das Problem sehr pauschal und absolut gestellt. Man ist sofort in die Alternative gedrängt: Erkennen oder Nichterkennen. Wenn wir es vorsichtiger formulieren, könnte die Frage lauten: Mit welcher Möglichkeit oder Notwendigkeit erkennen wir das, was wir begrifflich Erziehung nennen? Nun wird es zugleich aber auch schwieriger. Das Wort *Möglichkeit* deutet eine gewisse Beliebigkeit an, vielleicht die Hoffnung, etwas erkennen zu können; der Begriff *Notwendigkeit* z. B. weist uns auf den Umstand hin, daß hier irgendeine Gesetzmäßigkeit (Determinismusproblem der Erkenntnis) vorliegen könnte, durch die der Zusammenhang vom Subjekt des Erkennens und dem Gegenstand der Erkenntnis geregelt wird. Zugleich jedoch ist stillschweigend vorausgesetzt, daß wir einen Gegenstand erkennen wollen, der schon begrifflich formuliert ist. Es liegen also bereits Erkenntnisse vor.

In dieser Arbeit nun beschränke ich mich darauf, diesen letzteren Umstand herauszugreifen und näher zu fixieren: Welche Erkenntnisse liegen eigentlich im Rahmen der Begründung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit im wesentlichen vor? Wir wenden uns also nicht der realen Erziehung als Untersuchungsgegenstand zu, so interessant diese Arbeit immer auch wäre. Zu-

³ Zu den philosophischen Hauptströmungen vgl. u. a. STEGMÜLLER (1969, 1975); vereinfachend sind die Darstellungen bei SEIFFERT (1969/1970); interessante Sammelbände stellten LIEBER (1974, 1976); LENK (1967, 1973); ALBERT/TOPITSCH (1971); TOPITSCH (1968) zusammen; als marxistische Analysen bieten sich u. a. BERNAL (1970); KLEIN u. a. (1974); Geschichte (1974 und 1976); DOMIN u. a. (1973) an.

gleich jedoch kann nicht jede Erkenntnis aus der Geschichte der Erziehungswissenschaft an dieser Stelle bearbeitet werden. Es soll hier nur über die (zudem recht bescheiden abgehandelte) Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Erkennen in hauptsächlich erziehungstheoretischen Ansätzen der Gegenwart gesprochen werden. Dabei soll es um das Problem gehen, wie diese einzelnen Ansätze theoretisch und methodisch das Verhältnis von Erziehung und Erkennen bestimmen.

Ich schicke drei problebleitende Thesen voraus:

(1) In der Wissenschaft geht es mehr oder minder direkt darum, die Wirklichkeit zu erschließen. Der Wissenschaftler bemüht sich, forschend in die Wirklichkeit einzudringen, er bildet Aussagen über die Wirklichkeit, die in ihrer mehr oder minder geschlossenen Gesamtheit gemeinhin als (wissenschaftliche) *Theorie* bezeichnet werden. Um die Wirklichkeit zu erkennen, bedarf es der Herausbildung von Theorien als zwischenmenschlicher Verständigung über Erkenntnisgegenstände.

(2) Die Wissenschaft heute beginnt nicht beim Punkte Null, d. h., es sind schon zahlreiche und unterschiedliche Theorien vorhanden, um die Wirklichkeit zu erklären. Um den Nutzen dieser Theorien für den heutigen Erkenntnisstand und uns beschäftigende Erkenntnisinteressen herauszuarbeiten, sind nicht nur die in diesen Theorien angesammelten Erkenntnisresultate aufschlußreich, von besonderem Interesse ist vielmehr auch die in den einzelnen Theorien entwickelte *Methodologie*, d. h. das Verständnis, das eine Theorie in bezug auf das Verhältnis von Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisgewinnungsmöglichkeiten im Rahmen eines definierten Vorgehens entwickelt.

(3) Die Methodologie eines theoretischen Ansatzes bildet im gewissen Sinn zugleich das theoretische Zentrum: Eine in allen Ansätzen vorhandene methodologische Vorgehensweise sichert die Möglichkeit der Gewinnung angestrebter Erkenntnisresultate. Die Methodologie einer Theorie ist daher kein Selbstzweck, sondern sie dient der notwendigen Entwicklung von Kriterien und Verfahrensweisen (Methoden) zur Gewinnung inhaltlicher Aussagen ebenso wie der Findung von Kriterien und Verfahrensweisen zur Systematisierung dieser gewonnenen Aussagen in einem Theoriengerüst. Gerade dieser Aspekt zeigt zugleich an, daß jede Methodologie *Handlungsaspekte* in sich trägt: Wer einer bestimmten Methodologie eines bestimmten theoretischen Ansatzes folgt, soll bzw. will diese in seinen Handlungen (Forschungen, Lehren) anwenden, um erfolgreich im Sinne der methodologisch angestrebten Aussagegewinnung zu sein. Die angewandte Methodologie zeigt daher auch das jeweils zugrunde gelegte Theorie-Praxis-Verhältnis einer Theorie auf.

Die Unterscheidung dieser drei Aspekte ist – methodologisch betrachtet – sicherlich zum Teil willkürlich, sie trennt und schematisiert ein zusammenhän-

gendes Problem. Aber sie gibt meines Erachtens Knotenpunkte bzw. Ebenen der Entwicklung der Grundlagen der in allen Wissenschaftsansätzen entfalten oder entfaltbaren wissenschaftlichen Methodologie an. Dabei treten im Rahmen der gegenwärtigen Wissenschaftsdiskussion in der Erziehungswissenschaft zahlreiche Streitpunkte der Bestimmung dieser einzelnen Aspekte auf, die im folgenden zunächst (allerdings nur recht knapp und vorläufig) allgemein umrissen werden und die in den dann nachfolgenden Teilen dieser Arbeit (Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik) für die Entwicklung pädagogischer Wissenschaftsansätze näher reflektiert werden sollen, wobei die hier entwickelte Systematik aufgenommen wird.

1.1. Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

Grundfragen: Wie erkenne ich? Wie dringe ich systematisch in die Wirklichkeit ein? Welche erkenntnistheoretischen Möglichkeiten scheinen diesbezüglich zu bestehen, und welche sehe ich als die entscheidenden an? Mit welchen Methoden, d. h. in welcher Art und Weise der Erkenntnistätigkeit und mit welchen Mitteln und welchem Instrumentarium der Erkenntnis, versuche ich, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen der Realität und damit die Mannigfaltigkeit möglicher Erkenntnisgegenstände so zu strukturieren, daß eine Systematik aufgebaut wird, die es mir erlaubt, Erscheinungen (Geschichte) einzuordnen bzw. zu bewerten und mich an dieser Einordnung in meinen Handlungen zu orientieren? (Vgl. zum folgenden auch *Abbildung 1*, S. 26.)

Voraussetzung des Erkennens der Wirklichkeit ist das Vorhandensein eines *Erkenntnissubjekts*⁴. So trivial diese Feststellung ist, so ist dennoch in der Wissenschaftstheorie bzw. Philosophie äußerst umstritten, welchen Kompetenzgrad die Erkenntnis eines Subjekts überhaupt erreichen kann, ob und inwieweit die vom Subjekt gemachten Aussagen über die Realität wirklicher Aspekt der betrachteten und analysierten Realität oder nur Aspekt der subjektiven Einbildung oder subjektiv-verzerrter Wahrnehmung einer objektiven Realität sind. Ein Streitpunkt entsteht ferner dadurch, daß die erkenntnistheoretische Entgegensetzung von Subjekt und der dem Subjekt äußeren Realität dadurch

⁴ Mit Erkenntnissubjekt ist hier eine Person oder ein Individuum gemeint, das ein Bewußtsein entwickelt/besitzt und die Fähigkeit entwickelt/besitzt, sich über sein Erkennen (seine Bewußtseinsinhalte) mit anderen Subjekten auszutauschen. Wie sich das Bewußtsein des Erkenntnissubjekts ausbildet, ist in den unterschiedlichen philosophischen Richtungen umstritten.

Abbildung 1: Kontroversen bei der Bestimmung von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

<i>Erkenntnis</i>	<i>Kontroversen (u. a.)</i>	<i>Erkenntnisgegenstand</i>
<p><i>Erkenntnissubjekt</i> Erkenntnis ist an Subjekte mit Bewußtsein und der Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen kommunikativ herzustellen (Sprache!), gebunden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - über die Möglichkeit objektiver Erkenntnis (Wahrheitsproblem) - über den Kompetenzgrad der wissenschaftlichen Erkenntnis - über die gesellschaftliche Bedingtheit oder Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis - über die Rolle individueller Verzerrungen im Erkenntnisprozeß 	<p><i>Realität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Realität, wie sie unabhängig vom Bewußtsein gegeben scheint - die Realität, wie sie abhängig vom Bewußtsein wiedergegeben wird
<p><i>Erkenntnistätigkeit</i> Erkenntnis ist in Handlungszusammenhänge und Tätigkeiten in Raum, Zeit und soziokultureller Struktur (Gesellschaft) gebunden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - über die Übertragbarkeit des Individuellen auf das Allgemeine - über die Notwendigkeit (Ziel, Richtung) der Erkenntnis - über die Triebkräfte wissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung 	<p><i>Realität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Realität, wie sie in praktischer Lebens-tätigkeit gegeben ist - die Realität, wie sie in denkender und handelnder Tätigkeit aufgegeben scheint
<p><i>Erkenntnismittel</i> Erkenntnis ist an bestimmte Methoden oder Mittel, die das Subjekt in der Erkenntnistätigkeit einsetzt, gebunden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - über die Wahl bestimmter Erkenntnisgegenstände - über die Interessengebundenheit oder Zweckfreiheit anzuwendender Mittel des Erkennens - über die Bevorzugung bestimmter Erkenntnismittel 	<p><i>Realität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Realität, wie sie nach Auswahl und Einsatz bestimmter Methoden oder Mittel in praktischen Untersuchungen aufgegeben ist - die Realität, wie sie in theoretischen Vorstellungen (durch Antizipation und Auswahl von Methoden und Mitteln) erscheint

relativierbar erscheint, daß die These aufgestellt wird, das Subjekt könne nie ganz bei sich selbst sein, weil, wenn es bei sich ist, es zugleich außer sich ist, da seine geistige Realität nur mehr oder minder Widerspiegelung der Realität und damit auch von außer ihm liegenden Voraussetzungen sei.

Die Einordnung der Bedeutung des Erkenntnissubjekts in eine Theorie ist auch in den pädagogischen Ansätzen – wie weiter unten genauer zu zeigen sein wird – kontrovers: Der hermeneutisch orientierte Ansatz im Anschluß an die idealistische Lehre Herman Nohls und anderer⁵ betont die innere Seite des Erkenntnissubjekts und stellt die subjektive Einbildungsfähigkeit als wissenschaftliche Forschungsmethode heraus; der empirisch-analytische Ansatz erklärt die innere oder äußere Bestimmtheit der Erkenntnisfähigkeit des Menschen zu einem Scheinproblem, da es nur auf die erfahrungsmäßig zu sichernde und logisch einwandfrei abzuleitende Erkenntnisbemühung ankomme und alle die Beobachtung und Logik übersteigende Auslegung als außerwissenschaftliche anzusehen sei; der ideologiekritische Ansatz schließlich stellt besonders die durch äußere Umstände determinierte Erkenntnistätigkeit des Menschen heraus, wobei dem gesellschaftlichen Sein des Menschen zentrale Bedeutung beigemessen wird und die menschliche Erkenntnistätigkeit vor allem im Zusammenhang mit den gesellschaftlich vermittelten Erkenntnisinteressen und -regulationen reflektiert wird.

Weitere Voraussetzung des Erkennens der Wirklichkeit ist die Entwicklung eines *Erkenntnisprozesses* oder die Entfaltung einer *Erkenntnistätigkeit*⁶ des Erkenntnissubjekts. Auch diese Feststellung erscheint zunächst als selbstverständlich, aber in der Wissenschaftstheorie bzw. Philosophie bereitet es immer wieder große Schwierigkeiten, und es ist umstritten, nach welchen Kriterien zu bemessen sei, wann, wo und wie von einem Erkenntnisprozeß gesprochen werden kann, inwieweit überhaupt der individuelle Erkenntnisprozeß der unterschiedlichen Menschen sichtbar zu machen oder gar auf andere zu übertragen ist. Insgesamt stellt sich ferner die Frage nach den Triebkräften der Erkenntnisprozesse oder Erkenntnistätigkeiten der Menschen: Sind diese durch

⁵ Wenn im folgenden vom hermeneutischen Ansatz gesprochen wird, so gilt dies eingeschränkt für die in der Tradition der Lebensphilosophie stehende, durch H. Nohl, E. Weniger und andere begründete pädagogische Theoriebildung. Der Begriff Hermeneutik wird hier nicht zur Kennzeichnung einer für alle Ansätze geltenden verstehenden Textausdeutung, sondern ausschließlich zur Kennzeichnung dieses *pädagogischen* Ansatzes gebraucht. (Vgl. auch S. 39f.)

⁶ Betrachtet man eine bestimmte Aussage eines Erkenntnissubjektes als Erkenntnis, so hat man ein Resultat des Erkennens vor Augen. Erkenntnis wird in diesem Fall also mit dem Erkenntnisresultat gleichgesetzt. Das Erkenntnissubjekt aber wird durch diese Betrachtungsweise nur zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet: Es zeigt ein Erkenntnisresultat vor. Demgegenüber soll der Begriff Erkenntnisprozeß oder Erkenntnistätigkeit darauf aufmerksam machen, daß das Erkenntnissubjekt in gedanklicher und handelnder Tätigkeit steht und Erkenntnisse niemals nur fertige Resultate sind. Die Erkenntnistätigkeit ist eine untrennbar mit dem Erkenntnissubjekt verknüpfte Eigenschaft. Die Erkenntnistätigkeit ist jedem Subjekt eigen, sie ist also individuelle Tätigkeit. Aber sie schließt zugleich Momente der Gesellschaftlichkeit ein, da die Subjekte in ihrer Tätigkeit untereinander und miteinander handeln und kommunizieren. Der Begriff Erkenntnistätigkeit soll in dieser Arbeit dazu dienen, auf die handelnden und gesellschaftlichen Zusammenhänge von Erkenntnissubjekten aufmerksam zu machen.

eine Notwendigkeit außerhalb oder innerhalb des Menschen oder menschlicher Gemeinschaft gebunden, oder sind sie bzw. erscheinen sie als bloß zufällig?

Auch diese Voraussetzung zeigt sich in den gegenwärtig zentralen pädagogischen Ansätzen als kontroverses Problem: Hermeneutisch betrachtet wird die Möglichkeit des Erkenntnisprozesses und die Notwendigkeit der Erkenntnistätigkeit als individuell-verstehendes Problem herausgestellt, d. h. als eine dem Menschen aufgegebenene innere Struktur interpretiert. Empirisch-analytisch ist nicht die Ursache der Entwicklung bestimmter Erkenntnistätigkeiten so sehr das Problem, sondern vielmehr die logisch einwandfreie Begründung der Durchführung einer (als gegeben vorausgesetzten) Erkenntnistätigkeit entscheidend. Für den Ideologiekritiker kommt es demgegenüber gerade auch auf die Entdeckung der Notwendigkeit bestimmter Erkenntnistätigkeiten im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen an, um die relative Bedeutung vermeintlich logisch einwandfreier Erkenntnisse durch Rückbezug auf soziale Ursachen und Wirkungskomponenten aufzuzeigen.

Schließlich bleibt als Voraussetzung das *Erkenntnismittel*⁷, das mehr beinhaltet als eine bloß technische Fertigkeit bestimmter Erkenntnissubjekte. In der Anwendung bestimmter erkenntnistheoretischer Methoden zeigen sich methodologische Voraussetzungen des Erkenntnissubjekts: Die Zweckhaftigkeit und Interessengebundenheit (auch wenn dieses Interesse als Notwendigkeit interessenloser oder wertfreier Erkenntnistätigkeit behauptet wird) des Erkenntnissubjekts im Erkenntnisprozeß wird z. B. über die Wahl der eingesetzten Erkenntnismittel und die Entfaltung spezifischer Erkenntnistätigkeiten gesteuert. Diese Wahl schließt nicht nur eine Bevorzugung bestimmter und dem Gegenstand der Erkenntnis mehr oder minder angemessener Erkenntnismethoden ein, sondern auch die Standpunkte, die dazu führen, einen bestimmten und keinen anderen Erkenntnisgegenstand auszuwählen, ein Erkenntnisinteresse zu bekunden. Daß es Erkenntnisinteressen gibt, ist in der Wissenschaftstheorie bzw. Philosophie kaum umstritten, unlösbar erscheint jedoch gegen-

⁷ In der Erkenntnistätigkeit wenden Erkenntnissubjekte bestimmte Erkenntnismittel an. Mittel der Erkenntnis sind nicht nur materielle und sichtbare Gegenstände (Meßgeräte u. a.), sondern auch bestimmte erlernte Denkopoperationen und Methoden inhaltlicher und formaler Art (Induktion, Deduktion u. a.), die den Erkenntnisprozeß systematisieren, effektivieren und zeitökonomisch gestalten sollen.

Wenn hier begrifflich das Erkenntnissubjekt, die Erkenntnistätigkeit und Erkenntnismittel unterschieden werden, so handelt es sich nur um eine begriffliche, der Systematisierung und Übersicht dienende vereinfachte Unterscheidung, die die reale *Einheit des menschlichen Erkennens* zur Verdeutlichung trennt, obwohl der reale Erkenntnisprozeß alle drei Momente in einem einheitlichen Ganzen umfaßt. Es bleibt dem Leser überlassen, diese gedankliche Einheit in den folgenden Teilen für sich immer wieder herzustellen, andererseits die Vorteile der Zergliederung zur Entwicklung eines möglichst differenzierten Verständnisses zu nutzen.

wärtig eine einhellige Klärung der Frage, welche Faktoren die Interessengebundenheit steuern und ob trotz der Interessengebundenheit der Erkenntnis die Wissenschaft in der Lage ist, wissenschaftlich im Sinne unabhängiger Verpflichtung zu sein, also außerhalb gesellschaftlicher oder individueller Interessenseitigkeit zu stehen.

Auch die Herleitung und Anwendung der Erkenntnismittel ist in den pädagogischen Wissenschaftsansätzen unterschiedlich: Der pädagogische Hermeneutiker vertraut auf ein verstehendes Verfahren, das im wesentlichen auf systematische Textanalyse beschränkt bleibt; der Empiriker betont die Beobachtung und das Experiment, um eine reale Erfahrungsbasis seiner Anschauungen zu gewinnen und intersubjektive Überprüfbarkeit an wiederholbaren und kontrollierbaren Gegenstandsfeldern zu erzielen; der Ideologiekritiker versucht systematisch in die Strukturgesetzmäßigkeiten der Gesellschaft und Natur einzudringen, wobei auch er auf die Grundlage der Erfahrung angewiesen ist. Allerdings unterscheidet er die Oberfläche des empirisch Erfahrbaren und den ursächlichen Zusammenhang des ideologiekritisch zu Hinterfragenden, er behauptet zwar nicht die Unumstößlichkeit seiner bisher als wahrscheinlich entwickelten Aussagen, ordnet jedoch die Erscheinungen, die erfahren werden, nach – wie er meint – kritisch-rational entwickelten Wertmaßstäben ein.

Bei allen drei Ansätzen tritt das Problem der wert- bzw. erkenntnisbezogenen Auswahl der Erkenntnismittel auf: Der Hermeneutiker entwickelt, wenn auch zum Teil ungewollt, Wertstandpunkte, um Texte auszudeuten; der Empiriker vertritt die Wertvorstellung, daß sich der Wissenschaftler mit der Erforschung gegebener Erscheinungen begnügen müsse und nicht als Wissenschaftler in eine Bewertung der Erscheinungen eintreten dürfe, die von Werturteilen gesteuert wird; der Ideologiekritiker faßt alle diese Wertungen als Interesse des Wissenschaftlers auf, wobei er das Interesse oder die Wertung vor allem aus der gesellschaftlichen Entwicklung abzuleiten versucht.

Nun sind nicht nur die unterschiedlichsten Auffassungen über die Rolle, Relevanz und Wirkung des Erkenntnissubjekts, des Erkenntnisprozesses und der Erkenntnismittel in der Wissenschaft zu finden, umstritten ist vor allem die Interpretation des Verhältnisses von Subjekt, Tätigkeit und Methoden der Erkenntnisgewinnung im Verhältnis zum ausgewählten *Erkenntnisgegenstand*⁸: Die unterschiedlichen Wissenschaftsansätze der Gegenwart suchen mit mehr oder minder fixierter Eindeutigkeit, eine Klärung dieses Verhältnisses für sich bzw. in der Kritik anderer Ansätze zu erreichen. Die Ansatzpunkte einer solchen Klärung sind unterschiedlich, da sich je aus der Betrachtung und Bestim-

⁸ Erkenntnisgegenstände sind für das Erkenntnissubjekt materielle oder ideelle Gegenstände der Realität, die im Bewußtsein verarbeitet werden. Es kann auch das eigene Bewußtsein zum Erkenntnisgegenstand werden.

mung des Subjekts und/oder der Tätigkeit des Subjekts und/oder der Methoden der Erkenntnisgewinnung des Subjekts im Verhältnis zum zu bestimmten Erkenntnisgegenstand die Zusammenhänge und Fragestellungen wissenschaftstheoretischer Ansätze entwickeln lassen.

Das Kriteriengerüst dieser Bestimmung auf der einen Seite und die Aussagen, die in diesem Rahmen gewonnen werden, auf der anderen Seite, das Aussagensystem des jeweiligen Ansatzes ebenso wie die einzelnen Aussageelemente in diesem Zusammenhang, bezeichnen wir hier als *Theorie*. Eine wissenschaftliche Theorie, das ist allgemein anerkannt, setzt sich aus Aussagen zusammen. Umstritten ist in der Wissenschaftstheorie aufgrund der unterschiedlichen Bewertung des Erkenntnissubjekts, der Erkenntnistätigkeit, der Erkenntnismittel und ihres Verhältnisses zum Erkenntnisgegenstand, inwieweit Aussagen begründet gewonnen werden können oder sollten, welche Reichweite sie beanspruchen können und wo sie noch wissenschaftlicher oder schon außerwissenschaftlicher Natur sind.

Das Verhältnis von Erkenntnis (Subjekt, Tätigkeit, Mittel) und Erkenntnisgegenstand impliziert ein Verhältnis von Bewußtsein und Realität oder von Theorie und Praxis. Die Realität stellt für den Menschen in dem Moment Praxis dar, in dem er mit seinen Handlungen in sie eingreift, sie nach seinen Bedürfnissen zu formen versucht oder sie in seinen Gedanken mehr oder minder produktiv verarbeitet. Ein bewußtes Theorie-Praxis-Verhältnis ist für die Erkenntnis entscheidend (vgl. auch *Abbildung 2*, S. 31): Aussagen der Erkenntnis (Theorie) stehen im Zusammenhang mit bestimmten Erkenntnisgegenständen als Teil der Praxis, als Teil der Wirklichkeit, die dem Menschen zur Lebensbewältigung aufgegeben ist. Mit Praxis ist keine bloß direkt praktisch-körperliche Tätigkeit gemeint, sondern allgemeiner ein handelndes Verhältnis vorausgesetzt: Erkenntnisgegenstände sind nur dann in Aussagen zu beschreiben, wenn der Erkennende handelnd (auch wenn es nur eine vorwiegend gedankliche Handlung sein sollte) sein Erkenntnisinteresse in ein inhaltlich-aktives Verhältnis zu einem ausgewählten oder hergestellten Gegenstand setzt.

Dieses Ins-Verhältnis-Setzen bedingt meines Erachtens vier zu beachtende (konstitutive) Forschungsdimensionen, die ich weiter unten noch im Rahmen der Anregung von Fragen zur Entwicklung wissenschaftlicher pädagogischer Methodologie näher herleiten werde (vgl. S. 358ff.):

- die Beschreibung,
- die Erklärung,
- die Entscheidung,
- die Überprüfung.

Jede wissenschaftliche Methodologie kommt zu einer mehr oder minder ausgeprägten Entfaltung dieser vier Dimensionen. Beschreibungsfragen treten im Zusammenhang mit der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Er-

Abbildung 2: Probleme der Bestimmung von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand: Ziele, Strukturen, Bedingungen

PROBLEME DER ZIELBESTIMMUNG	STRUKTUREBENEN (der Vermittlung von Zielen und Bedingungen)	PROBLEME DER BEDINGUNGSANALYSE
<p><i>Ziel</i> als Bestimmungsproblem:</p> <p>Die Bestimmung des Verhältnisses von Subjekt, Tätigkeit und Mittel in einem theoretischen Ansatz, d. h. die Entwicklung eines rational begründeten Theorie-Praxis-Verhältnisses als Basis wissenschaftlicher Denkweise</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theorie (im Rahmen der Zielbestimmung): System von Aussagen bzw. Aussageelementen, in denen bestimmte Sachverhalte oder Umstände u. a. fixiert sind - Praxis (im Verhältnis zur Theorie): Irgendwie gearteter lebenspraktischer Zusammenhang, der in einem Verhältnis zur Theorie steht (Problem der Bestimmung dieses Verhältnisses) 	<p><i>Inhalt</i> (Voraussetzung) als Bestimmungsproblem:</p> <p>Vier Strukturebenen, die von jedem theoretischen Ansatz geklärt werden müssen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung: Art und Umfang der Analyse des Erkenntnisgegenstandes aufgrund theoretischer Bestimmungen - Erklärung: Mit der Beschreibung untrennbar verbundene Aussagen zur Erklärung bestimmter Phänomene im Zusammenhang mit der Analyse des Erkenntnisgegenstandes - Entscheidung: Ableitung von Handlungen aus theoretischen Aussagen (die auf irgendeine Art der Beschreibung/Erklärung zurückgehen) im Rahmen von Wirklichkeitsbezügen - Überprüfung: Kontrolle von Entscheidungen im Zusammenhang mit theoretisch bestimmten Formen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung 	<p><i>Bedingung</i> (Gegenstand) als Bestimmungsproblem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedingungen erkennen! (Aber: Unterschiedliche Strategien unterschiedlicher theoretischer Ansätze) - Bedingungen erklären und möglichst Ursachen finden! (Aber: Unterschiedliche Kriterien der Erklärung bei unterschiedlichen Ansätzen) - Entscheidungen im Zusammenhang mit Bedingungen fällen! (Aber: Unterschiedliche Entscheidungsmodelle unterschiedlicher Theorieansätze) - Entscheidungen im Zusammenhang mit Bedingungen überprüfen! (Aber: Unterschiedliche Überprüfungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten unterschiedlicher Ansätze)

kenntnisgegenstand auf. Diese Bestimmung ist zugleich untrennbar mit einer Erklärung (auch wenn diese nicht kausaler Natur ist, sondern nur ein Glaubenspostulat oder eine Vermutung darstellt) verbunden. Durch Beschreibung und Erklärung sind Entscheidungsmöglichkeiten im Rahmen des praktischen Gegenstandsfeldes vorgezeichnet, abgesteckt bzw. ableitbar. Gerade solche Ableitungen sind für die Pädagogik als Handlungswissenschaft von konstitutiver Bedeutung. Jede Entscheidung bedingt als Handlung im pädagogischen Feld Wirkungen und Ergebnisse, die der Überprüfung im Verhältnis zur gewählten Theorie bedürfen.

In diesem ersten Punkt soll es insgesamt bei der weiter unten geführten Erörterung der hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Ansätze also um die *allgemeine theoretische Grundlegung* (Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand) der einzelnen Theorien in der Pädagogik gehen. In dieser allgemeinen Grundlegung zeigen sich bestimmte theoretische Prinzipien und Prämissen, die den Theorien einen gewissen inneren Zusammenhalt geben. Um die gezielte Erörterung der Spezifik dieses jeweiligen Zusammenhalts soll es dann näher im folgenden zweiten Punkt gehen, wobei als Weiterleitung das Allgemeine auf das Besondere geführt wird und ausgewählte Probleme der methodologischen Begründung der einzelnen Wissenschaftsansätze in der konkreten Methodologie der jeweiligen Ansätze näher zur Erörterung gestellt werden.

1.2. Methodologische Grundlagen

Wenn bestimmte erkenntnisleitende Interessen des Erkennens der Wirklichkeit immer in der mehr oder minder systematisch geleisteten oder zu leistenden Klärung des Standpunktes in bezug auf das Subjekt, die Tätigkeit und Methoden der Erkenntnis und zugleich im Hinblick auf einen Erkenntnisgegenstand bestimmt werden, also eine *Theorie* und innerhalb dieser eine Methodologie gebildet wird, kommt es im Zusammenhang damit auch darauf an – um die Wissenschaftlichkeit und Handlungssubstanz der Einsicht oder des Verständnisses nachdrücklich zu sichern –, einen mehr oder minder eindeutigen und notwendigen (konstanten) Methodenbezug zwischen der Theorie und der erstrebten Erkenntnis bzw. dem zur Analyse anstehenden Gegenstand zu entwickeln. Dieser Bezug dient dazu, das Verhältnis von theoretischer Bestimmtheit und durch die Theorie erfaßter Wirklichkeit zu konkreten Ergebnissen voranzutreiben, ein Problem, das in der Gegenwart besonders in der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Empirie in den einzelnen Wissenschaftsansätzen zur Klärung ansteht. Jeder Theorie ist ein Verhältnis zur Wirklichkeit und Praxis, d. h. in konkreter Einschränkung auch zu dem von ihr erforschten Gegenstand, zu eigen. Dies gilt nicht nur für bestimmte Theorien,

die empirische Verfahren benutzen oder als alleinige Erklärungsbasis behaupten, sondern auch für jene Theorien, die nur theoretisch-spekulativ zu sein scheinen und die kein streng empirisches Kriterium als Überprüfungsnachweis des eigenen Anspruches darlegen. Denn für diese Theorien gilt ja nur, daß sie nicht direkt empirisch überprüft werden können, was nicht unbedingt zu Lasten der Theorie gehen muß, sondern auch zu Lasten der unzulänglichen Möglichkeiten empirischer Überprüfung gehen könnte.

In der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im weiteren Sinne werden die theoretischen Standpunkte, Leitwerte, Normen, Werturteile und dergleichen mehr sichtbar, die insgesamt die Methoden der Erkenntnisgewinnung einer bestimmten Theorie steuern. Die Gesamtheit dieser Steuerungszusammenhänge und -elemente im Rahmen einer Theorie ist die *Methodologie*. Sie bezeichnet nicht nur, wie ein bestimmter Gegenstand im Rahmen einer bestimmten Theorie erforscht werden soll, sondern auch, warum welcher Gegenstand im Rahmen dieser Theorie zur Erforschung gelangt. Methodologische Probleme einer Theorie sind also jene (metatheoretischen: gleich Theorie der Theorie über bestimmte Gegenstände) Probleme, die aussagen sollen, warum und in welcher Weise und Reichweite Erkenntnisse in der Theorie gewonnen werden können. Sie stellen die Triebkraft, den Antrieb jeder Theorie und zugleich den Schlüssel zum Verständnis der Theorie dar.

Die Theorie ist gegenüber der Methodologie allerdings nicht ein Inhalt gegenüber einer bloßen Form, weil die Inhalte der Methodologie selbst theoretisch (inhaltlich) relevant sind. Die Methodologie selbst ist andererseits nicht mit *allen* Inhalten einer Theorie identisch, da sie in erster Linie Inhalte hervorbringen soll, da in ihr theoretisch jene Kriterien entfaltet werden, die dem Forscher sagen, wie er seine inhaltlichen Aussagen gewinnen kann, die in ihrer geordneten Gesamtheit dann das ausmachen, was er Theorie nennen wird. Die Methodologie eines Ansatzes bildet das Zentrum aller in diesem Ansatz angewandten oder anwendbaren Methoden der Erkenntnisgewinnung bzw. -überprüfung und -bestimmung. Durch sie wird daher die Aussagengewinnung, -überprüfung und -bestimmung des Ansatzes gesteuert. In ihr sind jene Methoden enthalten, mit denen jeder wissenschaftliche Ansatz auf seine Art versucht, die Dimensionen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung ausgewählter Erkenntnisgegenstände zu erfassen und theoretisch zu entwickeln.

So gesehen werden für die Methodologie der einzelnen pädagogischen Ansätze Fragen aufzuwerfen sein: Welches methodologische Potential stellen der hermeneutische, der empirische und der ideologiekritische Ansatz dar? Wie wird in den Ansätzen das Verhältnis von theoretischem Anspruch und Erkenntnismethodologie, die bestimmte Erkenntnismethoden hervorbringt, entwickelt?

1.3. Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung

Eine Methodologie hat vor allem im Rahmen der Entscheidungs- und Ergebnisdimension (Überprüfung) enorme praktische Bedeutung. In jeder Theorie dient die Methodologie der ständigen Sicherung der Erkenntnisgewinnung nach festgelegten Kriterien, sie muß also intersubjektiv übertragbar sein, um in Entscheidungsprozessen in der Praxis von jedermann benutzt werden zu können, der in sie eingeführt wurde und sie hinreichend beherrscht. Dabei muß nicht immer eine ganze Theorie mit all ihren inhaltlichen Verästelungen bekannt sein oder beherrscht werden, sondern die Anwendung der Methodologie (als Regulation des gezielten Einsatzes wissenschaftlicher Methoden) ist oft ausreichend zur Steuerung des Handelns gemäß den Prinzipien der Theorie, das Handeln selbst ruft in seinen Ergebnissen neue Inhalte der Theorie hervor oder bestätigt bereits bekannte⁹. Andererseits könnte sich so auch erweisen, daß bestimmte Inhalte der Theorie in der Praxis nicht oder anders auftreten, als zunächst vermutet wurde, daß die Theorie korrigiert werden muß, daß sie nicht in praktische Handlungen umgesetzt werden kann oder daß der durch sie erzielte Handlungserfolg negativ zu beurteilen ist¹⁰. Jedoch gerade hier ist es in der Wissenschaftstheorie wieder äußerst umstritten, was als Handlungserfolg gelten kann und was nicht. Besonders die Ideologiekritiker stellen immer wieder Handlungserfolge in Frage: Eine wie auch immer erfolgreiche Handlung müsse auch in ihrem sozialen Kontext und ihrer funktionalen Wirkung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen beurteilt werden.

Im Rahmen dieses dritten Punktes soll weiter unten für die hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Ansätze in der Erziehungswissenschaft das Theorie-Praxis-Verhältnis näher reflektiert werden. Dabei treten nicht nur theoretisch-immanente methodologische Probleme auf, besonders gesellschaftliche Wirkungen der einzelnen Ansätze im Rahmen funktionaler und die Theorieimmanenz übersteigender sozial-kultureller Zusammenhänge müssen bedacht werden. Sehr oft beginnt die Kritik an einem wissenschaftstheoretischen Ansatz gerade an dieser Stelle: Seine funktionale Wirkung gegenüber ge-

⁹ Im Rahmen pädagogischer Methodologie setzte Paul HEIMANN (1976) mit seiner „Didaktik als Theorie und Lehre“ diesbezüglich ein eindrucksvolles Beispiel. Vgl. dazu auch REICH (1977).

¹⁰ Dies beinhaltet allerdings meist eine besondere Problematik: Die je gewählte Methodologie gibt die allgemeinen Regeln an, nach denen Forschung *im Rahmen* eines theoretischen Ansatzes durchgeführt werden soll. Aus der Sicht der gewählten Methodologie können zwar unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden, aber welche Ergebnisse auch immer erzielt werden sollten, die gewählte Methodologie wird durch die Forschungsarbeit nur dann ernsthaft kritisch berührt, wenn sie bewußt verändert wird. Diese Veränderung aber setzt einen Bewußtseinshorizont voraus, der die alte Methodologie übersteigen müßte. Methodologien werden deshalb meistens aufgrund von Kontroversen mit methodologischen Gegnern geändert. Daher sind methodologische Kontroversen äußerst produktiv und unumgänglich für die Wissenschaftsentwicklung.

sellschaftlichen Herrschaftsformen und Normen scheint den wesentlichen Ansatzpunkt zur Kritik hervorzubringen, ein Ansatz sei nicht mehr zeitgemäß, er hemme die Entwicklung, er stehe gegen die Gesellschaft und ihre Normen usw.; das sind immer wiederkehrende Kritikformen an wissenschaftstheoretischen Ansätzen. Die Notwendigkeit der Funktions- und Normenkritik der praktischen Seite jeder Theorie (und welche Theorie ist nicht in irgendeiner Form praktisch?) ist wissenschaftstheoretisch kaum umstritten; strittig ist jedoch die Art und Weise, in der diese Kritik überhaupt durchführbar erscheint. Läßt sich ein wissenschaftstheoretischer Ansatz, so lautet die zentrale Frage immer wieder, hinreichend im Zusammenhang mit seiner gesellschaftlichen Funktion kritisieren und konstruktiv überwinden? Und: Bleiben trotz der Kritik jene Aussagen des Ansatzes erhaltbar, die auch heute noch einen nicht ausgeschöpften Erkenntnisgewinn über bestimmte Erkenntnisgegenstände zu versprechen scheinen? Und den jeweiligen Kritiker betreffend: Ist er sich seiner Funktion und der Normen seiner Kritik im Zusammenhang mit bestehenden oder von ihm erstrebten Herrschaftsformen bewußt? (Vgl. auch *Abbildung 3*, S. 36.) Diesbezüglich werden für die einzelnen methodologischen Ansätze in der Pädagogik Fragen aufzuwerfen sein: In welchem gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang stehen der hermeneutische, der empirische und der ideologiekritische Ansatz, und wie wird dieser Zusammenhang von ihnen interpretiert?¹¹ Kann eine Kritik der einzelnen Ansätze aus der gesellschaftlichen Funktion hergeleitet werden, welche Ergebnisse bringt sie hervor, und wie ist die Kritik der Kritiker motiviert?

¹¹ Der gesellschaftliche Wirkungszusammenhang kann in dieser Arbeit allerdings nur bescheiden angemerkt, nicht aber differenziert analysiert werden. Gerade dies aber wäre für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft in verstärktem Maße zu wünschen. Eine Sozialgeschichte der Erziehung hätte zunächst gewisse Knotenstellen der Erziehungspraxis und Theoriebildung in Phasen gesellschaftlicher Übergänge zu untersuchen, um auch für unsere Gegenwart Zusammenhänge von Gesellschaft und Erziehung näher von der Ursprungs- und Entwicklungslage her begreiflich zu machen. Dies gilt um so mehr, da unsere Bildungspolitik oft nur Ausdruck aktueller politisch-ökonomischer Orientierungen ist und langfristige Planungen eher vermeidet. In dieser Arbeit dominiert demgegenüber eine systematische Betrachtung. Dies ergibt sich aus dem beschränkten Erkenntnisinteresse, das sich zunächst auf die *methodologische* Problemlage richtet, um hierüber Bezugspunkte weiterer Entwicklung anzuregen.

Abbildung 3: Probleme der individuellen und gesellschaftlichen Praxis im Zusammenhang der Analyse von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

	Erkenntnissubjekt	Erkenntnistätigkeit	Erkenntnismittel
individuelle Praxis	Erkennen ist immer auch individuelles Erkennen	Erkennen ist eine Tätigkeit, die räumlichen, zeitlichen und subjektiven Dimensionen unterliegt	Erkennen ist an bestimmte Methoden oder Mittel gebunden, die das Subjekt in seiner Tätigkeit anwendet
	Welche Folgen hat das u. a. für die Erkenntniscompetenz?	Welche Funktionen werden u. a. sichtbar?	Wie entsteht u. a. Kritik?
gesellschaftl. Praxis	Erkennen ist immer auch an den Stand gesellschaftlicher (vermittelter) Erkenntnis gebunden	Erkennen ist eine Tätigkeit, die in den räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen einer Gesellschaft abläuft	Erkennen ist an die Methoden oder Mittel gebunden, die Subjekte in ihrer Tätigkeit in einer bestimmten historisch-konkreten Gesellschaft anwenden