3. Empirie

Die Dominanz des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft wurde Ende der fünfziger Jahre durch das Aufkommen empirischer Forschungsverfahren und die Entfaltung eines neuen Methodenbewußtseins in Frage gestellt. Empirische Verfahren, d. h. im wesentlichen Verfahren, in denen *Tatsachen*forschung betrieben wird, wollten der pädagogischen Spekulation das Ende bereiten. Spätestens seit Heinrich Roths Vorstoß vor allem im Rahmen pädagogisch-psychologischer Fragestellungen, der unter dem Anspruch stand, eine realistische Wende der Pädagogik zu initiieren, sah sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik tatsachenwissenschaftlich in Frage gestellt. (Vgl. u. a. ROTH 1957, 1958.) Nun könnte es so scheinen, als hätte die empirische Forschung Ende der fünfziger Jahre (inspiriert durch Forschungsvorhaben und -ergebnisse aus den USA) überhaupt erst in die Bundesrepublik Deutschland Eingang gefunden. Dies wäre jedoch ein Trugschluß. Der empirisch orientierte Ansatz in der Pädagogik ist ausführlich bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts auch in Deutschland begründet worden, Vorläufer dieser Anschauung finden sich sogar vor der Begründung des deutschen Idealismus, dessen Erkenntnistheorie zum Teil in die geisteswissenschaftliche Philosophie eindrang.
Um den empirischen Ansatz heute zu verstehen, ist es wichtig, seine Entwicklungsgeschichte zu begreifen. Dies insbesondere, um voreilige Erwartungen zu dämpfen.

3.1. Die methodologische Entwicklung des empirischen Wissenschaftsansatzes

In der nachfolgenden Darstellung und Erörterung der Probleme des empirischen Ansatzes (einem längeren Exkurs) folge ich zum Teil Klaus Holzkamp, der unterschiedliche Stufen der Entwicklung empirisch begründeter Wissenschaftstheorie in seinen Studien zur „Kritischen Psychologie" beschrieb: den naiven Empirismus, den logischen Empirismus, die Falsifikationstheorie und den Konstruktivismus. (Vgl. HOLZKAMP 1972, bes. S. 80ff.) Damit sind meines Erachtens genau die methodologischen Ebenen angegeben, die auch für die Entwicklung empirisch fundierter pädagogischer Theorien zentrale Bedeutung haben. (Ähnlich argumentiert RUPRECHT 1975.) Obwohl die Ebenen eine historisch-methodologische Entwicklung anzeigen, ist von vornherein festzu-

halten, daß in der gegenwärtigen Forschung nicht etwa der Konstruktivismus als höchste Stufe des empirischen Ansatzes die Szene beherrscht. Gerade in der Pädagogik sind auch gegenwärtig immer noch und wieder der naive, vor allem aber der logische Empirismus und die Falsifikationstheorie vertreten, wobei die beiden letztgenannten noch in theoretischer Ausarbeitung stehen. (Vgl. dazu auch KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 128ff.)

3.1.1. Naiver Empirismus

Klaus Holzkamp kennzeichnet die Grundposition des naiven Empirismus prägnant folgendermaßen:

„Die Sicht des naiven Empirismus auf empirisch-wissenschaftliches Forschen läßt sich global etwa folgendermaßen kennzeichnen: Empirische Wissenschaft ist eine Institution zur Gewinnung von wahren Erkenntnissen über die Natur. Basis für diesen Erkenntnisgewinn sind Beobachtung und Experiment. Der Prozeß wissenschaftlichen Forschens beginnt mit dem Sammeln von Daten aus Beobachtung und Experiment. Von solchen Daten aus kommt man dann auf induktivem Wege per Generalisierung, Abstraktion, Idealisierung o. ä. im günstigen Falle zur Entdeckung von Naturgesetzen, wobei Naturgesetze als etwas in der Natur Gegebenes angesehen werden, das der Forscher nur zu finden hat. Der wissenschaftlich Forschende ist mithin bei seiner Arbeit weitgehend von der Erfahrung geleitet, er ist selbst nur passiver Registrator. In diesem Zusammenhang finden sich dann oft bildliche Wendungen wie: der Forscher tue einen Blick in die Werkstatt der Natur, er lausche der Natur ihre Geheimnisse ab etc." (HOLZKAMP 1972, S. 80.)

Die historischen Wurzeln dieses Ansatzes reichen in den englischen Sensualismus, den französischen Materialismus, und sie finden sich auch bei frühen Positivisten[47].
Im Positivismus wurden die Strömungen des Rationalismus und des frühen Empirismus relevant. Der Rationalismus bezeichnet erkenntnistheoretische Strömungen, die davon ausgehen, daß nur das Denken oder die Vernunft die Wahrheit finden kann. Das Kriterium der Wahrheitsfindung wird im Denken gesucht. Descartes beispielsweise suchte den Rationalismus von der Mathematik her zu begründen. Logische Fragen werden bedeutsam. An der Kritik des Rationalismus war wesentlich Kant beteiligt: Er entwickelte den Kritizismus. Der frühe Empirismus sucht die Wahrheit über die durch Beobachtung, Messung und Experiment zu gewinnende Erfahrung zu begründen. Wird unter Erfahrung die sinnliche Erfahrung in Empfindungen verstanden, nennt man den

[47] Auguste Comte gebrauchte den Ausdruck „positiv" zur programmatischen Charakterisierung einer durch naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden geprägten Wissenschaftstheorie. (Vgl. COMTE 1956.)

Empirismus auch Sensualismus. Als wahr gelten hier nicht Ableitungen aus obersten Axiomen (Rationalismus), sondern Aussagen, die mit der Realität übereinstimmen.
Die Entwicklung des Positivismus zerfällt in mehrere Richtungen. Bedeutsam wurde der sog. Empiriokritizismus (R. Avenarius, F. Mach), der logische Positivismus des sog. Wiener Kreises – auch als Neopositivismus bezeichnet – (R. Carnap, H. Feigl, Schlick u.a.), der weiter unten im Abschnitt über logischen Empirismus näher behandelt wird, und der sog. kritische Rationalismus (K.R. Popper, H. Albert), der sich selbst nicht mehr als positivistisch versteht, von den Kritikern aufgrund des mit anderen positivistischen Ansätzen gemeinsamen Wertfreiheitspostulats aber als positivistisch angesehen wird. Dieser Ansatz wird weiter unten im Abschnitt über den falsifikationstheoretischen Ansatz behandelt. Eine weitere Richtung bildet der sog. Konstruktivismus (Duhem, Dingler, May, der frühe Holzkamp). Dieser Ansatz wird ebenfalls weiter unten behandelt. Zur Entwicklung des Positivismus vgl. u.a. KRAFT (1968); NAGEL (1961); STEGMÜLLER (1957, 1969, 1969ff., 1975); FIJALKOWSKI (1967); BERGER (1972); KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 130ff.); zur marxistischen Kritik z.B. NARSKI (1967); RUML (1965); KLOTZ (1969, bes. S. 268ff.).

Bereits bei Wolfgang Ratke (1571–1635) finden sich in der Pädagogik bzw. Didaktik elementare empirische Vorstellungen, die er vor allem unter dem Einfluß von Francis Bacon, dem Begründer der modernen experimentellen Wissenschaft, aufgenommen hat. In der „Erkenntnislehr der christlichen Schule" betont Ratke z.B. die Notwendigkeit des Eindringens in die Wirklichkeit über den Verstand. Die Frage, ob der Verstand angeboren oder erworben sei, stellt Ratke in den Zusammenhang mit der Frage, ob man den Verstand auch schärfen könne: „Ja freilich; denn er ist von Natur nicht tüchtig genug, von sich selbst etwas zu ergreifen, das wichtig ist, sondern muß durch stetige Übung und fleißige Unterweisung sich tüchtig und fertig machen: Ja, er ist von Natur einer glatten, auspolierten und unbeschriebenen Tafel gleich, darauf zwar nichts geschrieben ist, aber allerhand Sachen geschrieben werden können." (RATKE 1970, S. 150.) Die Bezeichnung des Verstandes als einer unbeschriebenen Tafel entspricht dem Begriff „tabula rasa", der in der antiken Philosophie begründet wurde. Ratke griff damit schon vor John Locke, dem Mitbegründer des englischen Sensualismus, die materialistische Grundauffassung auf, daß der Verstand nur als Abbild der äußeren Welt begriffen werden könne. Andererseits hebt Ratke (wie auch Comenius) neben der Natur als Umwelt des Menschen auch die „Schrift", d.h. das theologisch auszulegende Gebot, als „natürliche" Lebensvoraussetzung hervor, so daß sich sein Abbildgedanke stark mit religiösen Auffassungen vermischt.
Bei Johann Amos Comenius (1592–1670) werden diese Gedanken aufgegriffen

und weiterentwickelt. Exemplarisch sei hier aus dem komplexen Werk die Entwicklung der „natürlichen Methode" des Lehrens und Lernens herausgegriffen. Da auch Comenius den Verstand als Ausdruck äußerer Reize auffaßte, kam es auf die anschauliche Übermittlung des Lehrstoffes an: „Man lehre alles durch Beispiele, durch Vorschriften und durch Anwendung oder Nachahmung; mit anderen Worten, daß die Sache, die gelernt werden soll, dem Lernenden vor Augen gestellt und das Dargestellte erläutert und verstanden werde, nachdem es aber erläutert und verstanden wurde, soll der Lernende versuchen, es durch Abbildung neu darzustellen, bis er es versteht." (COMENIUS 1959, S. 43.)
Comenius suchte in der Natur, die er als Entwicklungsgang im Pflanzen-, Tier- und Menschenreich auffaßte, Analogien für die Erziehungsvorgänge zu gewinnen. Damit konnte er als einer der ersten Pädagogen die Methode des naiven Empirismus auf Erziehungsvorgänge anwenden. Aus der Natur wollte er die Gesetzmäßigkeiten der Erziehung ablauschen. Diese Verfahrensweise blieb später für die idealistisch begründete Erziehungstheorie unverständlich. In der konservativen „Geschichte der Erziehung" von Driesch und Esterhues heißt es z. B. über die Lehr-Lern-Methode des Comenius:

„Es ist ermüdend, in der Didactica den immer wiederkehrenden Grundsatz der Naturgemäßheit durch alle daraus abgeleiteten Unterrichtsregeln zu verfolgen. Ein paar Beispiele mögen – auf ihren Kern zurückgeführt – die Art der Behandlung zeigen: Grundsatz: Die Natur achtet auf die geeignete Zeit. Comenius erinnert daran, daß der Vogel im Frühling brütet, der Gärtner im Frühling den Garten bestellt u. a. Daraus werden Folgerungen gezogen, wie: Bildung und Erziehung im Lebensfrühling, Lernen in den Morgenstunden, den Stoff nach Altersstufen verteilen, so daß alles jeweils der Fassungskraft entspricht. – Ein anderer Grundsatz ist: Die Natur beginnt ihre Verrichtungen von innen heraus. Das Ei, aus dem der Vogel entsteht, bildet zuerst die inneren Organe, der Gärtner senkt das Reis tief innen in den Stamm u. a. m. Daraus folge für den Unterricht, daß man nichts von außen ankleben soll, nicht diktieren und gedächtnismäßig erlernen, sondern von innen her zur Entfaltung bringen, erst erkennen, dann lernen und anwenden soll." (DRIESCH/ESTERHUES 1952, S. 43.)

Aus den Gleichheitsgrundsätzen der Natur leitete Comenius die zentrale Parole humanistischer Erziehungstheorie ab: alle alles zu lehren. Es ist weniger ermüdend, sondern faszinierend und im Rahmen der historischen Zusammenhänge außerordentlich interessant, zu untersuchen, wie Comenius die Erziehungsgrundsätze aus der Natur ableitet[48]. Andererseits ist diese Ableitung durchaus spekulativ: Aus allgemeinen Naturbeobachtungen werden auf induktivem Weg Grundsätze für die Erziehung abgeleitet, ohne daß diese Grundsätze selbst in der pädagogischen Praxis umfassend empirisch unter-

[48] Außerordentlich interessante Aspekte arbeitet z. B. ALT (1953, 1970, 1975, S. 465 ff.) heraus.

sucht wurden. Dieser induktive Weg wird heute, wenn auch vom Anspruch des Erkennens allgemeiner Lerngesetze her, von manchem Lerntheoretiker ähnlich gegangen[49].

Im Rahmen des Zeitalters der Aufklärung, die in unterschiedlichen philosophischen Systemen zum Ausdruck kam, beansprucht der englische Sensualismus einen herausragenden Platz. Die Empiristen Francis Bacon (1561–1626), Hobbes (1588–1679) und Locke (1632–1704) wie andere Philosophen dieser Zeit lehnten die übernatürliche Offenbarung und damit die christliche Grundlegung der Philosophie und Wissenschaft ab. Von der Entwicklung der Vernunft des Menschen, des rationalen Denkens, das durch Erziehung erworben werden kann, versprach man sich die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die in den Fesseln der feudalen Gesellschaft für die allseitige Entfaltung der bürgerlichen Gesellschaft zu eng geworden waren. Im Zusammenhang mit der Ablehnung alles Übernatürlichen stand auch die Forderung nach Auflösung alles Unnatürlichen, die in Anlehnung an Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) zu dem Ruf „Zurück zur Natur" führte. Andererseits waren die Forderungen der Aufklärung, der Ruf nach einer natürlichen Betrachtungsweise der Realität, oft durch „übernatürliche" Dimensionen angereichert: Schließlich konnten Gott und die Religion immer auch als natürliche Voraussetzungen des Menschendaseins aufgefaßt werden.

John Locke faßte die Seele des Menschen als eine „tabula rasa" auf, als ein leeres Blatt, als einen dunklen Raum, in den durch die Fenster, die unsere Sinnesorgane darstellen, das Licht einfällt. Die Erkenntnis des Menschen von der Welt beruht auf der Sinneserfahrung (Sensualismus) und, darüber vermittelt, innerer Erfahrung. Die Wahrnehmung bildet die Grundlage der Erkenntnis, das Erkennen beruht auf der Erfahrung, und durch diese ist ihm eine Grenze gesetzt.

Der Erfahrungsbegriff wurde für den naiven Empirismus auf dieser Entfaltungsstufe aber bereits zu einem Problem: Erfahren wurden neben den natürlichen Umständen immer auch gesellschaftliche Verhältnisse. Waren diese nun gleich den natürlichen Verhältnissen oder eine Verletzung der Natur durch das Gesellschaftliche? Locke beispielsweise versuchte den Feudalabsolutismus als Verletzer der gesellschaftlichen Natur nachzuweisen, der Weg der konstitutionellen Monarchie, die dem Aufschwung des bürgerlichen Staates Schutz verleiht, hingegen erschien ihm als der Natur des gesellschaftlichen Seins entsprechend. Der Erfahrungsbegriff selbst war mithin ausdeut- und auf die gesell-

---

[49] In der Behauptung allgemeingültiger Lerngesetze wird meist eine Quasi-Naturhaftigkeit des Lernens unterstellt. Problematisch ist es dabei bisher, die „wahren" natürlichen Grundlagen überhaupt von den umweltmäßigen Einflüssen isolieren zu können. Zu Implikationen der lerntheoretischen Ansätze für die Unterrichtsarbeit vgl. z. B. MUTSCHLER/OTT (1975/76).

schaftlichen Verhältnisse beziehbar. Der naive Empirismus, der sich in erster Linie auf die Erfahrung, die Beobachtung und die Objektivität der Tatsachen stützen wollte, war in den erfahrbaren Inhalten von der Welt also zugleich immer auch von vorgegebenen und veränderlichen gesellschaftlichen Strukturen abhängig. Wie aber sollte so unabhängige und nur auf die Gesetze des natürlichen Seins bezogene Objektivität erreicht werden?

Eine radikale Ausprägung erfuhr der naive Empirismus im französischen Materialismus.

In der von Diderot und d'Alembert herausgegebenen „Enzyklopädie", die ab 1751 erschien und das Wissen der Zeit verallgemeinern sollte, heißt es z. B. über den Begriff „Angeboren": „*Angeboren* ist das, was mit uns geboren wird. Nur das Empfindungs- und Denkvermögen ist *angeboren;* alles andere ist erworben." (DIDEROT 1972, S. 702.)

In seinem „System der Natur" entwickelte d'Holbach 1770 in einer systematischen Zusammenschau zentrale Prinzipien der materialistischen Herangehensweise: Die Realität wird als ein Umstand begriffen, der sich der sinnlichen (empirischen) Wahrnehmung darbietet. In den sinnlichen Wahrnehmungen findet die empirische Wissenschaft daher ihr unverfälschtes Erkenntnisobjekt. Das Erkenntnissubjekt, der Forscher, muß erfahrenen Daten unvoreingenommen und neutral entgegentreten, um Gesetzmäßigkeiten unverstellt erkennen zu können. Gesetze sollen erkannt werden, um in der Mannigfaltigkeit der Realität die bleibenden und allgemeinen Wirkungsweisen zu erkennen. Das setzt das Bestreben voraus, die komplexen und mannigfaltigen Erscheinungen und Sinneseindrücke, die unterschiedlicher qualitativer Natur sind, auf bestimmte Beziehungen zu verallgemeinern, quantitative Zusammenhänge herauszuarbeiten und die Komplexität der Faktoren der Wirklichkeit auf bestimmte (statistische oder quantitative) Gesetzmäßigkeiten zu fixieren.

D'Holbach will alle wissenschaftlichen Forschungen auf das Physische und die Erfahrung zurückführen. (Vgl. HOLBACH 1960, S. 13.) Materie und Bewegung sind für ihn die zentralen Bezugspunkte des Daseins, die Wirklichkeit erscheint allein als stoffliche Ausprägung eines zeitlich durchschrittenen Raumes. (Vgl. ebd., S. 19ff.) Die verwickeltsten Bewegungen sind nur das Ergebnis einfacher (zusammengesetzter) Bewegungen und daher auf diese rückführbar. (Vgl. ebd., S. 42f.) Die Gesetze der Physik und der Moral sind untrennbar miteinander verbunden, da sie ihren gemeinsamen Ursprung in der Bewegung (Anziehung und Abstoßung) der Materie haben. (Vgl. ebd., S. 44.) Jede Ursache hat eine Wirkung und jede Wirkung eine Ursache. Man muß daraus schließen, „daß alle Erscheinungen notwendig sind und daß jedes Ding der Natur unter den gegebenen Umständen und gemäß den in ihm gegebenen Eigentümlichkeiten nicht anders wirken kann, als es wirkt". (Ebd., S. 46.) Diese Einsicht soll auch für gesellschaftliche Phänomene gelten: Bei einer gesellschaftlichen Revo-

lution beispielsweise gibt es „keine einzige Handlung, kein einziges Wort, keinen einzigen Gedanken, keinen einzigen Willen, keine einzige Leidenschaft, die nicht notwendig wären, die nicht so wirkten, wie sie wirken müssen, die nicht unfehlbar die Wirkungen hervorbrächten, die sie dem Platz entsprechend, den diese wirkenden Kräfte in diesem moralischen Wirbel einnehmen, hervorbringen müssen". (Ebd., S. 47.) Der Mensch ist „ein passives Werkzeug in den Händen der Notwendigkeit", das den natürlichen Gesetzen des Notwendigen unterworfen ist. (Vgl. ebd., S. 63.)
Aus dieser Notwendigkeit entspringt das „System des Fatalismus". Der Mensch kann nur der Notwendigkeit gehorchen. „Unsere Neigungen sind durch unsere Natur bedingt; der Gebrauch, den wir von unseren Leidenschaften machen, hängt von den Gewohnheiten, von den Ansichten und den Ideen ab, die wir durch unsere Erziehung und durch die Gesellschaft, in der wir leben, erhalten haben." (Ebd., S. 175.) In dem, was wir sind, hängen wir ab von unseren Eltern und Lehrern, die unsere Natur fürs ganze Leben modifizieren. (Vgl. ebd., S. 114.) Die Erziehung an sich zeigt aber nicht den absolut richtigen Weg zu einer besseren Gesellschaft, sie kann Wahrheit und Irrtum hervorbringen. Wirkliche Wahrheit liegt in der Natürlichkeit oder Notwendigkeit: „Der richtig denkende Geist nimmt die Gegenstände und die Beziehungen so wahr, wie sie sind: der falsch denkende Geist ‚erfaßt' nur falsche Beziehungen; das hat seinen Grund in irgendeinem Fehler des Körperbaus. Der richtig denkende Geist ist eine Fähigkeit, die der Geschicklichkeit der Hand ähnelt." (Ebd., S. 99.) Damit ist die Erklärung des Irrtums in der erzieherischen Vermittlung auf die Natur selbst zurückgeführt. Diese Rückführung schließt zugleich das Programm zur Besserung der menschlichen Verhältnisse ein: „Wir müssen für das *Physische* des Menschen sorgen, es ihm angenehm machen, und bald werden wir sehen, daß seine *Moral* besser und glücklicher, seine Seele friedlich und heiter und sein Willen durch natürliche und faßliche Beweggründe, die man ihm zeigt, zur Tugend bestimmt wird. Wenn der Gesetzgeber seine Bemühungen auf das Physische richtet, dann wird er gesunde, starke und kräftige Staatsbürger bilden, die sich glücklich fühlen und denjenigen natürlichen Impulsen aufgeschlossen sind, die man ihren Seelen wird geben wollen." (Ebd., S. 79.) Diese „natürlichen Impulse", die in der Französischen Revolution 1789 praktische Gestalt annahmen und in die Überwindung des Feudalabsolutismus mündeten, verweisen die Erklärungssubstanz des naiven Materialismus allerdings wieder auf gesellschaftliche Phänomene, die in einer ungeklärten Beziehung zu der alles bedingenden Natur stehen: Wer bestimmt welche natürlichen Impulse, die gegeben werden sollen?
Für die Erziehungsproblematik treten die Widersprüche im mechanisch-materialistischen Ansatz sehr deutlich auch bei Claude Adrien Helvétius auf. Helvétius ist besonders durch seine zwei Bücher – „Vom Geist" (1758) und „Vom

Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung" (1773) – bekannt geworden. In seiner programmatischen Schrift über den Menschen, seine Fähigkeiten und seine Erziehung unterscheidet Helvétius etliche zentrale Fragestellungen, die zum Teil bereits Auffassungen des mechanischen Standpunktes in bezug auf Erziehungsfragen übersteigen. Eine Kernaussage bei Helvétius ist: „Die notwendig verschiedene Erziehung der verschiedenen Menschen ist vielleicht die Ursache jener geistigen Ungleichheit, die man bisher der ungleichen Vollkommenheit der Organe zugeschrieben hat." (HELVÉTIUS 1972, S. 45.)

Helvétius führt stärker noch als Holbach die Unterschiedlichkeit der Menschen auf die Erziehung zurück. Aus der ungleichen Erziehung, so schließt Helvétius, rührten einerseits Benachteiligungen der unteren Bevölkerungsschichten, andererseits könnten auch bei relativ gleichen Bedingungen die Entwicklungen der Heranwachsenden niemals vollständig gleich sein, da unzählige Faktoren und je subjektiv erlebte Konstellationen die Entwicklung des Individuums beeinflussen würden. Angeboren sei nur die Fähigkeit zu sinnlicher Wahrnehmung, die zugleich die Quelle des Verstandes sei. Wie Holbach hob auch Helvetius die freie Entwicklung der Natur des Menschen hervor. Er betonte die Notwendigkeit, Begierden und Lust frei entfalten zu können, da sie von der Natur frei gegeben seien. Durch die Betonung der Relevanz der Erziehung vernachlässigt Helvétius eher das „System des Fatalismus", er macht sich von rigiden mechanischen Ansichten zum Teil frei. Ihm stellt sich besonders das Gesellschaftliche als Determinismusproblem: „Der Geist und die Begabung der Menschen sind niemals etwas anderes als das Ergebnis ihrer Wünsche und ihrer besonderen Lage. Vielleicht beschränkt sich die Erziehungswissenschaft darauf, die Menschen in eine Lage zu versetzen, die sie dazu zwingt, die von ihnen erwünschten Fähigkeiten und Tugenden zu erwerben." (Ebd., S. 448.)

Hier ist die gesellschaftliche Lage in den Blick geraten und neben die materielle Bestimmtheit durch allein physische Konstitution getreten. Andererseits bestreitet Helvétius im Bereich der Empfindungsfähigkeit nicht die materielle Bedingtheit aller Empfindungen. Insgesamt übersteigt der revolutionäre Geist seiner Arbeit (man beachte ihre Entstehungszeit) zum Teil die Grundlage des naiven Empirismus. Empirische Erkenntnis vermischt sich mit verändernder Strategie. Die Naturgesetztheit, der alle bedingungslos ausgesetzt sind, zeigt sich im gesellschaftlichen Bereich auf einmal als Entscheidungsspielraum. Helvétius schließt seine Arbeit „Vom Menschen" mit folgenden Sätzen:

„Unter einer Unzahl von in diesem Werk behandelten Fragen war eine der wichtigsten die, zu untersuchen, ob der Geist, die Tugenden und die Fähigkeiten, denen die Völker ihr Glück verdanken, eine Folge des Unterschieds in der Ernährung, im Temperament und schließlich der fünf Sinne ist, auf die die Güte der Gesetze und die Verwaltung kei-

nen Einfluß haben; oder ob eben dieser Geist, diese Tugenden und Fähigkeiten eine Folge der Erziehung sind, über die die Gesetze und die Form einer Regierung alles vermögen.
Wenn ich also die Wahrheit dieser letzteren Behauptung bewiesen habe, so muß man wohl zugeben, daß das Glück der Völker in ihren eigenen Händen liegt und daß es völlig von dem mehr oder weniger lebhaften Interesse abhängt, das sie auf die Vervollkommnung der Erziehung richten werden." (Ebd., S. 475.)

Fassen wir wesentliche Aspekte noch einmal zusammen: Der naive Empirismus (oder Materialismus) ist mechanisch. Er sucht die Erklärung der Welt nach den Prinzipien der Mechanik, so wie sie von Newton und anderen entwickelt wurden, zu konstruieren. Dabei identifiziert er natur- und gesellschaftswissenschaftliche Forschungsebenen. Die Gesellschaft erscheint als eine Ansammlung äußerer Beziehungen verschiedener Körper, die in mechanischer Abhängigkeit stehen und insgesamt einer kausalen Determination unterliegen. La Mettrie erscheint beispielsweise der „Mensch als Maschine". Bei hinreichendem Wissen, so heißt es im Theorem des „Laplaceschen Dämons", sei jedes Verhalten eines beliebigen Menschen zu jedem Zeitpunkt vorhersehbar[50].
Dies mechanische Weltbild erscheint andererseits als äußerst beunruhigend. Obwohl der Mensch nach diesem Weltbild, das aus der Beobachtung, Erfahrung und streng wissenschaftlicher Sehweise gewonnen zu sein scheint, eins aus dem anderen zu erklären imstande ist, bleibt der Zweifel an der Richtigkeit der Erklärung. Fichtes Abhandlung über die „Bestimmung des Menschen" formulierte z. B. die Zweifel, diskutierte das scheinbare Wissen und formulierte den Grundsatz der Wissenschaftlichkeit in der Negation zum Materialismus: Glauben. (Vgl. weiter oben S. 42f.) Denn trotz der kausalen Bestimmtheit des Menschen bleibt seine subjektive Entscheidung und die permanente Entscheidungsaufforderung zu alternativem Handeln im Alltag. Aber welche Alternativen sind gesetzt, und wo ist der Mensch Setzender?
Es bleibt der Widerspruch im mechanischen Ansatz, daß zwar die Natur als letzte Ursache des Daseins aufgefaßt wird, das Dasein selbst aber über natürliche Daseinsbeziehungen hinauslangt: Ist die Freiheit des Menschen nur Einbildung und Illusion oder gar Kaschierung einer hinter dem Rücken der Menschheit wirkenden Naturnotwendigkeit? Warum aber fordert dann auch der mechanische Materialismus, daß sich der einzelne und der Staat für die Natur und die natürliche Wahrheit entscheiden sollen? Liegt in dieser Entscheidung des Menschen auf einmal Freiheit?

---

[50] Vgl. zum mechanistischen Naturbild auch die interessante Textsammlung von HEISENBERG (1955). Laplace entwickelte die „Fiktion eines Dämons, der zu einer gegebenen Zeit die Lage und Bewegung aller Atome kennt und dann in der Lage sein müßte, die gesamte Zukunft der Welt vorauszuberechnen". (Ebd., S. 25.)

Klaus Holzkamp leitet aus der empirischen Grundposition des naiven Empirismus ab, daß es unmittelbar einsichtig erscheint, wenn dieser Ansatz einer Reflexion über die Relevanz von Forschungsinhalten nicht bedarf. Es geht ja nicht um das Erkenntnissubjekt und seine ideellen Bedürfnisse, sondern der Empirist will die unverstellte Erforschung der realen Gegenstände der Natur, d.h. der *Realität*.

„Die ‚Natur' in ihren verschiedenen Teilbereichen wird ja hier als ein ontisch gegebener, geordneter Kosmos von ‚Gesetzen' verstanden, wobei der Forscher die Aufgabe hat, diesen Kosmos an irgendeiner Stelle aufzudecken und in fortschreitender wissenschaftlicher Arbeit einen immer umfassenderen Blick auf die Struktur der Naturgesetze zu ermöglichen, wobei die Natur ihre Gesetze nur preisgibt, wenn man die methodologischen Regeln exakter experimenteller Forschung möglichst streng einhält. So gesehen *kann es – bei Beachtung der methodologischen Regeln – gar keine inhaltlich irrelevanten wissenschaftlichen Fragestellungen geben*. Jedes beliebige Teilproblem, und sei es noch so unscheinbar, ist ein Mosaiksteinchen, das unser Wissen über die Gesetzlichkeit der Natur bereichert und das seinen Stellenwert bei der allmählichen Ergründung des gesetzmäßigen Aufbaus der Natur hat." (HOLZKAMP 1972, S. 80f.)

Das Erkenntnisinteresse muß deshalb, wie Holzkamp weiter schlußfolgert, in der Forschung selbst angelegt sein: Es geht einzig und allein um die Gewinnung objektiver Erkenntnisse, und nur der Wissenschaftler kann als seriös gelten, der sich der Objektivität verpflichtet und alles Subjektive, alle Interesseneinseitigkeiten, die durch Vorurteile oder Erziehung geprägt sein mögen, hinter sich läßt, der sich in offener Haltung der Natur entgegenstellt und nur ihr und der von ihr übermittelten Wahrheit zugeneigt ist.
Die Schwierigkeit für den objektiven Forscher liegt jedoch darin, daß die Natur ihm in gewissen Forschungsbereichen, d.h. insbesondere in der gesellschaftlichen Forschung, durch Normen, Konditionen, Organisationen, Handlungen usf. der Menschen gegenübertritt, so daß er eine komplexe gesellschaftliche Natur vor sich hat. Zudem ist auch er nur Mensch, ein soziales Wesen. Ist die Erforschung der gesellschaftlichen Natur wirklich mit der Erforschung anorganischer Materie gleichzusetzen? Kann aus ihr durch Beobachtung und Experiment jenes Maß an (von uns heute aus gesehen: relativer) Wahrheit abgeleitet werden, wie es z.B. im Fallgesetz ausgedrückt wird? Der naive Empirist muß diese Fragen bejahen, selbst wenn er sie sich nicht bewußt so stellen sollte: Wie sonst könnte er noch an die Notwendigkeit der Objektivität und die Möglichkeit wertunabhängiger, interessenfreier Forschung im Bereich des gesellschaftlichen Seins glauben?
Der naive Empirismus wirkte zum Teil vermittelt über den Positivismus auch im ersten Drittel unseres Jahrhunderts immer noch stark nach, so daß die frühen Vertreter einer empirisch begründeten Erziehungswissenschaft auf seine Grundlagen zurückgriffen. So entstanden erste Entwürfe und bis heute noch

unaufgearbeitete Programme[51], die teils stärker phänomenologischer Natur, teils Ausdruck reformerischer Bestrebungen waren. In den USA traten besonders Edward L. Thorndike und, weniger im „quantitativen" Sinne ausgewiesen, John Dewey und W. H. Kilpatrick mit ihren Arbeiten hervor. In Deutschland versuchten Wilhelm August LAY (1903, 1908) und Ernst MEUMANN (1907/08, 1914) eine experimentelle Didaktik bzw. Pädagogik zu begründen, in der der Beobachtung und dem Experiment entscheidende Bedeutung zukamen. Lay versuchte z. B., besonders auf den Ebenen der Beobachtung (die er in Fremd- und Selbstbeobachtung unterschied und in denen Daten zu bestimmten Problemstellungen gesammelt werden sollten), der Statistik (die er in statistische Einzel- und Massenbeobachtung unterschied und die verschiedene Beobachtungsaspekte erhellen sollte) und des Experiments (das als Krönung der wissenschaftlichen Forschung angesehen wurde) eine neue wissenschaftliche Sicht in Abgrenzung zu bildungsphilosophischer Spekulation zu entfalten. Dabei entwickelte Lay folgende Forschungsmethodik:

„Die Erfahrungen der Gegenwart und Vergangenheit, oft in Verbindung mit systematischer Beobachtung, Statistik und pädagogischen Hilfswissenschaften, führen zu einer Hypothese, die zur Gestaltung und zur Durchführung des Experiments nötig ist. Die Ergebnisse des Experiments bringen pädagogische Einsichten und Maßnahmen, wissenschaftliche Erfahrung, deren Richtigkeit in der Praxis bestätigt werden muß. Ein pädagogisches Experiment weist also folgende Stufen auf: 1. die Hypothesenbildung; 2. die Gestaltung und Durchführung des Versuchs; 3. seine Bewahrheitung (Verifikation) in der Praxis." (LAY 1912, S. 11.)

Lay wie auch Meumann und anderen pädagogischen bzw. psychologischen Forschern genügte es andererseits nicht, nur einzelne Tatsachenfeststellungen

---

[51] Die Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft ist bisher nur unzureichend aufgearbeitet worden. Vgl. aus der vorliegenden Literatur u. a. MENZE (1966), RUPRECHT (1975), FRITZSCH (1910). Zunächst wurden empirisch-pädagogische Strategien vor allem von der psychologischen Forschung inspiriert. Klassische Vertreter waren in der empirischen Pädagogik zu Anfang unseres Jahrhunderts W. A. Lay, E. Meumann, A. Heubaum und A. Fischer. Als bedeutende Aufarbeitung eines Teils der frühen empirisch-reformerischen Programme muß BOHNSACKS (1976) Arbeit über Dewey gelten. Sie vermittelt zum Teil einen tiefen Einblick in die Probleme der Konstituierung einer empirisch-reformerischen Pädagogik und ihrer Bedeutung für heute.
KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 141 f.) macht zu Recht darauf aufmerksam, daß die frühen empirischen Ansätze nicht einfach mit dem Positivismus gleichgesetzt werden können. Vgl. dazu z. B. BENNER (1973, S. 179ff.). Die normative Aufgabe der Erziehungswissenschaft bleibt bei den empirischen Pädagogen erhalten. Vgl. KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 142 f.) „Die experimentelle Pädagogik Lays und Meumanns ist deutliches Beispiel dafür, wie schwer sich (v. a. in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft) naturwissenschaftliche Metatheorien in einer (dem traditionellen Selbstverständnis zufolge) normativen Disziplin durchsetzen konnten. Auf der einen Seite will die Pädagogik ‚Hilfe für die Erziehungspraxis' sein, auf der anderen Seite aber gelingt es nicht, eine gesicherte metatheoretische Grundlegung für eine normative Erziehungswissenschaft zu leisten, so daß die Übernahme der naturwissenschaftlichen Metatheorie hier als einziger Ausweg erscheint." (Ebd., S. 144.)

zu treffen: Sie suchten den allgemein-kausalen Zusammenhang, d.h. die Gesetzmäßigkeiten des erzieherischen Feldes, *induktiv* zu erschließen, um aus der Verallgemeinerung einer begrenzten Anzahl von Beobachtungen und Experimenten Aussagen über Gesetzmäßigkeiten zu gewinnen und theoretisch abzubilden. Aloys Fischer formulierte zusammenfassend den Wissenschaftsbegriff dieser Auffassung, wobei zugleich Kernaussagen des naiven Empirismus zutage treten: „Wissenschaft als solche ist weder Herrschaft noch Führung in allen Bezügen des individuellen, sozialen, staatlichen Lebens, ist nicht Wertschöpfung und Willensbestimmung; sie ist auch nicht unmittelbarer Dienst an beliebigen Aufgaben des Menschengeschlechts, sie ist zunächst nichts als der Versuch sorgfältig kritischer, umfassender und tausendfach kontrollierter Erkenntnis allen Seins und Geschehens, die prüfende Abwägung aller Begriffe und Sätze auf die Evidenz ihres Anspruchs, auf Wahrheit und Richtigkeit, die Weitung des Geistes und die dauernde Richtung desselben auf Wahrheit." (FISCHER zit. nach RUPRECHT 1975, S. 295f.)
In diesen Aussagen drückt sich das Bestreben aus, die Wissenschaft als wertindifferente Beschreibung gegebener Situationen zu konstituieren. Der Wissenschaftler soll sich der vorwissenschaftlichen Meinungen enthalten und nur an dem Faktum des eigentlichen Beobachtens orientieren. Damit wird zugleich die Notwendigkeit der Entwicklung einer möglichst exakten wissenschaftlich-empirischen Methodologie deutlich, die wahre Erkenntnisse erschließen soll. Andererseits war der naive Empirismus, der sich bei einem Teil der genannten Autoren stellenweise schon im Übergang zum logischen Empirismus befand, in seinen populären Formen (für die USA besonders Dewey – der den Empirismus pragmatisch überwinden wollte – und seine Schüler, für Deutschland z.B. Petersen) immer auch auf reformerische Bestrebungen aus, d.h. empirische Wissenschaft sollte hier nicht ausschließlich als wertneutrale Beschreibung fungieren, sondern auch als agierende und auf Veränderungen des Forschungsgegenstandes gerichtete Theorie entwickelt werden[52].
In der Wertfreiheitsform einerseits und dem Reformstreben andererseits ist in zahlreichen naiv-empirischen Ansätzen ein Widerspruch enthalten, der in den konkreten Lösungsversuchen oft über das empirische Konzept hinausweisende Begründungen zeigt. Dies gilt besonders für die Integration empirischer Methodologie in die Reformpädagogik. „Wissenschaft als solche" wurde in den reformerischen Ansätzen zum Versuch kritischer Analyse und Veränderung. Damit war zugleich die angestrebte Wertfreiheitsbasis wieder in Frage gestellt.

---

[52] Vgl. auch die Übersicht über empirische Ansätze bei RUPRECHT (1975). Zu Reformintentionen bei Dewey vgl. BOHNSACK (1976). Zu neueren naiv-empiristischen Ansätzen vgl. z. B. KIEL (1966).

Die weitere Entwicklung des empirischen Ansatzes zeigt die Ablehnung der naiv-empirischen Haltung. Das Wertfreiheitsproblem mußte auf eindeutiger Basis gelöst werden[53].

3.1.2. Logischer Empirismus

Der naive Empirismus wurde in der philosophischen Entwicklungsgeschichte Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst vor allem vom klassischen deutschen Idealismus negiert, der unter anderem in Arbeiten Kants, Fichtes und Hegels gipfelte. Seine Problemstellungen gingen auch in die Begründung des Positivismus durch Auguste Comte ein. In der Marxschen Theorie fanden der mechanische Materialismus und der klassische Idealismus in seiner dialektischen Ausprägung (Hegel) dann zu einer Synthese[54].
In unserem Jahrhundert wurden der naive Empirismus und der frühe Positivismus ideengeschichtlich auch im Rahmen empirischer Theorienbildung überwunden. Obwohl heute noch verschiedentlich Theoretiker zum Teil auf seine Positionen zurückfallen, zum Teil aber auch Mischformen verschiedener Ansätze entwickelt wurden, wird er zumindest in der *fachphilosophischen* Theorie, wie auch Klaus Holzkamp meint, von niemandem mehr ernsthaft vertreten.
Der entscheidende Bruch mit dem naiven Empirismus, gegen den von Natorp, Cassirer und Hartmann bereits zahlreiche Einwände vorgebracht wurden, entwickelte sich durch die Begründung des logischen Empirismus, für den Holzkamp die Autoren des Wiener Kreises Schlick – Carnap, Neurath, Reichenbach – anführt, zu denen auch Angehörige des sogenannten Minnesota-Kreises, wie Feigl, Brodbeck und andere, zählen[55].

---

[53] In der Wertfreiheitsform einerseits und dem Reformstreben andererseits ist in zahlreichen naiv-empirischen Ansätzen ein Widerspruch enthalten. „Wissenschaft als solche" wurde in den reformerischen Ansätzen zum Versuch kritischer Analyse und Veränderung. Damit war zugleich die Wertfreiheitsbasis immer wieder in Frage gestellt. Daß dies zunächst nicht als Widerspruch empfunden wurde, weist darauf hin, daß wesentliche Grundprämissen des naiven Empirismus wirksam waren. Der abbildende Charakter der Wissenschaft wurde noch nicht rigide vom Soll-Charakter einer human zu gestaltenden Welt getrennt gedacht.
Die weitere Entwicklung des empirischen Ansatzes zeigte die Ablehnung der naiv-empirischen Haltung. Das Wertfreiheitsproblem rückte in das Zentrum der Betrachtung, auch weil es in den reformerisch eingebundenen Arbeiten zum Problem der Begründung völlig objektiver Wissenschaft geworden war. War jedoch nicht der Reformbezug die entscheidende Fortführung des empirischen Gedankens, der in der Zeit der *Aufklärung* begründet wurde? Steckt hierin womöglich ein Wertbezug, der in jeder empirischen Arbeit bedacht werden müßte? Auf diese Frage wird weiter unten zurückzukommen sein. Vgl. bes. S. 370ff.

[54] Vgl. dazu aus marxistischer Sicht z. B. STIEHLER (1968, 1970); BUHR/IRRLITZ (1968).

[55] Vgl. zur Einführung in den wissenschaftstheoretischen Problemkreis u. a. KRAFT (1968); STEGMÜLLER (1969ff., bes. Bd. 2); MITTELSTRASS (1970); zur geschichtlichen Problematik BLÜH-

Unhaltbar erschien den logischen Empirikern die Unterstellung einer voraussetzungslosen Objektivität, einer Beobachtungsstrategie, die nur um der Beobachtung willen funktioniert. Es wurde nunmehr anerkannt, daß es theoretische Voraussetzungen und Interessen bei der Entwicklung von Beobachtungsstrategien gibt, daß man wissen muß, was man untersuchen will, daß nicht die Natur dem Forscher sagt, was er zu erforschen hat, sondern daß der Forscher selbst den Gang der Forschung bestimmt. Der Prozeß der *induktiven* Verallgemeinerung, wie er im Sensualismus seit St. Mill geübt wurde, erschien jetzt als logisch unstatthaft. „Naturgesetze können nach Auffassung des logischen Empirismus nichts in der Natur Vorfindliches sein, da Natur stets in raum-zeitlicher Besonderung vorliegt, also nur in singulären Urteilen, Jetzt-und-hier-Aussagen, beschreibbar ist, während Naturgesetze per definitionem Allgemeingültigkeit beanspruchen. Naturgesetze stammen demnach vom Forscher, sie sind Annahmen über die Natur, aber keine Naturgegebenheiten." (HOLZKAMP 1972, S. 82.)

Was waren die wesentlichen *theoretischen* Motive für die Entwicklung des logischen Empirismus? (Vgl. auch STEGMÜLLER 1969, S. 346ff.)[56] Zunächst schien die Wissenschaftsentwicklung zu Beginn und Mitte unseres Jahrhunderts ein Mißverhältnis von einzelwissenschaftlichem Fortschritt besonders in den Naturwissenschaften und immer den gleichen Grundfragen in philosophischen Theorien aufzuzeigen. In der Entwicklung der Mathematik konnte beispielsweise ein Fortschritt in der Entwicklung der Kontrollierbarkeit, der intersubjektiven Nachprüfbarkeit und der vielfältigen formal-logischen (eindeutigen) Konstruktion von Aussagen erreicht werden. In den technischen Wissenschaften im allgemeinen war ein enormer Aufschwung zu verzeichnen. Es wurden Aussagensysteme (vor allem mathematisch-logischer Natur) entwikkelt, um eine gemeinsame und konstruktive Grundlage der Wissenschaftsentwicklung, d.h. vor allem der Entwicklung des wissenschaftlich-technischen

---

(noch Anm. 55)
DORN/RITTER (1971); zur wissenschaftstheoretischen Problematik SCHNÄDELBACH (1971); KAMBARTEL (1968); WELLMER (1969); BERGER (1972); SCHÄFER (1974); zur marxistischen Kritik NARSKI (1967); KON (1973); RUML (1965); KLOTZ (1969).
Im deutschsprachigen Raum gab es keine bedeutenden Versuche, eine Erziehungswissenschaft auf der Basis des Positivismus (bzw. des logischen Empirismus als Neopositivismus) zu begründen. Eine gewisse Ausnahme macht R. LOCHNER, der mit seiner „Deskriptiven Pädagogik" (1927) die Erziehungswissenschaft auf Tatsachenforschungen ausrichten wollte. Zunächst unterschied auch er wie Lay und Meumann die deskriptive und normative Seite der Erziehungswissenschaft, nach 1945 suchte er, im Anschluß an die Diskussion über Wertfreiheit, die Erziehungswissenschaft auf wertfreie Aussagen zu verpflichten. Vgl. bes. KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 144–153).
Zur Entwicklung in den USA vgl. z. B. JUDD (1932/33); KRENZER (1967).

[56] Von einer genaueren Herleitung der theoretischen Motive im Zusammenhang mit der veränderten Lebenslage in unserem Jahrhundert muß hier abgesehen werden.

Fortschritts im Zusammenhang mit der Entfaltung produktiver Sphären der Gesellschaft zu erzielen. Konnte und sollte die Philosophie an dieser Entwicklung vorbeigehen?

Ludwig Wittgenstein, Sohn eines Großindustriellen, Student und Forscher technischer Wissenschaften, Mathematiker und schließlich Philosoph, zeigt schon aufgrund seiner Biographie die völlig veränderte Einstellung einiger Theoretiker zur Philosophie: Von der Technik, von der Mathematik und von moderner Logik herkommend, erschien die bisherige Philosophie überwiegend als spekulativ. An der Philosophie wurde die „Metaphysik"[57] beklagt, das hieß für den logischen Empirismus eine Anschauung, die sich auf Begriffe gründet, die nicht intersubjektiver Kontrolle unterzogen werden können, die nicht empirisch nachprüfbar sind. Als Grundlegung für die Entwicklung „echter" Wissenschaft wurden hingegen zwei Sphären angesehen: Die Methoden wissenschaftlicher Forschung sollten so entwickelt werden, daß sie intersubjektiv nachprüfbare Aussagen als wissenschaftliche Aussagen gestatten. Oder: Alles, was nicht intersubjektiv nachgeprüft, d. h. empirisch (Beobachtung) und wiederholbar bewiesen werden könne, müsse zunächst als außerwissenschaftliche Aussage angesehen werden. Um aber die intersubjektive Nachprüfbarkeit zu entwickeln, war es entscheidend notwendig, die verwendete wissenschaftliche Sprache zunächst so auszurichten, daß eine eindeutige intersubjektive Verständigung der Forscher untereinander überhaupt hinreichend gewährleistet werden kann. Untrennbar mit der Entfaltung empirischer Forschungsmethoden ist also von vornherein die Sprachanalyse verbunden.

Wie aber soll eine wissenschaftliche Sprache beschaffen sein, die die kritisierte metaphysische Spekulation ausschließt, die also nicht bereits aufgrund ihrer Begriffe Anlaß zu umstrittener Auslegung und Bewertung bietet?

Zwei Strategien logisch-empirischer Forschung setzten zum Versuch der Bewältigung dieses Problems ein: Zum einen wurde das Schwergewicht „auf die *Analyse der Alltagssprache* gelegt (vor allem Wittgenstein und seine Anhänger)", zum anderen „steht die Tendenz im Vordergrund, die Alltagssprache wegen ihrer vielen logischen Mängel preiszugeben und durch *künstliche Sprachsysteme* zu ersetzen, die nach präzisen Regeln aufgebaut sind (vor allem bei Carnap)". (STEGMÜLLER 1969, S. 347.)

---

[57] Metaphysik wird hier verstanden als spekulative Lehre vom Wesen des Seins im Sinne von übernatürlich. Hiervon zu unterscheiden ist der Begriff in marxistischen Theorien. Hier bezeichnet Metaphysik entweder die idealistische Lehre vom Sein oder auch die dem dialektischen Materialismus entgegengesetzte Denkweise. Wenn ein Positivist einen Marxisten als Metaphysiker bezeichnet (spekulativ-illusionärer Standpunkt), so wird er in der Kritik des Marxisten ebenfalls als Metaphysiker (mechanischer Standpunkt) kritisiert. (Vgl. KLAUS/BUHR 1970, Bd. 2, S. 715 f.) Um Verwirrung zu vermeiden, ist es wichtig, den unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe zu kennen.

Für beide Strategien gewinnt die moderne Logik an entscheidender Bedeutung, denn wo nicht klar intersubjektiv Aussagen überprüft werden können, da greift der neu entwickelte Wissenschaftsbegriff nicht. Der Begriff Wissenschaft wurde im logischen Empirismus an ein empirisches Sinnkriterium geknüpft, das eine deutliche Trennung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und außerwissenschaftlichem Erleben zu erlauben schien.
Dieses Sinnkriterium wurde zunächst folgendermaßen aufgefaßt: Die *Verifizierbarkeit* einer Aussage ist *notwendige und hinreichende* Bedingung dafür, daß eine Aussage als empirisch sinnvoll und damit wissenschaftlich erörterbar angesehen wird. Alle übrigen Aussagen stellen wissenschaftlich betrachtet Scheinprobleme dar. Stegmüller faßt folgendes Beispiel zusammen, um die Problemlage dieser Aussage zu illustrieren:

„Wie Carnap gezeigt hat, können auch solche Sätze dieses Sinnkriterium erfüllen, die Ausdrücke enthalten, welche sich weder direkt noch indirekt auf erlebnismäßig Aufweisbares beziehen. Das Sinnkriterium für Sätze ist daher bereits eine Auflockerung der oben angeführten Bedingung für die Sinnhaftigkeit von Wörtern. Es möge etwa zugegeben werden, daß der Ausdruck ‚Jupiter' sich auf kein empirisch aufweisbares Objekt bezieht und auch nicht mit Hilfe solcher Ausdrücke definiert werden kann, die etwas Erlebnisgegebenes zum Inhalt haben. Der Ausdruck müßte dann eigentlich als sinnlos verworfen werden. Trotzdem kann jemand diesen Ausdruck in bestimmten Sätzen sinnvoll verwenden, wenn er imstande ist, die Wahrheitsbedingungen für solche Sätze zu formulieren. So etwa ist jeder Satz von der Gestalt ‚Jupiter brummt zur Zeit t am Ort x' sinnvoll, wenn festgelegt wird, daß dieser Satz genau dann wahr sein soll, wenn am Ort x zum Zeitpunkt t ein Donner ertönt. Ein Satz von der angeführten Gestalt wurde durch die Angabe dieser Verifikationsmethode mit einem genauen Sinn versehen, obzwar das Wort ‚Jupiter' für sich nicht definiert worden ist. Der Satz hingegen ‚in dieser Wolke sitzt Jupiter' wäre als sinnlos zu erklären, wenn keine wahrnehmungsmäßig feststellbaren Bedingungen der Wahrheit dieses Satzes angegeben werden." (Ebd., S. 382.)

Aus diesem Beispiel folgt, daß die *Verifikation* nur für solche Sätze gelten kann, die *logisch* begründet sind und für die sich eine Verifikations*möglichkeit* bereitstellen läßt. Ein sinnvoller Satz wird nicht ausschließlich empirisch, sondern auch logisch begründet, denn wenn „die Verifikation einer Aussage zwar logisch denkbar wäre, aber aus technischen Gründen unmöglich ist – wie es etwa bei der Frage der Existenz höherer Lebewesen auf einem anderen Planeten der Fall sein könnte –, so ist diese Aussage gemäß dem Sinnkriterium als sinnvoll zuzulassen". (Ebd., S. 383.)
Demgegenüber erscheinen „metaphysische Aussagen", d. h. alle Aussagen, die nicht verifizierbar sind, als außerwissenschaftliche Probleme, bzw. sie stellen für die Wissenschaft selbst *Scheinprobleme* dar. Auch dies verdeutlicht Stegmüller in der Zusammenfassung eines Beispiels von Carnap, indem er die Bedeutung des Auftretens eines Realisten (materialistischer Standpunkt, vereinfacht: Das Bewußtsein ist Abbild des Seins) und Solipsisten (idealistischer

Standpunkt, vereinfacht: Das Sein ist Ausdruck des Bewußtseins) für die konkrete Forschung erörtert:

„Angenommen, von zwei Geographen ist der eine Realist und der andere Solipsist. Für den ersten sind die physischen Dinge nicht nur Wahrnehmungsinhalte, sondern existieren darüber hinaus ‚an sich'; für den zweiten existieren nur seine Wahrnehmungen, während er die ‚reale Existenz' der Außenwelt leugnet. Beide sollen nun untersuchen, ob es in Zentralbrasilien einen bestimmten See gäbe. Diese Frage werden sie zunächst als empirische Forscher mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Kriterien zu entscheiden suchen, z. B., indem sie eine Expedition in das fragliche Gebiet unternehmen. Sie werden dabei zu einem übereinstimmenden Ergebnis gelangen; auch in den empirischen Einzelfragen wird schließlich kein Gegensatz mehr zwischen ihnen bestehen (z. B. bezüglich der geographischen Lage und der Größe des Sees, seiner Höhe über dem Meeresspiegel usw.). Wenn dann *nach Erschöpfung aller verfügbaren empirischen Kriterien* der eine von ihnen behauptet, daß der See nicht nur vorhanden sei und die festgestellten Eigenschaften besitze, sondern außerdem eine bewußtseinsunabhängige Realität habe, während der Solipsist eine solche Realität leugnet, so sprechen beide nicht mehr als empirische Forscher, sondern als Metaphysiker. Da nach Voraussetzung alle empirischen Kriterien in den auf den See bezogenen Fragen erschöpft sind, gibt es kein Verfahren mehr, um in diesem Meinungsgegensatz eine Entscheidung herbeizuführen. Man kann daher weder die realistische noch die solipsistische These als sinnvoll anerkennen." (Ebd., S. 385.)[58]

Alle Wissenschaftlichkeit wird also im logischen Empirismus auf das Problem reduziert, „daß ein Satz formuliert und mit der Aufgabe verbunden wird, zu entscheiden, ob der Satz wahr oder falsch sei. Ist der Satz sinnlos, so ist auch das dazugehörige Problem ein Scheinproblem." (Ebd., S. 386.) Anders ausgedrückt: Die in der Wissenschaft entfalteten Begriffe müssen logisch-empirischer Natur sein, d. h., es muß sich um Begriffe handeln, die in jedem konkreten wissenschaftlichen Fall im Zusammenhang mit Beobachtungen entschieden werden können. Nur solche empirischen Begriffe erfüllen den Anspruch wissenschaftlicher Tragfähigkeit, und andere Begriffe sind als Scheinbegriffe abzulehnen. Begriffe wie „Seele", „geistiges Sein", „pädagogische Liebe" oder „Erziehungsbedürftigkeit des Menschen" erfüllen z. B. keinen empirisch hinreichenden Sinn[59]. Ein empirischer Begriff muß durch Beobachtungen erfüllbare Bedingungen beinhalten, d. h. empirische Kennzeichen besitzen, die eine

---

[58] Weder der Materialist noch der Idealist werden sich durch dieses Beispiel allerdings in ihren Aussagen widerlegt fühlen, denn sowohl der eine als auch der andere können den See als bewußtseinsunabhängig oder bewußtseinsabhängig behaupten. Das Beispiel entproblematisiert den Zusammenhang übrigens dadurch, daß es Erscheinungen und wissenschaftlich-ursächlich zu Erforschendes zusammenfallen läßt. Schwieriger wird es bei Fragen, wo nicht nur Erscheinungen, sondern oberflächlich nicht sichtbare und abmeßbare Ursachen untersucht werden sollen. (Z. B.: Gibt es Gott? Was ist Profit? Was ist Kreativität? usf.)

[59] Vgl. dazu auch weiter unten die Argumentation von Brezinka im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Sprachfindung, S. 134ff.

intersubjektive Verständigung in eindeutiger Weise gestatten. Auf der Grundlage des wissenschaftlich-empirisch bestimmten Begriffs können dann all die Aussagen als sinnvoll erscheinen, die rein logisch begründbar sind oder sich empirisch bewährt haben. Empirische Bewährung setzt für den logischen Empirismus eine durch Beobachtung hinreichend abgeklärte Verifikation voraus. (Vgl. auch ebd., S. 354f.)[60]

Auffällig am logischen Empirismus gegenüber dem naiven Empirismus ist der *Rückzug der Behauptung von Erkenntnismöglichkeiten*. Der Empiriker wird nun nicht mehr als ein Forscher aufgefaßt, der der Natur die Gesetze ablauscht oder der endgültige Gesetzeswahrheiten der natürlichen Bewegungen des Seins erschließt. Das Verhältnis wird ins Gegenteil gekehrt: Der Empiriker wird nun als ein Forscher beschrieben, der aufgrund subjektiv entwickelter Hypothesen an die Wirklichkeit herantritt, der, um seine Wissenschaftlichkeit zu sichern, zunächst erst einmal seine gedankliche Konstruktion an der Wirklichkeit erproben muß, um zu wahrscheinlichen Aussagen zu kommen. Dabei ist es dem Wissenschaftler von der Natur nicht eingegeben, in der richtigen Weise seine Hypothesen zu erstellen. Die Entdeckung von Hypothesen hat mit der Natur und der Wahrscheinlichkeit einer Aussage überhaupt nichts zu tun. Es ist daher auch völlig gleichgültig, woher der Forscher seine Hypothesen bezieht, denn wissenschaftlich relevant und aussagekräftig werden diese Hypothesen erst dann, wenn sie an der Wirklichkeit überprüft wurden.

Diese reduzierte Sicht und der reduzierte Anspruch führen dazu, daß der Empiriker sich nicht allein auf seine subjektiven Beobachtungen im Rahmen der Überprüfung verlassen kann. Dies mag zwar für die Entdeckung von Hypothesen gelten, nicht aber für deren Überprüfung, Rechtfertigung oder Begründung. In diesem Bereich bedarf es der Konstituierung allgemeingültiger wissenschaftlicher Regeln, der strengen intersubjektiven Überprüfbarkeit und der Garantie logischen Vorgehens (Widerspruchsfreiheit). „Wissenschaft ist in der Sicht des logischen Empirismus ein System von Sätzen, die im Verhältnis von Begriffspyramiden oder axiomatischen Systemen zueinander stehen und nach dem Prinzip der Widerspruchsfreiheit aufgebaut sein müssen. Die Sphäre des Sprachlichen im weitesten Sinne wurde dabei häufig... als prinzipiell nicht transzendierbar betrachtet: Wissenschaft besteht aus Sätzen und *nur* aus Sätzen." (HOLZKAMP 1972, S. 82.)

Aus dieser Bestimmung erwuchsen dem logischen Empirismus, wie Holzkamp folgert, beträchtliche Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten erklären sich aus dem Umstand, daß das bereinigte oder künstliche Sprachsystem, das logisch begründete Regelwerk wissenschaftlicher Vorgehensweise, ja in irgendeiner

---

[60] Dieser radikale Anspruch wurde später allerdings in der Regel aufgegeben. Vgl. dazu genauer STEGMÜLLER (1957, 1969, S. 387).

Form in der Wirklichkeit, auf die es sich bezieht, verankert sein muß. Wie aber sollen, wenn Wissenschaft nur aus konstruierten *Sätzen* besteht, Wirklichkeitsdimensionen erschlossen werden? Der logische Empirismus muß in den Inhalten seiner Satzaussagen also zugleich Kriterien dafür entwickeln, wie die Wirklichkeit in Sätze umgebildet werden kann. Dahinter steckt das Problem, inwieweit Sätze des logischen Empirismus Wahrheitscharakter gegenüber der Wirklichkeit beanspruchen können.

Zur Lösung dieses Problems war es entscheidend, den Vorgang der Verifikation von Hypothesen näher zu bestimmen. Vor allem das Problem logischer Ableitungen aus einmal verifizierten Aussagen entstand: „Zur Präzisierung und Formalisierung des Verfahrens der Verifikation von Hypothesen wurde nun auch im logischen Empirismus das Prinzip der Induktion herangezogen. Allerdings wurde dieses Prinzip jetzt wesentlich anders charakterisiert. Induktion bedeutet hier nicht mehr ein genetisches Verfahren zur generalisierenden Gewinnung von Naturgesetzen aus der Erfahrung, Induktion ist ausschließlich ein Prinzip der Geltungsbegründung von Allgemeinaussagen. Induktion bedeutet in diesem Zusammenhang die Begründung des Geltungsanspruchs von hypothetischen Vorhersagen aufgrund früher gewonnener Beobachtungsdaten: Je mehr eine Hypothese sich in der Vergangenheit empirisch bestätigt hat, um so größer ist dieser Konzeption nach ihr Vorhersagewert". (Ebd., S. 83.) Das Streben nach einem möglichst hohen Vorhersagewert zeigt zugleich, daß man nicht von einem Verfahren absoluter Vorhersagemöglichkeit ausgehen kann. „Die Konsequenz war, daß man das Induktionsverfahren mit Hilfe wahrscheinlichkeitstheoretischer Ansätze zu formalisieren trachtete. Besonders bekannt geworden ist der Versuch von Reichenbach (1938), das auf Ereignisfolgen bezogene Konzept der mathematischen Wahrscheinlichkeit auf wissenschaftssprachliche Satzfolgen anzuwenden, und der Versuch von Carnap (1945, 1950), den mathematischen Wahrscheinlichkeitsbegriff durch einen logischen Wahrscheinlichkeitsbegriff zu ersetzen und den Bestätigungsgrad, den ‚degree of confirmation', einer Hypothese nach dem Grad der logischen Nähe zwischen Hypothese und Beobachtungsdatum zu bestimmen." (Holzkamp 1972, S. 83.)

Zum anderen war es notwendig, die sprachanalytischen Bestimmungen zu präzisieren. In der sogenannten Protokollsatzdiskussion des Wiener Kreises (vgl. u. a. Carnap 1932/33; Neurath 1932/33; Zilsel 1932/33) wurde dieses Problem ausgiebig erörtert, ohne einer eindeutigen Klärung oder einem befriedigenden Resultat zugeführt werden zu können. (Vgl. Holzkamp 1972, S. 82.) Als Protokollsätze wurden Sätze aufgefaßt, die sich direkt auf Beobachtungsdaten beziehen. So sollte eine Unterscheidung zu beliebigen anderen Sätzen herausgestellt werden. Die Protokollsatzdiskussion war damit nur Ausdruck und zum Teil logische Weiterführung des gewählten empirischen Sinnkrite-

riums: Sinnvoll sind nur solche Sätze, die sich aus beobachtbaren Daten gewinnen lassen oder aus solchen Daten einwandfrei logisch abgeleitet werden.
Gegenüber dem naiven Empirismus war im logischen Empirismus einerseits eine Reduzierung des Forschungsinteresses an den weiteren (auch gesellschaftlich vermittelten) Bedingungen der Erkenntnisgewinnung, andererseits eine stärkere logische Reglementierung des Forschungsprozesses vollzogen worden. Wertend ist allerdings festzustellen, daß der logische Empirismus sich weniger wirklich mit empirischer Realanalyse beschäftigte, sondern vielmehr vor allem daran orientiert war, „möglichst präzise Umformungsregeln für die tautologische Transformation von Sätzen in andere Sätze zu entwickeln. Daraus erklärt sich auch der Hang des modernen logischen Empirismus zur Logistik." (Ebd., S. 84.)
Im naiven Empirismus war jeder Gegenstand aufgrund seiner „natürlichen" Kausalität wissenschaftlicher Erkenntnisgegenstand. Es gab keine unwesentliche Forschung, weil jedes Forschungsvorhaben und -ergebnis als ein „Erkenntnissteinchen" im gigantischen Naturkomplex angesehen wurde. Im logischen Empirismus sind demgegenüber vor allem zwei Aspekte anders gelagert: Die Entdeckung von Hypothesen über die Wirklichkeit wird als konstitutiv für die Begründung, Rechtfertigung oder wissenschaftliche Überprüfung dieser Hypothesen angesehen. Zwar ist es weiterhin gleichgültig, wie Hypothesen gewonnen werden, aber sie sind nicht mehr als Ausdruck einer vorgegebenen Natur oder Notwendigkeit beschrieben, sondern als subjektive Setzungen aufgefaßt. Die einzige Aufgabe der Wissenschaft sei es, diese Setzungen zu verifizieren, d.h. empirisch oder abgeleitet logisch zu überprüfen. Dazu wird eine wissenschaftliche Methodologie aufgestellt, die auf intersubjektiver Verständigung (Sprachproblem) und Nachprüfbarkeit (empirisch-logisches Problem) basiert.
Andererseits betont der logische Empirismus gegenüber dem naiven Empirismus die Relativität der wissenschaftlich erreichbaren Erkenntnis, die er *nur auf den Begründungszusammenhang* (Problem der Verfikation) bezieht. Es wird bestritten, daß aus der Beobachtung der Natur eindeutige und immer gültige Wahrheiten ableitbar seien. Das Problem der Wahrheit stellt sich dem logischen Empirismus als Findung der Wahrscheinlichkeit.
Naivem wie logischem Empirismus ist das Problem gemeinsam, daß sie die Herkunft der gewählten Hypothesen nicht erörtern. Der naive Empirismus kann dies methodologisch nicht, da die Priorität der Beobachtungsgewinnung vor der Aussagenbildung steht und der Ansatz auf der Hoffnung induktiver Verallgemeinerung einmal erkannter Beobachtungsdaten beruht. Der logische Empirismus weist zwar die Unhaltbarkeit dieses allgemeinen Induktionsschlusses nach, kommt aber, wenngleich aus methodologisch anderen Gründen, ebenso zu der Behauptung, daß die Herkunft von Hypothesen gegenüber

der wissenschaftlichen Forschung gleichgültig sei. Zwar wird nun nicht mehr unterstellt, daß Hypothesen direktes Abbild von Beobachtungen seien, die Hypothese wird eindeutig als subjektive Setzung erkannt. Es wird damit anerkannt, daß der Forscher ein Erkenntnisinteresse formulieren und finden muß. Aber dieses Interesse selbst wird nicht dem Bereich wissenschaftlicher Analyse zugeordnet, weil es mit empirisch-logischen Kriterien gar nicht faßbar ist. Es bleibt wissenschaftlich gleichgültig. Der logische Empiriker vertraut schlichtweg darauf, daß in der Konkurrenz der Wissenschaftler untereinander eine genügende Hypothesenvielfalt entwickelt wird. Die Entwicklung dieser Vielfalt ist kein Forschungsgegenstand.

Dem logischen Empirismus bleibt nur der *Glauben*, daß die Vielfalt realisiert wird. Er untersucht nicht die dafür notwendigen Bedingungen, sondern setzt diese voraus. Er identifiziert daher die Orte seiner Entstehung, d.h. hier die de jure zugesicherte Freiheit von Forschung und Lehre in westlichen Demokratien, mit den Voraussetzungen der Wissenschaft überhaupt. (Vgl. auch ULICH 1972, S. 306ff.)

Eine andere Schwierigkeit der theoretischen Begründung des logischen Empirismus zeigt sich in dem Versuch der Konzipierung widerspruchsfreier Satzsysteme als Voraussetzung wissenschaftlich eindeutiger und intersubjektiv verständlicher und überprüf- wie nachprüfbarer Vorgehensweisen. Regeln dafür, wie im logischen Empirismus diese Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit und Überprüfbarkeit hergestellt werden kann, konnten kaum hinreichend eindeutig aufgestellt werden. Schließlich sind beliebig viele und auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau erstellbare theoretische (widerspruchsfreie) Satzsysteme denkbar, die einen großen Spielraum und eine gewisse Willkür im Aufstellen und Formulieren zum Ausdruck kommen lassen. (Vgl. HOLZKAMP 1972, S. 84.) Willkür zeigt sich auch in dem Glauben an die Hypothesenvielfalt. Diese Problematik, so führt Holzkamp aus, „die dazu führen müßte, die Unsinnigkeit einer bloß formalen, methodenbezogenen Wissenschaftslehre offenzulegen, wird im logischen Empirismus allerdings noch durch die Konzeption der ‚Verifikation von Hypothesen' in gewissem Maße zugedeckt. Insoweit sich ein wissenschaftliches Satzsystem auf verifizierte Hypothesen stützen könnte, wäre es somit in irgendeinem Sinne ‚wahr', d.h. ontisch verankert. Damit hätte man hier – wenn auch in eingeschränktem Maße – noch die Möglichkeit, Erkenntnis- oder Wahrheitsgewinn als das genuine Interesse wissenschaftlichen Handels hinzustellen, und die Behauptung von der Irrationalität und Willkür der Auswahl der Forschungsinhalte könnte unter Berufung auf die ‚wissenschaftliche Wahrheit', die die Willkür eindämme, zum mindesten eingeklammert werden." (Ebd., S. 84f.) Jedoch gerade das Verfahren der Verifikation von Hypothesen erwies sich, wie besonders Popper zeigen konnte, als logisch fragwürdig.

3.1.3. *Der falsifikationstheoretische Ansatz* (POPPER)

Wenn von einem Rückzug der Wissenschaftstheorie vom naiven auf den logischen Empirismus gesprochen wurde, d. h. von einer Einschränkung der gewählten Erkenntniskompetenz, so ist die Falsifikationstheorie von Popper ein weiterer Schritt dieses Rückzuges. Popper wies in bis heute nicht entscheidend widerlegter, wenngleich von Vertretern des logischen Empirismus bestrittener[61] Weise nach, daß das Verfahren der Verifikation von Hypothesen problematisch ist. (Vgl. auch HOLZKAMP 1972, S. 85ff.) Poppers Argumente zielen im wesentlichen in dreierlei Richtung:

„erstens daß die radikale Forderung der empirischen Verifizierbarkeit nicht nur metaphysische Aussagen beseitigen würde, sondern eine Vernichtung der gesamten naturwissenschaftlichen Erkenntnis zur Folge hätte, da die meisten naturwissenschaftlichen Sätze nicht verifizierbar sind; zweitens daß man nicht einmal von einer induktiven Bestätigung naturwissenschaftlicher Theorien sprechen kann und daß auch der Begriff der Hypothesenwahrscheinlichkeit kein Mittel zur Beurteilung von Hypothesen darstellt, da sich überhaupt kein sinnvoller Begriff der Hypothesenwahrscheinlichkeit definieren läßt; drittens daß daher das Überprüfungsverfahren, welches man naturwissenschaftlichen Theorien gegenüber anwendet, ohne Verwendung des Begriffs der Verifizierbarkeit und auch ohne Verwendung der Begriffe der Induktion und der Hypothesenwahrscheinlichkeit analysiert werden muß". (STEGMÜLLER 1969, S. 398.)

Ohne hier differenziert auf die Argumente im einzelnen eingehen zu können, kann die Kritik am Induktionsprinzip als Kern des kritisierten unlogischen Vorgehens des logischen Empirismus hervorgehoben werden. (Vgl. zur Kritik auch HOLZKAMP 1968, S. 71ff.) Naturgesetze sind schon deshalb nicht verifizierbar, weil sie die Gestalt unbeschränkter Allsätze haben, obwohl immer nur endlich viele Beobachtungen zu ihrer Überprüfung gemacht werden können. Da die Allsätze nicht durch endlich viele Beobachtungen verifiziert werden können, wird im Induktionsschluß der Ausweg gesucht. Das Beobachten einzelner weißer Schwäne z. B. kann zum Induktionsschluß führen: Alle Schwäne sind weiß. Zwar ist damit keine endgültige Sicherheit, bis zum Auftreten schwarzer Schwäne aber eine Wahrscheinlichkeit der Richtigkeit der Aussage erreicht. Popper hingegen verwirft den Induktionsschluß überhaupt:

„Induktive Schlüsse könnte es nämlich nur dann geben, wenn ein *Induktionsprinzip*, also eine allgemeine Regel, existierte, nach welcher sich diese Schlüsse zu vollziehen hätten. Dieses Prinzip müßte man in einem generellen Satz formulieren können. Was sollte dies aber für ein Satz sein? Um eine analytische Aussage könnte es sich nicht handeln, weil dann der Schluß in Wahrheit gar kein induktiver, sondern ein deduktiver wäre. Wenn es sich dagegen um einen synthetischen Satz handelte, so müßte er nach dem Grundprinzip

[61] Vgl. dazu u. a. STEGMÜLLER (1969, S. 402ff.).

des Empirismus durch Erfahrung gestützt sein. Da es sich ferner um eine generelle Aussage handelte, könnte diese Stützung nicht in einer Verifikation bestehen. Also müßte das Prinzip induktiv erschlossen sein. Damit ist man aber bei einem unendlichen Regreß angelangt: die Frage nach der Berechtigung des Induktionsprinzips ist ja genau die Frage nach der Berechtigung der Annahme genereller Hypothesen, also jene Frage, die zur Einführung dieses Prinzips erst Anlaß gegeben hat." (STEGMÜLLER 1969, S. 399f.) Aus dieser Kritik heraus begründet sich die Falsifikationstheorie. (Vgl. auch POPPER 1973a, b.)

Gegenüber dem direkten Beweis einer Hypothese durch Beobachtungsdaten (Verifikation) besteht die Überprüfungsmöglichkeit von Hypothesen nach Popper einzig in der Falsifikation, d.h. darin, Hypothesen zu widerlegen.

„Die Möglichkeit der Falsifikation genereller Hypothesen beruht darauf, daß es sich um Allsätze handelt, die in Es-gibt-nicht-Sätze umformbar sind. Der Satz ‚alle Schwäne sind weiß' ist logisch gleichwertig mit dem Satz ‚es gibt keine nichtweißen Schwäne'. Wenn nun irgendwo ein nichtweißer Schwan beobachtet wurde, so kann dieses Ergebnis zunächst in einem singulären Es-gibt-Satz festgehalten werden: ‚an der und der Raum-Zeit-Stelle gibt es nichtweiße Schwäne'. Derartige singuläre Existenzbehauptungen, die über beobachtbare und damit intersubjektiv nachprüfbare Eigenschaften oder Vorgänge sprechen, nennt Popper *Basissätze*, weil sie die Basis für die Beurteilung (Falsifikation) allgemeiner Hypothesen bilden. Aus dem eben erwähnten Basissatz kann nämlich der generelle Existenzsatz ‚es gibt nichtweiße Schwäne' abgeleitet werden, und dieser Satz steht in logischem Widerspruch zu dem Satz ‚es gibt keine nichtweißen Schwäne', der seinerseits mit der ursprünglichen Hypothese äquivalent war." (STEGMÜLLER 1969, S. 401.)

Im Rahmen der Falsifikationsbemühungen wird damit zugleich die positive Bewährung einer empirischen Theorie erstrebt. Die Theorie, die Falsifikationsversuchen bisher am meisten standgehalten hat, gilt als relativ bewährt. Andererseits ist keine Theorie einer absoluten Bewährung sicher, da das Streben nach Falsifikation ihrer Hypothesen irgendwann einmal doch Erfolg haben könnte, so daß gewisse Hypothesen widerlegt sind und der Wert wahrscheinlicher Aussagen einer Theorie über die Realität als eingeschränkt wahrscheinlich, wenn nicht gar als überholt anzusehen ist. Wenn also eine Theorie als gut bestätigt ausgegeben wird, so heißt dies nach Popper nichts anderes, als daß wir selbst bisher an dem Versuch gescheitert sind, sie zu widerlegen. (Vgl. ebd., S. 402.) Dabei ist folgender Umstand besonders zu beachten: „Wenn ... eine Theorie anerkannten Basissätzen widerspricht, so ist sie falsifiziert und muß durch eine andere ersetzt werden. Eine gewisse Komplikation tritt in der Theorie Poppers an dieser Stelle dadurch auf, daß nach ihm der Widerspruch zwischen einer Theorie und anerkannten Basissätzen nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Falsifikation der Theorie darstellt. Die Theorie kann erst dann als widerlegt angesehen werden, wenn sie mit einem *wiederholbaren Effekt* im Widerspruch steht." (Ebd.)

Poppers Ansatz wird wie der logische Empirismus von der klassischen Logik her begründet. Dabei stellt für ihn Wissenschaft ein System von Sätzen dar, die verschiedenen Allgemeinheitsgrad tragen. Der Bezug zur Realität wird von Popper durch singuläre Sätze hergestellt, die sich auf die Wirklichkeit (Beobachtung) beziehen und von ihm Basissätze genannt werden. Als Kriterium für die Wahrheit eines Basissatzes gilt die Voraussetzung, daß nur die Aussagen als relativ wahr anzusehen sind, die auf Dauer der Widerlegung widerstanden haben, umgekehrt können die Allgemeinaussagen als widerlegt betrachtet werden, die zu Basissätzen, deren relative Wahrheit nachgewiesen ist, im wiederholbaren Widerspruch stehen. Die Basissätze nehmen bei Popper den Platz der schon erwähnten Protokollsätze des logischen Empirismus ein. Basissätze sind allerdings niemals absolut zu interpretieren, d. h., sie drücken immer auch nur eine relative Erkenntnis aus, so daß sie als vorläufige Ergebnisse zu betrachten sind. Ihre Richtigkeit, Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit wird dadurch bestimmt, daß sie einerseits im Zusammenhang mit der Anwendung der allgemeinen methodologischen Spielregeln einer Wissenschaft aufgestellt werden, andererseits bietet die Breite der Forscher, unter denen Einigkeit über einen Basissatz erzielt werden kann, ein Kriterium für seine Richtigkeit. Kann unter den Forschern keine Einigung erzielt werden, so kommt es nach Popper darauf an, „weitere Basissätze zu formulieren, die ebenfalls mit der zu prüfenden Theorie in Widerspruch stehen, also die Theorie falsifizieren können, so lange, bis ein Basissatz gefunden ist, über dessen Geltung nach den Spielregeln der Methodologie Einigung erzielt werden kann. Sofern ein solcher leicht überprüfbarer Basissatz gefunden ist, wird das als eine Erhöhung der Falsifiziertheit der Theorie, mit der dieser Basissatz im Widerspruch steht, interpretiert. In dem Maße, in dem eine Einigung über die Zurückweisung von Basissätzen, die der Theorie widersprechen, erzielt werden kann, ist die Theorie als – vorläufig – empirisch bewährt zu betrachten." (Holzkamp 1972, S. 87.)

Poppers Methodologie ist vor allem durch folgende Trennung der Erkenntnissphären gekennzeichnet:

1. Die Frage „Wie gelangen wir zu Hypothesen?" (d. h., welche Erkenntnisinteressen werden in der Wissenschaft entwickelt und inwieweit sind diese Interessen selbst der wissenschaftlichen Kritik auszusetzen?) bleibt im Popperschen Konzept ein psychologisches Problem, das nicht mit der wissenschaftlichen Forschung selbst verwechselt werden soll. Der Entdekkungszusammenhang von Hypothesen wird von der Begründung oder Rechtfertigung, d. h. dem Falsifikationszusammenhang im Popperschen Konzept, getrennt betrachtet. Er steht außerhalb wissenschaftlicher Erklärungsversuche.
2. Die Frage „Wie überprüfen wir die Hypothesen?" wird durch Falsifikation von Hypothesen beantwortet. Dieser Begründungszusammenhang er-

scheint als der eigentlich wissenschaftliche, der an wiederholbare Effekte und intersubjektive Verständigung und Kritik geknüpft wird.

Klaus Holzkamp kommt zu folgender zusammenfassender Einschätzung des Popperschen Ansatzes:

„Poppers Falsifikations-Konzeption stellt – wie man sich leicht deutlich machen kann – einen weiteren Rückzug der Wissenschaftslehre von den Ansprüchen der Wissenschaft, ‚Wahrheiten' oder ‚Erkenntnisse' zu liefern, dar. Ein wissenschaftliches Satzsystem, das bisher nicht falsifiziert worden ist, kann damit nach Popper in keiner Weise als irgendwie ‚realitätsverankert' angesehen werden. Es sind vielmehr beliebig viele andere Satzsysteme möglich, die ebenfalls dieses Kriterium erfüllen und dabei mit dem ersten Satzsystem durchaus mehr oder weniger unvereinbar sein können. Die – in den Basissätzen repräsentierten – ‚Tatsachen' sind keine von der jeweiligen Theorie unabhängige Instanz, sondern stellen notwendigerweise stets schon Interpretationen der Realität im Lichte der vorgängigen Theorie dar. Das Falsifikationskriterium schränkt zwar die Beliebigkeit des Beibehaltens von einmal aufgestellten wissenschaftlichen Satzsystemen ein, aber auch aus diesem Kriterium sind keine Gesichtspunkte dafür zu gewinnen, welche Satzsysteme überhaupt erst einmal formuliert und der Prüfung unterzogen werden sollen. Die Frage, welche von allen möglichen Theorien über reale Verhältnisse formuliert werden sollen, nach welcher Werthierachie das Untersuchenswürdige aus allem grundsätzlich Untersuchbaren ausgewählt werden muß, ist von Poppers Theorie her nicht diskursiv zu diskutieren, sondern bleibt im Bereich des Irrationalen." (Ebd., S. 87f.)

Der Poppersche Ansatz war für die Entwicklung des empirisch-logisch oder analytisch begründeten Wissenschaftsansatzes von außerordentlicher Bedeutung. Dies betrifft die theoretische Überwindung des logischen Empirismus, d.h. das Aufdecken von Widersprüchen im logischen Empirismus (besonders Kritik am Induktionsprinzip). Andererseits hält Popper an der entscheidenden These fest, daß Wissenschaft nur als wertfreie möglich ist. (Vgl. vor allem Popper 1970.) Popper und sein in der Bundesrepublik bekannter Schüler H. Albert verstehen sich jedoch nicht mehr als Positivisten, sondern als „kritische Rationalisten". Im ganzen brachte es das sich entfaltende empirisch-methodologische Verständnis auch mit sich, daß ein heftiger Streit in den Sozialwissenschaften entbrannte, der unter dem Titel Positivismusstreit[62] als zentrale wissenschaftstheoretische Kontroverse der jüngeren Zeit bekannt wurde und bis heute unversöhnliche Gegensätze in der gegenwärtigen Erkenntnis- oder Wissenschaftstheorie aufdeckt.
Der sogenannte kritische Rationalismus stellt den Versuch dar, gegenüber dem logischen Empirismus die Wissenschaftstheorie stärker an die Wissenschaftspraxis anzugleichen. (Vgl. auch Wellmer 1967.) Aber andererseits bringt das Verharren auf dem Wertfreiheitsprinzip im Rahmen der Rechtfertigung me-

[62] Vgl. dazu u.a. Adorno (1972); Albert/Topitsch (1971); Popper (1970).

thodologische Probleme mit sich. Die wissenschaftliche Arbeit wird als ein Auswerfen begrifflicher „Netze" betrachtet, die durch immerwährende Überprüfungen und damit Objektivierungen die Realität kritisch analysieren soll. Wie kann jedoch das Auswerfen solcher „Netze" in einem wertfreien Raum geschehen, wenn der Hypothesen begründende Rahmen in historisch-sozialer Wertmäßigkeit dem Wissenschaftler vorgeordnet oder beigegeben ist?
Hans Albert sucht im Anschluß an das Wertfreiheitsproblem, das sich bereits bei Max Weber als Fundamentalproblem der Begründung moderner Sozialwissenschaft stellte[63], die Methodologie des kritischen Rationalismus durch die Unterscheidung der Begriffe „Werturteil", „Wertbasis" und „Wertungen im Objektbereich" zu klären. (Vgl. ALBERT 1968a, b, 1971a, 1972; ferner KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 160f.)
Werturteile werden als normative Aussagen begriffen, die in der Objektsprache auftreten. In der Wissenschaft sind solche Werturteile Soll-Aussagen: Der Student z. B. soll lernen, gewissenhaft zu arbeiten, exakt zu beobachten usf.
Die *Wertbasis* einer Wissenschaft wird durch normative Grundlagen gebildet, die als Festlegung von Methoden, Auswahlkriterien, Prüfungsverfahren usf. fungieren. Eine Norm in diesem Sinne wäre z. B.: Die Sätze einer wissenschaftlichen Theorie dürfen nicht widersprüchlich sein! Ebenfalls sollen terminologische Begriffsklärungen wissenschaftlicher Ausdrücke der Wertbasis zugerechnet werden.
Wertungen im Objektbereich einer Wissenschaft sind von Werturteilen und der Wertbasis dadurch unterschieden, daß sie empirische Aussagen über normative Sätze darstellen. Wenn 90 Prozent der Schüler die Anweisung befolgen: „Mache deine Hausarbeit gründlich!", dann handelt es sich bei dem Satz „90 Prozent der Schüler befolgten die Norm ‚Mache dein Hausarbeit gründlich!'" um eine deskriptive und nicht eine normative Aussage.

---

[63] Zum Problem der Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft vgl. auch weiter unten bes. S. 108ff. Das Problem der Wertfreiheit ist in der Nationalökonomie im sog. Werturteilsstreit zuerst aufgebrochen. Von zentraler Bedeutung war eine Arbeit Max WEBERS (1968), die zuerst 1904 erschien und eine Kontroverse zwischen Befürwortern und Gegnern einer wertenden Sozialwissenschaft entfachte. Vgl. u. a. WEIPPERT (1966, S. 71ff.); WEBER/TOPITSCH (1950/52); FERBER (1968); JUNKER (1970); THIEL (1972); KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 133ff.); HUFNAGEL (1971).
Über die nachfolgende Begründung der Wertfreiheitsbasis bei Albert schreibt König in gerechtfertigter Kritik: Die metatheoretischen Regeln sollen nun anscheinend nicht mehr willkürliche Festsetzungen sein, „sondern werden begründet im Hinblick auf vorausgesetzte Ziele, die ihrerseits offenbar nicht einer völligen Beliebigkeit anheimgestellt sind. Im Grunde zeigt sich damit, daß auch im Kritischen Rationalismus die scharfe Entgegensetzung vom Prinzip der kritischen Überprüfung und dem Prinzip der Rechtfertigung nicht zu leisten ist: So richtig der Kritische Rationalismus gezeigt hat, daß eine Rechtfertigung aus *unbezweifelbaren* ersten Fundamenten nicht zu leisten ist, so muß er doch selbst von einem Rechtfertigungsdenken Gebrauch machen, das freilich nicht eine Rechtfertigung als Deduktion aus ersten Axiomen, sondern eine Rechtfertigung im Hinblick auf vorausgesetzte Ziele darstellt." (KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 173.)

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wird die Norm, daß die Wissenschaft wertfrei sein soll, der Wertbasis der Wissenschaft zugerechnet. Normative Sätze im Objektbereich sollen nicht gebildet werden, das ist der Kern der Forderung nach Wertfreiheit. (Vgl. als Einführung in dieses Programm die leicht lesbare Arbeit von PRIM/TILMANN 1977.)
Damit ist andererseits das Problem nach der rationalen Begründung der Wertbasis nur dargestellt, aber nicht erklärt. Das ideologiekritische Wissenschaftsverständnis greift daher besonders diesen Begründungszusammenhang als irrationale Stelle des Positivismus (gleich alle Theorien, die die Wertfreiheit der Wissenschaft fordern) und als Verkürzung der Erkenntnisnotwendigkeit und -möglichkeit an. Schließlich muß es als Problem erscheinen, wenn auch Albert fordert, daß die kritische Prüfung im Rahmen der Wertfreiheit nicht so verstanden werden soll, daß keine Werte oder moralische Theorien usf. untersucht werden sollen. Werte und Normen sollen rationalistisch grundsätzlich einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. (Vgl. u. a. ALBERT 1968a, S. 73.) Als Kriterien der Überprüfung schlägt Albert vor, normative Sätze auf Regeln der Logik und das Beachten der Widerspruchsfreiheit zu durchforschen; zu überprüfen, ob bei ihrer Begründung deskriptive Sätze herangezogen werden (nicht bewährte deskriptive Sätze wie z. B. religiöse Aussagen werden der Kritik unterzogen); normative Sätze sollen auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden. Wenn jedoch nun plötzlich auch normative Sätze kritisiert werden sollen, welchen Sinn hat dann noch die These von der Wertfreiheit? (Vgl. KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 166f.)
Zunächst, und bevor auf das Wertfreiheitsproblem im Zusammenhang mit der Bestimmung einer wertfreien Erziehungswissenschaft näher eingegangen wird (vgl. S. 108ff.), gilt es jedoch in der Darstellung des empirischen Ansatzes noch einen weiteren Schritt zu vollziehen, der den weiteren Rückzug der Wissenschaftstheorie in dem Anspruch, wahre Aussagen erzielen zu können, aufdeckt.

3.1.4. Der konstruktivistische Ansatz

Erste Phase: Der nicht erkannte explikative Charakter der Wissenschaftsmethodologie (vgl. HOLZKAMP 1964, 1968)[64]

Eine vorläufig letzte Form des Konstruktivismus legte Klaus Holzkamp in seinem Buch „Wissenschaft als Handlung" 1968 vor. Dabei geht er auf Ansätze

[64] Zu dieser Auffassung gelangte Holzkamp später, vgl. HOLZKAMP (1972, S. 179). Zu den Kritikern Holzkamps vgl. Anm. 77, S. 122.

von Duhem, Dingler und May zurück. Hier kann nur in äußerst knapper Form zusammengefaßt werden, was Holzkamp in breiter Begründung entwickelt. (Vgl. zur Zusammenfassung auch HOLZKAMP 1972, S. 89ff.)
Einigkeit besteht zwischen dem Konstruktivismus und dem Falsifikationsprinzip Poppers im Hinblick auf das Ablehnen des Induktionsprinzips als Mittel zur Begründung genereller Aussagen. Dabei weist auch der Konstruktivismus alle verifikationstheoretischen Modifikationsversuche, d. h. Versuche der wahrscheinlichkeitstheoretischen Fassung des Induktionsprinzips, als unhaltbar zurück. Andererseits erscheint auch der Poppersche Ansatz als fragwürdig. Dies betrifft zunächst die Feststellung, „daß die Annahme, eine wissenschaftliche Theorie sei durch einen anerkannten Basissatz, der der Theorie widerspricht, falsifiziert, nicht zwingend ist. Es besteht vielmehr die Möglichkeit, eine Theorie trotz widersprechender empirischer Befunde beizubehalten, indem man die Theorie gegenüber diesen Befunden ‚exhauriert', d. h. die theoriedivergenten Daten auf ‚störende Umstände' zurückführt." (HOLZKAMP 1972, S. 89.)
Gegenüber Popper erwähnt der Konstruktivismus nun nicht nur die Möglichkeit störender Bedingungen, sondern er hält das Exhaustions-Verfahren, dessen Kennzeichnung auf Dingler zurückgeht, für ein entscheidendes Moment des wissenschaftlichen Forschungsprozesses. Im Exhaustions-Verfahren werden zwei Bedingungsarten unterschieden. Zum einen jene Bedingungen, die der Forscher aufgrund bestimmter Annahmen in der Wirklichkeit aufgesucht oder hergestellt hat und die mit seinen theoretischen Annahmen in Beziehung stehen. Diese Bedingungen werden als „konstituierende Bedingungen" bezeichnet. Sie können entsprechend der experimentellen Forschung auch als „unabhängige Variablen" bezeichnet werden. Zum anderen jene Bedingungen, die (in der experimentellen Forschung als „abhängige Variablen") gegen den Willen des Forschers die empirischen Daten beeinflussen (und gibt es eine Forschung, wo dies nicht der Fall ist?). „Dies sind die ‚störenden Bedingungen'. Die Beibehaltung einer Theorie trotz abweichender Daten unter Rückgriff auf ‚störende Bedingungen' ist das Exhaustions-Verfahren." (Ebd., S. 90.)
Wenn man die vorliegende und notwendige zukünftige empirische Forschung betrachtet, dann muß man meines Erachtens mit Holzkamp feststellen, „daß die Exhaustion nicht etwa einen Sonderfall darstellt, sondern zu den gängigen Argumentationsweisen bei der Interpretation empirischer Befunde gehört". (Ebd.) Auch die Behauptung, daß es schlechterdings keine empirisch begründete Theorie geben kann, die nicht auf die Analyse störender Bedingungen angewiesen ist, wird kaum bestritten werden können. (Vgl. HOLZKAMP 1968, S. 101ff., 292ff.) Da diese Art der Betrachtung im falsifikationstheoretischen Ansatz jedoch ausgeschlossen ist, ergibt sich eine eingeschränkte Brauchbarkeit der Falsifikationstheorie. (Vgl. Anm. 77, S. 122.) Holzkamp führt einen

zentralen weiteren Kritikpunkt am Falsifikationsmodell an, indem er heraushebt, daß die Übereinstimmung verschiedener Forscher zwar das *Ergebnis* der Geltung von Basissätzen sein kann, „es ist aber kaum vertretbar, den Konsensus zwischen Forschern zum *Kriterium* für die Geltung von Basissätzen zu machen. Das Zustandekommen von Urteils-Übereinstimmungen verschiedener Art ist, wie man aus der sozialpsychologischen Konformitätsforschung weiß, selbst ein Vorgang, der wissenschaftlicher Bedingungsanalyse bedarf, wobei die mögliche Wirksamkeit sachfremder, etwa sozial vermittelter, Beeinflussungen in Rechnung gestellt werden muß." (HOLZKAMP 1972, S. 91.) Diesem Dilemma kann nur unter der Voraussetzung entgangen werden, daß man verbindlich festlegen würde, wann und inwieweit und unter welchen Bedingungen ein Konsensus der Wissenschaftler als wissenschaftlich relevant gelten könnte. Dann wäre das Konsensus-Problem selbst jedoch sekundär. Gerade dies ist im falsifikationstheoretischen Modell weder möglich noch angestrebt. Es ist eine konstitutive Bedingung des Popperschen Ansatzes, daß der Wissenschaftler *glauben muß*, daß ein Konsensus aufgrund der Vielzahl der Forscher wissenschaftlich relevant ist. Ein weiteres Argument Holzkamps richtet sich auf die durch Falsifikation zu gewinnnenden Daten im allgemeinen. Ist es nicht in der Forschungspraxis so, daß der Forscher Daten zu gewinnen sucht, die seiner Annahme entsprechen, und nicht solche, die ihr widersprechen? Ist es überhaupt notwendig, der Verifikation einen falsifikationstheoretischen Ansatz entgegenzusetzen, oder könnte nicht auch durch die Überwindung des generalisierenden Induktionsprinzips des verifikationstheoretischen Ansatzes entscheidender Boden gewonnen werden? Welche Antwort findet der Konstruktivismus?

Der Konstruktivismus geht nach Holzkamp vom „logischen Primat des Theoretischen" aus. Damit ist gemeint, daß das wissenschaftliche Forschen nicht von Daten zu Theorien aufsteigend gedacht werden soll, sondern von der Theorie zu Daten gelangend gesehen werden muß. Im wissenschaftlichen Forschungsprozeß, sofern er einmal konstituiert ist, gehen Theorien der Gewinnung von Daten logisch voraus[65].

Im Rahmen dieses Primats sucht der Konstruktivismus nach *Eindeutigkeit*, wobei ein Streben nach systemimmanenter und nach systemtranszendenter Eindeutigkeit unterschieden wird.

---

[65] Die These vom Primat des Theoretischen hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Stellung des Erkenntnissubjekts im Idealismus. Vgl. dazu nochmals das Fichte-Zitat S. 42f. Allerdings wird in empirischen Ansätzen auf der Grundlage der These des Primats der Theorie dann nach Kriterien der Realitätsverankerung gesucht, um eine Eindeutigkeit der Erkenntnis zu erzielen. Es bleibt das Problem, das uns im folgenden noch näher beschäftigen wird, inwieweit die der Empirie vorausgehende Theorie nicht bereits vorgeprägt und damit in bestimmter Weise reguliert ist.

Systemimmanente Eindeutigkeit bezieht sich auf ein logisch widerspruchsfrei aufgebautes Sprachsystem, in dem innerhalb einer Hierachie von Sätzen aus allgemeineren Sätzen speziellere abgeleitet werden können. Angestrebt wird letztlich ein Verknüpfungssystem, in dem aus allgemeinen spezielle und aus den speziellen speziellere Sätze abgeleitet werden können.

„Da ein Verknüpfungsprinzip dem Streben nach systemimmanenter Eindeutigkeit in um so höherem Maße genügt, je mehr verschiedenartige spezielle Sätze zwingend aus ihm herleitbar sind, kann man die Mannigfaltigkeit der aus einer Theorie deduzierbaren, direkt auf Realität gerichteten Jetzt-und-hier-Aussagen zum Kriterium dafür machen, wieweit eine Theorie der Forderung nach systemimmanenter Eindeutigkeit entspricht (die Einführung jedes neuen Verknüpfungsprinzips stellt ja logisch gesehen einen Willkürakt dar und läuft demgemäß der Eindeutigkeitsforderung zuwider). Aufgrund dieser Überlegung ist – auf der Basis des im Konstruktivismus, etwa von Dingler und May, stark akzentuierten ‚Einfachheits'-Kriteriums – der *Integrationsgrad* einer Theorie (vgl. dazu KEILER 1970, S. 117f.) zum Kriterium dafür genommen worden, in welchem Maße die Theorie der Forderung nach systemimmanenter Eindeutigkeit genügt: Der *Integrationsgrad* einer Theorie ist um so höher, je größer die Mannigfaltigkeit von besonderen Gesetzen ist, die sich aus einem Verknüpfungsprinzip (über Zwischenstufen nachgeordneter Verknüpfungsprinzipien) herleiten lassen, bzw. je geringer bei einer vorgegebenen Mannigfaltigkeit von besonderen Sätzen die Anzahl der Verknüpfungsprinzipien ist, aus denen diese Sätze als hergeleitet betrachtet werden können (vgl. dazu HOLZKAMP 1968, S. 114f., S. 185ff.)." (HOLZKAMP 1972, S. 92f.)

Systemtranszendente Eindeutigkeit schränkt die systemimmanente Eindeutigkeit ein. Da sich Aussagen nicht nur auf ein logisch widerspruchsfreies Sprachsystem beschränken, sondern auf reale Verhältnisse beziehen müssen, die mit der Theorie im Einklang stehen sollen, muß neben das Prinzip der systemimmanenten auch das Prinzip der systemtranszendenten Eindeutigkeit treten. Realität wird „ausgewählt" oder „hergestellt", um Aussagen ins Verhältnis zur Realität setzen zu können. Dieses Verfahren des Auswählens oder Herstellens von Realität wird im Konstruktivismus als *Realisation* bezeichnet. „Mit dem Prinzip der Realisation ist die passivistische Position des Sensualismus endgültig verlassen: Der Forscher bildet dieser Konzeption nach nicht die Realität in seinen Theorien ab, sondern er versucht umgekehrt in aktivem Handeln reale Verhältnisse auszuwählen (‚Beobachtung') oder herauszustellen (‚Experiment'), die seinen Theorien entsprechen. Das Realisations-Prinzip ist, wie ersichtlich, eine Konsequenz aus dem Prinzip vom Primat des Theoretischen. Das Realisations-Prinzip ist das eigentliche ‚Gegen-Prinzip', das vom Konstruktivismus dem empirischen Prinzip der Induktion konfrontiert wird." (Ebd., S. 93.)

Der Realisationsvorgang selbst muß im Zusammenhang mit den „konstituierenden" und den „störenden Bedingungen" gesehen werden. Daraus ergibt sich, daß Annahmen nur in der Form von *Konditionalsätzen* im Konstrukti-

vismus getroffen werden können: Unter diesen und jenen konstituierenden Bedingungen, d. h., sofern diese Bedingungen realisiert sind und keine störenden Bedingungen vorliegen, treten folgende (in der theoretischen Annahme behauptete) Effekte auf.
Die Realisation wird in schwächerem oder höherem Maße im Rahmen konstituierender und störender Bedingungen einwandfrei durchgeführt werden können. Daher unterscheiden sich die Ergebnisse in ihrer Eindeutigkeit. Selbst wenn theoretische Annahmen im Rahmen der Realisation von ermittelten Daten abweichen, können sie aufgrund einer Rückführung (Exhaustionsmöglichkeit) auf störende Bedingungen dennoch beibehalten werden. Allerdings soll hierunter keine Beliebigkeit des Aufrechterhaltens *aller* Theorien verstanden werden. Es ist aber anerkannt, daß durch störende Bedingungen theoretische Annahmen überdeckt werden können. Unwidersprochen soll jedoch die Einsicht in das Herstellen systemtranszendenter Eindeutigkeit gelten, um Theorien nicht gänzlich von der Empirie abzulösen. Daher wurde es nötig, methodologische Verfahrensregeln aufzustellen, die die erlaubte und unerlaubte Exhaustion unterscheiden lassen.

„Aus dem Bemühen, derartige Verfahrensregeln herzuleiten, resultierte das Konzept des ‚Belastetheitsgrades' von Theorien (vgl. HOLZKAMP 1968, S. 135ff.). Dieses Belastetheitskonzept ist zu kompliziert, als daß es hier hinreichend dargestellt werden könnte. Nur soviel sei gesagt: Gemäß dem Belastetheitskonzept sollen Exhaustionen nur insoweit zulässig sein, als die Behauptung, bestimmte Abweichungen zwischen Theorien und Daten gehen auf störende Bedingungen zurück, selber wieder begründbar ist. Sofern der – logisch immer mögliche – Rückgriff auf störende Bedingungen zur Interpretation von Abweichungen nicht begründet werden kann, wird der Umstand, daß die theoretische Annahme nur durch Exhaustion aufrechterhalten werden konnte, der Theorie als ‚Belastetheit' zugerechnet. Je höher der Belastetheitsgrad einer Theorie ist, um so mehr verringert sich ihr ‚empirischer Wert' bzw. ihr ‚Realisationsgrad'. Theorien mit geringerem Realisationsgrad sind unter sonst gleichen Umständen in geringerem Maße wissenschaftlich vertretbar als Theorien mit höherem Realisationsgrad, was durch Rückgriff auf das Prinzip der systemtranszendenten Eindeutigkeit begründbar ist.
Gemäß dem Konzept der Belastetheit besteht die auf Empirie gerichtete wissenschaftliche Methodologie in der Isolierung der Effekte der vom Forscher eingeführten konstituierenden Bedingungen von den störenden Bedingungen. In dem Maße, als eine solche Isolierung gelungen ist, ist die Behauptung, daß Abweichungen zwischen Theorie und Empirie auf störende Bedingungen zurückgehen, der Prüfung zugänglich. Das Verfahren der Bedingungsanalyse, mit welchem konstituierende von störenden Bedingungen in ihrem Effekt auf die abhängigen Variablen unterscheidbar gemacht werden sollen, ist anhand eines Bedingungsmodells ausführlich dargestellt worden. (HOLZKAMP 1968, S. 323ff.)." (HOLZKAMP 1972, S. 94f.)

Gegenüber dem Konsensus-Modell Poppers löst der Konstruktivismus das Problem der Basissätze durch folgende Alternative: „entweder differenzierende empirische Spezifikation der Verschiedenartigkeit der Störbedingungen,

unter denen der eine und der andere Satz formuliert worden ist, wodurch der Widerspruch aufgehoben ist, da nachgewiesen werden konnte, daß sich beide Sätze nicht auf die gleichen Sachverhalte bezogen haben; oder Aufhebung des Widerspruchs lediglich unter Rückgriff auf die logische Exhaustionsmöglichkeit, wobei die empirische Unidentifizierbarkeit der Störbedingungen als Belastetheit der Theorie interpretiert wird, aus der der Basissatz hergeleitet wurde". (Ebd., S. 96.)

Das Problem des Rückzuges der „modernen Wissenschaftslehre" in den Stufen des naiven, des logischen Empirismus, der Falsifikationstheorie und des Konstruktivismus kann kaum prägnanter und konzentrierter zusammengefaßt werden, als es Holzkamp in dem nachfolgenden längeren Zitat getan hat:

„Im naiven Empirismus, der auf die Sensualisten und frühen Positivisten zurückgeht und heute die unbefragte Grundlage des Wissenschaftsverständnisses des unreflektiert empirisch Forschenden darstellt, wird Wissenschaft als eine Institution zur Gewinnung von wahren Erkenntnissen über die Natur betrachtet, wobei man den Wissenschaftsprozeß als eindeutig durch die Empirie geleitet und auf die Erforschung eines vorgegebenen Kosmos von Naturgesetzen gerichtet ansieht. Im logischen Empirismus wird die Annahme von der eindeutigen Empiriegeleitetheit der wissenschaftlichen Forschung aufgegeben, Wissenschaft wird als ein System von vom Forscher nach bestimmten Regeln aufgestellten Sätzen angesehen; der Anspruch der Wissenschaft, zu wahren Erkenntnissen zu gelangen, wird hier indessen – unter Bezug auf das induktionistische Verfahren der Verifikation von Hypothesen –, wenn auch in relativierter Form, aufrechterhalten. In der Popperschen Falsifikations-Konzeption wird der positive Erkenntnis-Anspruch der Wissenschaft radikal zurückgewiesen: die Aufstellung von wissenschaftlichen Theorien erscheint als ‚Privatsache' des Forschers, und die in Basissätzen vorliegenden empirischen Daten werden nicht mehr als von der Theorie unabhängige Prüfinstanzen, sondern als von der Theorie abhängig gesehen; empirische Realität erscheint so nicht mehr als selbständige Gegebenheit, über die ‚Erkenntnisse' gewonnen werden könnten, sondern als Empirie ‚im Lichte' der jeweiligen Theorie. Im Falsifikations-Konzept wird dann allerdings – u. E. auf inkonsequente Weise – der Empirie doch wieder der Status der Theorieunabhängigkeit verliehen, und der Erkenntnisanspruch der Wissenschaft bleibt, wenn auch auf eine Art von ‚negativem Erkenntnisanspruch' reduziert, in irgendeiner Weise aufrechterhalten. Im Konstruktivismus ist der erwähnte Rückzug nur noch fortgesetzt; ‚Empirie' wird hier nicht nur als ‚im Lichte' der jeweiligen Theorie stehend eingestuft, sondern es wird aufgewiesen, daß vom Forscher – im Realisationsverfahren – die ‚Realität', auf die sich dann seine Theorien beziehen, auswählend oder herstellend in aktivem Tun , konstruiert' wird. Die etwa durch Realisation erreichte Übereinstimmung zwischen den Festlegungen einer Theorie und den in Jetzt-und-hier-Aussagen erfaßten empirischen Daten kann deswegen niemals in irgendeinem Sinne als ‚Erkenntnis' interpretiert werden, weil theoretische Annahmen stets nur in dem Maße gelten, als der Forscher die in den theoretischen Annahmen formulierte Realität sozusagen selber geschaffen hat. Die empirischen Daten werden hier also auf noch radikalere Weise als in Poppers Konzeption als von der übergeordneten Theorie abhängig betrachtet. Die Daten sind nicht nur von der Theorie aus interpretiert, sondern sie sind gemäß der Theorie konstruiert; sie geben Zeugnis von einer Art ‚künstlicher Realität', die allein nach dem Gesichtspunkt der möglichst weitgehenden Übereinstimmung mit der übergeordneten Theorie – auswäh-

lend oder herstellend – geschaffen worden ist. Ein Blick auf die Faktizität experimentellen Forschens zeigt, daß die theoretischen Annahmen sich hier keineswegs auf die unverkürzte Wirklichkeit unserer alltäglichen Umwelt beziehen, sondern eben auf ‚Versuchsanordnungen', die nach den Kriterien der Realisierbarkeit der zu prüfenden Theorie und der Identifizierbarkeit von Störbedingungen konstruiert worden sind. Sofern die in den Versuchsanordnungen gewonnenen Daten in Konsistenz mit der Theorie stehen, so gewinnt man damit keineswegs Kunde von dem Erfolg der einschlägigen Aktivitäten des Wissenschaftlers.
Sofern nun – gemäß dem konstruktivistischen Ansatz – eine Theorie nur durch die logische Exhaustionsmöglichkeit – ohne empirische Identifikation der störenden Bedingungen – aufrechterhalten werden konnte, also als ‚belastet' zu interpretieren ist, so bedeutet das keineswegs, daß damit die Theorie im eigentlichen Sinne ‚falsifiziert' worden wäre, so daß man wenigstens einen ‚negativen Erkenntnisanspruch' der Wissenschaft rechtfertigen könnte. Die in der Belastetheit repräsentierte ‚Widerständigkeit der Realität' enthält keinerlei Information über die ‚wirkliche Beschaffenheit' realer Verhältnisse, sondern ist sozusagen nichts als ein blindes, qualitätenloses Faktum. Der Forscher weiß lediglich, daß hier ‚irgend etwas' vorgelegen haben muß, das ihn bei seiner Realisationsbemühung gestört hat; er kann aber per definitionem nichts darüber aussagen, ob seine Theorie tatsächlich nicht realisierbar ist oder ob er nur nicht in der Lage war, die Störbedingungen, die ihn bei seinem Realisationsversuch behinderten, zu identifizieren. Da – im Falle der Belastetheit einer Theorie – zwischen der Alternative ‚Nichtrealisierbarkeit der Theorie' oder ‚nichtidentifizierte Störbedingungen' prinzipiell nicht entschieden werden kann, ist auch der ‚Falschheits-Anspruch' einer Theorie grundsätzlich nicht begründbar.
Als Richtlinie für wissenschaftliches Handeln bleibt demnach gemäß dem konstruktivistischen Ansatz weder das Streben nach Wahrheit noch das Streben nach Falschheit, sondern lediglich das *Streben nach – systemimmanenter und systemtranszendenter – Eindeutigkeit.* – Damit ist der vorläufige Endpunkt des genannten Rückzuges der Wissenschaftslehre charakterisiert." (Ebd., S. 97f.)

Zweite Phase: Der explikative Charakter der Wissenschaftsmethodologie (vgl. HOLZKAMP 1972, bes. S. 99ff., 207ff.)

Der Rückzug der modernen Wissenschaftslehre erscheint als ernüchternd. Der *Dezisionismus,* der sich in der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie zeigt, bildet ein zentrales Thema im sogenannten Positivismusstreit. Auch im Konstruktivismus erscheint der Dezisionismus: Es zeigen sich die empirischen Daten als Produkt individueller Produktivität und persönlicher Entscheidung des Forschers, wobei von der Reflexion über die Forschungsinhalte und -interessen im „wissenschaftlichen" Sinn abgesehen werden muß. Der individuelle Forscher wirkt wie „ein in seiner Konkretheit undurchdringliches Letztes. Die Kriterien zur Beurteilung von Forschungsinhalten und Forschungsinteressen werden ‚in' den Forscher hineinverlegt und damit rationaler Kontrolle entzogen." (HOLZKAMP 1972, S. 102.) Holzkamp nennt diese Hineinverlagerung *Introjektion.* Die Relevanz, Entwicklung, Bedingtheit und Geschichte von Forschungsinhalten und -interessen muß in der auf den Forscher bezogenen „Introjektion" als *zufällig* erscheinen. Veränderungen werden nur noch als Er-

gebnis spontaner Einfälle individueller Forscher deutbar. Zwar sind mittels intersubjektiver Nachprüfbarkeit formaler Regeln Annahmen mehr oder minder als wirkliche nachweisbar, aber der Konstruktivismus hatte gerade durch sein Konzept der Realisation, durch das Betonen des Beachtens störender Bedingungen und das Herausstellen des Exhaustions-Prinzips andererseits auch deutlich gemacht, daß Annahmen oder allgemein Theorien empirisch *nicht* widerlegt werden können. Es kann allenfalls eine Eindeutigkeit verschiedenen Grades erreicht werden. Aber selbst die Eindeutigkeit kann sich nur auf den einmal in Gang geratenen Forschungsprozeß beziehen, sie klammert jedoch die Relevanz des Gegenstandes, d. h. die Frage nach dem Forschungsinteresse (nach einem bestimmten und keinem anderen Gegenstand) notgedrungen aus dem wissenschaftlichen Prozeß aus. Demnach ist das Problem der Aufnahme bestimmter Forschungsansätze und -interessen der rationalen Erörterung entzogen. (Vgl. HOLZKAMP 1972, S. 103.)

Holzkamp sieht aus dieser Situation nur folgenden schlüssigen Ausweg: „Ein Ausweg aus derartigen Schwierigkeiten, die in der konstruktivistischen Zuspitzung des Problems besonders deutlich geworden sein mögen, ist nur dann zu finden, wenn man sich klarmacht, daß der ‚individuelle Forscher' kein undurchdringliches Konkretum, sondern ein abstraktes Gedankending ist, das nur unter Absehung von den konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Theorien konzipiert werden, entstehen kann. Auf diese Weise ist die Introjektion rückgängig zu machen, indem die ‚in' den Forscher verlegten und damit dem argumentativen Zugriff entzogenen Kriterien für die Vertretbarkeit von Forschungsinhalten und Forschungsinteressen auf historisch-gesellschaftliche Bedingungsgefüge bezogen und damit rational ausweisbar gemacht werden." (Ebd.) Holzkamp konkretisiert dies Problem für die psychologische Forschung: „Konzepte wie ‚Intelligenz' oder ‚Begabung', aber auch spezifischer gefaßte Persönlichkeitsvariablen wie ‚manifeste Angst', ‚Interferenzneigung', ‚Feldabhängigkeit -unabhängigkeit' werden vermeintlich auf die konkrete Person, in Wirklichkeit aber auf das abstrakte isolierte Individuum als Gedankending bezogen." (Ebd., S. 105.) Das Problem der Introjektion entsteht schon dann, wenn man Persönlichkeitsvariablen als Dinge betrachtet, die dem Individuum tatsächlich innewohnen. Hier handelt es sich, wie Holzkamp hervorhebt, schon um einen logisch nicht haltbaren Zirkelschluß: Intelligenz beispielsweise wird durch die vom Forscher festgelegte (!) Messung intelligenten Verhaltens nachgewiesen, so daß das beobachtete Verhalten auf eine vorausgesetzte Kategorie rückbezogen wird. Das jeweils gemessene Verhalten wird zur Intelligenz, obwohl darin doch nur das enthalten sein kann, was der Forscher für intelligentes Verhalten hält. Ein Zirkel ohne Ende.

Selbst wenn man Annahmen folgt, daß die Persönlichkeitsvariablen nicht als

abstraktes Konkretum der untersuchten Person innewohnen, wenn man anerkennt, daß die Annahmen des Forschers in Wechselwirkung mit untersuchten Verhaltensdimensionen stehen, „ist bestenfalls ein halber Schritt zur Auflösung der Introjektion getan. Auch solche Annahmen beziehen sich ja nach wie vor auf das isoliert-abstrakte Individuum. So wird *in keiner Weise verständlich, wo man Begriffe wie ‚Intelligenz', ‚Begabung', ‚manifeste Angst', ‚Interferenzneigung' eigentlich herhat,* warum sie gerade zu einer bestimmten Zeit der historischen Entwicklung der Psychologie in bestimmten Definitionen auftauchen, warum also den Forschern gerade diese und keine anderen Konzeptionen eingefallen sind bzw. warum andere Forscher gerade diese und keine anderen Konzeptionen als ‚interessant' und des Aufgreifens wert erlebten." (Ebd., S. 105f.) Der Ausweg aus dem unkritischen Gebrauch bestimmter Begriffe in Anpassung an die Strukturen einer vorgegebenen Gesellschaftsordnung hatte sich bei Holzkamp bereits 1968 als Problem angedeutet. Im Zusammenhang mit dem konstruktivistischen Prinzip der Eindeutigkeit hieß es bei ihm:

„‚Eindeutigkeit' ist für sich genommen ein gänzlich leeres Konzept. Im Eindeutigkeitsbegriff ist analytisch mitgesetzt, daß immer nur *Eindeutigkeit von etwas Bestimmtem angestrebt* werden kann. Ich kann das Streben nach Eindeutigkeit prinzipiell nicht verwirklichen, wenn ich vorher nicht weiß, was ich eigentlich eindeutig machen will. *Die Angabe der Inhalte, die dem wissenschaftlichen Eindeutigkeitsstreben unterworfen werden sollen, bzw. der inhaltlichen Interessen, die in die auf Eindeutigkeit gerichtete wissenschaftliche Aktivität eingehen, sind also dem methodologischen Eindeutigkeitsstreben zwingend logisch vorgeordnet.* Das bedeutet, daß die von kritischen Positionen aus erhobene *Forderung nach Reflexion der Forschungsinhalte und Forschungsinteressen nicht als etwas ‚Fremdes' von außen an die Wissenschaft herangetragen wird, sondern daß die vorgängige Entschiedenheit über Forschungsinhalte und Forschungsinteressen logisch zwingend aus der Eigenart des auf Eindeutigkeit gerichteten methodischen Vorgehens abzuleiten ist.*" (Ebd., S. 226.)

In diesem Zusammenhang hatte Holzkamp sechs Forderungen an die Wissenschaftslehre aufgestellt (vgl. ebd., S. 226f.):

1. Kritische Wissenschaftslehre muß die Wertungen und Ideologien, die der Annahme bestimmter wissenschaftlicher Methodologien zugrunde liegen, *explizit* machen und rationaler Diskussion überantworten. Dazu sind historische, soziologische und politologische Gesichtspunkte zu entwickeln.
2. Kritische Wissenschaftslehre muß die Funktion ihrer Methodologie im Hinblick auf historisch-gesellschaftliche Konstellationen reflektieren.
3. Kritische Wissenschaftslehre hat die Entscheidungen für bestimmte Forschungsinhalte und -interessen in historisch-soziologischer Analyse aufzuklären.
4. Sie hat Denkmittel bereitzustellen, um die Entscheidungen für bestimmte Forschungsinhalte und -interessen rational aufzuklären.

5. Sie hat Denkmittel bereitzustellen, um den Zusammenhang zwischen Inhalten und Interessen und möglichen gesellschaftlichen Funktionen gewinnbarer und gewonnener Resultate sichtbar zu machen.
6. Sie hat den Zusammenhang bei der Entscheidung für Forschungsinhalte und -interessen einerseits (primäre Entscheidung) und der Wahl über bestimmte eindeutigkeitsgerichtete methodologische Verfahren andererseits (sekundäre Entscheidung) „aufzudecken und von da aus den Stellenwert der Norm der wissenschaftlichen Exaktheit und Methodenstrenge neu zu durchdenken". (Ebd., S. 227.)

Insgesamt faßt Holzkamp seine Kritik der empirischen Gedankenentwicklung so zusammen:

„Der tiefere Grund für die Unangemessenheit der Gedankenentwicklung besteht in der *agnostizistischen Wissenschaftsauffassung:* Wissenschaft *als Wissenschaft* ist aus der Analyse ausgespart. Was soll denn eine ‚Wissenschaft', die keine Erkenntnis, kein ‚Wissen' erbringen kann, und wozu soll ‚Eindeutigkeit' als solche eigentlich gut sein? Die – richtige – konstruktivistische Kritik an den Wahrheits- und Falschheitsvorstellungen von logischem Empirismus und Falsifikationstheorie schien keinen anderen Ausweg zu lassen, als den Erkenntnisanspruch von Wissenschaft generell als illusionär zu entlarven. Es wurde nicht gesehen, daß allen drei Konzeptionen, dem ‚logischen Empirismus', der ‚Falsifikationstheorie' und dem ‚Konstruktivismus' *ein verengtes Verständnis von Wissenschaftstheorie gemeinsam ist,* indem sie Wissenschaftslogik als Methodologie der empirischen Forschung mit Wissenschaftstheorie gleichsetzen, zu einer umfassenderen *erkenntnistheoretischen* Analyse der Wissenschaft nicht gelangen. *Die Kritik an der positivistischen Wissenschaftsauffassung ... stand also selbst auf dem Boden der positivistischen Reduktion von Erkenntnistheorie auf Methodologie.*" (Ebd., S. 227f.)[66]

Damit scheint der empirisch-analytische Ansatz insgesamt jedoch als Wissenschafts*logik* (Empirismus) in einer umfassenderen Wissenschafts*theorie* (Ideologiekritik) aufgehoben werden zu müssen, ein Problemkreis, der im folgenden Teil noch näher erörtert wird[67].

3.2. Empiristische Pädagogik (Brezinka)

Nach diesem Exkurs könnte der Eindruck entstanden sein, daß der empirisch-analytische Ansatz deutlich in die Konsequenz einer Entscheidung gerät: sich für die Reflexion über die Forschungsinhalte und -interessen zu entscheiden und damit den Boden der scheinbar sicheren Wissenschafts*logik* zu verlassen oder in der Gefahr zu stehen, als logisch-abstrakte Theorie gesellschaftlich und wissenschaftlich relevante Themen zu verfehlen. Diese Entscheidung erscheint in ihrer Notwendigkeit aber nur Ideologiekritikern als zwingend, weil diese die wissenschaftliche Relevanz untrennbar mit der gesellschaftlichen Relevanz verknüpfen. Die Forscher, die heute den empirisch-analytischen Ansatz in ir-

gendeiner seiner Ausprägungsformen vertreten, negieren diese Ansicht. Dies gilt in jüngerer Zeit auch für die Erziehungswissenschaft, die wissenschafts*logisch* auf eine völlig neue, nun „wahrhaft" wissenschaftliche Grundlage gestellt werden soll.

Dieser Exkurs war notwendig, um einerseits Ausgangspunkte dieser Grundlage genauer erkennen zu können, d.h., auch über die Breite des empirisch-analytischen Ansatzes selbst orientiert zu sein, andererseits, um die Umstrittenheit dieses Ansatzes und auch, bei der kritisch-emanzipatorischen Wendung des Konstruktivismus, die Negation dieses Ansatzes aufgrund ideologiekritischer Reflexion zur Kenntnis zu nehmen. Dies erscheint heute um so dringlicher, als es gerade oft die Empiriker sind, die allein ihren logischen Wissenschafts*anspruch* als einzig wissenschaftlichen gelten lassen wollen.

Wenn man den Empirismus in naiver und logischer Ausprägung, die Falsifikationstheorie und den Konstruktivismus im Zusammenhang mit der Kritik ihrer Ausblendung gesellschaftlicher Fragestellungen und ungenügender Reflexion des Erkenntnisinteresses betrachtet, sie also, unter der Kritik instrumenteller oder eingeschränkter Aussagenbildung, als Wissenschaftslogik, nicht aber als tragfähige umfassende Wissenschaftstheorie versteht, stellt sich ein entscheidender Fragenkomplex: Bleibt trotz des reduzierten Erkenntnisanspruches ein genügender wissenschaftlicher Entfaltungsraum, und sind die empirisch-logischen Ansätze so weit wissenschaftlich abgesichert, daß sie ohne weiteres auf

---

[66] Der Begriff Methodologie bezeichnet hier nur die Methodologie des Positivismus. Ich beziehe demgegenüber in dieser Arbeit den Begriff auf alle erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Ansätze.

[67] Holzkamps weitere Arbeiten beschäftigen sich mit der Konstituierung einer materialistischen Psychologie. Vgl. HOLZKAMP (1973). Vgl. auch weiter unten S. 227.
Auf Thomas S. KUHNS Arbeit über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" (1967) kann hier nicht näher eingegangen werden, obwohl diese Arbeit Thesen enthält, die im Zusammenhang mit der Entwicklung empirischer Forschung außerordentlich interessant und wichtig, wenngleich in der sozialen Dimension äußerst verkürzend sind, weil sie teils die konstruktivistische Position bestätigen, teils aber auch völlig neue Perspektiven abstecken. Kuhn geht davon aus, daß der wissenschaftliche Fortschritt nicht durch kontinuierliche wissenschaftliche Kumulation erzielt wird, sondern sich in revolutionären Prozessen durchsetzt, indem ein bisher geltendes Erklärungsmodell verworfen und durch ein anderes ersetzt wird (Paradigmenwechsel), ohne daß es zu wirklicher empirischer Falsifikation kommen müßte. Vgl. zur Einführung und Erweiterung auch LAKATOS/MUSGRAVE (1974); STEGMÜLLER (1973, 1975, S. 483ff.); Theorien (1974).
Franz DICK (1974) versuchte in Überwindung des Konstruktivismus, eine Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften zu erarbeiten und gleichzeitig ein marxistisches Verständnis von empirischer Forschung zu explizieren. Dick bemüht sich vor allem um die Darlegung der „abstrahierenden Induktion", wobei er versucht, Begriffe aus dem „Kapital" von Marx auf die theoretisch-empirische Begriffsbildung zu beziehen. Dieses Vorgehen ist interessant, aber meines Erachtens nicht frei von Unstimmigkeiten. Der Holzkamp-Schule nahestehend, versucht Werner MASCHEWSKI (1977) eine materialistisch begründete Theorie des Experiments zu beschreiben. Diese Arbeit gibt einen vertiefenden Einblick in die funktional-historische (materialistische) Überwindung des Konstruktivismus der Holzkamp-Schule.

Einzelwissenschaften – und das heißt hier: auf die Erziehungswissenschaft – übertragbar sind? Ist Erziehungswissenschaft also mit den empirisch-logischen Ansätzen als Wissenschaft begründbar (oder: nur noch begründbar?), wie sehen derartige Begründungen aus, und welche Erfahrungen hat man mit der so begründeten Erziehungswissenschaft gemacht?
Dieser Fragenkomplex soll im folgenden Teil indirekt im Rahmen der Auseinandersetzung mit empirisch-analytisch bestimmter Erziehungswissenschaft erörtert werden. Die dabei gewonnenen Antworten beziehen sich allerdings in dieser Arbeit *nur auf die erziehungswissenschaftliche Problematik und ihren gegenwärtigen, d. h. in diesem Fall äußerst bescheidenen, Diskussionsstand*[68].

Im Rahmen der pädagogischen Theoriebildung auf der wissenschaftslogischen Grundlage ist es besonders Wolfgang Brezinka, der in der Gegenwart für die Einführung der „analytischen Theorie" eintritt und dabei der Programmatik folgt: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft."
Brezinka folgt dem „strengen Begriff der Wissenschaftlichkeit", wie er im logischen Empirismus und in der Falsifikationstheorie entwickelt wurde[69]: In der *Wissenschaft* kommt es nicht bloß darauf an, zu beschreiben, sondern „zu erklären und damit zugleich die theoretischen Grundlagen 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 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. 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

---

[68] Brezinka (1971) dokumentierte diesen Ansatz am ausführlichsten. Ähnlich wie Brezinka argumentiert auch L. Rössner, der die Erziehungswissenschaft als „rationalistische Pädagogik" begründen will. Vgl. Rössner (1974, 1975). Vgl. ferner Heid (1972); Strasser (1972); Tulodziecki (1973). Zu einer gemäßigteren Begriffsfindung gelangt Klauer (1973). Zur Einführung eignet sich besonders die Arbeit von Prim/Tilmann (1977).

[69] Bereits in dieser Wahl steckt ein Mangel der Arbeiten Brezinkas. Er setzt sich überhaupt nicht mit dem Konstruktivismus auseinander. Brezinka lehnt sich bis auf einige Ungenauigkeiten fast wörtlich an die Arbeiten Hans Alberts an. Allerdings bleibt das Verhältnis von logischem Empirismus und kritischem Rationalismus bei Brezinka stellenweise auch unklar.
Zur Kritik an Brezinka seien folgende Arbeiten genannt: theologisch orientiert Schurr (1967); Rombach (1967); aus hermeneutischer Sicht Lennert (1968); aus ideologiekritischen Zusammenhängen heraus argumentieren König (1975, Bd. 1, S. 161 ff.); Mollenhauer (1966 und 1970, S. 9 ff.); Dahmer (1969/70, S. 157 ff.); Gamm (1972, S. 15 ff.); Ulich (1972, S. 312 ff.); Hofmann (1972).

formuliert werden, daß sie auch überprüft, d.h. durch Erfahrungen widerlegt oder bestätigt werden können." (BREZINKA 1971, S. 6f.)
Ziel erziehungswissenschaftlicher Arbeit soll es nach diesem Ansatz also sein, realwissenschaftlich in die Wirklichkeit einzudringen, indem in sprachlogisch einwandfreier Weise Hypothesen gebildet werden, die intersubjektiv nachprüfbar und an der Wirklichkeit überprüfbar sind. Eine *wissenschaftliche* Theorie ist nach Brezinka „ein streng logisch geordnetes System von Aussagen. Sie enthält Beschreibungen, Erklärungsversuche und eventuell auch Voraussagen. Charakteristisch für sie sind Hypothesen, d.h. Behauptungen, die von vornherein als korrigierbar und nicht als endgültig feststehend betrachtet werden. Theorien sind frei von Werturteilen. Ihr Zweck ist es, zu informieren. Sie können natürlich auch Wertungen beschreiben und erklären, aber das bedeutet nicht, daß sie deswegen selbst normativ werden. Eine Theorie wird nur versuchsweise und provisorisch festgehalten, bis sie durch eine bessere ersetzt werden kann. Ihr Wert hängt davon ab, ob sich aus ihr überprüfbare Hypothesen ableiten lassen. Sie ist ein Hilfsmittel, eine Zwischenstufe im nie endenden Prozeß der Erkenntnisgewinnung. Eine Theorie enthält keine Forderung an irgend jemanden, sein Verhalten zu ändern. Sie wird in deskriptiver, sachlicher, rationaler oder kognitiver Sprache vertreten." (Ebd., S. 13.)
Wie ordnet sich dieser theoretische Ansatz nun in die drei weiter oben unterschiedenen Problembereiche ein?

3.2.1. Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

Das *Erkenntnissubjekt* soll im empirisch-analytischen Ansatz aus der Zwangssituation, entweder dem idealistischen Ansatz (vereinfacht: Das Bewußtsein bestimmt das Sein) oder dem materialistischen Ansatz (vereinfacht: Das Bewußtsein ist Abbild des Seins) zur Bestimmung der Erkenntnis zur Verfügung zu stehen, befreit werden: Für die Erkenntnis ist es schlechterdings gleichgültig, welchen Standpunkt ein Erkenntnissubjekt in der weltanschaulichen, moralischen oder normativen Erklärung der Wirklichkeit einnimmt, weil dies außerwissenschaftliche Fragen betrifft, wenn es nur im Rahmen der Wissenschaft *frei von allen normativen Zwängen* ist. Der empirisch-analytische Ansatz vertritt mit Brezinka auch für die Erziehungswissenschaft folgendes Erkenntnisideal: „Wer Wissenschaft betreibt, will Erkenntnisse gewinnen, nicht die Welt gestalten oder Menschen beeinflussen. Er verhält sich theoretisch, nicht praktisch." (BREZINKA 1971, S. 21.) Die in der Wissenschaft erforderliche Haltung wird bewußt nach den Normen dieses Erkenntnisideals festgesetzt: Einerseits gehört das Streben nach Wahrheit, nach Genauigkeit im Denken und Beobach-

ten, nach sorgfältiger Analyse, Klarheit der Sprache, Auswahl der Forschungsgegenstände zur *ethischen Basis* der Wissenschaft. In diesem Zusammenhang spricht H. Albert von Werturteilen. Zum anderen gehört die Entscheidung für methodologische Grundregeln, nach denen sich alle am wissenschaftlichen Prozeß beteiligten Erkenntnissubjekte zu richten haben, zur *methodologischen Basis* der Wissenschaft. (Vgl. ebd., S. 69.) Dies ist nach Albert in der Wertbasis eingeschlossen. Die ethische und methodologische Basis, nach der der empirisch-analytische Ansatz strebt, ist wiederum von der wechselseitigen Konkurrenz und Kritik der Erkenntnissubjekte untereinander abhängig: Unterschiedlichste Wertungen und Normen gehen in die Auseinandersetzung der Wissenschaftler untereinander ein. Im Konfliktfeld dieser Auseinandersetzung, die nach Popper keinesfalls wertfrei abläuft[70], für die auch nicht das Ideal der Wertfreiheit angestrebt werden kann noch soll, bilden Forscher aus unterschiedlichsten Quellen Hypothesen, die der Überprüfung harren. Gegenüber der *beliebigen* Herkunft der Hypothesen der Erkenntnissubjekte soll größte Toleranz geübt werden, kann auf beliebiges und noch so unsicheres Wissen der Vergangenheit zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 49f. und bes. S. 65)[71], da der *Entdeckungsrahmen* von gedanklichen Konstrukten und die damit einhergehenden psychologischen bzw. normativen Fragen außerwissenschaftlicher Natur seien. Zur Theorie werden diese Hypothesen, die das Erkenntnissubjekt beliebig konstruieren mag, erst, wenn ein „in Gedanken aufgebautes und logisch wie empirisch überprüftes System von Gesetzmäßigkeiten" (ebd., S. 51) vorgewiesen werden kann. Dieser Bereich ist der eigentlich wissenschaftliche: die Begründung, Überprüfung oder Rechtfertigung von Hypothesen im Rahmen logischer und empirischer, von allen Werturteilen freier, d. h. wertfreier, Analyse.

Das Erkenntnissubjekt steht also in doppelter Spannung:

Einerseits ist es den Werten und Normen der Wirklichkeit ausgesetzt, was die Entwicklung von Hypothesen zu einer sozialen Angelegenheit macht. Hier kann nach diesem Ansatz nicht von Wertfreiheit, aber auch noch nicht von Wissenschaftlichkeit gesprochen werden.

Andererseits soll das Erkenntnissubjekt frei von Werturteilen sein, wenn es Hypothesen auf ihren Wahrheits- oder Falschheitsgehalt hin überprüfen will. Ein Werturteil beinhaltet eine Sollensforderung, aus der eine bestimmte Stel-

---

[70] Wichtig ist, daß Popper die soziale Bedingtheit der Hypothesenfindung und damit eine hierin vorhandene Wertproblematik anerkennt. Albert versuchte, durch die Unterscheidung der Begriffe Werturteil, Wertbasis und Wertungen im Objektbereich diesen Umstand methodologisch zum Ausdruck zu bringen. Vgl. weiter oben S. 98f.

[71] Diesen selbstgewählten Anspruch widerlegt Brezinka, wenn er andererseits technologische Probleme als vorrangig bezeichnet, wie im folgenden noch belegt werden soll.

lungnahme zu einem bestimmten Gegenstand hervorgeht. Liegt jedoch eine Anweisung vor, so kann nicht mehr von einer unvoreingenommenen wissenschaftlichen Analyse gesprochen werden, denn diese erfordert eine *Tatsachenbestimmung*, keine Sollenserklärung. (Vgl. ebd., S. 67f.) „Die Forderung nach Werturteilsfreiheit bedeutet keineswegs, daß der Wissenschaftler sich aller Wertbindungen enthalten solle, sondern lediglich, daß er dem Zentralwert der Suche nach der Wahrheit den Vorrang einräumt und sich nach jenen Normen des Vorgehens (d. h. nach den Regeln der wissenschaftlichen Methode) richtet, deren Einhaltung erfahrungsgemäß am sichersten zu wissenschaftlichen Erkenntnissen führt." (Ebd., S. 71.)

Im Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung muß sich das Erkenntnissubjekt zu seinen eigenen Wertmaßstäben und Verhaltensnormen theoretisch also wie ein unbeteiligter, externer Beobachter verhalten, dem es nur um die Tatsächlichkeit des Faktischen und um nichts sonst geht. Um das Faktische unvoreingenommen zu beschreiben, soll das Erkenntnissubjekt klar den *Objektbereich* und die reflektierende Bereitschaft über diesen Bereich unterscheiden. Das Erkenntnissubjekt bildet Hypothesen, um genauer in den Objektbereich einzudringen. Dies können aber auch nicht völlig beliebige Hypothesen sein. Sollensanforderungen, als Hypothesen formuliert, können nicht überprüft werden, weil sie generell auf den außerwissenschaftlichen Bereich verwiesen sind. Wissenschaftlich soll es nur um Tatsachen des Objektbereiches gehen, damit aber sind Forderungen an die Veränderung der Tatsächlichkeit ausgeschlossen. Solche Veränderungen werden außerwissenschaftlich hergestellt und können bestenfalls aufgrund von genauen wissenschaftlichen Tatsachenbeschreibungen rational vorbereitet werden. (Vgl. ebd., S. 73ff.)

Erkenntnissubjekte sind als Individuen komplex strukturiert. Für die wissenschaftliche Analyse sind für diesen Ansatz vor allem die kognitiven, nicht aber die emotionalen oder andere Fähigkeiten von Bedeutung. Will ein Erkenntnissubjekt wissenschaftlich arbeiten, so muß es nach dem empirisch-analytischen Ansatz zunächst vor allem seine kognitiven Fähigkeiten ausbilden und schärfen. Dies betrifft in erster Linie die Herausbildung einer wissenschaftlichen Beschreibungsfähigkeit des Objektbereiches, d. h. die Fähigkeit zur Herausbildung einer logisch einwandfreien und nach dem Prinzip der Widerspruchsfreiheit aufgebauten Sprache. Das Erkenntnissubjekt tritt an die Erforschung des Objektbereiches über die Sprache heran. Sprachlich werden sowohl Hypothesen gebildet als auch Verlauf und Ergebnis der Beobachtung oder logischen Ableitung aus Beobachtungsergebnissen beschrieben. Für das wissenschaftlich arbeitende Erkenntnissubjekt „ist nur der deskriptive (beschreibende und interpretierende) Sprachgebrauch zulässig, während der präskriptive (vorschreibende) und der emotive (gefühlsansprechende) ausgeschlossen bleiben sollen". (Ebd., S. 59.)

Alle diese das Erkenntnissubjekt einschränkenden Festlegungen werden im empirisch-analytischen Ansatz getroffen, um den Prozeß der *Erkenntnistätigkeit* eindeutig auf den wissenschaftlichen Analyseprozeß, d.h. die Frage der Rechtfertigung oder Überprüfung von Hypothesen zu fixieren. Zwar wird eine ethische Basis der Wissenschaft angesprochen, aber diese wird schlicht vorausgesetzt, und Fragen, die diese Basis näher problematisieren könnten, bleiben aus der Wissenschaft ausgeklammert. Die methodologische Fixierung von Erkenntnisregeln bleibt als Rest oder Kern der Wissenschaftlichkeit.
Die *Erkenntnistätigkeit* wird auf dieser Grundlage vor allem in folgenden Dimensionen festgelegt:

- Die Erkenntnistätigkeit des Subjekts wird an das Kriterium der Intersubjektivität geknüpft. Zu wissenschaftlichen Erkenntnissen führe die Erkenntnistätigkeit nur, wenn sie auf der Grundlage intersubjektiv wiederholbarer Objektanalyse vollzogen werde. Die daraus zu gewinnende Objektivität heißt, daß in der Erkenntnistätigkeit bestimmte methodologische Regeln gelten, d.h., daß nicht gegen die Regeln der Logik (Widerspruchsfreiheit, Wiederholbarkeit von Ergebnissen, Eindeutigkeit der deskriptiven Sprache u.a.) verstoßen werden soll. Objektivität in diesem Sinne gilt nur für die wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit, d.h. *hier* für das Problem der Rechtfertigung, Begründung oder Überprüfung von Hypothesen. Hergestellt wird diese Objektivität durch die wechselseitige Kritik der Wissenschaftler untereinander, die nach der intersubjektiven Vermittlung und Vermittelbarkeit ihrer Erkenntnisse streben. Die Vermittelbarkeit von Erkenntnissen wird im wesentlichen durch die Eindeutigkeit der (deskriptiven) Sprache und die von jedermann wiederholbare Erkenntnisgewinnung zu erstreben gesucht. Im Konzept der Intersubjektivität unterstellt der empirisch-analytische Ansatz jedoch eine dem Menschen innewohnende einigende und übertragende Kraft der Vernunft, die sich (trotz der die Vernunft eingrenzenden sozialen, d.h. individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse der „vernünftigen", d.h. ideologisch vorhandenen Inhalte einer Epoche) durchsetzen soll. Dahinter steckt der Glaube, daß das Gesellschaftsmodell westlicher Industrienationen gar nichts anderes sein kann als der Ausdruck der Vernunft, der jedem Wissenschaftler, der dem richtigen, d.h. empirisch-analytischen Erkenntnisideal folgt, auch den Weg zur wahren Wissenschaft eröffnet[72]. Die Inhalte der Erkenntnistätigkeit, d.h. das, was Forschungsgegenstand wird, stellen ein soziales Problem dar. Wissenschaftlich begründbar kann in diesem Ansatz jedoch nur die Rechtfertigung der Wahrscheinlichkeit *bestimmter* Hypothesen sein. So gesehen könnten aber auch die Inhalte der Erkennt-

[72] Dieser Gedanke findet sich auch bei Ulich (1972, S. 306ff.).

nistätigkeit einer Einschränkung, Verengung und Erkenntnisinteresseneinseitigkeit aufgrund normativer Verhältnisse und Vorentscheidungen unterliegen. Zumindest kann der empirisch-analytische Ansatz dies mit seinen Denkmitteln nicht entkräften, da alle (nicht-normativen) Hypothesen zur wissenschaftlichen Überprüfung zwar zugelassen sind, aber nicht zwingend ausgeschlossen werden kann, daß bereits bei dem Angebot der Hypothesen Interesseneinseitigkeiten auftreten. Der empirisch-analytische Ansatz kann diesem Einspruch nur zweierlei entgegenhalten: zum einen die *Hoffnung* oder den *Glauben* an das Erkenntnisideal, Wahrheit werde sich als soziale Angelegenheit unter dem ausgewählten Kreis der Wissenschaftler letztlich doch durchsetzen; zum anderen die Behauptung, daß, sofern Hypothesen einmal erstellt werden, nun endlich die echte Entfaltung der Wissenschaft beginnen könne und daß sich (besonders auch langfristig) durch die wahrhaften, d. h. überprüften Erkenntnisse der spekulative Charakter des normativen Seins relativieren lasse.

Die psychologische Konformitätsforschung scheint jedoch die Hoffnung auf sozialen Ausgleich unter den Wissenschaftlern hinreichend zu widerlegen (vgl. dazu nochmals HOLZKAMP 1972, S. 91): Eben weil Wissenschaft auch eine soziale Angelegenheit ist und der Struktur sozialer Verhältnisse unterliegt, ist das Bewußtsein der Wissenschaftler durch das soziale Weltbild stark geprägt und harrt immer auch der kritischen Bedingungsanalyse. Andererseits kann die Behauptung, daß die wahre Wissenschaft mit der Überprüfung beginnt und somit auf die normative Voraussetzung (korrigierend?) zurückwirkt, dadurch relativiert werden, daß gezeigt wird, daß das empirisch Untersuchte und unter Umständen Überprüfte durch soziale Hypothesenbildung bereits so weit vereinseitigt ist, daß das überprüfte Ergebnis in parteiliche Zusammenhänge gerät. Konkret lassen sich die Fragen der empirischen Überprüfung nämlich dermaßen einschränken, daß trotz wissenschaftlicher Meßverfahren auch nur Legitimationen ausgewählter Strukturen als Aussagen über die widersprüchlichen Zusammenhänge, in die diese Strukturen eingebettet sind, gewonnen werden.

– Die *Notwendigkeit* (Ursache, Ziel, Zweck) der Erkenntnistätigkeit gerät damit in das Blickfeld. „Wenn wir die Zukunft unserer Gesellschaft nicht dem Zufall und unsere Kinder nicht bloßem Gutdünken ausliefern wollen, dann muß auch die Erziehung möglichst rational geplant und durchgeführt werden. Wir müssen wissen, ob und unter welchen Bedingungen die erzieherischen Handlungen und Einrichtungen den Zwecken gemäß sind, um derentwillen sie überhaupt geschehen bzw. da sind. Das läßt sich nur durch empirische Forschung erfahren und in wissenschaftlichen Theorien ausdrücken." (BREZINKA 1971, S. 14.) Um die Zwecke, die da sind, die die Notwendigkeit einer Erkenntnistätigkeit also erfordern, wirklich zu erfassen

und nicht in sprachliche Verwirrung zu geraten, ist es für die Erziehungswissenschaft notwendig, „daß sie auf relativ wenige, aber klar bestimmte und praktisch wie theoretisch wichtige Probleme konzentriert bleibt, statt sie für alle Materialien zu öffnen, die gemäß einer sehr verschwommenen ‚pädagogischen Fragestellung' irgendwie interessant sein könnten. *Ihr harter Kern sollte in den Beiträgen zur Lösung der technologischen Probleme gesehen werden.*" (Ebd., S. 40.)

Auf dieser Grundlage möchte Brezinka ein „System der Erziehungswissenschaft" etablieren. Programmatisch formuliert er 1976:

„Ich sehe als zentralen Inhalt dieses Systems die Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln an. Erzieherische Handlungen wie Erziehungseinrichtungen werden hier als Mittel verstanden, durch die versucht wird, Menschen so zu beeinflussen, daß sie bestimmte seelische Bereitschaften erwerben, die als Ideale (oder Soll-Zustände) für sie gesetzt worden sind. Diese Ideale sind die Ziele oder Zwecke der Erziehung. Ohne den Willen der Erzieher, dazu beizutragen, daß die Educanden sie soweit wie möglich verwirklichen, gäbe es gar keine Erziehung." (BREZINKA 1976, S. 6.)

Die Notwendigkeit der Erkenntnistätigkeit im Sinne der technologischen Anpassung an das, was da ist[73], schränkt die von Brezinka gemachte Behauptung, daß es gleichgültig sei, wie Hypothesen gewonnen werden (vgl. BREZINKA 1971, bes. S. 65), entschieden ein. Nun wird deutlich, daß im Grunde nach Hypothesen gesucht werden soll, die erstens zur Lösung technologischer Probleme beitragen und die zweitens mit empirisch-analytischen Methoden überhaupt bearbeitet werden können. (Vgl. ebd., S. 15.) Die Kritiker des empirisch-analytischen Ansatzes warnen daher vor der technologischen Gläubigkeit und kritiklosen Anpassung an bestehende Verhältnisse, die leicht aufgrund der Verengung wissenschaftlicher Forschung durch die Absolutsetzung wissenschafts*logischer* (d. h. empirisch-analytischer) Denkmethoden hervorgebracht werden[74].

- Welche *Erkenntniskompetenz* meint nun der empirisch-analytische Ansatz erreichen zu können? Grundlage der Erkenntniskompetenz ist die Unterscheidung des Entdeckungs- und Begründungszusammenhanges. Die wissenschaftliche Kompetenz betrifft nur den Begründungszusammenhang. Denn die Hypothesen sind gedankliche Konstruktionen, „die über das, was uns durch Beobachtungen gegeben ist, hinausgehen, andererseits aber auch

---

[73] Brezinka spricht von gesetzten Idealen. Wer aber sind die Setzenden? Es erhebt sich die Frage nach dem Demokratieverständnis von Brezinka. Wird die Demokratie von Herrschaften gesetzt, oder ist sie Motiv und Antrieb auf der Suche nach Freiheit von Herrschaft?

[74] Von den Kritikern seien hier nur einige genannt: HOLZKAMP (1972); WELLMER (1969); HABERMAS (1973); MOLLENHAUER (1970); BECK (1970); ULICH (1972, bes. S. 312 ff.); RUMPF (1971, S. 237 ff.) Kritik aus der DDR findet sich u. a. bei HOFMANN (1972). Vgl. Anm. 69, S. 110.

wieder durch Rückgriff auf Beobachtungsergebnisse begründet werden müssen. Gegen die Gefahr, daß eine Theorie willkürlich ist, kann man sich nur durch den Rückgang auf Wahrnehmungsaussagen schützen. Im Unterschied zum naiven Empirismus erhält die Beobachtung in der neueren Methodologie jedoch einen ganz anderen Stellenwert: sie wird nicht als Quelle der Erkenntnis, sondern als Hilfsmittel zur Prüfung von Hypothesen angesehen. Sie dient zur Kontrolle der theoretischen Konstruktionen im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit der Wirklichkeit." (Ebd., S. 57.) In diesem Sinne drängt der empirisch-analytische Ansatz nach Wahrheit. Wahrheit, die jeweils so lange gilt, bis eine als wahr erscheinende Gesetzesaussage als widerlegt gelten kann, erscheint als Wahrscheinlichkeit. Diese Wahrscheinlichkeit wird als Gesetzesaussage formuliert. „Eine Theorie besteht aus einem komplizierten Gefüge von Gesetzeshypothesen (nomologischen Hypothesen), die sich voneinander nach dem Grad ihrer Bestätigung wie nach ihrem Geltungsbereich unterscheiden und sich im Rahmen des gesamten hierarchisch aufgebauten Systems gegenseitig stützen. Ohne Gesetze sind weder Erklärungen noch Voraussagen noch die technologische Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse möglich." (Ebd., S. 52.) Im konditionalen Sinne (Wenn-dann-Beziehung) gibt es zwei verschiedene Gesetzesannahmen (vgl. ebd.): deterministische (oder universelle) und statistische (oder probabilistische) Gesetze.

Deterministische Gesetze bezeichnen, vereinfacht ausgedrückt, folgenden Wenn-dann-Umstand: Alle Objekte, denen das Merkmal *X* zukommt, besitzen auch das Merkmal *Y*.

Statistische Gesetze bezeichnen, auf dieses Beispiel bezogen, folgende Wenn-dann-Beziehung: Soundso viel Prozent der Objekte, denen das Merkmal *X* zukommt, besitzen auch das Merkmal *Y*. Gesetzmäßigkeiten im Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften, d. h. also auch in der Erziehungswissenschaft, so konstatiert Brezinka, sind statistischer Art. (Vgl. ebd., S. 52f.)

Über die Gesetzesaussagen der Wahrheit möglichst nahezukommen, das ist die Hauptaufgabe der Wissenschaftstheorie im empirisch-analytischen Sinne und damit auch die Zentralaufgabe „realwissenschaftlicher" Erziehungswissenschaft nach Brezinka.

Allerdings sind die Möglichkeiten, wahre Erkenntnisse zu erzielen, in der Erziehungswissenschaft äußerst beschränkt. Es handelt sich hier um komplexe historische Sachverhalte. „Unter diesen Umständen wird man sich meistens mit *partiellen Erklärungen* oder häufig sogar mit bloßen *Erklärungsskizzen* begnügen müssen." (Ebd., S. 79.) Daher dürfen an Erklärungsversuche im Sinne des „strengen Wissenschaftsbegriffs" auch nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden. Vorausgesetzt werden sollen als *Mi-*

nimalbedingungen nur, daß angeführte „Aussagen einen *empirischen Gehalt* besitzen und *gut bestätigt* sind". (Ebd., S. 81.) Diese Minimalbedingungen gestatten es jedoch weder, ein individuelles Ereignis vorauszusehen, noch, absolut sichere Ergebnisse hervorzubringen. Die unter eingeschränktem Anspruch operierende erziehungswissenschaftliche Forschung kann nach Brezinka auch *nicht* die traditionelle Pädagogik völlig ersetzen. Sie kann und soll nur ihr neues Zentrum sein, d. h. ihre wissenschaftliche Theorie bilden. Da aber der Geltungsanspruch dieser Theorie beschränkt ist, bedarf es zweier Ergänzungen, um die Praktikabilität empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft zu sichern:

Die Historiographie der Erziehung soll als wissenschaftliche Geschichtsschreibung, die ebenfalls der realwissenschaftlichen Methodologie unterworfen werden soll, Aussagen entwickeln, „um für die Theorie eine möglichst breite Erfahrungsbasis zu gewinnen. Umgekehrt bedarf freilich auch die Historiographie der Erziehung der Theoretischen Erziehungswissenschaft, ihrer Fragestellungen und Begriffe, um relevante historische Ereignisse auszuwählen, differenziert beschreiben und erklären zu können." (Ebd., S. 95.)

Die „Praktische Pädagogik" soll im Gegensatz dazu solche Probleme behandeln, die weder auf wissenschaftliche – d. h. hier: empirisch-analytische – Wirklichkeitserkenntnis noch auf die philosophische Untersuchung moralischer Probleme gerichtet ist. (Vgl. ebd., S. 111 und S. 163 ff.)

Die Historiographie der Erziehung meint Brezinka noch über die empirisch-analytische Methodologie in den Griff zu bekommen, d. h. die hier aufbereiteten Erkenntnisse sollen als Tatsachenaussagen überprüft werden. Dies ist für die sogenannte „Praktische Pädagogik" jedoch nicht möglich. Brezinka geht im Sinne des Empirismus davon aus, daß Wissenschaft nie wird sagen können, was mit dem (positiv erworbenen) Wissen angefangen werden soll. (Vgl. ebd., S. 171.) Es können nur Tatsachen dargestellt, nicht aber Entscheidungen, die bestenfalls aus Tatsachen abgeleitet werden, wissenschaftlich zwingend vollzogen werden. Nun braucht gerade die Erziehungspraxis den entscheidenden Vollzug, d. h. in jeder Erziehungssituation müssen immer auch Entscheidungen getroffen werden, die als Sollensforderung erscheinen[75]. „Die wertfreie Erziehungswissenschaft" ist hier in die Passivität gedrängt, sie hat nur „die Aufgabe der logischen und empirischen Analyse der Voraussetzungen wie der Folgen normativer Urteile über Erziehung". (Ebd., S. 183.) Die „Praktische Pädagogik" fragt: Was sollen wir

[75] Diese Gedanken lassen sich im Rahmen didaktischer Analyse besonders leicht nachvollziehen. Paul Heimann unterschied Entscheidungs- und Bedingungsfelder, die der Lehrer bei der Analyse und Planung beachten soll. Vgl. HEIMANN (1976, bes. S. 152 ff.). Vgl. auch weiter unten S. 344 ff.

tun? Die Erziehungswissenschaft nach Brezinka muß die Frage anders stellen: Was können wir tun? (Vgl. ebd., S. 185.) Die empirisch-logisch bestimmte Erziehungswissenschaft kann nur gewisse Anforderungen an die „Praktische Pädagogik" stellen, um für größere Klarheit zu sorgen. So fordert Brezinka (vgl. ebd., S. 206ff.): 1. In der „Praktischen Pädagogik" sollen brauchbare Informationen und erzieherisch relevante Anweisungen gegeben werden. 2. Der Sinn gegebener Aussagen sollte klar im Hinblick auf deskriptive und präskriptive Sätze unterschieden werden. 3. Die Regeln der Logik sind einzuhalten. 4. Bei Werturteilen sollen die Wertungsgesichtspunkte, nach denen geurteilt wird, klar ersichtlich sein. 5. Normen sollen so eindeutig wie möglich formuliert werden. 6. Die Sprache praktischer Anweisungen sollte deutlich und verständlich sein. 7. Der emotive Gebrauch der Sprache ist statthaft, sollte aber nicht überbetont werden.
Diese formalen Anweisungen an die „Praktische Pädagogik" sichern jedoch noch keine eindeutige Praktikabilität. Warum werden welche Wert- und Normensetzungen getroffen? Warum braucht die Erziehungswissenschaft eine „Praktische Pädagogik", die keine Wissenschaft mehr ist? Der erkenntnistheoretische Rückzug der modernen empirischen oder wissenschaftslogischen Lehre wird somit zum Problem, den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft nicht nur eindeutig, sondern auch wirklichkeitsadäquat zu definieren: Brezinka rettet sich in die Behauptung einer „wahren" Wissenschaft auch außerwissenschaftlicher Hilfsinstanzen, wobei die „Praktische Pädagogik" die Sollensansprüche vertreten soll, die die Erziehungswissenschaft nicht mehr vertreten darf. Zwar bleibt der Wunsch, daß sich die „Praktische Pädagogik" auch auf die Tatsachenaussagen der Erziehungswissenschaft stützen sollte. Aber es kann nicht logisch zwingend ausgeschlossen werden, daß sich umgekehrt die unter Anpassungsgründen operierende Erziehungstechnologie dem praktischen Streben traditioneller Pädagogik unkritisch anpaßt, d. h. die bestehende Erziehungspraxis, in der Sollensansprüche immer schon verwirklicht sind, unter dem Mantel der Tatsachenanalyse nun plötzlich als wissenschaftliche Erkenntnis logisch und empirisch verkündet. Oder aber sollte es sein, daß der logische Analytiker zu scheiden weiß zwischen sinnvoller und der demokratischen Entwicklung nützender humaner Entwicklung einerseits und den Menschen belastenden und seine allseitige Entwicklung hemmenden Bedingungen andererseits? Es ist doch gerade das Verdienst des empirisch-analytischen Ansatzes, den Brezinka vertritt, gezeigt zu haben, daß die empirisch-analytische Theorie dies nicht kann. Sie beinhaltet eine reproduzierende Forschungsstrategie, die allenfalls die *Oberfläche dessen, was ist*, nicht aber die Möglichkeit dessen, was sein könnte, beschreibt.

Die Bestimmung der Erkenntnistätigkeit im empirisch-analytischen Ansatz zeigt eine dreifache Reduktion der Fragestellung nach der Erkenntniswirklichkeit auf:
Zunächst wird durch die Forderung nach Eindeutigkeit der Sprache und intersubjektiver Überprüfungsmöglichkeiten der *logische Bereich* der Aussagentätigkeit absolut gesetzt. Meßbare Erfolge werden damit im Sinne der behavioristischen Strategie, die die adäquate psychologische Variante dieses Ansatzes darstellt[76], an Verhaltenseigenschaften (der Oberfläche menschlicher Äußerungen) festgemacht. (Vgl. ebd., S. 61.) Damit aber zeigt sich die Behauptung uneingeschränkter *Tatsachenfeststellung* in der Möglichkeit realer empirisch-analytischer Forschung bereits als eingeschränkt: Auf die nicht direkt beobachtbare, in der inneren Erfahrung des Menschen liegende, zum Teil emotionale, erlebnishafte und durch eine Vielzahl heute noch unklarer oder nicht eindeutig genug herausgearbeiteter komplexer Faktoren kann nicht adäquat, d. h. methodenvielfältig, eingegangen werden, sondern nur rigide forschungs*logisch*. Was in die Logik der Forschung, mit anderen Worten, nicht hineinpaßt (nicht eindeutig genug logisch fixiert und empirisch beobachtet werden kann), wird als Spekulation in den Bereich außerwissenschaftlicher Probleme verwiesen. Hierbei ist es ein besonderes Problem, daß Brezinka die durch das Exhaustions-Prinzip aufgeworfenen Verfahrensfragen nicht näher erörtert. In der praktischen empirischen Forschung erweisen sich störende Bedingungen aber immer wieder als methodologisches Problem. Will man störende Bedingungen zugunsten eindeutiger Logik und Beobachtbarkeit ausschließen, wird die empirische Forschung oft zur Nachzeichnung trivialer Erkenntnisse, da bloß relativ elementare und unkomplizierte Sachverhalte wirklich eindeutig analysiert werden können. Daß andererseits „falsche" Theorien durch Exhaustion oft aufrechterhalten wurden, ohne daß es gelang, Störfaktoren zu identifizieren, versuchte KUHN (1967) zu zeigen. (Vgl. auch Anm. 67, S. 109.)
Kritiker des Holzkampschen Ansatzes, die gemäßigter als Brezinka argumentieren, machen u. a. darauf aufmerksam, daß auch im Popperschen Konzept die Möglichkeit bestehe, nicht jeden einer Theorie widersprechenden empirischen Befund als Falsifikation zu werten – also Störbedingungen anzuerkennen. (Vgl. RITTELMEYER 1973, S. 11.) Rittelmeyer besteht darauf, daß es sowohl bei Holzkamp als auch bei Popper anerkennbare Jetzt-und-hier-Aussagen geben

---

[76] Die methodologischen und gesellschaftlichen Implikationen des behavioristischen Ansatzes werden recht anschaulich deutlich, wenn man den Erziehungsroman „Futurum zwei" von SKINNER (1972) zur Hand nimmt.
Brezinkas Arbeiten tragen den Nachteil, daß sie die lerntheoretische Seite in empirischer Hinsicht nicht konkretisieren konnten. Die psychologische Problemebene entfällt bei Brezinka zugunsten (zuungunsten?) sprachlogischer Definitionsversuche.

muß, wenn empirische Forschung nicht sinnlos sein solle. Dann aber ergibt sich auch grundsätzlich das Problem, daß sie sich prinzipiell durch Falsifizierbarkeit auszeichnen müssen, wie schwierig es auch immer sein möge, diese herzustellen. Jede nachträgliche Rückführung auf irgendwelche Störfaktoren verändert zugleich die zur Überprüfung aufgestellte Hypothese, so daß hier nicht mehr vom Aufrechterhalten der Theorie trotz widersprechender Befunde überhaupt geredet werden könne. (Vgl. ebd., S. 70f.) „Eine Exhaustion von Theorien unter Rückgriff auf die Postulierung von Störfaktoren ist nicht zulässig, da die zusätzliche Angabe von Störgrößen eine *Änderung* dieser Theorien (bzw. ihrer Konditionalbestimmungen) verlangt." (Ebd., S. 73.) Andererseits stellt Rittelmeyer heraus: „Wenn wir Theorien entwickeln und überprüfen, so geschieht dies immer unter dem Einfluß bereits bestehender ‚weltstrukturierender' Deutungssysteme, deren Charakteristik auch innerhalb, nicht nur *mit* der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin oder ‚Weltanschauung' variiert. Verschiedene Deutungssysteme ermöglichen unterschiedliche ‚Zugangsweisen' zu den Problemen in Form unterschiedlicher Theoreme: Die Rückführung jugendlicher Dissozialität auf humangenetische, individualpsychologische oder institutionelle Merkmale mag hierfür ein Beispiel sein. *Bestimmte* Arten der ‚Weltdeutung' lassen immer nur gewisse Merkmale als für eine Theorie relevante Größen erscheinen; ist das Repertoire der in diesem Zusammenhang denkbaren Problemaspekte erschöpft, kann eine Benennung von Störfaktoren und Fehlermöglichkeiten nicht mehr erfolgen: Eine Theorie und die sie stützende Realisation mögen dann aus *dieser* Sicht auch als ‚erschöpfend' und ‚vertrauenswürdig' erscheinen. *Andere* Interpretationsformen können jedoch andere, als störend bzw. verfälschend klassifizierbare Merkmale denkbar und untersuchbar werden lassen, durch die eine ‚Belastung' oder Falsifikation zunächst ‚empirisch bestätigter' Theorien ermöglicht wird." (Ebd., S. 74.)
Diese Argumentation kann jedoch nicht vollständig überzeugen. Ich greife vier entscheidende Zusammenhänge heraus:

1. Was ist mit jenen Theorien, die die Störgröße von vornherein in ihrem theoretischen Bewußtsein verankern, die also nicht unter dem Anspruch nachträglicher Rückführung auf vorher erstellte Hypothesen argumentieren, sondern das Erstellen der Hypothesen selbst als Problem der Wissenschaftlichkeit erörtern? Holzkamps ideologiekritische Wendung des konstruktivistischen Ansatzes zeigt vor allem den sozialen Zündstoff auf, der hinter dieser Frage steckt (gesellschaftliche Verhältnisse als Störbedingungen).
2. Rittelmeyer hebt ungenügend die Problematik der Wahrheitsfindung mittels empirischer Strategie hervor. Der Konstruktivismus zeigte den Rückzug der Erklärungsmöglichkeiten des empirischen Ansatzes auf, indem er nachwies, daß nicht mehr als Eindeutigkeit empirisch erreicht werden kann. Aber damit wurde auch die Notwendigkeit der Reflexion über die erkenntnisleiten-

den Interessen der Eindeutigkeit versprechenden Theorie sichtbar. Gerade dies bleibt im konventionalistischen Ansatz Poppers verdeckt.

3. Die verschiedenen Arten der Weltdeutung, die Rittelmeyer angibt, gehen von statischen Größen aus. Es scheint so, als wäre die empirische Vertrauenswürdigkeit irgendwelcher Ansätze durch die je bestehende jeweilige Theorie hinreichend erklärt. Jugendliche Dissozialität wird aber kaum von Ansätzen ausschließlich auf humangenetische, individualpsychologische oder institutionelle Merkmalsgruppen eindeutig bezogen, sondern meist komplexer und theoretisch eben nicht *vollständig abgesichert* diskutiert. Dynamische Auffassungen z. B. widersetzen sich sofort der schematischen Einordnung in abgeschlossene Vertrauenswürdigkeit, aber auch der Vereinnahmung durch den kritischen Rationalismus, weil sie die Komplexität ihrer theoretischen Bezüge kaum in die Logik des Falsifikationsmodells zwängen können.

4. Damit bleibt die konventionalistische Hoffnung auf gegenseitige Ergänzung der empirischen Befunde unterschiedlicher Weltdeutungen ein leeres Programm, da aus den Ergänzungsbemühungen von vornherein immer die Theorien ausgeschlossen bleiben werden, die sich nicht auf die Logik der Forschung im Sinne der „halb-rationalen" Teilung von Hypothesenkonstruktion und Geltungsbegründung festlegen lassen wollen[77].

Der Gewinn, den der „halbierte Rationalismus" in logischer Vereindeutigung bringt, liegt zunächst in der Erhöhung der Klarheit bezeichneter Zusammenhänge auf äußerst abstraktem Niveau. Die Gefahr, die sich damit eröffnet, steckt in der Verengung der Wirklichkeitsaussagen über die Erkenntnislogik: Kann das sogenannte Fixieren der Tatsächlichkeiten, d. h. in Wirklichkeit oft nur die Auswahl bestimmter Erscheinungsbilder, überhaupt noch die Vielfalt, Entwicklungsfähigkeit und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher und individueller Prozesse adäquat erfassen?

Eine zweite Reduktion, die im empirisch-analytischen Ansatz auftritt und die auch Brezinka vertritt, macht es schwer, überhaupt an die Möglichkeit adäquater Erfassung der Wirklichkeit durch diesen Ansatz zu glauben. Der Anspruch an die Beliebigkeit der Bildung von Hypothesen und damit die Mannigfaltigkeit von Überprüfungsverfahren unterschiedlicher Annahmen wird eingeschränkt, indem *technologische Probleme* in das Zentrum der Forschung gestellt werden[78]. Technologie beinhaltet eine Anpassung an bereits Bestehendes, eine Strategie, die nach Mitteln für Zwecke sucht, die bereits vorentschieden sind. Die Beliebigkeit der Hypothesenfindung wird so auf Probleme der

---

[77] Vgl. zur Kritik an Holzkamp ferner auch ALBERT (1971b), ALBERT/KEUTH (1973) und BROCKE u. a. (1973).
DICK (1974) versucht eine marxistische Wendung spezifischer Art in Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus als „höchster Form bürgerlicher Empirie".

Umsetzung vorgegebener Normen reduziert[79]. Normenfragen sollen zwar keine Wissenschaftsfragen sein, weil die Wissenschaft angeblich erst mit der Rechtfertigung von Hypothesen beginnt. Dies begründet jedoch den unter Umständen fatalen Zustand, daß alle wissenschaftliche Überprüfungsarbeit die Wirklichkeit nicht unverstellt und unverzerrt erreicht, wenn sie nicht anhand gesellschaftlich relevanter, sondern *einseitig* durch bestehende Verhältnisse anzupassender Gegenstände entwickelt und reguliert wird[80].

Die Beliebigkeit stellbarer Hypothesen ist außerdem fiktiv. Brezinka hat es nicht zur Kenntnis genommen, daß der empirische Konstruktivismus in der vor allem von Klaus HOLZKAMP (1968) ausgearbeiteten Form auf eben diesen fiktiven Charakter aufmerksam machte. Wissenschafts*logisch* können ja nur relativ einfache (oft triviale) Annahmen in theoretisch reiner Form verifiziert oder falsifiziert werden. Die Praxis empirischer Versuche ist widersprüchlich, wie nachfolgendes Beispiel zeigt:

In der Erziehungswissenschaft sind z. B. Einstellungsuntersuchungen bestimmter Personen zu bestimmten Problemen üblich, wobei aufgrund von Antwortmustern dann bestimmte Einstellungsdimensionen zugeschrieben werden. Die Interpretation oder Erklärung beginnt hier nicht erst mit der Auswertung gegebener Antworten, sondern bereits beim Stellen bestimmter Fragen an bestimmte ausgewählte Personen. Ungenau wird dieses mit Wertvorstellungen beladene Verfahren dann, wenn es durch bloße Begriffskonstruktionen legitimiert werden soll. In einer eigentlich ganz brauchbaren empirischen Untersuchung über das „FEGA-System" (Differenzierung in der Gesamtschule) kommen z. B. GRALKI/KASSNER (1976) dazu, den Erfahrungsbegriff zu strapazieren, um die Wissenschaftlichkeit ihres Vorgehens zu untermauern[81]. In ihrer Auslegung der Erfahrung „geht es um stattgefundenes so-

---

[78] J. Habermas macht darauf aufmerksam, daß die Forderung nach Nützlichkeit der Erkenntnis sich bereits in der Begründung des Positivismus durch A. Comte findet. Zugleich wird hierbei von einer Harmonie zwischen Wissenschaft und Technik geredet. Comte meinte, daß die Technik sich bei genügender Vermehrung des Wissens nicht mehr nur auf geometrische, mechanische und andere Zusammenhänge beziehen müsse, sondern auch politische und moralische Verhältnisse umschließen würde. Vgl. HABERMAS (1973, S. 98f.).

[79] Dies zeigt die Anwendung der empiristischen Methodologie in der pädagogischen Forschung zum Teil recht anschaulich.

[80] Unter gesellschaftlich relevanten Gegenständen werden hier nicht durch finanzstarke Interessengruppen gesteuerte Auftragsforschungen verstanden, sondern Analysen, die die Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit der Interessensetzung in einer Gesellschaft möglichst unabhängig von materiellen Zuwendungen widerspiegeln. Nur eine Wissenschaft, die relativ autonom in materieller und – soweit möglich – ideeller Hinsicht operieren kann, wird überhaupt die dabei zu entwikkelnde *Breite der Herangehensweise* entfalten können, aber offenbar auch entfalten müssen, wenn empirische Sozialforschung nicht als verlängerter Arm aktuell dominierender Bürokratie verkümmern will.

[81] Dieses Problem stellt sich in ähnlicher Weise in unterschiedlichsten empirischen Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft.

ziales Handeln, an das die Befragten sich erinnern, und das Wissen um Funktionen und Bedeutung von Phänomenen mit sozialen Konsequenzen". (Ebd., S. 462.) Hier nun erscheint der Versuch, wissenschaftliche „Reinheit" herzustellen: „Der Erfahrungsbegriff enthält weder ein explizit antizipierendes Element – es wird nicht gefragt, wie ein soziales Phänomen wie das der Leistungsdifferenzierung aussehen könnte oder müßte, noch enthält der Erfahrungsbegriff ein problemlösendes Element derart, daß gefragt würde, was geschehen müßte, um das soziale Phänomen zu verändern. Erfahrung im Sinne der Untersuchung ist das Wissen um die Umwelt, das handlungsbestimmend ist." (Ebd.) Diese Begriffsfestlegung (auf der Suche nach „kritischer Rationalität") ist naiv-empirisch. Zunächst wird einerseits der Versuch erhoben, den Erfahrungsbegriff auf ein Feld deskriptiver Aussagen zu reduzieren, was dadurch erreichbar erscheint, daß nur nach dem, was ist, nicht nach dem, was sein könnte oder sollte, gefragt wird. Dann wird andererseits der Erfahrungsbegriff an das Wissen um die Umwelt, das handlungsbestimmend ist, geknüpft, so daß sich der deskriptive Bereich erweitert, da das Wissen um die Umwelt niemals rein deskriptiv sein kann (was sich schon durch normative Handlungszwänge äußert). Die Verfasser meinen hier eigentlich gar nicht Umwelt, sondern die deskriptiv reine Welt ihrer Untersuchung, die sie zu legitimieren suchen. Damit aber reduziert sich die Umwelt auf ein Wissen, das sie durch ihre Befragungsuntersuchung bewußt analysieren wollen. Sie suchen diese Leistung jedoch naiv-empirisch zu legitimieren.

Derartige theoretische Verrenkungen entstehen meist dadurch, daß praktisch verfahrende Empiriker sich einerseits kaum mit der vorliegenden fachphilosophischen Theorie (die nicht nur sagt wie, sondern warum) auseinandersetzen. Andererseits ist daher bei Empirikern oft kein genügendes Bewußtsein über das Quantum Erklärung, das durch Hypothesenstellung und Verfahrenswahl in die Objektivität der Aussagen eindringt, vorhanden.

Das Problem der Eindeutigkeit von Aussagen im Zusammenhang mit störenden Bedingungen und dem Verfahren der Exhaustion ist, wenn wir den Problemgehalt des eben gegebenen Beispiels verallgemeinern, das eigentliche *praktische Forschungsproblem auch der Erziehungswissenschaft*. Gerade dies aber übersieht Brezinka und mit ihm ein großer Teil der pädagogischen Empiristen. Solange dieses Problem jedoch nicht thematisiert wird, bleiben die empirischen Strategien selbst fragwürdig: Wie soll ohne das Exhaustionsprinzip denn stichhaltige empirische Forschung *konkret* betrieben werden?[82] Angesichts dieser

[82] Bei der Anwendung des Exhaustions-Prinzips stellt sich die Frage: Wie werden die Störbedingungen theoretisch begründet, und welcher Grad der empirischen Überprüfung bleibt erhalten? Daß kritische Rationalisten nicht völlig blind bezogen auf die Aufgaben empirischer Forschung argumentieren müssen, zeigt immerhin die Arbeit von PRIM/TILMANN (1977).

von Brezinka unbeantworteten (noch nicht einmal gestellten) Frage verwundert es nicht, daß Brezinkas eigene Forschungsstrategien zunächst nur auf sprachanalytische Probleme gerichtet sind. (Vgl. dazu den folgenden Punkt 3.2.2.)

Eine dritte Reduktion ergibt sich für die nach Brezinka bestimmte Erziehungswissenschaft daraus, daß nur statistische Wahrscheinlichkeit erreichbar erscheint. Also selbst für die an sich so strenge Wissenschaft wird das Problem der Bruchstückhaftigkeit der Erkenntnis und der ungenaue Voraussagewert anerkannt. Andererseits bleibt das Problem erzieherischer Sollensstrategien. Da die Wissenschaft aufgrund des wissenschaftslogisch eingeschränkten Anspruchs nur das Können und nicht das Sollen bearbeitet, das Sollen aber für die erzieherischen Entscheidungen in der Erziehungspraxis grundlegend ist, steht Brezinka vor einem Dilemma: Das Sollen ist kein wissenschaftlicher Gegenstand, aber ein praktisch entscheidender. Kaum besser läßt sich die Enge des gewählten wissenschaftslogischen Anspruches demonstrieren: *Fragen der praktischen Pädagogik stehen außerhalb der wissenschaftlichen Reichweite.* Andererseits formt aber gerade auch die praktische Pädagogik die Tatsächlichkeiten des erzieherischen Feldes, das der empirisch-analytische Ansatz zu erfassen sucht. Ein Beispiel mag den Widerspruch verdeutlichen: Ein Heimatkundeunterricht, der auf nationalen, religiösen und berufsständischen Grundlagen basiert, also bestimmte Wertnormen und Sollensforderungen enthält, könnte die Frage aufwerfen, ob sich durch eine quantitative Erhöhung der Anschauungsmittel größere und längerfristige Gedächtnisleistungen der Schüler erreichen lassen. Brezinka könnte mit dem Ansatz, den er vertritt, nicht wissenschaftlich für oder gegen den Heimatkundeunterricht eintreten. Es wäre ihm auch gleich, welche gesellschaftlichen Funktionen im Hinblick auf normative Wertentscheidungen als Zielangaben fungieren. Er kann nur ihre Existenz konstatieren. Aber in der Frage, inwieweit eine Erhöhung der *Quantität* der Anschauungsmittel im Rahmen einer Wenn-dann-Beziehung abgeleitet werden könnte, daß bessere meßbare Leistungen als vorher zu erzielen seien, wäre die „strenge" Wissenschaft anwendbar. Daß ihre Anwendung hier ganz irrationalen Zielen dienen mag, erscheint jedoch als außerwissenschaftliches Problem.

Wenn der kritische Rationalismus das Problem der Hypothesenfindung als eine soziale Angelegenheit begreift, so bleibt hier zumindest die Hoffnung, daß der Konstrukteur der Hypothesen sich in sozialer Verpflichtung erkennt. Aber welchen theoretischen Einsichten folgt er in diesem Bereich? In jedem Fall bleibt das Problem der Hypothesenbegründung in allen empirischen oder rationalistischen Ansätzen ungelöst. In der „strengen" Wissenschaft besteht der Glaube an die freie Übereinstimmung und Selbstfindung wissenschaftlicher Forscher im Rahmen eines gemeinsamen Konsensus:

„Die Konsequenz eines derartigen reinen Konventionalismus wäre, daß es letzten Endes gleichgültig ist, ob man diese oder jene metatheoretischen Regeln anerkennt, ob man z. B. in einer empirischen Untersuchung Ursachen von Schulversagen untersucht oder eine Statistik über die Häufigkeit bestimmter Vornamen aufstellt, oder (um ein noch drastischeres Beispiel zu wählen) ob als Prüfverfahren für deskriptive Sätze die Metatheorie des kritischen Rationalismus oder irgendwelche astrologischen oder kabbalistischen Spekulationen zugrunde gelegt werden. Und warum sollte man eigentlich den kritischen Rationalismus als Beispiel zur Überprüfung normativer Sätze vorschlagen und nicht irgendwelchen Autoritäten die Entscheidungen darüber überlassen – wenn es sich beide Male im Grunde um gleichwertige ‚Glaubensbekenntnisse' handelt? Der Anspruch des Kritischen Rationalismus, zu einer Versachlichung der wissenschaftlichen Diskussion beizutragen, muß sich selbst ad absurdum führen, wenn die Eliminierung normativer Sätze aus der Objekttheorie zur Folge hat, daß die normativen Sätze der Metatheorie der Beliebigkeit und willkürlichen Entscheidung überlassen bleiben." (KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 169.)[83]

Brezinka bleibt nicht mehr als die Hoffnung, daß die „Praktische Pädagogik" auf wissenschaftliche Tatsachenforschungen zurückgreift. Was aber, wenn die sogenannten Tatsachenforschungen sich auf einen irrational bestimmten Handlungsraum beziehen? Der Empiriker weiß mit seinen Erkenntnismitteln aus diesem Zusammenhang keinen begründbaren Ausweg. Liegt aber darin nicht gerade der Mangel des empirisch-analytischen Ansatzes und die Fragwürdigkeit einer reduzierten Erkenntnismethode? Und kann und sollte ein derartig reduzierter Erkenntnisanspruch als einzig gültiger sich den Begriff Wissenschaft zusprechen?

Der dermaßen reduzierten Erkenntnistätigkeit stehen empirisch bestimmte *Erkenntnismittel* zur Seite[84]. Von einer empirisch bestimmten Untersuchung erwartet man gezielte Beobachtungen und exakte Beobachtungsdaten. Das

---

[83] Vgl. auch SCHNÄDELBACH (1971, S. 150ff.); THIEL (1972, S. 62f.).

[84] Bei J. Habermas heißt es zur Kennzeichnung des Positivismus u. a.: „Die Ablösung der Erkenntnistheorie durch Wissenschaftstheorie [gemeint ist hier die Reduzierung der Wissenschaftstheorie auf Wissenschaftslogik; d. Verf.] zeigt sich darin, daß das erkennende Subjekt nicht länger das Bezugssystem darstellt. Von Kant bis Marx ist das Subjekt der Erkenntnis als Bewußtsein, Ich, Geist und Gattung begriffen worden ... Die Wissenschaftstheorie aber entschlägt sich der Frage nach dem erkennenden Subjekt; sie richtet sich direkt auf die Wissenschaften, die als Systeme von Sätzen und Verfahrensweisen, wir können auch sagen: als ein Komplex von Regeln, nach denen Theorien aufgebaut und überprüft werden, gegeben sind. Die Subjekte, die nach diesen Regeln verfahren, verlieren für eine auf Methodologie [das heißt hier Wissenschaftslogik; d. Verf.] eingeschränkte Erkenntnistheorie ihre Bedeutung: die Taten und Schicksale gehören allenfalls zur Psychologie der zu empirischen Personen herabgesetzten Erkenntnissubjekte – für die immanente Klärung des Erkenntnisprozesses kommt ihnen ein Gewicht nicht zu. Die Kehrseite dieser Restriktion ist die Verselbständigung von Logik und Mathematik zu Formalwissenschaften, so daß deren Grundlagenprobleme fortan nicht mehr im Zusammenhang mit dem Problem der Erkenntnis diskutiert werden." (HABERMAS 1973, S. 89f.; vgl. ferner KAMBARTEL 1968.)
Habermas spricht auch von einem „halbierten Rationalismus", der in der positivistischen Methodologie erscheint.

zentrale Erkenntnismittel scheint auf den ersten Blick die Beobachtung und das Messen von Beobachtungsdaten zu sein, um Tatsachen festhalten zu können. Zahlreiche empirische Arbeiten zeigen den Nutzen derartiger Analysen[85]. Tatsächlich bestehende Zusammenhänge sollen durch genaue Beobachtungen beschrieben und in ihren Beziehungen erschlossen werden. Aber andererseits wird Empirie heute kaum mehr naiv betrieben werden können. Beobachtungen setzen nicht nur zu Beobachtendes, sondern auch gezielte und theoretisch bestimmte Strategien eines Beobachters voraus. Theorie ist immer auch der Empirie vorangestellt. Daher nimmt die theoretische Analyse einen umfassenden (und immer umfassender werdenden) Raum auch im empirisch-analytischen Ansatz ein. Denn es geht um das Problem, theoretische Setzungen in empirische Analyseverfahren umzusetzen.

Diese Umsetzung schließt die Frage ein, wie das Tatsächliche unvoreingenommen analysiert werden kann, wenn die Analyse bereits theoretisch (sprachlich und gedanklich) vorbestimmt ist, also die Analyse der Realität immer auch die Frage nach dem realen Bewußtsein des Analysierenden einschließt.

Der logische Empirismus führte zur Lösung dieses Problems die Sprachanalyse in den wissenschaftstheoretischen Denkhorizont ein[86]. Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Methodologie muß daher auch Brezinka Sprachanalyse betreiben, um überhaupt einen Ausgangspunkt der Realanalyse gewinnen zu können. So gesehen erscheint es logisch, daß in Brezinkas Arbeiten sprachanalytische oder wissenschaftslogische Probleme dominieren. Andererseits reicht diese Analyse kaum hin, um einen empirischen Ansatz zu begründen. Brezinka kann der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß er die empirischen Er-

---

[85] Dieser Nutzen zeigte sich im Rahmen der empirischen pädagogischen Forschung besonders in reformpädagogischen Ansätzen und Versuchen der Feldforschung (vgl. z. B. PETERSEN 1954; SLOTTA 1968; WINNEFELD 1948, 1951/52, 1953, 1953/54, 1955, 1957), in aufschlußreichen Einstellungsuntersuchungen und Erhebungen zur Schulproblematik (vgl. hier z. B. exemplarisch und stellvertretend für einige andere HÄNSEL 1975). Vgl. auch Anm. 93, S. 133.

[86] Vgl. auch TOPITSCH (1965); LOCH (1967).
Die Frage ist allerdings, inwieweit das menschliche Bewußtsein nicht wiederum die inhaltliche Bedeutung von Sprache steuert. Gerade die Pädagogik wird mit einer rein formalen Sprache, die zwar logisch aufgebaut sein mag, aber als Kunstsprache nicht mehr das erzieherische Alltagsbewußtsein abbilden oder erreichen kann, nicht weiterkommen. Sicherlich ist *auch* sprachliche Eindeutigkeit im pädagogischen Bereich erforderlich. Damit darf aber nicht das Problem der inhaltlichen Bewußtseinslage aus dem Blick geraten. So gesehen müßten Formen der Bewußtseinsanalyse begründet werden. Allerdings setzt dies wiederum komplexe Theorien der Erklärung möglicher Bewußtseinsformen voraus. Diese Probleme werden übrigens in empirischen Untersuchungen immer wieder recht deutlich, z. B., wenn stellenweise ziemlich willkürlich gesellschaftliche Schichten (teils mehr nach Einkommenshöhe, teils mehr nach irgendwelchen Prestigegrößen – seltener nach Funktionen in der Arbeitswelt) unterschieden werden, um z. B. Leistungs- und Verhaltensunterschiede von Schülern auf die Herkunft zurückzuinterpretieren.

kenntnismittel bisher einseitig auf sprachlogische Probleme fixiert hat, wenngleich hier bereits die Grenzen des Ansatzes überhaupt sichtbar werden.

Auf die Sprachlogik als Erkenntnismittel wird weiter unten noch näher eingegangen. Hier soll hervorgehoben werden, daß die Wissenschaftslogik als Erkenntnismethodologie *Normenfragen* aufwirft: Nach welchen erkenntnistheoretischen Normen (Wertsetzungen) bemessen sich die Kriterien, mit denen die Auslegung der Realität vorgenommen wird? Die Suche nach der Wahrheit bestimmt angeblich das Streben des empirischen Wissenschaftlers. Doch wie ist Wahrheit erreichbar, und wie wird das Interesse nach Wahrheit in diesem Ansatz gesteuert? Oder: Welches Erkenntnisinteresse liegt in diesem Ansatz vor, und wie wird es begründet?
Die *Lösung des Normenproblems* stellt sich bei Brezinka theoretisch im Rahmen der Ableitung der Aufgaben des Erkenntnissubjekts und der Erkenntnistätigkeit aus der Funktion der Erkenntnismittel her. Die Ziele und Zwecke der Pädagogik werden durch die scheinbare Objektivität reiner Wissenschaft im Zusammenhang mit der Überprüfung von Hypothesen auf die Wissenschaft rückkoppelbar und damit legitimierbar:

- Die Analyse der Lebenswirklichkeit soll auf ihren objektiven, d.h. beobachtbaren Raum beschränkt werden, zugleich wird aus dem vermeintlichen Objektivismus, der durch logische Ableitungen breit entfaltet werden kann, auf die Notwendigkeit des wissenschaftlichen Objektivismus im allgemeinen geschlossen. Da die sprachlogische Bereinigung der bisher entwickelten und erworbenen pädagogischen Fachsprache als Voraussetzung eines sinnvollen sprachlichen und auf intersubjektiv überprüfbare und wiederholbare Beobachtung gerichteten Wissenschaftsverhaltens angesehen wird, erscheint das Absolutsetzen der vermeintlich objektiven Analyseverfahren (bis hin zu künstlichen Sprachsystemen) als Ausweg aus der widersprüchlichen Spekulation unterschiedlicher Wissenschaftssubjekte über Erkenntnisgegenstände. Zwar sollen die Wissenschaftler nicht ihre Subjektivität verlieren, aber durch Anerkennung allgemeingültiger Erkenntnisnormen zu intersubjektiver Übereinstimmung gelangen können. Nicht die Entgegengesetztheit von Realität und Bewußtsein erscheint als Problem der Begründung wissenschaftlicher Strategien, sondern die sprachliche Vereinheitlichung bestimmter Bewußtseinsformen, um über diese gemeinsam der Realität nachzugehen.
  Die Kurzschlüssigkeit dieses Vorgehens liegt im folgenden Umstand: Wie im naiven Empirismus bleibt der Glaube an die einigende Kraft der Vernunft der Wissenschaftler untereinander für diese Ansicht konstitutiv. Da wissenschaftlich hier aber nur noch der Bereich der Überprüfung oder Rechtfertigung, nicht mehr jedoch die Auswahl des zu Prüfenden oder des Rechtfer-

tigbaren sein kann, bleibt die Einigung wissenschaftlicher Vernunft im wesentlichen auf Technologieprobleme eingeschränkt. Gerade diesbezüglich ist die Hoffnung auf einigende Kraft der Vernunft jedoch in der Wissenschaftsdiskussion in ihren Grenzen aufgezeigt worden: Der sog. Positivismusstreit offenbart zumindest, daß eine Vielzahl von Wissenschaftlern ihre Vernunft nicht logisch-empiristisch einschränken lassen will. Diese Einschränkung mag nämlich auf den ersten Blick als Gewinn reiner Wissenschaft erscheinen, sie könnte sich andererseits aber auch zur wissenschaftlich angepaßten Verherrlichung irrationaler Sollenszustände entwickeln. Denn die scheinbare Reinheit des Empirismus wird durch eine inhaltliche Entleerung der Wissenschaft erkauft: Wissenschaft und Moral des Wissenschaftlers gegenüber der Gesellschaft und Menschheit werden unter dem Primat logischer Erkenntnismittel gleichgeschaltet, so daß die Gefahr blinder Wissenschaft im Sinne gleichgültiger Sozialverpflichtung provoziert wird[87].

- Die soziale Aktion des Erkenntnissubjekts, soziale Formen der Erkenntnistätigkeit, soll in den außerwissenschaftlichen Bereich der Sollensbestimmung verbannt werden. Hier offenbart sich ein grundlegender Fehler: Wenn Sollensforderungen außerwissenschaftlicher Natur sind, die Wirkungen des Sollens aber wissenschaftlich beschrieben werden können und sich Ergebnisse gewinnen lassen, dann mag der Wissenschaftler noch so sehr beteuern, daß er Sollensbestimmungen nicht zu verantworten hat. Er verantwortet immerhin die Auswahl der Gegenstände, die er wissenschaftlich zur Überprüfung heranzieht oder herstellt. Damit ist er indirekt aber auch in eine verantwortliche Beziehung zu bestimmten (bereits entwickelten oder sich durch seine Forschung entwickelnden) Sollensforderungen gesetzt, die er in ihrer Wirkungsweise untersuchen muß. Zumindest wird man ihm immer wieder vorhalten können: Warum hast du nicht versucht, alternative Bedingungen zu den untersuchten zu beschreiben, oder besser noch, unter Umständen auch zu entwickeln (herzustellen), um Vergleiche zu erschließen und Auswahlmöglichkeiten zu eröffnen?
- Die Dominanz technologischer Untersuchungen im Rahmen empiristischer Forschungen kann schnell zur bloßen Legitimationshilfe vorentschiedener Wirklichkeit werden und einseitig tradierend wirken[88]. Wissenschaftslogische Rigidität könnte abtötend auf alle Versuche wissenschaftlicher Heuri-

---

[87] Da nützt auch die Betonung des Wortes kritisch vor Rationalismus solange nicht genügend, wie Probleme der Hypothesenfindung rationaler (demokratisch-humaner) Begründung entzogen bleiben.

[88] Obwohl über den empirischen Ansatz eine hohe Prognosefähigkeit erstrebt wird, bleibt diese Fähigkeit bei der Reduktion auf technologische Zielstellungen zugleich auf gesetzte Normen beschränkt. Die Prognose wird damit von der übernommenen Normensetzung abhängig. Da aber die Normensetzung selbst der wissenschaftlichen Reflexion entzogen ist, ist die Gefahr der Tra-

stik wirken, die nicht nur die Realität nach der Maßgabe ihres Bestehens[89], sondern auch der Hoffnung ihrer Weiterentwicklung beurteilt.

Insgesamt bleibt das Problem, inwieweit der Empirismus jenes Maß an kritischer Vernunft überhaupt erreichen läßt, das die soziale Bedingtheit, Verantwortung und Verpflichtung der Wissenschaft und des Wissenschaftlers hinreichend in den Blick bringt. Solange die Norm der Wahrheitsfindung auf ein technisches Problem reduziert wird, vermag die soziale Funktion der Wahrheit, die für die Gesellschaftswissenschaften immer wieder das Zentrum von Konflikten, Widersprüchen, aber auch von Entwicklungen bildet, als konstituierender Faktor der Wissenschaft nicht erkannt zu werden.

Die ungenügende wissenschaftliche Grundlegung eines der Reflexion der sozialen Funktion beraubten Empirismus läßt sich auch für die Dimensionen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung knapp charakterisieren:

- Die *Beschreibung* der realen Bedingungen wird zum Teil durch rigide wissenschaftslogische Ansprüche eingeschränkt und einseitig auf Verfahren der Rechtfertigung beschränkt, wobei technologische Probleme im Rahmen der Erziehungswissenschaft favorisiert werden, so daß von einer umfassenden Beschreibung des Erziehungsfeldes nicht mehr gesprochen werden kann. Die Dominanz sprachlogischer Bestimmungen bei Brezinka verleiht seinem Ansatz einen Zug spekulativer Ausdeutung, der auch am hermeneutischen Ansatz kritisiert wurde. (Vgl. auch den folgenden Punkt 3.2.2.)[90]
- Die *Erklärung* der Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit wird außerhalb der sozialen Funktion und moralischer Probleme vollzogen, so daß das „Wirkliche" immer nur im Rahmen des vermeintlich Tatsächlichen, nicht aber im Zusammenhang des human Wünschenswerten erörtert werden kann. Ob das Tatsächliche allerdings so beschrieben und erklärt wird, wie es tatsächlich ist, hängt auch von der vorausgesetzten Einschränkung der Forschung auf bestimmte Fragestellungen und der Begründung der Erkenntnismethode ab: Gerade diese *Vorausgesetztheit* wird jedoch nicht mehr als konstituierender Teil von Wissenschaft angesehen, sondern als normatives Problem der Wissenschaft vorausgelagert. Daher erscheint diesem Ansatz die Ideolo-

---

dierung im Rahmen der Beauftragung durch außerwissenschaftliche Interessengruppen, die einen bestehenden Zustand im Sinne der aktuellen Macht, die sie haben, legitimieren wollen, außerordentlich groß.

[89] Ob der empirische Ansatz allerdings die Realität nach der Maßgabe ihres Bestehens überhaupt beurteilen kann, ist zweifelhaft. In der wissenschaftslogischen Verengung entsteht das Problem des Rückzuges der Erkenntnistätigkeit, wobei logisch konsequent am Ende nur noch die Forderung nach Eindeutigkeit stehen kann. Die Interpretation des empirisch erreichten Ergebnisses wird immer auch zum Problem der Entwicklung einer (Stör-)Theorie.

[90] Es bleibt zu erwähnen, daß Brezinka in seinen frühen Arbeiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichtet war.

giekritik auch nicht als fundamentales Problem der Selbstbewußtwerdung des Wissenschaftlers über forschungsmäßig vertretene Werte und Erkenntnisinteressen.

- Die *Entscheidung* für bestimmte Aussagen und Hypothesen wird als soziales und psychologisches Problem charakterisiert, das der wissenschaftlichen Forschung vorausgeht. Die im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung gewonnenen Ergebnisse, sofern sie helfen, Entscheidungen rationaler als bisher zu begründen, weisen über den wissenschaftlichen Bereich hinaus. Sowohl Voraussetzungen als auch Wirkungen sind nach diesem Ansatz nicht vom Wissenschaftler zu verantworten, bzw. sie stellen kein genuin wissenschaftliches Problem dar. Gerade diese Einschränkung führt den gewählten Wissenschaftsanspruch möglicherweise immer wieder ad absurdum: Weder kann garantiert werden, daß die Wissenschaftlichkeit gewahrt bleibt, wenn die sozialen Voraussetzungen der Forschung nicht reflektiert und auf Interessenansprüche hin, die in die vermeintlich wertfreie Wissenschaft eindringen, systematisch untersucht werden; noch kann verhindert werden, daß einmal gewonnene Ergebnisse, die aufgrund zu eng gewählter oder ungenügend reflektierter Voraussetzungen gewonnen wurden, immer wieder vereinseitigend auf die Forschung zurückschlagen. Die Entscheidung für überwiegend technologische Problemstellungen und Forschungsstrategien beispielsweise geht als Voraussetzung in die Erziehungswissenschaft ein und vereinseitigt die Fragehorizonte. Die gewonnenen Ergebnisse bringen zwar immer neue Fragen hervor, aber sie bleiben aufgrund der Vereinseitigung der gewählten Voraussetzungen immer auf technologische Probleme reduziert. In diesem Zirkel kann kein Raum für die Frage entstehen, ob das jeweilige technologische Problem nicht insgesamt Horizonte verdeckt, die als innovierendes Lösungspotential gelten könnten.

  Der empiristische Ansatz bestreitet in diesem Zusammenhang zwar nicht die Existenz ideologischer Bedingungsgefüge, aber er will die Analyse des Ideologischen (des normativen Bewußtseins) nicht als wissenschaftliches Problem anerkennen. Nur: Sind ideologische Zusammenhänge damit nicht mehr Wirkungskomponenten im Rahmen wissenschaftlicher Forschung? Und: Wenn sie Wirkungskomponenten sind, warum sollten sie aus der wissenschaftlichen Forschung verbannt werden? Etwa weil Antworten nicht eindeutig genug sind? Die Verbannung ideologiekritischer Reflexion schließt zumindest immer die Gefahr blinder Anpassung an gegebene Voraussetzungen (Entscheidungen) ein und ist damit tendenziell Gesellschaftssystemen geöffnet, die die Wissenschaft als Legitimationshilfe ihrer Herrschafts- und Entscheidungsformen benötigen[91].

[91] In dieser Hinsicht wäre es auch interessant, positivistische Tendenzen in der empirischen Forschung in sozialistischen Ländern zu untersuchen. Vgl. auch weiter unten S. 209ff.

- Die *Überprüfung* der vom Ansatz vertretenen Aussagen tritt damit nur als empirisches, nicht aber als ideologiekritisches Problem auf. Allein der empirischen Erklärung verpflichtet, erscheint die Aufnahme ideologiekritischer Verfahren als Aufgabe der Wissenschaft selbst: Wissenschaft soll wertfrei sein. Wie aber kann eine Wissenschaft im Glauben der Wertfreiheit stehen, wenn sie anerkennen muß, daß die Hypothesenbildung eine soziale Angelegenheit ist, daß also die Auswahl der Forschungsgegenstände sozial bedingt ist und erst die Erforschung der Tatsächlichkeiten überhaupt wertfrei sein könne? Aus der Detailforschung herausgehoben in den Zusammenhang sozial bedingter und bestimmter Forschung gestellt, zeigt sich das Postulat der Wertfreiheit als Glaubens- oder Wertungssatz. Was nützt die angebliche „Reinheit" der vermeintlich wertfreien Wissenschaft, wenn sie auf „unreinen" Voraussetzungen (Wertsetzungen) beruht?[92]

Obwohl also dieser Ansatz meint, ein eindeutiges Verhältnis von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand gefunden zu haben, so wird die Eindeutigkeit zugleich durch definitionsmäßige Beschränkungen erkauft, deren methodologischer Stellenwert als fragwürdig und deren praktischer Nutzen als unklar erscheint. Brezinka muß neben der „reinen" Erziehungswissenschaft die „praktische Pädagogik" als notwendige, wenngleich außerwissenschaftliche Disziplin anerkennen, um praktikable Leistungen, die zum Beispiel in der Erzieherausbildung erbracht werden müssen, nicht zu verschütten. Verschüttet damit umgekehrt Brezinka in der logisch eingeengten Erziehungswissenschaft nicht all die Probleme praktischer Pädagogik, die überhaupt eine Erziehungswissenschaft für den Menschen erforderlich machen?

3.2.2. *Methodologische Grundlagen: Empiristisch-logische Theorie und Methode*

Der Leser wird bisher vielleicht vermißt haben, was man zunächst als den Grundpfeiler empirisch-pädagogischer Forschung vermuten würde: Erörterungen von Verfahren der Beobachtung, Befragung, Beurteilung, Testanalysen, Interviewtechniken, Experimente, Verfahren der Feldforschung usf. Alle diese objektivierenden Verfahren waren es ja schließlich, die in der wissen-

---

[92] So heißt es bei Habermas: „Der Positivismus setzt sich mit Metaphysik nicht auseinander, er entzieht ihr den Boden; er erklärt die metaphysischen Sätze für sinnlos und überläßt die gleichsam stehengelassenen Theoreme einem von selbst sich ergebenden ‚Außergebrauchkommen'. Gleichwohl kann sich der Positivismus selbst nur in metaphysischen Begriffen verständlich machen. Indem er sie unreflektiert bereitstellt, behalten sie ihre substantielle Gewalt auch noch über den Gegner." (Habermas 1973, S. 103.)

schaftlichen Forschung die praktische empirische Entwicklung und ihre stürmische Durchsetzung in den beiden letzten Jahrzehnten sicherten. Nun soll an dieser Stelle nicht näher auf die zahlreichen empirischen Verfahren und ihre Anwendungsmöglichkeiten eingegangen werden, zumal Zusammenfassungen vorliegen[93]. An dieser Stelle erhebt sich vielmehr die Frage, wie diese zahlreichen Methoden, die nicht nur von Vertretern des Empirismus angewandt werden, im Zusammenhang mit der empiristischen Theorie stehen. Also: Können empirische Verfahren oder Methoden sinnvoll nur von einem Ansatz entwikkelt und angewandt werden, der empirisch-theoretisch begründet ist? Und: Welches Verhältnis von Theorie und Methode wird im Empirismus (nach Brezinka) entwickelt?

Zunächst ist der Umstand festzuhalten, daß die Mehrzahl der empirisch-pädagogischen Forschungsarbeiten zwar mit empirischen Methoden begründet wird, d. h., es werden bestimmte Untersuchungen mit bestimmten Beobachtungs-, Befragungs-, Experiment- oder anderen Verfahren durchgeführt, die theoretische Bestimmung der Forschung kann jedoch unterschiedlichster ideologischer Herkunft sein. Ein Empirist (wie Brezinka) ebenso wie ein Marxist, ein Psychoanalytiker oder ein Religionsforscher der katholischen Seinslehre, ein Werbefachmann wie ein beliebiger Meinungsforscher, alle könnten sich mehr oder minder adäquat empirischer Verfahren bedienen. Wenn jemand

---

[93] Diese Zusammenfassungen sind allerdings recht unterschiedlicher Natur. Zu methodologischen Problemen vgl. z. B. OPP (1976) und das Standardwerk von KÖNIG u. a. (1973/74). CICOUREL (1970) wendet sich gegen positivistische Vereinfachungen. Einen allgemeinen Überblick findet man bei HARTMANN (1970). FRIEDRICHS (1973) erörtert nicht nur unterschiedliche Methodologien (besonders unter Einbezug von Arbeiten aus sozialistischen Ländern), sondern bringt auch zahlreiche praktische Beispiele zur Illustration empirischer Problemstellungen, aber mit einigen Vereinfachungen. Vgl. ferner FRIEDRICHS/LÜDTKE (1973). PETERSEN u. a. (1975) setzten diesen Ansatz fort und treten insbesondere gegen eine positivistische Verengung der Sozialforschung auf, wobei zahlreiche Definitionen aus der Sozialforschung der DDR übernommen werden. Über die Sozialforschung in den sozialistischen Ländern (besonders DDR) sollte man sich jedoch in Originalbeiträgen von FRIEDRICH (1973), FRIEDRICH/HENNIG (1975, 1976) und FRIEDRICH (1976) informieren.
Zu Methodenfragen der marxistischen Gesellschaftsanalyse in der BRD vgl. u. a. HÜLST u. a. (1973), schwerer verständlich sind die Arbeiten von RITSERT (1972, 1975). DICK (1974) versucht eine Kritik bürgerlicher Sozialwissenschaften.
MOLLENHAUER/RITTELMEYER (1977) geben eine ideologiekritisch orientierte Einführung. (Vgl. auch S. 264 ff.) BADURA (1976), HURRELMANN (1976) zeigen in letzter Zeit viel diskutierte Einzelzusammenhänge auf. MASCHEWSKI (1977) verdeutlicht die neuere Haltung der Holzkamp-Schule zum Experiment.
Eine Einführung, die überwiegend dem kritischen Rationalismus folgt, findet sich bei ATTESLANDER (1971) und in gut lesbarer Form bei PRIM/TILMANN (1977).
Stärker auf die Praxisprobleme orientieren in verständlicher Form ROBERTS/ROST (1974) und SEELIG (1973); vgl. ferner HELLER/ROSEMANN (1974); MAYNTZ u. a. (1971); MANGOLD (1967); STUKAT (1975). Zum Feldbegriff ist eine Arbeit von MEY (1965) lesenswert. THIEMANN (1973) behandelt Probleme der Unterrichtsforschung. ELASHOFF/SNOW (1972) setzen sich mit einer empirischen Forschungsarbeit methodenkritisch auseinander.

empirische Methoden anwendet, dann ist damit also noch nicht gesagt, daß seine Theorie vom Empirismus her bestimmt ist. Andererseits wird man sich bei der Betrachtung jeder beliebigen empirischen Analyse deshalb immer auch fragen müssen, auf welchen theoretischen Voraussetzungen sie beruht. Man wird sich dieser Voraussetzungen vergewissern müssen, denn die scheinbare Unbestechlichkeit empirisch gewonnener Daten wird ja durch die theoretische Vorbestimmtheit der Auswahl eines empirischen Gegenstandes und durch die ideologisch gebrochene Interpretation des Analyseergebnisses relativiert[94].

Es ist nach der bisherigen Darstellung der Grundlagen des empiristischen Ansatzes verständlich, daß der Umstand der beliebigen theoretischen Eingliederung empirischer Verfahren den empirisch-analytischen *Theoretiker* nicht befriedigen wird. Brezinka will daher die gesamte erziehungswissenschaftliche Theorie verändern, um empirische Methoden nach der Maßgabe *seiner* Theorie eindeutig einsetzen zu können. Es ist für ihn nicht das Problem, anderen Ansätzen empirische Verfahren zur Objektivierung der jeweils vertretenen Theorie anzubieten, sondern er will im Rahmen der objektivierenden Methoden eine allgemeingültige Theorie konstituieren.
Die logisch-empiristisch gestellte Aufgabe der Veränderung der Erziehungswissenschaft schließt für Brezinka ein, daß er zunächst die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft auf ihren semantischen Charakter hin beurteilt und zur Entwicklung eines eigenen Begriffssystems gelangt. „Aufgabe der wissenschaftlichen Begriffsbildung" ist es für Brezinka, „den Inhalt der Begriffe so genau wie möglich zu bestimmen". (BREZINKA 1974, S. 28.)
Zunächst konstatiert Brezinka eine erhebliche Begriffsverwirrung in der pädagogischen Literatur. In bezug auf das pädagogische Lehrbuch von Koroljow und Gmurman aus der Sowjetunion schreibt er zum Beispiel: „Das Wort ‚Erziehung' wird abwechselnd für mindestens sieben Begriffe und dazu noch als Oberbegriff für die Gesamtheit dieser Begriffe gebraucht: 1. für einen *Prozeß*, 2. aber auch für das *Resultat* dieses Prozesses, 3. für eine *Tätigkeit des Erziehers*, 4. für eine *Tätigkeit des Educanden* (‚Selbstveränderung im Prozeß des eigenen Lebens'), 5. für den *‚Einfluß der Verhältnisse'*, 6. für das ‚Zusammenwirken' von Erziehern und Educanden, d.h. für ein *System sozialer Interaktionen*, 7. für ‚das *Ziel* der Tätigkeit des Pädagogen'." (Ebd., S. 41.)
Demgegenüber meint Brezinka Klarheit durch folgende Definition zu signalisieren: „Unter Erziehung werden Soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten." (Ebd., S. 95, alles kursiv.) Allerdings

[94] Erinnert sei an dieser Stelle besonders an die Probleme der Exhaustion störender Bedingungen.

schließt diese Definition nach Brezinka nicht aus, „daß Soziale Handlungen mit dem Zweck, die Persönlichkeit durch Anwendung von Medikamenten, physischen Zwang usw. auf dem Umweg über nervöse oder endokrine Veränderungen im Organismus gemäß bestimmten Normen zu ‚verbessern', ‚Erziehung' genannt werden". (Ebd., S. 97.) Brezinka ist zwar der Meinung, daß diese Veränderungen eigentlich nicht erzieherischer Natur sind, jedoch sieht er die Schwierigkeit, daß durch die Hinzufügung eingrenzender Merkmale seine Definition des Begriffes Erziehung zu eng wird.

Die Frage ist nur, inwieweit Brezinka gegenüber Koroljow und Gmurman oder anderen nun wirklich Klarheit durch seine Definition schafft. Erziehung ist bei ihm 1. auch ein Prozeß, da Menschen versuchen, in sozialen Handlungen Veränderungen herbeizuführen; 2. wird dieser Prozeß doch sicherlich zu Resultaten führen, auch wenn Brezinka diese nicht in seine Definition aufnehmen will, aber er spricht ja von dauerhaften Verbesserungen, die erreicht werden sollen; 3. schließt dieser Prozeß zweifelsfrei die Tätigkeit eines Erziehers ein, und 4. wird auch Brezinka nicht bestreiten können, daß der Erzogene einem aktiv vollzogenen und erlebten Lernprozeß unterliegt; 5. dürfte die von Brezinka angestrebte Verbesserung, die durch die Erziehung erzielt werden soll, nicht ohne Wirkung auf weitere gesellschaftliche Verhältnisse sein, immerhin spricht Brezinka ja von sozialen Handlungen; 6. kann Brezinka auch nicht bestreiten, daß Erziehung soziale Interaktion zwischen Erzieher und Erzogenem bedingt, da sonst kein pädagogisches Verhältnis existiert; last not least 7. die Zielbestimmtheit der Erziehung und des Erziehers: Muß nicht auch Brezinka angeben, was der Zweck der von ihm angestrebten Verbesserungen sein soll? Begriffsverwirrung bei Brezinka? Zumindest kann Brezinka mit seiner vermeintlich klaren Definition keine der von ihm als widersprüchlich oder verwirrend bezeichneten Definitionsmöglichkeiten widerlegen oder aus dem Wege räumen.

Brezinka kommt mit seiner Begriffsdefinition aber zum Ausschluß zahlreicher Auffassungen herkömmlicher Pädagogik. Ein zentrales Problem stellt für ihn der Begriff der Erziehungsbedürftigkeit dar. Pädagogische Ansätze haben immer wieder auf die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen hingewiesen, um die Bemühungen der Erzieher als objektive Notwendigkeit herauszustellen[95]. Gleichzeitig war damit die Suche nach funktionalen Zusammenhängen verbunden: Welche Umstände determinieren das Erziehungsgeschehen, wie erfasse ich diese Umstände, und mit welchen Handlungen begegne ich ihnen?

---

[95] Daß man dabei bereits auf den frühen Stufen der Menschheitsgeschichte beginnen kann, zeigt eine interessante Arbeit von Alt (1956).

Die einzelnen pädagogischen Ansätze suchten auf diese zentralen Fragen ihre Antworten[96].

Für Brezinka gelten diese Fragen nicht mehr. „Ob und unter welchen Umständen erzieherische Handlungen als notwendige äußere Bedingungen anzusehen sind, ist in allgemeiner Form gar nicht nachweisbar, sondern müßte von Fall zu Fall untersucht werden." (Ebd., S. 172.) Nun ist es ein großer Mangel in Brezinkas Arbeiten, daß solche Untersuchungen merkwürdigerweise fehlen. Fatal ist dann aber der Schluß, den Brezinka trotz des Fehlens derartiger Untersuchungen spekulativ zieht: „Deshalb kann auch niemals nachgewiesen werden, daß Erziehung als solche eine notwendige Bedingung für das Eintreten bestimmter Lernvorgänge und das Erreichen bestimmter Lernergebnisse ist." (Ebd.) Brezinka leitet also aus der Allgemeinheit des Erziehungsbegriffes *induktiv* ab, daß Erziehung als solche niemals nachweisbar ist[97]. Hier ist der vermeintlich strenge Empiriker spekulierender Theoretiker geworden. Was trennt ihn noch von der von ihm geschmähten Hermeneutik?[98] Konkrete empirische Analysen führt er zum Nachweis seiner Definitionen nicht durch. Wenn-dann-Beziehungen relativiert er in einem spekulativen Aussagenmodell. Die Funktionalität der Erziehung darf für ihn kein Problem sein, da sie mit empirischen Kategorien nicht nachweisbar ist. Der reduzierte empiristische Fragehorizont erlaubt nur einen Blick in einen *Ausschnitt der Realität*. Brezinka verallgemeinert diesen Ausschnitt jedoch induktiv zur Wirklichkeit überhaupt.

So kommt er zu der Behauptung, daß aus dem Satz „Erzogen-werden ist möglich" keinesfalls geschlossen werden dürfe: „Erziehung des Menschen ist notwendig". (Vgl. ebd., S. 175.) Brezinka meint: „Mehr als ein vereinzelt auftretendes und immer von der Situation abhängiges Interesse am Belehrt- oder Unterrichtet-werden scheint mir empirisch nicht nachweisbar zu sein." (Ebd., S. 177.) Was aber soll nach dieser inhaltlichen Entleerung noch die Disziplin Erziehungswissenschaft leisten? Brezinka hat hier ohnehin nur die technologische Seite erzieherischer Begegnung vor Augen. Ferner sieht er nur das be-

---

[96] Für die Geschichte der Erziehung war es immer schwer, diese historisch gewachsenen Ansätze hinreichend zu begreifen. Mehrere Schwierigkeiten ergeben sich: die geschichtliche Situation, in denen pädagogische Ansätze entstehen, möglichst unverzerrt zu begreifen; den Ansatz als das rekonstruieren zu können, was er war, wobei zugleich das Wesentliche verallgemeinert werden muß; zugleich aber selbst der Eingebundenheit einer Zeit und ihrer Urteile zu unterliegen und alles Vergangene immer auch aus dem Gegenwärtigen heraus anzuschauen.

[97] Inwieweit ist der von Brezinka gewählte Erziehungsbegriff kritisch-rationalistisch begründet? Der Gebrauch des Induktionsprinzips führt bei Brezinka zur Konstruktion spekulativer Größen. Sein Vorgehen scheint mit Poppers Kritik am Induktionsprinzip in Widerspruch zu stehen.

[98] Polemisch ließe sich auch behaupten, daß Brezinka als Schüler der Hermeneutik im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgerechnet den problematischen Kern der Absehung von der Kritik der dominierenden Wertsetzungen der Zeit in den Positivismus zu übernehmen trachtete. So gesehen scheint Kontinuität in seinem Denken bewahrt geblieben zu sein. Vgl. Anm. 34, S. 63.

wußte pädagogische Verhältnis als empirisch überhaupt analysierbar an, Funktionen der Erziehung im weiteren gesellschaftlichen Feld werden von ihm als erziehungswissenschaftliches Problem übergangen. Das Individuum erscheint nicht als Persönlichkeit im widersprüchlichen Prozeß individueller und gesellschaftlicher Bedingtheit, sondern es wird einseitig als Tafel beschrieben, in die andere etwas einritzen: „Der Terminus ‚Lernbedürftigkeit' ist ungeeignet, um diesen komplizierten Sachverhalt [Lernen, um Gesellschaften zu erhalten; d. Verf.] zu bezeichnen. Er erweckt den Anschein, als *brauche* jener Mensch, dem ‚Lernbedürftigkeit' zugeschrieben wird, etwas, während doch tatsächlich *andere* etwas *von ihm wollen*." (Ebd., S. 181.)[99]

Brezinka verkennt, daß gerade die Erziehungswissenschaft dieses Problem als konkrete Frage stellen muß: Warum will wer in welchem Zusammenhang etwas von einem zu Erziehenden, und was kann dieser unter seinen individuellen Bedingungen selbst überhaupt wollen? Diese Frage allerdings übersteigt das technologische Konzept. Aber eben weil sie eine humanistische und auch moralische Frage ist, ist sie immer auch eine Zentralfrage der Erziehungswissenschaft, die mehr sein will als den sie umgebenden und bedingenden Inhalten und Gegenständen gegenüber blinde Wissenschaft.

Betrachtet man die von Brezinka entwickelte Methodologie, so erhebt sich die Frage, inwieweit denn nun tatsächlich die pädagogisch-hermeneutische Spekulation empirisch überwunden wurde. Brezinka konnte dies nicht gelingen. Er verstrickte sich in empirisch nicht nachgewiesene oder empiristisch einfach nicht mehr nachweisbare Behauptungen und logisch problematische Induktionsschlüsse, wobei am Ende sogar ein spekulativer Standpunkt hermeneutischer Observanz hervorschimmert. Oder wie Brezinka im Zusammenhang mit der normativen Bedeutung von Erziehungszielen folgert:

„Für eine als empirische Sozialwissenschaft verstandene Erziehungswissenschaft scheint mir keine andere als die wertrelativistische Position vertretbar zu sein, die schon SCHLEIERMACHER eingenommen hat: ‚Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem bestimmten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und großen gerade ist. Wenn in einem gesellschaftlichen Ganzen manches für gut gehalten wird, was in einem anderen nicht dafür gilt, so können wir, wenn das jüngere Geschlecht nach dieser Einsicht erzogen wird..., dies nicht für einen Fehler der Erziehung halten..., sondern es ist ein Fehler der sittlichen Einsicht. Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht.'" (Ebd., S. 144.)

Brezinkas Fehler ist es, daß er die verantwortliche Aufgabe der Erziehungswissenschaft, auch über sittliche Standpunkte der Gesellschaft zu reflektieren und

---

[99] In dieser Aussage wird deutlich, wie wenig das Individuum in seinen Bedürfnissen von Brezinka noch gesehen wird. Selbst wenn andere Menschen von dem einzelnen immer auch etwas wollen, läßt sich dann behaupten, daß dieser einzelne eigentlich nichts braucht? Ich behaupte, der Mensch *ist* bedürftig zu lernen, um sich in seiner Zeit verwirklichen zu können.

diese in den Zusammenhang mit erziehungswissenschaftlichen Gegenständen zu stellen, um Voraussetzungen und Bedingungen der Erziehung aufzuklären, zwar anführt, aber nicht mehr zur wissenschaftlichen Forschungsarbeit rechnet. Brezinka bezeichnet seine Auffassung als wertrelativistisch. Wertrelativistisch heißt hier jedoch, daß je gesetzte Voraussetzungen unbesehen in sie eingehen könnten. So gesehen ist dieser Ansatz aber auch wertmäßig jeweils mit den Ideologien angefüllt, die ihn als unreflektierte Voraussetzungen bestimmen[100].

3.2.3. Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung

Die empiristische Methodologie zielt auf zweckgerichteten, bewußten und organisierten Erfolg. Der empiristisch bestimmte Reflexionsradius wird jedoch bei Brezinka auf die Organisierung technologischer Prozesse eingeschränkt, so daß die Erörterung der Zielbestimmtheit des eigenen Tuns in die Verantwortung außererziehungswissenschaftlicher Instanzen abgeschoben wird.
Dieser ersten Reduktion tritt eine zweite an die Seite: Die durch Beobachtung zu gewinnenden empirischen Daten beziehen sich vor allem auf überschaubar zu haltende Handlungsräume, so daß die Komplexität erzieherischer Situationen und besonders ursächliche Beziehungsgefüge und -zusammenhänge nur äußerst oberflächlich und kaum hinreichend erfaßt werden können. Die forschungsmäßig empirisch zu beantwortenden Fragen werden durch rigide logische Reduzierung eingeschränkt.

---

[100] In der Auseinandersetzung mit emanzipativen Strömungen in der Pädagogik kommt Brezinka z. B. zu undifferenzierten Verallgemeinerungen und pauschalisierender Kritik, die weder etwas mit seiner erstrebten Methodologie noch mit wissenschaftlicher Betrachtungsweise zu tun haben. (Vgl. BREZINKA 1972.) Das zentrale Problem seiner Kritik liegt darin, wie L. Kerstiens zu Recht herausstellte (vgl. KERSTIENS 1974, S. 151), daß er unterschwellig Voreinstellungen und Vorurteile *induziert*, ohne sich differenziert mit den Voraussetzungen und Grundlagen der kritisierten Theorien auseinanderzusetzen. Nachdem ein Papiertiger in vielerlei Hinsicht konstruiert wurde, kommt Brezinka dann zu dem Schluß, daß Emanzipation die Vorbereitung der Diktatur bedeute. „Andererseits geht er auf die berechtigte Kritik der Neuen Linken an unserer Gesellschaft und unserem Erziehungssystem gar nicht oder nur wenig ein und spricht von den fließenden Übergängen zwischen allen Teilgruppen. Dadurch kommt es nicht zur differenzierten Beurteilung der unterschiedlichen Theorieansätze ... Für den Leser, der selbst keinen Einblick in die verzweigte Diskussion hat, entsteht dadurch weniger die Einsicht in die Problematik, die von unserer Generation ausgetragen werden muß, als ein Feindbild, das – mehr oder minder – für alle gilt, die an der kritischen Theorie und der Idee der Emanzipation festhalten wollen oder wenigstens etwas Brauchbares in ihr finden." (Ebd., S. 153 f.) Interessant ist, daß Brezinka in seiner mit Vorurteilen und Pauschalisierungen versehenen Arbeit seinen eigenen methodologischen *Anspruch* ad absurdum führt.

Wird diese Eingeschränktheit zum Maßstab der Entwicklung allein gültiger methodologischer erziehungswissenschaftlicher Kompetenz genommen, dann sind die Wirkungen in mehrfacher Weise kritisierbar[101]:

- Als Reproduktionsfunktion des Ansatzes, der all den Machtpositionen zur Stabilisierung dienen kann, unter denen er zur Anwendung gelangt. Für beliebige Herrschaftsformen kann dieser Ansatz legitimierenden Charakter tragen.
- Auf die Vorbestimmtheit wie auf die Wirkung gewonnener Aussagen bezogen, bleibt der Ansatz spekulativ. Seine vermeintliche Eindeutigkeit steht daher von vornherein im Zusammenhang mit einem spekulativen Ganzen, das nicht zur wissenschaftlichen Reflexion freigegeben wird.
- Die Dominanz technologischer Probleme kennzeichnet den Verzicht, die Welt uneingeschränkt als Forschungsgegenstand anzuerkennen. Das Glaubenspostulat, das die technologischen als die Kernprobleme der Gegenwart herausstellt, ist eine zentrale erkenntnistheoretische Prämisse dieses Ansatzes. Ebenso wird die einigende Vernunft der Wissenschaftler glaubensmäßig unterstellt, kann aber nicht belegt werden.
- Die begrenzte Möglichkeit der Durchführung empirischer Analysen nach den gesetzten Normen der Wissenschaftslogik verweist diesen Ansatz in vielen Bereichen auf Ausdeutungen, die auf semiotische Analysemethoden im Rahmen der Suche nach eindeutiger Sprachfindung und -interpretation angewiesen sind. Zwar soll nur die Logik des Empirismus die theoretische Voraussetzung dieses Ansatzes bilden, der Ansatz selbst zeigt jedoch, daß die der Empirie jeweils vorausgesetzte Theorie durchaus unterschiedliche ideologische Werthaltungen in der Sprachbildung und Bewußtseinsfindung produzieren kann[102].

Die praktische Wendung des logischen Empirismus impliziert insgesamt die Entfaltung technologischer Strategie, die Sprach- und damit Selbstfindung einer konsequenten Reduzierung der Erkenntnisansprüche und -möglichkeiten. Je mehr Praktikabilität dieser Ansatz zu entwickeln bestrebt ist, um so mehr technologische Eindeutigkeit muß er produzieren. Je mehr technologische Eindeutigkeit er sich jedoch suggeriert, um so mehr verzerrt sich die komplexe, widersprüchliche, dynamische und normative Erziehungswirklichkeit zu einem abstrakten Eliminat, dessen Aussagegehalt in bezug auf die Wirklichkeit und die durch die Menschen gesetzten Aufgaben unzureichend ist. Je mehr dieser Ansatz versucht, praktisch zu werden, um so mehr wird er in seiner Be-

---

[101] Die nachfolgenden Gedanken zielen in erster Linie auf die Problematisierung des Ansatzes von Brezinka.

[102] So wären sicherlich auch andere als die Brezinkaschen Werthaltungen im empiristischen oder rationalistischen Ansatz möglich. Vgl. dazu auch PRIM/TILMANN (1977).

grenztheit bewiesen[103].

Jürgen Habermas wies den Erkenntnisanspruch des kritischen Rationalismus als „halbierten Rationalismus" zurück. Es bleibt – trotz der geübten Kritik – immerhin eine „halbe" Rationalität zurück: die Suche nach einer möglichst begründeten (Geltungskriterien!) Beschreibung von Wirklichkeit. Hierbei ist nicht alles schnell zu kritisieren, nur weil es den Namen kritischer Rationalismus trägt. (Vgl. auch Anm. 93, S. 133.) Nicht auszuschließen bleibt auch, daß es dem kritischen Rationalismus – besser, als es Brezinka dokumentieren konnte – noch gelingt, bisher vernachlässigte Problemlagen, auch in der Auseinandersetzung mit Kritikern, einer weiterführenden Begründungsarbeit zuzuführen.

Unabhängig von der Kritik der empirisch-analytisch bestimmten Erziehungswissenschaft ist allerdings die *Notwendigkeit der Entwicklung empirischer Verfahren in der Erziehungswissenschaft* zu sehen. Die Kritik am empirisch-analytischen Ansatz war eine Kritik an der Verallgemeinerung empirisch-logischer Vorstellungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Theorie. Unberührt durch diese Kritik ist die Frage geblieben, inwieweit nicht jede Theorie in der Erziehungswissenschaft sich empirischer Verfahren versichern müßte, um eine erfahrungswissenschaftliche Fundierung gemachter Aussagen zu erreichen. Auf dieses Problem wird zurückzukommen sein. (Vgl. bes. S. 370ff.)

Kritik des Empirismus: die Position des Kritikers

Die Kritik des empiristischen Ansatzes ließ in der Position des Kritikers immer wieder den Aspekt ideologiekritischer Hinterfragung auftreten. Empirie ist immer auch Teil bestimmter Theorie. Theorie aber steht in untrennbarem Zusammenhang mit ideologischen, d. h. in irgendeiner Form ideenmäßig vorgetragenen und mit bestimmten Erkenntnisinteressen versehenen Aussagen. Kritisiert wurde nun nicht, daß empirische Analysen an sich der Wissenschaft nicht helfen würden. Im Gegenteil: Gerade empirische Analysen, sofern sie die Wirklichkeit als das wiedergeben können, *was sie in einem bestimmten Augenblick unter bestimmter Fragestellung ist*, ermöglichen wissenschaftliche Aussagen. Aber es sind ja bestimmte Fragestellungen, die in ihrem ideologischen Zusammenhang begriffen werden müssen, um zu erkennen, warum welche empirischen Analysen mit welchen Methoden überhaupt erforderlich bzw. warum sie nicht erforderlich werden. Das Verhältnis von Empirie und Erkenntnisinteresse oder der Zusammenhang zwischen Empirie und Theorie bedarf also offensichtlich selbst einer ideologiekritischen Hinterfragung.

---

[103] Dies zeigt Brezinka in den Versuchen logischer Sprachfindung, die ihn von der Analyse der Erziehungspraxis entheben. Die Trennung von wissenschaftlicher Erziehungswissenschaft und „praktischer Pädagogik" zeigt die Engstirnigkeit des selbstgewählten Definitionsrahmens.