II. Probleme methodologischer Syntheseversuche

1. Zur Einführung in den Fragenkreis

Die Probleme erziehungswissenschaftlicher Methodologie sind in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund getreten. Dies wird schon dadurch dokumentiert, daß auch bedeutende Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie z. B. Wolfgang Klafki, auf die Unterscheidung von hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Ansätzen aufmerksam machten. Eine derartige Unterscheidung – wie sie auch in dieser Arbeit vorgenommen wurde – verallgemeinert aus der Vielfalt der Ansätze drei wesentliche Strömungen. Diese Verallgemeinerung des vermeintlich Wesentlichen scheint durchaus brauchbare Perspektiven zu eröffnen, denn weitere Unterscheidungen sogenannter hermeneutischer, phänomenologischer, dialektischer und empirischer Methoden, wie sie sich vor allem bei Hermann Röhrs (1971) dargestellt finden, bezeichneten das methodologische Spannungsfeld der Erziehungswissenschaft noch eher „oberflächlich" – wobei dies nicht in einem abwertenden Sinn gemeint ist. Die „Oberflächlichkeit" gilt neben der Weglassung der methodologischen Entwicklung des Empirismus besonders für die nicht immer hinreichend hergeleitete Betonung eines „dialektischen Ansatzes" in der Pädagogik, wie er in interessanter und methodologisch anregender Form auch von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1974) dargestellt wird. Unverständlich an diesen Darlegungen ist zunächst der Umstand, daß die dialektisch-materialistischen Ansätze der sozialistischen Länder aus der Betrachtung fortgelassen sind. Zwar finden sich demgegenüber Gedanken zur kritischen Theorie, aber die methodologische Grundlegung derartiger Dialektik durch die Werke von Marx und Engels bleibt aus der Betrachtung meistens ausgeklammert. Damit jedoch wird die Gefahr einer bloß abstrakt-formelhaften, dialektisch hin- und hergewendeten, aber die Triebkräfte jener dialektischen Methodologien nicht erwähnenden, theoretischen „Spiegelfechterei" provoziert. Formen der Denkweisen können so unter Umständen vor die Inhalte des Denkens treten. So setzen sich Probleme fort, die bereits bei der Methodologie Klaus Mollenhauers erörtert wurden. Hier ließ sich oft ein Anknüpfen an den hermeneutischen Ansatz geisteswissenschaftlicher Provenienz nicht vermeiden: Wie kann es gelingen, die Inhalte oder Triebkräfte der gemeinten Dialektik aufzuspüren, um nicht spekulative Konzepte zu konstruieren? [1]

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur ist die Bevorzugung des einen oder anderen methodologischen Ansatzes bei den meisten Autoren *in der Tendenz* nachzuweisen. Nur scheinen Autoren nicht immer genügend Klarheit

darüber zu entwickeln, welchem Ansatz sie eigentlich bewußt folgen oder folgen wollen. So sind Mischformen von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik (und einzelner Strömungen innerhalb dieser wesentlichen Ansätze) durchaus üblich, wenngleich dies methodologisch kaum problematisiert wird. Dieser Gesichtspunkt soll in diesem Kapitel anhand gegenwärtig besonders diskutierter (Abschnitt 2, 3, 4) und zu diskutierender (Abschnitt 5.1., 5.2., 5.3.) Theorien näher erörtert werden. Dabei wird sich zeigen, daß sich methodologische Probleme besonders der Synthese von empirischen und ideologiekritischen Ansätzen immer wieder in ähnlicher Weise wie bei Mollenhauer stellen: Die Verunsicherung der scheinbar eindeutigen empiristischen Wahrheitssuche durch ideologiekritische Hinterfragung führt zu dem Problem, die wünschenswerte Basis von Wissenschaft und damit verbundenen erkenntnisleitenden Interessen zu begründen. Wenn sich das Problembewußtsein bei der hermeneutischen Ergänzung durch Empirie und Ideologiekritik hierüber auch noch nicht adäquat formen konnte (Abschnitt 2), so brach es in den Strategien der gegenwärtig besonders diskutierten Handlungsforschung als methodologischer Mangel offen hervor (Abschnitt 3). Für E. König wird die Normenbegründung der Erziehungswissenschaft bereits zum zentralen methodologischen Problem der Gegenwart, das er durch Primärzielsetzung zu bewältigen glaubt (Abschnitt 4).

Wer nun meint, die damit angesprochenen Problemkreise seien ausschließlich ein wirklich neues Produkt gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Diskussion, der sei exemplarisch im Abschnitt 5 mit drei klassischen erziehungstheoretischen Ansätzen konfrontiert, die das Wertproblem der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Selbstfindungsversuche als „altes" Problem zu erhellen vermögen. Die hier geäußerten Überlegungen zu Arbeiten Mannheims, Deweys und Heimanns sollen dazu *anregen* (ich bemühe mich, dazu wesentliche Fragestellungen herauszuarbeiten, ohne daß umfassende Antwor-

---

[1] Erinnert sei daran, daß bereits Dilthey eine Normenbegründung der Pädagogik leisten wollte, die später von seinen pädagogischen Schülern als Psychologismus kritisiert und in die abstrakt-spekulative Grundlegung des pädagogischen Bezuges bei gleichzeitiger Proklamation des Beachtens der Erziehungswirklichkeit zurückgenommen wurde. Hier wird das „dialektische Problem" durch harmonische Selbstversenkung in die „tragenden Ideen" der Zeitepoche verstellt, wenngleich dieses Verstehen oft in dialektischer Redeweise, die auf ein „einerseits – andererseits" reduziert wird, erscheint. So war Dialektik allerdings nicht von Hegel, schon gar nicht von Marx, gemeint; wohingegen die kritische Theorie sich ebenfalls mit dem Begriff Dialektik vom Determinismusproblem des Marxismus zu lösen versucht und so eine gewisse Vagheit zurückgewinnt, die offenbar dazu herausfordert, daß auch hermeneutisch-bildungstheoretische Autoren hier Möglichkeiten einer Synthese erblicken. Man sieht aus dieser knappen Bemerkung, welch komplexe Thematik beim Themenkreis „Dialektik und Erziehungswissenschaft" anzusprechen ist. Vordringlich erscheint dabei eine Klärung des Inhalts und der Methodologie dessen, was unterschiedliche Ansätze als Dialektik bezeichnen. Hierbei werden die in dieser Arbeit unterschiedenen Themenkreise Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik relevant.

ten gegeben werden können), auch in älteren Theorien Bezüge für die gegenwärtige Entwicklung zu erkennen. Dies kann im übrigen auch für die sogenannte pädagogische Anthropologie gelten, die besonders von Heinrich ROTH (1966, 1971) dokumentiert wurde und die hier nicht zur Problematisierung herangezogen wurde[2].

Auf methodologische Kontroversen der jüngeren Zeit, wie die Diskussion um die Probleme der Entscheidungslogik (im Zusammenhang vor allem curricularer Strategien) und damit verbundene Wertsetzungen (vgl. u. a. H. L. MEYER 1971, 1972), auf die Begründung methodologisch neuer Ansätze unter strukturalistischer Perspektive (vgl. LENZEN 1973), kommunikativer Begründungsstrategie (etwa SCHÄFER/SCHALLER 1973, zur Kritik REICH 1977, S. 356ff.) und andere, oder auf methodologische Probleme einzelner spezieller Untersuchungen, wie sie z. B. bei der Wertsetzung empirischer Schulforschung auftreten, kann hier nicht näher eingegangen werden.

---

[2] Vgl. zur Darstellung der Ansätze von Roth, Langeveld, Loch, Bollnow, Brezinka, Bokelmann und Mollenhauer z. B. MÜLLER-HERLITZ (1974). Kritische Aspekte des Spektrums der „Anthropologie-Diskussion" beleuchtet vor allem KAMPER (1973).

2. Ergänzung von Hermeneutik durch Empirie und Ideologiekritik (Klafki)

Anfang der siebziger Jahre versuchten Wolfgang Klafki und andere, was sich besonders im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft" ausdrückte, den ursprünglichen Denkhorizont der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verlassen und eine „dialektische" oder „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft" zu begründen. Die Hermeneutik sollte als Methodologie zwar erhalten bleiben, aber die veränderte Position lautete nun: Die Hermeneutik muß durch empirische und ideologiekritische Verfahren *ergänzt* werden, um hinreichend Wissenschaftlichkeit entfalten zu können. Betrachten wir zunächst näher die gestellten Aufgaben der Hermeneutik, um die Probleme der Ergänzung erörtern zu können.

Wolfgang Klafki faßte 1971 elf Punkte des hermeneutischen Verfahrens in der Erziehungswissenschaft zusammen, die die hermeneutische Methodologie umreißen sollen (vgl. Klafki 1971a, S. 126ff.):

1. Textinterpretation erfolgt immer unter einem Vorverständnis, das sich der Interpret bewußtmachen muß und das Voraussetzung seiner Arbeit ist. Dieses Vorverständnis muß dokumentiert werden.
2. Die Fragestellungen und das darin sich ausdrückende Vorverständnis müssen am untersuchten Text selbst immer wieder überprüft und gegebenenfalls verändert werden.
3. Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Textinterpretation ist die Quellen- bzw. Textkritik.
4. Ein notwendiges Moment ist die Interpretation der semantischen Bedeutung eines Textes, d.h. das Aufdecken der inhaltlichen Bedeutung einzelner Worte und Formen des Textes.
5. Texte entstehen häufig als Stellungnahmen in einem kontroversen Wirklichkeitskontext. Sie können nur verstanden werden, wenn neben dem Spieler auch die Gegenspieler in die Interpretation einbezogen werden.
6. Häufig ist es erforderlich, auch andere Quellen heranzuziehen. Die Wechselbeziehung von textimmanenten und textübergreifenden Zusammenhängen ist zu beachten.
7. Die Syntax eines Textes muß beachtet werden.
8. Die gedankliche Gliederung des Textes muß systematisch herausgearbeitet werden, Hauptthesen, Begründungen, Beispiele, Exkurse usf. sind herauszuheben und durch Interpretation voneinander abzugrenzen.

9. Die innere Widerspruchsfreiheit und logische Stringenz ist kritisch zu bewerten.
10. Die Interpretation bewegt sich ständig im „hermeneutischen Zirkel" oder besser in der „hermeneutischen Spirale": Die Aussagen werden im Gang der Interpretation zunächst in Teilen gewonnen und dann immer weiter und wieder auf größere Zusammenhänge bezogen bzw. rückbezogen. Die Aufgabe ist es, zu einem immer tieferen Verständnis „auskreisend" vorzudringen.
11. Es ist immer möglich, daß die Aussagen in einem Text entscheidend durch die gesellschaftliche Situation, in der sich der jeweilige Autor befand, bestimmt sind. Textinterpretation schließt die ideologiekritische Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein immer auch ein. Ferner ist zu bedenken, inwieweit der Text selbst wiederum ideologische Wirkungen auf Lesergruppen erzielt.

Auf den ersten Blick scheint es so, als wären mit diesen elf Punkten Regeln der *hermeneutischen* Erkenntnismethode aufgestellt. Diese Regeln ordnen sich bei Klafki aber in den Zusammenhang zweier Thesen ein:

a) Es ist eine Funktion hermeneutischer Verfahren, Hypothesen aufzustellen, die dann mit Hilfe empirischer Verfahren überprüft werden sollen.

b) Die Hypothesen empirischer Forschung kommen immer durch hermeneutische Überlegungen zustande. (Vgl. KLAFKI/FINCKH 1970, S. VII/28.)

Vergleichen wir diese beiden Thesen Klafkis und die aufgestellten elf hermeneutischen Erkenntnisregeln mit der theoretischen Grundlegung des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes, wie sie weiter oben skizziert wurde, so fällt ein deutlicher Unterschied auf.

Die theoretische Grundlegung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes zeigte die Betonung der subjektiv-erkennenden Seite als Verstehensanalyse, die der inneren Auslegung bedarf, um zu objektiven Gesetzmäßigkeiten des Daseins vorzudringen. Die Objektivationen der Kultur, die als äußere Informationen dem Subjekt zur Bewältigung aufgegeben sind, werden nur im Erleben erfaßbar. Das Erleben darf aber nicht bloß an der Oberfläche dahintreiben, sondern bedarf der inneren Einstellung. Pädagogische Theorien dieses Ansatzes waren daher immer auch Morallehren und auf konkrete ideologische Aufgaben vor allem der Tradierung bezogen. Im Rahmen des zu Tradierenden kam die Frage nach empirischer Praxisüberprüfung zunächst nicht auf, da die Verstehenslehre des Lehrers jeweils die Handlungen im pädagogischen Feld regulieren und nicht empirisch überprüfen sollte. Wie sollte auch ein erfahrungswissenschaftliches Verfahren die herausragende Stellung des Erkenntnissubjekts und genialer Erkenntnisfähigkeit berühren können? Dem geisteswissenschaftlichen Ansatz blieb es immer zweifelhaft, ob empirische Verfahren wie die Beobachtung, das Interview, experimentelle Untersuchungen und Feldstudien,

die sich fast ausschließlich nur auf äußere Verhaltensweisen beziehen, den Wert innerer Besinnung ersetzen oder ergänzen könnten.
Wenn Klafki von Hermeneutik spricht, so meint er nun etwas ganz anderes. Er betont nicht, wie es in dieser Arbeit geschieht, die erkenntnistheoretische Seite der Hermeneutik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern betrachtet hermeneutische Fragen als methodische Fragen jeglicher Textanalyse. Seine Regeln zur Textanalyse sind aber gleichzeitig mit ideologiekritischen Maximen durchsetzt, so, wenn er nach dem Zusammenhang von gesellschaftlicher Lage und Bewußtseinsbildung fragt. Dies waren andererseits nie Probleme des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes, der keine ideologiekritische Eingebundenheit kannte. Dieser Hermeneutik war keine Ideologiekritik möglich. Wenn Klafki daher von Ergänzung spricht, so ist dies etwas irreführend. Meiner Ansicht nach wird hier nicht ergänzt, sondern Klafki versucht, Textauslegungsprobleme aus ideologiekritischer Sicht und mit brauchbaren Hinweisen nun völlig neu in den Blick zu rücken. Die geisteswissenschaftliche Hermeneutik könnte gar nicht mit ideologiekritischen und empirischen Denkweisen ergänzt werden, weil hermeneutische Verfahren immer auch mit bestimmten Werthaltungen verbunden und auf „tragende Ideen" der Epoche bezogen waren. So gesehen gab und gibt es auch keine neutrale hermeneutische Erkenntnismethode. Wenn also hermeneutisch Hypothesen gewonnen werden sollen, wie es Klafki fordert, dann fragt es sich, nach welchen Wertvorstellungen diese Arbeit konkret geleistet wird. Klafki sieht dieses Problem durchaus. Er fragt nach dem Vorverständnis der Textinterpretation, nach dem kontroversen Wirklichkeitskontext usf. Dies alles sind zentrale ideologiekritische Ansatzpunkte. Zugleich jedoch dienen diese Ansatzpunkte bei ihm auch nur der Hypothesenfindung, um Ideologiekritik und Empirie zu einer Synthese zu führen. Hier sieht Klafki von den methodologischen Schwierigkeiten einer begründeten Synthese allerdings ab. Nach welchen methodologischen Regeln soll die Synthese erfolgen? Das Problem stellt sich hier ebenso wie bei Mollenhauer. (Vgl. I. 4.3.3.2.)
Problematisch sind die Lösungsvorschläge, wie sie im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft", in dem die Thesen enthalten sind, dann konkret dargeboten werden. Hier wird ein Spektrum von Theorien angeboten und bloß nebeneinandergestellt, so daß keine Orientierung erfolgen kann: Hermeneutik, Behaviorismus, Psychoanalyse, Versatzstücke des Marxismus und andere Theorien werden als Erklärungspotential erzieherischer Gegenstände angeführt, ohne daß die je spezifisch durch diese Ansätze entwickelte Erkenntnis- und Gegenstandsbestimmung näher in den Blick gerät. (Vgl. zur Kritik auch Reich 1977, S. 81 ff.) Damit werden zwar Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik als Wissenschaftsansätze in *einem* Modell synthetisiert, der Erkenntnisgewinn ist jedoch weder methodologisch begründbar noch konkret eindeutig umsetz-

bar. Sowohl die Regeln der Synthese bleiben undurchsichtig als auch der praktische Nutzen unüberschaubar. Es erhebt sich die Frage, ob überhaupt die Unterschiede zwischen hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Methodologien hier hinreichend erkannt worden sind. Dieses Problem setzt sich in der pädagogischen Handlungsforschung, für die Klafki auch Impulse gab, zum Teil fort.

3. Pädagogische Handlungsforschung als Mittler zwischen Empirie und Ideologiekritik

Das Entstehen der pädagogischen Handlungsforschung, die zum Teil auch unter dem Titel Aktionsforschung auftritt, weist mehrere Bezugsebenen auf. (Vgl. Zeitschrift 1976.) G. AUERNHEIMER (1976) bringt die Handlungsforschung in den Zusammenhang mit einer Protestbewegung gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis, wobei hier insbesondere der Protest gegen empirisch-analytische Ansätze gemeint ist. In diese Protestbewegung scheinen auch Elemente einer zum Teil abgeebbten Studentenbewegung einzugehen, zumindest, was die Betonung von Aktion und Handlung angeht, zum Teil auch, was die Frage politischer Orientierung anbelangt.
Was die Kritik der empirisch-analytischen Wissenschaftspraxis betrifft, so könnte die Forderung nach Handlungsforschung auch als Verlängerung (oder Konkretisierung) des Positivismusstreits in der deutschen Soziologie gewertet werden. Zumindest verstehen sich viele Handlungsforscher als Vertreter der kritischen Theorie, wobei den Schriften von Jürgen Habermas zentrale Bedeutung zukommt. Das Diskursproblem wird sich als ein Grundproblem der Handlungsforschung im folgenden zeigen. Denn gegenüber positivistischer Verkürzung klagt die Handlungsforschung ein eigenes methodologisches Konzept ein. Dieses Konzept bezieht sich auf komplexe Praxisräume, wobei die Schulpraxis im Vordergrund steht. (Vgl. KLAFKI 1973.) Zahlreiche Projekte wurden gegründet (vgl. betrifft: erziehung, Heft 5/1975), nach einer ersten Anlaufphase aber vielfach wieder (finanztechnisch/politisch) gestrichen[3].
Die Handlungs- oder Aktionsforschung ist kein völlig neues pädagogisches Modell. Einerseits erfolgt in der Handlungsforschung eine Kritik des empirisch-analytischen Ansatzes, wobei Argumente der kritischen Theorie aufgenommen werden. Andererseits versucht man auf der Basis dieser Aufnahme in der empirischen Forschung Strömungen auszumachen, die antipositivistischen Charakter tragen. Dabei ist man bisher vor allem auf zwei Strömungen gestoßen:

„Praktische Kritik findet sich zum einen in der Tradition qualitativer Feldforschung. Durch diesen Untersuchungsansatz, der mit Hilfe teilnehmender Beobachtung die kom-

[3] So das Bildungstechnologische Zentrum in Wiesbaden (vgl. STICKELMANN 1975) und die Zentrale Arbeitsgruppe für die wissenschaftliche Begleitung der niedersächsischen Schulversuche in Hannover (vgl. zum Arbeitsprogramm dieser Gruppe EHEIM u. a. 1975).

plexen situativen Strukturen einer ‚sozialen Lebenswelt' gedanklich zu rekonstruieren und beschreibend zu veranschaulichen sucht, werden die willkürlichen positivistischen Feldreduktionen und Meßabstraktionen praktisch in Frage gestellt. Die Methode der Feldforschung wird besonders in der kultur-anthropologischen Forschung gepflegt. Ihre soziologischen Verfechter rekrutieren sich meistenteils aus der ‚Chicagoer Schule' der Soziologie (symbolischer Interaktionismus).
Eine zweite kritische Linie findet sich unter dem Stichwort ‚action research'. Sie leitet sich von den Feld-Experimenten Lewins und seiner Schüler (z. B. Lippit; Sherif) in den dreißiger und vierziger Jahren her. In ihr wird besonders die rigide Trennung von Forschen und Handeln als ein Grundpostulat der Trennung von Untersucher und Untersuchtem angegriffen. (Allerdings wird die abweichende Praxis im Rahmen der herkömmlichen Methodologie begründet.)" (HEINZE u. a. 1975, S. 20f.)

Der in Klammern gesetzte Nachsatz zeigt hier bereits, daß die theoretische Begründung der Handlungsforschung in methodologischer Hinsicht offenbar Probleme aufgibt. Diese Probleme gelten leider generell für alle bisher erschienenen Arbeiten zur Handlungs- und Aktionsforschung. Die Entwicklung der empirischen Methodologie vom naiven über den logischen bis hin zum konstruktivistischen Ansatz wird nicht immer differenziert als Problem wahrgenommen. Damit können Strömungen, die sich gegen den logischen Empirismus richten, nicht immer als methodologische Herausforderungen erkannt werden. Die antipositivistische Haltung steht vor dem Problem, wissenschaftspraktische Forschungsansätze (Feldforschung und teilnehmende Beobachtung) einerseits aufnehmen zu wollen, andererseits sie jedoch der Methodologie kritischer Theorie (oder einer Abwandlung dieser Theorie) einverleiben zu müssen. Bevor auf die damit einhergehenden methodologischen Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden soll, sei nach Heinze und anderen zusammengefaßt (vgl. ebd., S. 17f.), was den Handlungsforschern an bisheriger Empirie mißfällt:

- Die Trennung der Rolle des Forschers vom Erforschten wird beklagt. Handlungsperspektiven und Erkenntnisleistungen geraten in Gegensatz, der „Erforschte leistet Verzicht auf Beteiligung am forschenden Erkenntnisprozeß". (Ebd., S. 17.) Aus der Perspektive der forschenden Kontrolle werden leichtfertig die Möglichkeiten verändernder Einflußnahme auf das zu Kontrollierende übersehen.
- Lernprozesse stellen sich einseitig beim Forscher her. Der Erforschte wird als Störgröße betrachtet.
- Die Kommunikation verläuft einseitig vom Untersucher in Richtung auf den Untersuchten. Nicht die verbale Kommunikation wird gepflegt, sondern – als Ausdruck oft behavioristischer Tradition – die Beobachtung. Wenn kommuniziert wird, dann in standardisierter Form, so daß sprachliche Restriktionen die Folge sind.
- Erkenntnisziele sind einseitig an den Untersuchenden geknüpft. Theoriebil-

dung wird zur Fremdbestimmung, da die Untersuchten ihr Selbstverständnis nicht einbringen können.

Konstruktiv gewendet, heißt es programmatisch bei Klafki:

„(1) Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen.
(2) Handlungsforschung vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will; sie greift *als* Forschung unmittelbar – und nicht erst *nach* vollzogenem Forschungsprozeß, als sog. ‚Anwendung' der Forschungsergebnisse – in die Praxis ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflußten Praxis auf die Fragestellung und die Forschungsmethoden *im Forschungsprozeß selbst* – und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf *zukünftige* Forschung – offenhalten.
(3) Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld – in unserem Falle: den pädagogischen Praktikern, genauer: den Schulpraktikern – auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß." (KLAFKI 1973, S. 488.)

Sieht man sich diese streitbaren Forderungen und die aus ihnen konstruktiv abgeleiteten Begründungszusammenhänge der Handlungs- oder Aktionsforschung näher an, dann stellen sich zahlreiche methodologische Schwierigkeiten heraus:

Zunächst ist es eine Forderung der Handlungsforschung, die Trennung zwischen Forschern und Schulpraktikern aufzuheben. (Vgl. auch KLAFKI 1975b, S. 102.) Damit sind Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Praxis angesprochen. Bei Gstettner heißt es z. B.: „Für die unter einem Verständigungsinteresse mit Praktikern stehende Meta-Kommunikation (also für ein Gespräch, in dem Wissenschaftler und Praktiker ihre Interpretationen über eine schon abgelaufene Diskussion austauschen) sind ‚analytische Einlagen' der Wissenschaftler bzw. Rückgriffe auf Theorien, die für die Praktiker aufgrund der ihnen eigenen Berufssozialisation nicht erreichbar sind, *kommunikationshindernd*." (GSTETTNER 1976, S. 323.)

Kommunikationsfördernd muß demgegenüber die Annäherung an das Habermassche Ideal eines herrschaftsfreien *Diskurses* erscheinen. Allerdings könnte die hierin erstrebte Herrschaftsfreiheit sich als Irrtum erweisen, wenn die Wissenschaft sich in einem zu hohen Grad mit der gängigen Praxis und in ihr angelegter Kommunikation identifizieren muß, so daß die Gewinnung unverzerrter Erkenntnisse nicht mehr erreicht werden kann. (Vgl. VOIGT 1975, S. 119; GSTETTNER 1976, S. 323.) Denn in dem Maße, wie Erkenntnisse überhaupt angestrebt werden, entfaltet der Wissenschaftler Subjekt-Objekt- oder Subjekt-Gegenstand-Beziehungen, sei es, daß er etwas beobachtet, sei es, daß er in einer Diskussion (Diskurs) etwas inhaltlich auswertet. Die Angst der

Handlungsforschung, einen Forschungsgegenstand, wobei meist ein handelnder Mensch (Praktiker) vor Augen steht, zum bloßen Objekt zu machen, wird damit zum Problem, wissenschaftliche Teilhabe und Forschung überhaupt noch sinnvoll organisieren zu können. Zunächst ist es illusionär, wenn man glaubt, den Objektcharakter von irgendwelchen Forschungsgegenständen abwenden zu können. Auch der vermeintlich herrschaftsfreie Diskurs läßt immer wieder Subjekt-Objekt-Beziehungen deutlich werden, weil Wissenschaft andernfalls in das Konstatieren bloßer Praxisräume sich auflösen würde. (Vgl. zu dieser Kritik auch MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1975.) Gerade dies aber will die Handlungsforschung eigentlich verhindern. Sie sucht in der Teilhabe am Praxisprozeß den Forschungsprozeß im Sinne einer Abbildleistung zu orientieren, andererseits sollen im Zusammenhang mit der Abbildleistung Veränderungen der Praxis erreicht werden. Eben deshalb erscheint das Ideal tendenzieller Einheitlichkeit von Forschern und Praktikern geboten. Aber eine erstrebte Einheit ist keine Identität, sondern ein Ideal, das in der bisherigen Praxis der Handlungsforschung zudem konfliktreich in Frage gestellt wurde. Der Praktiker ist dem Wissenschaftler de facto nicht gleichgestellt. (Vgl. auch KLAFKI 1973, S. 502.) Bereits das Sprachproblem wird zur Schwierigkeit gemeinsamer Verständigung. (Vgl. u. a. HOHENADEL 1976.) Aktionen im pädagogischen Feld können auch im Aktionismus erstarren, wenn nicht theoretische Hintergründe entwickelt werden. Diese selbst könnten aber wiederum dem angestrebten Ideal des Diskurses entgegenstehen.

Eine zentrale methodologische Kontroverse entzündete sich anhand dieser Probleme zwischen RADTKE (1975) und KLAFKI (1975a).

Radtke kritisiert Klafki von einer Position, die prinzipiell die Möglichkeit der Anwendung von Verfahren der Gewinnung objektiver Aussagen im klassischen Sinne negiert und die Parteilichkeit jeglicher Forschungsarbeit konstatiert. Für Radtke wird jede Forschungsarbeit sofort zu einem Problem der Technologisierung gewonnener Ergebnisse im Sinne der Systemreproduktion und der Legitimierung bestimmter herrschender Interessen. Dadurch werde jeder emanzipative Anspruch im Rahmen der Handlungsforschung ins Gegenteil verkehrt: Der Anpassungsdruck an Veränderungen des Verhaltens werde nun über Strategien der Handlungsforschung kanalisiert, die damit allenfalls eine effektivere Form empirisch-analytischer Denkweise sein kann. Radtke fordert demgegenüber eine emanzipative Grundlegung, die einerseits in den Grundsatz mündet, daß Erkenntnisse nicht auf Objekte angewendet werden sollen, sondern an den vorangegangenen Lernprozeß, die Situation und das Subjekt des Erkennens gebunden werden müssen; andererseits fordert er, daß Erkenntnisse praktisch sein sollen, d. h., sie sollen intentionales anstatt instrumentales Handeln erlauben. (Vgl. RADTKE 1975, S. 24.)

Damit ist allerdings methodologisch gar nichts gewonnen. In diesem Zusam-

menhang macht Wellenreuther zu Recht darauf aufmerksam, daß als Forschungsmethode bei Radtke somit nur die Diskussion zwischen Theoretikern und Praktikern erscheint, wobei offenbar nur die Möglichkeit bleibt, die Erfahrungen der Beteiligten zu Ergebnissen zu deklarieren. (Vgl. WELLENREUTHER 1976, S. 347.)
Allerdings ist Wellenreuther mit seiner Methodologie auch nicht viel weiter. Er schreibt z. B.: „Nach meiner Auffassung besteht die Aufgabe der Wissenschaft darin, Probleme des Alltags effektiver zu bewältigen." (Ebd., S. 348.)[4] Von dieser Position aus gesehen, erscheint Radtkes Position zwar als undiskutabel, da dieser ja in jeder Form der Effektivität sogleich eine gegen die Emanzipation gerichtete technologische Verwertbarkeit sieht. Dem hält Wellenreuther aber andererseits *nur* schlicht die Notwendigkeit einer Verwertung entgegen.
Beide Auffassungen sind begrenzt. Radtke läßt offen, was Emanzipation nun eigentlich erschließen könnte, und immunisiert sich a priori vor der Hinterfragung seiner Zielsetzungen als Wertsetzungen. Wellenreuther erkennt dies nicht als Problem, sondern behauptet eine oberste Wertsetzung der Effektivität als Zielsetzung. Beide, obgleich in konträren Positionen, müssen sich fragen lassen, welche konkreten Ziele sie im Rahmen der Handlungsforschung eigentlich anstreben.
Klafki geht in seiner Antwort auf die Vorwürfe Radtkes besonders auf das Streben nach objektiven Erkenntnissen im Zusammenhang mit dem Technologieproblem ein. Ist die Herausstellung bestimmter Fakten der Wirklichkeit, wobei bestimmte Erkenntnisinteressen das Gewinnen von Fakten regulieren, hinderlich für Emanzipation? Zu Recht stellt Klafki heraus, daß ohne eine kritische empirische Überprüfung erstrebte und wirkliche Praxis leichtfertig identifiziert werden könnten. Überprüfung wird mithin zur Voraussetzung der Emanzipation. Was allerdings Emanzipation im näheren Sinne als Kriterium welcher Überprüfungsmöglichkeit bedeutet, bleibt hier im Grunde offen[5].
Heinz Moser plädiert dafür, den Begriff der Aktionsforschung zu gebrauchen. Damit will er sich bewußt von der Tradition der Handlungstheorien abwenden, die subjektiv vermeinten Sinn mit dem gesellschaftlichen in eins setzt. (Vgl. MOSER 1976, S. 363.) Hierin sieht er eine Gefahr für die Handlungsforschung insgesamt: „Solange Aktionsforschung in ihrem Kern aus einigen in-

---

[4] An anderer Stelle spricht Wellenreuther davon, daß sich systematische Forschung dadurch auszeichne, „daß sie an Kriterien wie Objektivität und intersubjektiver Überprüfbarkeit orientiert ist". (WELLENREUTHER 1976, S. 351.) Soll damit nun der empirisch-analytische Ansatz zum Ansatz der Handlungsforschung werden? Wellenreuther gelingt es nicht, das Problem der Hypothesenbildung hinreichend als Problem der normativen Begründung von Handlungsforschung zu erkennen.
[5] Ähnlich offen sind die emanzipativen Strategien in anderen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen. Vgl. auch S. 320ff.

strumentellen Postulaten für das Handeln in wissenschaftlich zu bearbeitenden Feldern besteht, vermag sie den Anspruch auf einen paradigmatischen Status kaum einzulösen." (Ebd., S. 357.) Das Aufstellen bloßer Prinzipien, nach denen man Forschung organisieren soll (Beschränkung auf überwiegend methodische Regeln), reicht zur Begründung einer notwendigen Methodologie nicht aus. Moser meint: „Im Kuhnschen Sinne müßte ein Paradigma nämlich (a) syntaktische Strukturen (Verfahren und Methoden des wissenschaftlichen Vorgehens) spezifizieren, (b) substantive Strukturen (im Sinne inhaltlicher *key concepts*) angeben und (c) auf eine Gemeinschaft von Wissenschaftlern, die dem Paradigma Geltung zumessen, bezogen sein (Kuhn 1967)." (Ebd.) Diesen Bestimmungsebenen versucht Moser zu entsprechen.

Der *Diskurs* steht bei ihm im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Forschung. Diskurse sollen Gültigkeit von Aussagen in systematischer Argumentation verhandeln. Der Wahrheitsbegriff wird an den Dialog im Diskurs gebunden, nicht aber im empirisch-analytischen Sinn auf Beobachtungsdaten bezogen. Zwei Merkmale zeichnen diesen Wahrheitsbegriff aus:

- „Er ist *situationsabhängig*, indem die jeweilige Richtigkeit der Handlungsorientierungen aufgrund der je spezifischen Beratungssituation zustande kommt." (Ebd., S. 359.) Dies soll gleichzeitig aber keinen Verlust von Generalisierungsfähigkeit von Aussagen bedeuten. „Generalisierbarkeit ist nicht eine Frage der Herstellung wissenschaftlicher Objektivität im Sinne der empirisch-analytischen Wissenschaft..., sondern eine Frage der begründeten Zubilligung von Generalisierungsfähigkeit an Argumente im Diskurs selbst (wobei selbstverständlich Herkunft, Vertrauenswürdigkeit und Verfahren der Gewinnung von Informationen wesentliche Gesichtspunkte solcher Diskurse darstellen)." (Ebd.)
- Andererseits könne die Wahrheit der in Diskursen gewonnenen Aussagen nicht für immer verbürgt werden. Folgediskurse werden immer wieder nötig sein, so daß Diskursgeschichten in der Forschung auftreten.

Betrachtet man die Diskursgeschichten näher, so argumentiert Moser, dann stellt man fest, daß Phasen des Diskurses mit Phasen der Informationssammlung sich abwechseln müßten. Im Rahmen der Informationssammlung unterscheidet Moser vier Arbeitsschwerpunkte:

(1) Methoden der Informationssammlung sind Vorgehensweisen, um Daten zu erhalten (Datenerhebung nach Häufigkeit, teilnehmende Beobachtung, Befragung von Gewährspersonen). (2) Die Informationssammlung kann zu verschiedenen Informationstypen führen (quantitative Daten bzw. ‚Tatsachen', Geschehnisse, Ereignisse, Aussagen über Normen). (3) Die Informationsauswertung kann qualitativ oder quantitativ erfolgen. (4) Die Informationsverarbeitung dient der Entschlüsselung der verschiedenen Datentypen aus (1–3). Hier wird die materiale Voraussetzung für den Diskurs geschaffen.

Als Zentralsatz in dem gesamten Modell kann folgender angesehen werden: „Gültigkeit ist also in diesem Konzept nicht über Befolgung bestimmter Verfahren festgelegt, sondern Ergebnis inhaltlicher Diskussion." (Ebd., S. 360.)[6] Andererseits soll auf Daten dennoch nicht ganz verzichtet werden. Insofern der Mensch ein Stück Natur sei, folgert Moser, kann er auch aus der Datenperspektive betrachtet werden. „Nur muß sich diese Perspektive selbst im Diskurs auf ihre Berechtigung hin ausweisen lassen." (Ebd., S. 362.)
Wie aber weist sich diese Berechtigung im Diskurs aus? Durch Daten? Wozu dann der ganze Spuk eines Diskurses, der doch nur Diskussion von Daten ist, also mithin jene klassische Form der theoretischen Erkenntnisgewinnung (ganz gleich in welchem Ansatz), die die Theorie über irgendwelche Wahrnehmungs- oder Einbildungsdaten ins Verhältnis zum Gegenstand oder Objekt ihrer Erkenntnis setzen muß! Da mag diskutiert werden, wie man möchte. Festzulegen ist, welche Daten man erheben will, was wie auszuwerten ist, welche Daten erhoben worden sind. Moser hat einen Zirkelschluß von Daten auf Diskurse und von Diskursen auf Daten konstruiert, die Wahrheit an Diskurssituationen und Diskursgeschichten gebunden, die Diskurse an Informationssammlungen von Daten geknüpft, so daß die Wahrheitsfrage als Datenfrage erscheint. Das alles aber ist trivial. Es bezeichnet nur die seit dem Entstehen der Wissenschaft praktizierte Kommunikation zwischen Wissenschaftlern bei der Untersuchung bestimmter Gegenstände. Es ist kaum mehr, denn Diskussionen fanden immer statt. Daten wurden immer erhoben. Die Eingliederung in unterschiedliche methodologische Konzepte jedoch war unterschiedlich. Daten können ja auch – hier schon ganz abgesehen davon, wie sie gewonnen wurden – im Sinne von Theorien auf störende Bedingungen zurückgeführt werden. Obwohl sie als Daten der Theorie entgegenstehen, mögen sie die Theorie zum Teil bestätigen, weil diese sie als störende Bedingungen zu identifizieren weiß. (Vgl. das Exhaustions-Prinzip S. 99ff.) All diese methodologischen Grundprobleme werden von Moser nicht problematisiert. Damit bleibt sein Erkenntnismodell zunächst äußerst unbefriedigend.
Zu beachten ist allerdings die kritische Gesamtlinie, die Moser in Diskursen verwirklicht sehen möchte. Es erscheint ihm als wichtig, „daß Handlungsorientierungen nicht nur projektintern als Entwürfe der Betroffenen betrachtet werden, sondern daß sie auf ihren Stellenwert in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen befragt werden". (Moser 1976, S. 363.) In seinem Buch „Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften" (1975) hatte er auf diesen Aspekt besonderen Wert gelegt. Nachdem er sowohl die Diskurstheorien der Erlanger Theorie (vgl. auch weiter unten S. 303ff.) als auch die

[6] Diese Aussage ist allerdings in sich unschlüssig: Stellen inhaltliche Diskussionen nicht ein bestimmtes Verfahren dar, in dem ganz bestimmte gesetzte (aber welche?) Regeln befolgt werden?

Theorie von Habermas kritisierte[7], kommt er zu eigenen Vorstellungen. Der Diskurs soll bei dem Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft ansetzen. Dabei werden vier Kriterien relevant (vgl. MOSER 1975, S. 105):

- Der Diskurs muß das Interesse an substantieller Demokratisierung der Gesellschaft zum Ausdruck bringen.
- In Diskursen gemachte Aussagen müssen auf ihren paradigmatischen Gehalt hin transparent gemacht werden.
- In Diskurse eingehende Aussagen sollen nicht im positivistischen Sinne die Wirklichkeit bloß abbilden und dadurch Kritik verhindern.
- In Diskursen dürfen gesellschaftliche Herrschaftsansprüche und Ungleichheiten der menschlichen Verwirklichung weder verschleiert noch bloß legitimiert werden.

Moser wehrt sich gegen den Vorwurf der Unklarheit dieser recht abstrakten Forderungen a priori, indem er meint, daß diese Aussagen allgemein Relevanz tragen und auf alle Aussagen angewendet werden sollen. Das ist ein großer Anspruch. Aber dadurch werden die Aussagen inhaltlich nicht klarer. B. Rathmayr folgert in diesem Zusammenhang: „So verblüffend diese Wendung des Problems zunächst erscheinen mag, als so trügerisch erweist sie sich bei näherem Hinsehen: Wer legt – im Rahmen solchen Diskurses – das Verständnis der zentralen, in den Moserschen Kriterien lediglich strapazierten, aber nicht explizierten Begriffe (‚substantielle Demokratisierung', ‚Verschleierung gesellschaftlicher Herrschaftsansprüche und Ungleichheiten' usw.) fest?" (RATHMAYR 1976, S. 373.)

Also: Welche Kriterien legen konkret fest, was in Diskursen als Hypothese oder Aussage gilt? Die Kriterien Mosers beinhalten kaum eine verblüffende Wendung, denn es ist immer schon das wesentlichste Problem der Begründung jeder gesellschaftswissenschaftlichen Disziplin gewesen, einen abgesteckten Entscheidungsrahmen in mehr oder minder ausgewiesener Deutlichkeit in bezug auf das sie umgebende (gesellschaftliche) Bedingungsfeld zu setzen. Mosers abstrakte Rahmensetzung kann jedoch in ihrer Allgemeinheit von allen In-

---

[7] An Habermas kritisiert Moser, ähnlich wie an der Erlanger Philosophie, daß sein Modell dem Typus des Universitätsseminars entnommen zu sein scheint. Der Ausgangspunkt von einer herrschaftsfreien Sprechsituation als Idealzustand erscheint als problematisch. Hier kann man Moser zustimmen. Moser nimmt die Argumentation von FOUCAULT (1974) auf und behauptet, daß sogenannte freie Diskurse in Wirklichkeit Modelle in vielfältiger Einschränkung seien und daß eben deshalb gerade das System der Einschränkung zur Grundlage ihrer Beurteilung genommen werden müsse. Dies ist übrigens dann eine klassisch marxistische These, wenn die Produktionsverhältnisse als Systemvoraussetzung der Kommunikation betrachtet werden. Leider verfolgt Moser diesen Strang der Argumentation nicht näher, so daß sowohl die Basis seiner Kritik als auch die Folgen für die Begründung seiner Methodologie offen bzw. verdunkelt bleiben. (Vgl. auch RATHMAYR 1976, S. 372.) Er kann sich so nicht aus seinem trivialen Modell lösen.

teressengruppen in jeder beliebigen Gesellschaft so weit inhaltlich konkretisiert werden, wie die legitimative Schmückung mit allgemeinsten Zielen nun wirklich „ehrlich" zu gelingen scheint. Nehmen wir Mosers Wahrheitskriterium, so wird die Ehrlichkeit ohnehin zu einem diskursiven Problem. Wird sie damit auch zur Herausforderung der Überredungskunst? Hier sind wir immerhin bei einem zentralen Forschungs- und Strategieproblem gegenwärtiger Erziehungswissenschaft angelangt, das Moser nochmals verdeutlichen konnte.

In der Handlungsforschung setzen sich die für die kritische Erziehungswissenschaft weiter oben bereits herausgearbeiteten methodologischen Widersprüche fort. Heinze und andere beabsichtigen beispielsweise eine Synthese dialektisch-materialistischer und phänomenologisch-interaktionistischer Positionen. (Vgl. Heinze u. a. 1975, S. 23.) Es bleibt bei diesem methodologischen Vorgehen die Befürchtung, daß weder das eine noch das andere hinreichend zur Geltung kommen wird. Hinzu kommt, daß die empirisch-analytische Theorie in ihrem methodologischen Entwicklungsgang nur ungenügend zur Kenntnis genommen wird. Damit fallen die in diesem Zusammenhang wesentlichen theoretischen Probleme der Begründung von Hypothesen und der Exhaurierung von Ergebnissen unter den Tisch. Zugleich werden utopische und illusionäre Hoffnungen geweckt, so z. B., wenn es um die Kritik der Technologisierung erziehungswissenschaftlicher Forschung geht: „Wenn bisher von Technologisierung gesprochen wurde, so meint der Begriff ‚technologisch'... jedes zweckrationale, das heißt an der Mittel-Zweck-Relation orientierte Handeln." (Ebd., S. 49.) Genau dies aber ist ein Trugschluß. In der Kritik am Positivismus wurde zwar einerseits immer wieder die Betonung des *formalen* Zweck-Mittel-Schemas kritisiert, andererseits muß jede Wissenschaft Mittel im Verhältnis zu Zwecken einsetzen. Das macht auch die Handlungsforschung. Das technologische Problem setzt bei der Frage ein, inwieweit die Wissenschaft noch die Zwecke wissenschaftlich befragbar hält oder sich hier bloß an vorgegebene Regulative anpaßt. Der Grad dieser Anpassung wird zur Auseinandersetzung um den technologischen Gehalt von Wissenschaft. Wenn dieses Problem aber von vornherein in der Problemstellung und nicht konkret in jeweiligen Lösungsversuchen verurteilt wird, verschleiert die vermeintlich herrschaftsfreie Diskursgemeinschaft ihre vorausgesetzten Zwecke. Bleiben diese damit auch unreflektiert?

Die bisherigen Konzepte zur pädagogischen Handlungsforschung kranken an einem mangelnden Bewußtsein über die Entwicklungsgeschichte pädagogischer oder erkenntnistheoretischer Methodologie. Vorwiegend in Absetzung vom logischen Empirismus, unter Aufnahme methodologischer Unklarheiten kritischer Erziehungswissenschaft, hat die methodologische Unsicherheit in der Pädagogik hier zunächst nicht abgenommen. Die Entwicklung der hand-

lungsorientierten Forschungspraxis jedoch wirft die Theoretiker auf die ungelösten methodologischen Probleme zurück. Heinze und andere kommen beispielsweise zu folgenden Aussagen in bezug auf die Bestimmung der handlungsorientierten Forschungsperspektive:

„1. In der Konfrontation der im Forschungsprozeß vermittelten Informationen mit den eigenen Erfahrungen der erforscht werdenden Subjekte liegt ein wichtiger Lernprozeß und die Chance der Veränderung von Orientierungen und Einstellungen dieser Subjekte.
2. Dabei gehört wesentlich zur Definition der Situation und zum Erfolg des Forschungsunternehmens, daß es den forschenden Subjekten gelingt, entsprechende reflexive Lernprozesse bei den erforscht werdenden Subjekten und bei sich selbst in Gang zu setzen.
3. Die Möglichkeiten reflexiven Lernens sind bei beiden Parteien aufgrund ihrer jeweiligen sozialen Lage unterschiedlich. Die erforscht werdenden Subjekte (Lehrer und Schüler) stehen in einem konkreten institutionellen Handlungszusammenhang, der sie zwingt, ‚eine Fülle möglicher reflexiver Einstellungen zugunsten eines instrumentalisierten, habitualisierten Verhaltens in ihrem Handlungsfeld aufzugeben'. Andererseits haben die forschenden Subjekte die Möglichkeit – durch die Befreiung von den Handlungszwängen in diesem Handlungsfeld –, sich in einem größeren Ausmaß als die konkret Handelnden reflexiv zu verhalten. Es fehlen ihnen jedoch die konkreten, sinnlichen Verhaltensimpulse der im Feld Handelnden.
4. Ziel der Forschung sollte aufgrund dieser besonderen Kommunikationssituation sein, die Differenz zwischen den Handlungs- und Kommunikationsbedingungen der beiden Parteien durch gezielte Konfrontation zur Auslösung von Lernprozessen zu verwenden.
5. Dazu bedarf es, daß die forschenden Subjekte die jeweiligen Handlungsbedingungen des Untersuchungsfeldes und den Erfahrungshintergrund der erforscht werdenden Subjekte kennenlernen.
6. Eine weitere Bedingung besteht darin, daß es gelingt, die divergenten Deutungen und Sinninterpretationen des Normen- und Wertgefüges jeweiliger Situationen von Forschern und erforscht werdenden Subjekten zum Gegenstand von Reflexion der zugrunde liegenden Ursachen und zur Formulierung von Innovationsstrategien zu machen.
7. Die Neudefinition der Forschungssituation hat Konsequenzen für die Anlage und für die Methoden der Untersuchung:
   a) Die Kontakte zwischen beiden Parteien müssen so stabil und ausdauernd sein, daß sukzessives Lernen auf der Ebene von Kommunikation möglich wird;
   b) theoretische Erkenntnise und empirische Zwischenergebnisse müssen von seiten der Forscher den untersucht werdenden Subjekten sprachlich konkret vermittelt zur Verfügung gestellt werden.
8. Der Objektbereich der Feldforschung ist durch die schulischen Lernsituationen determiniert. Fragestellungen und Analysen richten sich auf die in diesem Feld wirkenden Variablen.
9. Die aufgearbeiteten Erfahrungen der an schulischen Interaktionsprozessen Beteiligten müssen auf der Grundlage theoretischer Erklärung konkrete und praktische Handlungsstrategien zur Folge haben.
10. Das Interesse handlungsorientierter Forschung liegt in der Anleitung zur Lösung praktisch relevanter und im Alltagshandeln kooperierender Subjekte bedeutsamer Probleme.

11. Ziel der forschenden Subjekte ist es: handelnde Individuen über den Kontext ihres Handlungszusammenhanges zu informieren und aufgrund dieser Kommunikation die Zielfindung im situativen Kontext zu ermöglichen, wobei davon ausgegangen wird, daß die Situationsdefinition der Beteiligten in die Zielfindung eingeht. Zentraler Untersuchungsaspekt ist die Frage, unter welchen Bedingungen sich selbstbewußt handelnde Individuen herausbilden können.
12. Mit der Methode des ‚kooperierenden Dialogs' ist die Kommunikation zwischen forschenden Subjekten und erforscht werdenden Subjekten beschrieben." (HEINZE u.a. 1975, S. 55f.)

Ich will den methodologischen Problemgehalt dieser Thesen knapp und sicher nicht vollständig erfragen:
Zu 1: Wie wurden die Informationen, die der Konfrontation dienen, gewonnen? Welcher Zielkatalog erstrebter Veränderungen wurde theoretisch vorgearbeitet? Wer will was von wem? Welche Zwecke bringen warum das Mittel der Konfrontation hervor?
Zu 2: Was ist Inhalt der Reflexion? Wovon ist oder soll dieser Inhalt abhängig sein?
Zu 3: Welche Grundlagen des reflexiven Lernens werden unterstellt? Welche Lerngesetze sind vorhanden? Wie befreit man sich von Handlungszwängen? Was weiß man über die im Feld konkret Handelnden? Welche theoretische Problemstellung ist dem vorgeordnet?
Zu 4: Kann der Praktiker identisch mit dem Wissenschaftler werden? Hat man mögliche Folgen für den Praktiker und für die Wissenschaft bedacht?
Zu 5: Ist hier eine bloß sinnliche Erfahrung gemeint?
Zu 6: Aufgrund welcher Normen aber sollen Normen beurteilt werden?
Zu 7a: Wie stabil können solche Kontakte überhaupt sein? Sollen solche Kontakte für jede wissenschaftliche Forschung verpflichtend werden? Wird der wissenschaftliche Forschungsprozeß nun ausschließlich auf individuelle Prozesse bezogen? Welche Theorie steht dahinter? Wie kommt man zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen?
Zu 7b: Soll dies bei allen Untersuchungen so sein?
Zu 8: Welche Bedeutung haben außerschulische Lernsituationen? Welche Variablen wirken? Wie wird dies begründet?
Zu 9: Wie wird die Grundlage theoretischer Erklärung begründet?
Zu 10: Was sind bedeutsame Probleme? Wer legt das fest? Inwieweit ist das verallgemeinerungsfähig?
Zu 11: Welche Information soll stattfinden, welche Ziele liegen dem zugrunde, was soll konkret ermöglicht werden? Wenn die Situationsdefinition in die Zielsetzung eingehen soll, heißt das, daß z. B. eine konservative Lehrergruppe konservative Ziele findet und umsetzen soll, jede Gruppe ihre Ziele umzusetzen hat? In welchem Verhältnis steht die Situationsgebundenheit zur Informationseingabe durch die Wissenschaftler? Wer will was mit wem?

Zu 12: Was sind die Grundlagen und konkreten Maßnahmen eines kooperierenden Dialogs?

Sowohl die von Heinze u. a. genannten Vorstellungen als auch die von mir gestellten Fragen sind recht willkürlich. Aber sie zeigen Problemdimensionen gegenwärtiger pädagogischer Handlungsforschung auf. Nach einem aktionistischen Start und dem sicherlich lobenswerten Willen, Praktiker als Praktiker begreifen und in den Forschungsprozeß einbeziehen zu wollen (vgl. u. a. ZINNECKER u. a. 1975), um für Theorie und Praxis ein Maximum an Demokratisierung, Humanisierung und Selbstverwirklichung zu erreichen, scheint man zum Teil auf Grundfragen zurückkommen zu müssen. Hier geht es nicht nur darum, konkret herauszuarbeiten, was Demokratisierung, Humanisierung, Selbstverwirklichung u. a. m. konkret bedeuten und umfassen sollen, hier geht es auch darum, dabei die gewählte methodologische Konzeption klarer theoretisch herauszuarbeiten.
Dies ist eine Einsicht, die übrigens gleichermaßen für den Erkenntniswert dieser Arbeit gilt und an den Leser während und nach der Lektüre die Anforderung stellt, konkrete Bezüge über die hier geführte abstrakte Erörterung hinausgehend entwickeln zu lernen. Aus der Handlungsforschung wird man einige Erkenntnisse entnehmen können, insbesondere aber auch die methodologischen Schwierigkeiten sehen lernen müssen, die bei der Begründung handlungsforschender Strategien auftreten. Eine Erkenntnishilfe ist es hier, den Entwicklungsgang empirischer und ideologiekritischer Ansätze differenziert zu verfolgen. Eine wesentliche Schwierigkeit liegt darin, daß die Handlungsforschung, kaum daß über erste Grundlegungen nachgedacht wurde, wenig Raum zur Verwirklichung erhalten hat.

4. Synthese von Empirie und Ideologiekritik: Normenbegründung durch Primärzielsetzung (König)

Für Eckard König ist die Frage nach der „richtigen" Erziehungswissenschaft keine erziehungswissenschaftliche Frage. Wie in den Naturwissenschaften zwischen einer Objekt-Theorie, d. h. einer Theorie, die sich mit wissenschaftlich zu untersuchenden realen Gegenständen beschäftigt, und einer Meta-Theorie, d. h. einer Theorie, die sich mit Sätzen über objekttheoretische Sätze beschäftigt, zu unterscheiden sei, so sei es auch sinnvoll, zwischen einer Erziehungswissenschaft als Objekt-Theorie und einer Meta-Theorie der Erziehungswissenschaft zu differenzieren. König nennt diese Meta-Theorie die „Theorie der Erziehungswissenschaft". (Vgl. König 1975, Bd. 1, S. 26f.) Die Konsequenz ist folgende:

„Die Frage, welcher erziehungswissenschaftliche Entwurf richtig ist, ist eine metatheoretische Frage, bei deren Diskussion wir nicht über die Erziehungspraxis, sondern über erziehungswissenschaftliche Entwürfe zu reden haben." (Ebd.)

Innerhalb der Theorie der Erziehungswissenschaft trifft König eine weitere Unterscheidung, „nämlich die zwischen deskriptiver und normativer Meta-Theorie". (Ebd., S. 27.) König erläutert die Unterscheidung folgendermaßen:

„Als *deskriptiv* bezeichnet man üblicherweise Sätze wie ‚die Erde dreht sich um die Sonne', ‚gestern früh ging Peter zum Zahnarzt', ‚wenn Kupfer erhitzt wird, dehnt es sich aus'. In all diesen Sätzen werden bestimmte Sachverhalte dargestellt.
Normative Sätze (oder kürzer: Normen) liefern keine bloße Beschreibung, sondern verfolgen den Zweck, jemanden zu einem bestimmten Verhalten zu beeinflussen: sei es, daß jemand zu bestimmten Handlungen aufgefordert wird, daß bestimmte Handlungen untersagt werden, sei es, daß lediglich Ratschläge, Empfehlungen oder Erlaubnisse erteilt werden." (Ebd., S. 27f.)[8]

Die Unterscheidung von deskriptiven Sätzen und Normen führt König dazu, zwischen einer deskriptiven und einer normativen Erziehungswissenschaft zu unterscheiden. In der ersteren geht es nur darum, Aussagen über die Erziehungswirklichkeit objektiv zu gewinnen, in der zweiten sollen Normen für die Erziehungspraxis aufgestellt werden, um Handlungsanleitungen zu erzielen.

[8] Normative und deskriptive Sätze werden von verschiedenen Autoren unter verschiedenen Bezeichnungen unterschieden: Sein und Sollen, deskriptiv und präskriptiv (Hare 1972, S. 19ff.); Erkenntnis und Entscheidung (Albert 1968a, S. 55ff.); Aussage und Norm (Klaus/Buhr 1970, S. 793ff.); vgl. ferner Heid (1972) und König (1975, Bd. 1, S. 29).

Mit der Unterscheidung der damit angesprochenen verschiedenen Theoriestufen werden zugleich notwendige Begründungsschritte sichtbar:
Nur wenn die Erziehungswissenschaft hinreichend deskriptive Sätze über die Erziehungspraxis gewinnen kann, können normative Ableitungen realitätsadäquat getroffen werden. Die Theorie der Erziehungswissenschaft versucht (deskriptiv) die Versuche deskriptiver und normativer Erziehungswissenschaft zu analysieren, um als Rückmeldung sagen zu können: Dies ist der richtige Weg, jene sind falsch. Damit aber müßte die Theorie der Erziehungswissenschaft zu unterscheiden wissen, welche der erziehungswissenschaftlichen Ansätze richtig oder falsch sind. Diese Frage zeigt die Notwendigkeit, über die Wahrheit und die Möglichkeit der Wahrheitsfindung in erziehungswissenschaftlichen Theorien nachzudenken. Dies insbesondere deshalb, weil die Theorie der Erziehungswissenschaft in ihrer normativen Seite ja nicht nur behaupten kann, diese oder jene Theorie sei richtig, sondern diese Behauptung begründen muß. „Nun ist ‚begründen'" für König „zunächst eine sprachliche Handlung: begründen lassen sich *Sätze* durch andere *Sätze*. Also kann auch bei normativen Sätzen eine Begründung nur darin bestehen, daß man versucht, sie auf irgendwelche andere Sätze (auf ‚Gründe') zurückzuführen." (Ebd., S. 36.)
Andererseits erkennt König, daß die Begründung normativer Sätze eine besondere Problematik beinhaltet: „Die philosophische Begründung allgemeinster normativer Sätze kann offensichtlich nicht Begründung im üblichen Sinne, d. h. nicht Rückführung auf andere Sätze sein – damit hätte sich das Problem lediglich verschoben, und es wäre nunmehr nach der Begründung eben jener Sätze zu fragen." (Ebd., S. 42.)
König steht damit in einem Zirkel der Normenbestimmung richtiger Erziehungswissenschaft und der Normenbestimmtheit der Definition des Zusammenhanges „richtig"[9].
Eine erste Frage, die sich stellt, ist, ob die Unterscheidung von deskriptiver und normativer Seite der Erziehungswissenschaft aus diesem Zirkel herausführen kann. König geht davon aus, daß die neuzeitlichen Wissenschaften über ein hinreichendes Regelwerk verfügen, das zur Überprüfung deskriptiver Sätze angewandt werden kann. Aber die beschreibende Analyse könne nur Ist-Zustände aufdecken und keine Soll-Forderungen formulieren. So gesehen können Normen nicht gerechtfertigt, aber widerlegt werden: „Nachdem die Begrün-

[9] Dabei ist es interessant, wie König die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze (normative Pädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik, Empirie und Ideologiekritik) analysiert. Er zeigt auf, daß alle Ansätze die Problematik einer Normensetzung beinhalten. Ein Mangel ist allerdings, daß sich König in bezug auf die Ideologiekritik nur mit der kritischen Theorie beschäftigt. Die wissenschaftstheoretischen Probleme der Wahrheitsdefinition bzw. der erkenntnistheoretischen Grundlegung des ideologiekritischen Ansatzes werden von König dabei ungenügend hergeleitet.

dung eine Konjunktion aus einem deskriptiven *und* einem normativen Teil ist, gilt: eine Norm ist nur dann gerechtfertigt, wenn beide Argumente der Überprüfung standhalten." (König 1975, Bd. 2, S. 29.) Folgendes Beispiel soll das Problem verdeutlichen:

„In den Erziehungswissenschaften und auch in der Öffentlichkeit wurde lange eine heftige Diskussion über die Frage geführt, ob die Gesamtschule eingeführt werden soll. Dabei wurde das von den Befürwortern genannte Ziel, den Schülern sozial niedriger Schichten bessere Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten, meist auch von den Gegnern der Gesamtschule nicht angegriffen. Strittig war hier also nicht der normative Teil der Begründung, sondern vorwiegend der empirische – die Frage nämlich, ob die Gesamtschule die intendierten Ziele besser und (oder) mit weniger Nebenwirkungen realisieren kann. Damit aber wäre der Streit um die Gesamtschule prinzipiell entscheidbar." (Ebd., S. 31.)

Auch König muß allerdings zugestehen, daß die empirischen Untersuchungen hierüber bisher zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben. Aber König reflektiert nicht, warum diese Unterschiede sogenannter deskriptiver Analysen eigentlich auftreten können. Sollte man nicht vermuten, daß in einer deskriptiven Analyse die gleichen Resultate intersubjektiv überprüfbar gewonnen werden müßten? An dieser Stelle zeigt sich eine entscheidende Frage: Sieht König, daß deskriptive Sätze ja immer nur in einem wissenschaftlichen Forschungskontext gewonnen werden können, der über vermeintlich neutrale Deskriptionsbedingungen hinausweist und sozial bestimmt ist? Erkennt König, daß deskriptive Aussagen aufgrund einer Setzung des Forschers immer auch durch gesellschaftliche Handlungsnormen eingeengt, bedingt, beeinflußt werden? Ferner: Welche Wertsetzungen trifft König, um Normen deskriptiver Analyse und eines bestimmten Entscheidungsverhaltens zu entwickeln?
Die Hauptfrage, der sich König widmet, ist: Wie lassen sich Normen in der Erziehungswissenschaft überhaupt begründen? Dabei setzt König das Problem der „Rechtfertigung von Normen" und der „Rechtfertigung von Handlungen" gleich. (Vgl. ebd., S. 10f.) Auch hier behauptet König wieder, daß die Rechtfertigung von Normen immer nur in der Zurückführung von Sätzen auf andere Sätze zu leisten ist. (Ebd.) „Während jedoch bei der Überprüfung deskriptiver Sätze ein weitgehender Konsens über diese Normen besteht (es ist z. B. allgemein anerkannt, daß deskriptive Sätze empirisch begründet werden sollen), ist für die Rechtfertigung von Normen ein solcher Konsens über die anzuwendenden Kriterien offenbar nicht gegeben." (Ebd.) Wenig später heißt es: „Wir können z. B. auch über die Rechtfertigung von Normen nicht miteinander reden, ohne nicht schon gewisse Normen (des Miteinanderlebens und Miteinanderhandelns) immer schon anerkannt zu haben. Und es wäre demzufolge wenig sinnvoll, so zu tun, als seien wir in der Ansetzung irgendwelcher metatheoretischer Normen völlig frei." (Ebd., S. 12.) Nun ist es nicht unpro-

blematisch, daß König diesen Aspekt der Bedingtheit von Normen durch die Lebenspraxis nicht auch auf die Bildung der Forderung nach deskriptiven Sätzen bezieht. Ist die Bildung deskriptiver Sätze nicht auch durch eine zu hinterfragende Lebenspraxis bedingt, wie es zum Teil die pädagogische Handlungsforschung herausstellt? Wäre damit aber nicht das Normenproblem der Begründung deskriptiver Sätze zumindest zum Teil ebenso umstritten wie die Begründung von Normen überhaupt?
Im folgenden soll zunächst der Königsche Lösungsversuch knapp charakterisiert werden. In einem zweiten Schritt wird an Königs Entwurf Kritik zu üben sein.

König kritisiert an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, daß sie ihre Normen aus deskriptiven Sätzen ableite, die gesellschaftlich allgemein anerkannt werden. Wenn die Tendenz zur Anerkennung bestimmter gesellschaftlicher Normen besteht, wird hier also gleichzeitig eine Rechtfertigung der Normen überhaupt abgeleitet. Die Gleichsetzung von Anerkennung und Rechtfertigung von Normen sei jedoch problematisch: Zumindest wenn anerkannte Normen nicht mehr fraglos Geltung besitzen, wird eine Rechtfertigung erforderlich, die nach wissenschaftlichen Begründungen sucht. (Vgl. ebd., S. 13.)[10]
Zur wissenschaftlichen Begründung sind nach König zwei Schritte erforderlich:

Erster Schritt: Ziel-Mittel-Argumentation und zweckrationale Entscheidungsverfahren.
König versucht, aufbauend auf Entscheidungstheorien und einem Entscheidungsmodell, eine Ziel-Mittel-Ableitung zu entwickeln, die die Grundlage praktischer Strategien bildet. Dabei ist er sich über die Vorbestimmtheit der Zielproblematik bewußt: „Generell gilt, daß die in zweckrationalen Argumentationen auftretenden Ausdrücke so weit geklärt sein müssen, daß sich hinreichend sicher entscheiden läßt, ob eine bestimmte Situation... besteht oder nicht – erst dann sind die empirischen Sätze über die Wirkung verschiedener Handlungen auf ihre Wahrheit bzw. Falschheit hin überprüfbar." (Ebd.,

[10] Allerdings ist zu bedenken, daß für den geisteswissenschaftlichen Ansatz ja niemals das Problem bestand, eine deskriptive und normative Seite des Erziehungsgeschehens eindeutig zu unterscheiden. Im Kontext von Leben und Verstehen ist das Deskriptionsproblem aufgehoben, wobei hermeneutisch das Sein verstanden werden sollte. Das Sein schloß aber auch die Sollensmomente ein, die im Sein auftreten. Und, so könnte man fragen, ist ein Sollen nicht immer auch Ausdruck eines Seins? Es scheint mir wenig glücklich, den geisteswissenschaftlichen Ansatz aufgrund einer Unterscheidung von deskriptiven und normativen Sätzen zu kritisieren. Was König meint, wenn er von einer Gleichsetzung von Anerkennung des Seins und Rechtfertigung wissenschaftlicher Aussagen spricht, betrifft im wesentlichen die gesellschaftliche bzw. wissenschaftlich-soziale Funktion des geisteswissenschaftlichen Ansatzes. So gesehen hätte seine Kritik aber präziser gefaßt werden können.

S. 25.) König führt gängige Entscheidungstheorien, zum Teil aus der Unternehmensforschung, an, um zweckrationale Argumentationen und Ziel-Mittel-Ableitungen in ihrer praktischen Relevanz aufzuzeigen. (Vgl. ebd., S. 29–115.) Andererseits ist in Ziel-Mittel-Argumentationen keine Rechtfertigung der Ziele enthalten. Es handelt sich hier nur um technologische Anwendungen, nicht aber um Rechtfertigungen zugrunde gelegter Normen. König erkennt: „Eine wirkliche Rechtfertigung normativer Sätze ist nur dann zu leisten, wenn sich nicht nur *Mittel* im Hinblick auf Ziele, sondern auch *Ziele* ihrerseits begründen lassen." (Ebd., S. 28.) Wenn jedoch die Ziele begründet werden könnten, so die Hoffnung Königs, seien die Entscheidungstheorien ein wesentliches Mittel zur Erreichung praktischer Relevanz [11].

Zweiter Schritt: Rechtfertigung normativer Sätze als Voraussetzung zweckrationaler Verfahren.
Erstes Fundament der Rechtfertigung: Die intersubjektive Überprüfung von Sätzen als Ziel wissenschaftlicher Praxis.
König orientiert sich am Paradigma „exakter" Naturwissenschaften (wie z. B. empirischen Verfahren in der Naturwissenschaft), um das Problem der intersubjektiven Überprüfung von Sätzen als Grundvoraussetzung von Wissenschaft überhaupt explizieren zu können. Mit einfachen Worten ließe sich das Ziel der Wissenschaft auch als Wahrheitssuche beschreiben: „Deskriptive Sätze sollen in wahre und falsche unterschieden werden!" (Ebd., S. 128.) Allerdings hebt König das Normenproblem, das in dieser Aussage enthalten ist, hervor.

„Die Schwierigkeit liegt darin, daß die Ausdrücke ‚wahr' und ‚falsch' ihrerseits *normvariant* sind, d. h., daß das, was jeweils als Wahrheit gilt, sich überhaupt erst von den zugrunde gelegten metatheoretischen Regeln her bestimmt. Und solange man hier ebensogut definieren kann ‚wahr soll ein Satz dann genannt werden, wenn er sich experimentell beweisen läßt!' wie ‚wahr soll ein Satz dann genannt werden, wenn er aufgrund göttlicher Autorität gesprochen wird!', ist im Hinblick auf das Ziel ‚Sätze sollen in wahre und falsche unterschieden werden!' keine Unterscheidung zwischen geeigneten und ungeeigneten Prüfverfahren möglich." (Ebd., S. 128f.)

---

[11] Schwierigkeiten entscheidungstheoretischer Verfahren versuchten u. a. NASCHOLD (1969, S. 43 ff.) und für die Betriebswirtschaftslehre KIRSCH (1970, S. 61 ff.), für die Erziehungswissenschaft vor allem MEYER (1972), MENZE (1971) und STRITTMATTER (1972) aufzuzeigen. Dabei wurde besonders kritisiert, daß zweckrationale Entscheidungsverfahren zeitinvariante Normensysteme voraussetzen, die Erkenntnis umfassender Alternativen, die gefordert wird, kaum je praktisch erreichbar sei und tatsächliches Entscheidungsverhalten allzu unberücksichtigt bleibe. KÖNIG setzt sich mit diesen Vorwürfen kritisch auseinander. (Vgl. Bd. 2, S. 194 ff.) Richtig ist es, wenn König kritisiert, daß man durch die Grundlegung einer naturwüchsigen Entscheidungspraxis sich nur an dem Normenproblem vorbeimogelt: Vorschläge, nur noch faktisches Entscheidungsverhalten deskriptiv zu analysieren, verschleiern das zentrale Problem derartiger Analysen: die Normengebundenheit analytischer Tätigkeit überhaupt.

Die Lösung dieses Problemkreises sieht König in Aufnahme der Prädikatoren-Theorie von W. Kamlah: Die Wahrheit einer Aussage ist an die potentielle Zustimmung aller anderen gebunden, d.h., jeder andere müßte sich davon überzeugen können, daß ich einem bestimmten Gegenstand ein bestimmtes Prädikat zu Recht zuspreche. Damit ist die Wahrheit einer Aussage an die intersubjektive Überprüfung gebunden[12].
„Und das Ziel für die Festsetzung metatheoretischer Regeln läßt sich damit folgendermaßen formulieren: Ziel der Wissenschaften ist die intersubjektive Nachprüfung von Sätzen." (Ebd., S. 130.)
Intersubjektive Nachprüfung bedingt allerdings, daß jedermann das Recht haben muß, seine Argumente vorzubringen, kein Argument ungeprüft akzeptiert wird, die Überprüfung nicht an irgendwelche Autoritäten gebunden bleibt. (Vgl. ebd., S. 131.) Die damit verbundene Forderung geht auf Habermas zurück:

„Reine Intersubjektivität ist bestimmt durch eine symmetrische Beziehung zwischen Ich und Du (Wir und Ihr), Ich und Er (Wir und Sie). Die prinzipielle Austauschbarkeit der Dialogrollen verlangt, daß keine Seite in der Wahrnehmung dieser Rollen privilegiert ist: reine Intersubjektivität besteht nur bei vollständiger Symmetrie von Behaupten und Bestreiten, sich Enthüllen und Verbergen, von Erwarten und Befolgen. Solange diese Symmetrien bestehen, wird die Kommunikation nicht durch Zwänge, die aus ihrer eigenen Struktur hervorgehen könnten, behindert." (Habermas 1972, S. 97; König 1975, Bd. 2, S. 132.)

Reine Intersubjektivität steht im Zusammenhang mit der Forderung nach herrschaftsfreier Kommunikation. Anders: Nur auf der Basis herrschaftsfreier Kommunikation ist die wissenschaftliche intersubjektive Nachprüfung möglich. Damit scheint nun aber auch ein Mittel an die Hand gegeben zu sein, festzustellen, ob intersubjektive Nachprüfung tatsächlich befolgt werden kann und befolgt wird:

„Es läßt sich sehr wohl feststellen, ob irgendwelche Argumente nicht zugelassen wurden, ob irgendwelche Behauptungen ungeprüft akzeptiert wurden oder ob etwa bei der Überprüfung der einzelnen Argumente irgendwelchen Diskussionspartnern ‚ohne Grund' irgendwelche Vorrechte eingeräumt wurden.
Damit bietet die Zielangabe ‚die Überprüfung von Sätzen soll intersubjektiv durchgeführt werden!' ... die Möglichkeit, andere metatheoretische Regeln in geeignete bzw. nicht geeignete Mittel zur Erreichung dieses Ziels zu unterscheiden." (Ebd., S. 133.)

---

[12] Zur Prädikatoren-Theorie vgl. u. a. Kamlah (1962); Kamlah/Lorenzen (1973). Königs Thesen gehen größtenteils auf die sog. „Erlanger Philosophie" zurück. Als wesentliche Grundlagentexte vgl. hierzu u. a. Lorenzen (1969, 1974); Kamlah (1973); Schwemmer (1971); Lorenzen/Schwemmer (1973); Thiel (1972); Kambartel (1974); Kambartel/Mittelstrass (1973). Die Verknüpfung von Wahrheit und intersubjektiver Überprüfung findet sich auch bei Habermas, auf dessen Arbeiten König ebenfalls zurückgreift. Vgl. z. B. Habermas (1971, 1973, S. 234 f.).

So ist die Wahrheitsfrage problematisiert. Wahrheit kann nur dann hinreichend abgesichert werden, wenn die Wirklichkeit in Sätzen erfaßt wird, die intersubjektiv nachprüfbar sind. Die göttliche Offenbarung z. B. kann keiner intersubjektiven Nachprüfung unterzogen werden. Sie ist als wahr nicht nachweisbar. „Dagegen sind etwa Experimente, Beobachtungen oder Befragungen geeignete Prüfverfahren einer Wissenschaft, weil gerade sie gewährleisten, daß prinzipiell jedermann sich von der Wahrheit der betreffenden Sätze überzeugen kann." (Ebd.)
An dieser Stelle zeigt sich, daß König einerseits nicht über das Modell der kritischen Überprüfung des sog. kritischen Rationalismus hinausgeht. (Vgl. ebd., S. 135.) Andererseits ergeben sich daraus Probleme, die auch König sieht (vgl. ebd., S. 136ff.):
1. Problematisch ist die Ausklammerung von Kriterien der Hypothesenauswahl im kritischen Rationalismus. König aber will Kriterien bereitstellen.
2. Problematisch ist auch die Frage der semantischen Normen, nach denen bestimmt wird, in welcher Weise die Termini, die in empirischen Untersuchungen auftreten, definiert sind. Es kann nicht gleichgültig bleiben, wie diese Termini definiert sind. König braucht Kriterien für die Definierbarkeit.
3. Problematisch ist die Überprüfung bei generellen deskriptiven Sätzen mit unendlichem Gegenstandsbereich.
König erkennt hier, daß die Kritik des Konstruktivismus an der Falsifikationstheorie stichhaltig ist: Das Exhaustions-Prinzip ist in der Wissenschaftspraxis unerläßlich und empirische Forschung ohne das Exhaustions-Prinzip unmöglich. (Vgl. auch weiter oben S. 99ff.) Damit aber wird die Frage der Möglichkeit von Wissenschaft überhaupt zu einem Problem:

„Wissenschaftspraxis ohne die Möglichkeit, abweichende Ergebnisse zu exhaurieren, ist faktisch nicht durchführbar... Andererseits scheint jedoch die Möglichkeit der Exhaustion zu der Konsequenz zu führen, daß empirische generelle Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich prinzipiell nur noch bestätigbar, aber nicht mehr empirisch widerlegbar sind. Man kann bei jeder Widerlegung den Anwendungsbereich weiter einschränken (das widersprüchliche Ergebnis irgendwelchen bislang unbekannten Störfaktoren zuschreiben) und damit prinzipiell jeden beliebigen, noch so törichten empirischen Satz (insofern in den Prämissen unidentifizierte Störfaktoren aufgeführt werden) verteidigen." (Ebd., S. 148.)

Die Folge wäre fatal:

„Die klassische Wissenschaftsauffassung, der zufolge Wissenschaft einzig und allein auf das Ziel der intersubjektiven Überprüfung von Sätzen hin angelegt ist, führt somit zu wissenschaftstheoretischen Problemen, die in letzter Konsequenz die Abgrenzung von neuzeitlicher (‚exakter') Wissenschaft und irgendwelchen abstrusen Spekulationen unmöglich machen. Aristotelische und neuzeitliche Physik, euklidische Geometrie und irgendwelche beliebigen anderen Axiomensysteme, mittelalterliche Hexenlehren und mo-

derne Naturwissenschaft lassen sich im Hinblick auf jenes Ziel der Intersubjektivität nicht in ‚besser' und ‚schlechter' unterscheiden, sie sind ‚funktional äquivalent' und wären damit gleich wissenschaftlich." (Ebd., S. 149.)

Zwar bricht König hier die Diskussion ab, weil er nicht genauer auf den Konstruktivismus und die Theorie der Belastetheit eingeht, ihm stellt sich jedoch ebenso wie Klaus Holzkamp die Frage nach einer methodologischen Wende. Diese allerdings ist bei König und Holzkamp unterschiedlich, wenngleich sie den gemeinsamen Ausgangspunkt in dem Gedanken von Karl Marx findet, daß Theorien nicht theoretisch, sondern nur praktisch widerlegbar seien. (Vgl. weiter oben S. 171ff.)
Zweites Fundament der Rechtfertigung: Lebenssicherung.
Die Wissenschafts*praxis* scheint die Probleme der theoretischen Bestimmung und Bestimmbarkeit von „wahr" und „falsch" zu lösen:

„In der Wissenschaftspraxis wird sehr wohl zwischen mittelalterlicher und neuzeitlicher Physik bzw. zwischen moderner Naturwissenschaft und mittelalterlichen Hexenlehren unterschieden – kaum jemand wird hier wohl behaupten, daß beides ‚gleich wissenschaftlich' ist. Und in der Wissenschaftspraxis wird ferner auch zwischen zulässiger und unzulässiger Exhaustion unterschieden (was bereits daran deutlich wird, daß man hier über eine Reihe hinreichend bewährter empirischer genereller Sätze verfügt). Wenn diese Unterscheidung im Rahmen metatheoretischer Überlegungen nicht getroffen werden konnte, so bedeutet das nicht die Irrationalität jeglicher Wissenschaft und die Sinnlosigkeit jeder Wissenschaftstheorie, sondern legt statt dessen die Vermutung nahe, daß eine Theorie einer Praxis – in diesem Falle die Wissenschaftstheorie der Wissenschaftspraxis – nicht adäquat ist und der Abänderung bedarf." (Ebd., S. 149f.)

Diese Abänderung kann nicht allein aus dem Konzept der intersubjektiven Nachprüfung abgeleitet werden. König behauptet nun: „Und diese Änderung in bestimmten metatheoretischen Regeln, wie eine empirische Überprüfung von Sätzen durchzuführen ist, ist nicht mehr im Hinblick auf das Ziel der Intersubjektivität, sondern nur im Hinblick auf das Ziel einer *Technik*, einer besseren *praktischen Verwertbarkeit* zu verstehen." (Ebd., S. 151.)
In dieser Aussage nimmt König einen Gedanken von Habermas auf, der das „technische Erkenntnisinteresse" der Neuzeit als ein Fundament der Bedingtheit gegenwärtiger Erkenntnismöglichkeit überhaupt aufzuzeigen sich bemühte. Der Grundgedanke hier stammt von Marx, der die Praxis „vor" die Philosophie setzte. Wenn aber eine vorausgesetzte Praxis die intersubjektive Nachprüfung mit bestimmt, dann muß sie als Fundament der Rechtfertigung selbst beachtet werden. „Im Hinblick auf das Ziel ‚Befriedigung praktischer Bedürfnisse' lassen sich nunmehr auch Unterscheidungen zwischen geeigneten bzw. weniger geeigneten semantischen Normen bzw. die Unterscheidung zwischen gerechtfertigter und nicht gerechtfertigter Exhaustion treffen." (Ebd., S. 152.)
Folgendes Beispiel führt König zur Unterstützung seiner These an:

„Daß sich die Festlegung semantischer Normen im Hinblick auf das Ziel ‚Befriedigung praktischer Bedürfnisse' verstehen läßt, gilt bereits für die Umgangssprache. Welche Normen z. B. für den Gebrauch des Prädikators ‚Tisch' festgelegt sind..., ergibt sich im Hinblick auf bestimmte praktische Ziele: Wir benötigen Gegenstände mit einer ebenen, erhöhten Fläche, auf die wir andere Gegenstände legen können. Im Hinblick auf die Befriedigung solcher praktischer Bedürfnisse ist die Unterscheidung zwischen Tischen und Gegenständen, die keine Tische sind, und damit die Einführung des Prädikators ‚Tisch' zweckmäßig." (Ebd., S. 152f.)

König meint, daß durch die Beachtung der Befriedigung praktischer Bedürfnisse neben der Forderung nach intersubjektiver Nachprüfung auch die Probleme der Exhaustion gelöst werden könnten. Gerechtfertigte und ungerechtfertigte Exhaustion bezieht sich damit auf die Frage, wozu wir generelle Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich benötigen. Wir benötigen sie für Prognosen, „um Mittel zur Erreichung unserer Ziele bestimmen zu können, um zu wissen, wie wir unsere praktischen Bedürfnisse befriedigen können". (Ebd., S. 158.) Doch was sind unsere (und wessen?) praktischen Bedürfnisse? König konstatiert, daß praktische Bedürfnisse nicht alle auf der „gleichen Ebene" liegen.

„Was die alltägliche Praxis betrifft, so dürfte hier eine Unterscheidung zwischen vorrangigen und nachgeordneten praktischen Bedürfnissen (oder, wie sich auch formulieren ließe: zwischen Primär- und Sekundärbedürfnissen) unschwer zu treffen sein. Vorrangig und damit ein Primärbedürfnis ist z. B. das Bedürfnis nach Nahrung: Es ist vorrangig, weil die Befriedigung dieses Bedürfnisses unmittelbare Bedingung menschlichen Lebens ist. Primärbedürfnisse, so läßt sich allgemeiner formulieren, sind diejenigen Bedürfnisse, deren Befriedigung Voraussetzung für die Sicherung menschlichen Lebens ist. Erst wenn diese Primärbedürfnisse befriedigt sind, können überhaupt weitere Ziele verfolgt werden, können Sekundärbedürfnisse auftreten." (Ebd., S. 160.)

Lebenssicherung bemißt sich für König nach Jürgen Habermas an dem, was eine Gesellschaft für gutes Leben hält. Hier entsteht ein weiteres Problem:

„‚Lebenssicherung' als Ziel alltäglicher Praxis... besagt ferner selbstverständlich nicht, daß es sich hierbei stets um die Sicherung des Lebens *aller* Menschen handelt. Daß faktisch eigene Bedürfnisse bzw. die Bedürfnisse einer Gruppe auf Kosten anderer (anderer Gruppen) befriedigt werden, ist aus alltäglicher Lebenserfahrung jedermann geläufig – auch die Unterdrückung anderer ist insofern als Mittel für die eigene Lebenssicherung zu verstehen." (Ebd., S. 160f.)

Fassen wir die zwei Fundamente der Rechtfertigung normativer Voraussetzungen zweckrationaler Strategien zusammen, so ergibt sich folgendes Programm:

„Die Tatsache, daß hier die Normen der neuzeitlichen Wissenschaften auf *zwei* Primärziele zurückgeführt sind, markiert zum einen die Abgrenzung gegenüber der klassischen Wissenschaftstheorie, wie sie etwa im Positivismus und dem kritischen Rationalismus

vertreten wurde, und zum anderen eine Abgrenzung gegenüber einem mehr oder minder naiven Pragmatismus, wie er etwa von William James behauptet wurde. In der klassischen Wissenschaftstheorie gilt die Forderung der Intersubjektivität als einziges Ziel der Wissenschaft – was zur Folge hat, daß entweder überhaupt keine oder sämtliche empirischen generellen Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich als falsifiziert zu gelten haben (je nachdem, ob man die Exhaustion zuläßt oder nicht). William James dagegen gilt die ‚Nützlichkeit' (und damit letzten Endes die Lebenssicherung) als einziges Ziel der Wissenschaft und damit auch als Kriterium zur Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen – womit auch die abstrusesten Sätze als wahr gelten müßten, insofern sie nur irgend jemandem nützen." (Ebd., S. 162.)

Kann aber die Forderung nach dem Primärziel Lebenssicherung eindeutig genug bezeichnen, welches Leben in welcher Art und Weise aufgrund welcher Begründung gesichert werden soll? König behauptet, daß jeder, der sich auf begründete Argumentation einlasse, beide Primärziele anerkennen muß: „Er muß das Ziel ‚die Überprüfung von Sätzen soll intersubjektiv durchgeführt werden!' anerkannt haben, weil er ansonsten keine Unterscheidung etwa zwischen wahren und falschen Aussagen treffen kann. Und er muß das Ziel der Lebenssicherung (etwa zu formulieren als ‚die zur Lebenssicherung erforderlichen Bedürfnisse sollen befriedigt werden!') anerkannt haben, insofern er (zumindest bislang) seine eigenen zur Lebenssicherung erforderlichen Bedürfnisse befriedigt hat (sonst würde er trivialerweise nicht an der Argumentation teilnehmen) und insofern er in seiner begründeten Rede Normen befolgt, die ihrerseits wiederum nur im Hinblick auf die Primärziele der Intersubjektivität *und* der Lebenssicherung (wobei offen ist, welcher Art diese Lebenssicherung auch sein mag) verstanden werden können." (Ebd., S. 165.) Beide Primärziele sind nach König zwar nicht beweisbar, indem sie auf nochmals übergeordnete Normen zurückgeführt werden. Bei den Primärzielen wird sinnvollerweise die Suche nach übergeordneten Normen abgebrochen. Die Setzung wird zugleich als *willkürfrei* behauptet, „insofern mit den Primärzielen keine anderen Normen angesetzt werden als diejenigen, deren Anerkennung ohnehin Voraussetzung jedes wissenschaftlichen Diskurses ist". (Ebd., S. 166.) Aufgrund dieser Herleitung verblüfft König mit folgender-Logik:

„Hier wird nicht einfach die Forderung aufgestellt, jedermann solle die Primärziele Intersubjektivität und Lebenssicherung anerkennen. Hier wird (im Rückgriff auf Vorschläge, die von der ‚Erlanger Philosophie' unterbreitet worden sind) gefragt, ob der Gesprächspartner bereit ist, sich auf eine wissenschaftliche (was hier nichts anderes heißt als: begründete) Diskussion einzulassen. Wer hier seine Zustimmung verweigert, ist schwerlich mit Gründen zu überzeugen, insofern er ja gerade die Teilnahme an begründeten Diskussionen verweigert. Wer sich jedoch darauf eingelassen hat, Sätze zu begründen bzw. Begründungen zu verlangen, hat bereits dadurch jene Primärziele anerkannt und verfügt damit über erste Normen, von denen her weitere Normen auf ihre Rechtfertigung hin überprüft werden können." (Ebd.)

Damit aber glaubt König, endgültig wieder den Anschluß an die „exakte" Naturwissenschaft gefunden zu haben. Der vermeintliche Kritiker seiner Theorie wird von ihm a priori aller Kritikmöglichkeiten beraubt, da er ja im Versuch seiner Kritik, wenn sie sinnvoll sein wolle, genau jene Primärziele anerkennen müsse, die König nur beweisen wollte. (Vgl. ebd., S. 167.)
Was versteht König eigentlich unter Lebenssicherung? Was ist in diesem Zusammenhang für ihn ein Primärbedürfnis? Und wessen Bedürfnisse sind hier überhaupt gemeint? Schließlich wird alle Wissenschaftlichkeit aus der Bedürfnishaftigkeit abgeleitet, aber welche Ableitungsgrundlage existiert nun genau? König konstatiert, daß es nicht sinnvoll sei, einen abgeschlossenen Katalog von Primärbedürfnissen aufzustellen. „Gerechtfertigt ist die Art der Lebenssicherung, die (möglichst) intersubjektive Kommunikation ermöglicht. Und demzufolge lassen sich unter ‚Primärbedürfnissen' dann alle die Bedürfnisse verstehen, deren Befriedigung Bedingung ist, um eine (im Hinblick auf das Ziel intersubjektiver Kommunikation) gerechtfertigte Lebenssicherung zu ermöglichen – deren Nichtbefriedigung also zur Folge hat, daß die betreffende Person etwa nicht mehr in der Lage ist, an intersubjektiven Diskursen teilzunehmen, daß sie nicht mehr planen, nicht mehr Argumente gegeneinander abwägen kann usw. Gerechtfertigte Lebenssicherung bedeutet damit auf jeden Fall mehr als bloßes Vegetieren, als bloße Abwehr unmittelbarer Lebensgefährdung." (Ebd., S. 170.)
Wissen wir nun mehr? König behauptet immerhin: „Obschon sich also kein vollständiger und feststehender Katalog von Primärbedürfnissen aufstellen läßt, kann man (etwa mit Hilfe physiologischer und psychologischer Untersuchungen) in konkreten Situationen sehr wohl angeben, welche Voraussetzungen für eine gerechtfertigte Lebenssicherung erfüllt sein müssen und welche Bedürfnisse damit (in dieser Situation) als Primärbedürfnisse zu bezeichnen sind." (Ebd., S. 170f.) Nach welchen Kriterien wird jedoch in derartigen Untersuchungen vorgegangen? Gehen auch diese Untersuchungen von dem Primärziel Lebenssicherung aus, und definieren sie das, was sie vorfinden, durch das, was sie wünschen? Was aber wünschen sie aus welchen Gründen? Wer bestimmt, was vegetieren und was Lebenssicherung *konkret* ist, denn hier sind doch wohl enorme Spielräume gegeben? All diese Fragen bleiben bei König unproblematisiert. Ja, er verwirrt den Leser noch zusätzlich durch folgende Bemerkung: „Handlungen, die überhaupt keine Primär- oder Sekundärbedürfnisse tangieren, werden nicht Gegenstand praktischer Diskurse sein und bedürfen auch keiner Rechtfertigung: Hier ist es egal, was der einzelne tut." (Ebd., S. 172.) Was aber sind das für Handlungen?
Diese Fragen sind bei König ausgespart. Auf der Basis der Normenbegründung zweckrationaler Verfahren entwirft König ein Modell praktischer Diskurse (vgl. ebd., bes. S. 177), das hier nicht näher untersucht werden soll. Die

Kritik kann sich auf die Voraussetzungen der Begründung der sog. praktischen Diskurse beschränken, um Probleme des Vorgehens aufzudecken.

Der zentrale Widerspruch in der Arbeit Königs liegt zwischen dem behaupteten methodologischen Vorgehen, wobei Wissenschaft als Verhandeln von Sätzen verstanden wird, und dem methodologischen Kriterium Praxis. Auf den ersten Blick scheint das Königsche Vorgehen einsichtig: Wissenschaft ist eine Verhandlung von Sätzen, die in intersubjektiver Kommunikation nachprüfbar sein müssen. Wissenschaftliche Sätze können in oberster Normgebung aber nicht nur auf Sätze zurückgeführt werden, sondern es bedarf des Kriteriums der Praxis bzw. praktischer Wirksamkeit. Wird jedoch, und dies ist bei König vollständig übersehen, das Kriterium der praktischen Wirksamkeit auf die Satzbildung zurückbezogen, so erhebt sich die Frage, ob Wissenschaft überhaupt noch als ein System von Sätzen und nur von Sätzen begriffen werden kann. Blendet König hier nicht eine entscheidende Frage aus: Wenn neben der intersubjektiven Nachprüfung auch die praktische Wirksamkeit von Sätzen ein Kriterium ihres Wahrheitsgehaltes sein soll, inwieweit ist dann die Wissenschaftlichkeit überhaupt noch auf Satzfragen zu beschränken? Wird die Frage nach Wissenschaftlichkeit durch die Einführung des Kriteriums *Praxis* nicht über Fragen der Satzbildung hinausgedrängt zu Fragen praktischer Bildungsmöglichkeit? König kann zwar behaupten, daß die intersubjektive Nachprüfung im Rahmen der Bildung von Sätzen oder Aussagen an bestimmte Kriterien gebunden ist: empirische Überprüfung durch exakte Beobachtungsverfahren bzw. logische Ableitungen. Andererseits, so stellt er fest, können so letzte normative Begründungen der Wissenschaftlichkeit nicht gegeben werden: Der Rückzug der modernen Wissenschaftslehre in den empirisch orientierten Ansätzen führt zu dem Debakel, daß nicht mehr wahre und falsche Aussagen, sondern nur noch eindeutige bzw. nicht eindeutige (belastete oder weniger belastete) Behauptungen möglich sind. Erst das weitere Kriterium der Praxis scheint die Theorie der Praxis anzupassen. Die Praxis geht so der Theorie voraus. Sie ist das Bedingungs- und Prüffeld wissenschaftlicher Behauptungen. Aber sie wird von König der Wissenschaft gleichberechtigt beigeordnet: als Kriterium der Wahrheitsfindung. Wahrheit selbst ist jedoch an die intersubjektive Nachprüfung konkret gebunden. Aber wie ist es um das Verhältnis von intersubjektiver Nachprüfung und Praxis bestellt? Ist die Praxis so angelegt, daß sie die Art und Weise intersubjektiver Nachprüfungsmöglichkeit bestimmt, oder bestimmt die Intersubjektivität der Nachprüfung die Praxis?
König steckt in einem Zirkel, ohne daß er es bemerkt. Nicht unwissentlich verzichteten Popper und andere auf eine weitere Begründung des kritischen Rationalismus durch ein Kriterium wie Wirksamkeit in der Praxis [13]. Dieses Kriterium stellt nämlich die Logik der Forschung überhaupt in Frage: Die Praxis

der Intersubjektivitätsformen wird zum Forschungsproblem. Dieses aber ist bei König nicht hinreichend als Problem erkannt. Dieser zentrale Widerspruch soll die folgende Kritik an König als fundamentales Problem bestimmen.
Bereits die Unterscheidung von deskriptiver und normativer Erziehungswissenschaft ist unter Hinzunahme des Primärziels Lebenssicherung oder Wirksamkeit in der Praxis problematisch. Unbestritten ist die Möglichkeit und Notwendigkeit der Unterscheidung von Aussagen (deskriptiven Sätzen) und Normen (Soll-Forderungen) in der Wissenschaft. Königs Verdienst ist es zweifelsohne, auf die Normenbestimmtheit pädagogischer Ansätze aufmerksam zu machen und den Versuch zu unternehmen, die zentralen metatheoretischen Prämissen erziehungswissenschaftlicher Ansätze hierbei bloßzulegen. Diese Fragestellung reicht bei ihm bis hin zu dem Problem, welche Normen den Sinn bestimmter Deskription bedingen. Hier gelangt König dann zum Praxiskriterium, da Theorien theoretisch nicht als vollständig widerlegbar erscheinen. Gleichzeitig jedoch spart er die intersubjektive Deskription und damit verbundene Probleme aus der Erörterung der Praxisprobleme aus. Wirkt sich die Praxis auf die Richtigkeit deskriptiver Analyse aus? Oder ist die Deskription unabhängig von der Praxis ein eigenständiges – bloß an die Intersubjektivität gebundenes – Kriterium? Wie aber sind dann praktische Wirksamkeit als *reales Bedingungsfeld* und Deskription als Feld intersubjektiver Nachprüfung miteinander verbunden? Meint König vielleicht, daß die intersubjektive Nachprüfung in ihren jeweiligen real existierenden Formen selbst das praktische Bedingungsfeld verkörpert? Dann wäre die Unterscheidung zweier Primärziele sinnlos. Meint König, daß die Praxis die Formen intersubjektiver Nachprüfung langfristig steuert und daher in den Reflexionskreis des Wissenschaftlers treten müßte? Dann ist es unverständlich, weshalb er nicht näher erörtert, inwieweit die Praxis selbst auf die Möglichkeit deskriptiver Satzbildung wirkt. Denn wenn die Praxis steuernd auf die intersubjektive Kommunikation der Wissenschaftler wirkt, so kann von einer rein wissenschaftlichen deskriptiven Arbeit nicht die Rede sein. König geht davon aus, daß die neueren Wissenschaften über ein hinreichendes System zur Überprüfung deskriptiver Sätze verfügen,

---

[13] Im Rahmen des kritischen Rationalismus würde durch die Einführung des Kriteriums „Praxis" das gesamte Falsifikationsmodell zerstört werden, da es hier nur um „Geltungspraxis" im eindeutig empiristisch definierten Sinne gehen kann.
Von marxistischer Seite wird übrigens die Praxisabgehobenheit (auch von naturwissenschaftlicher Forschung) im Rahmen der Falsifikationstheorie hervorgehoben. Vgl. HABERDITZL (1974). Zugleich wird das daraus entstehende Mißverhältnis von Theorie und Praxis kritisiert. Vgl. WETZEL (1974). Jedoch wird Praxis als Kriterium im Marxismus anders als bei König im Zusammenhang mit komplexen ideologischen Funktionen analysiert. Das vermeintlich individuelle Erkenntnisbewußtsein, das die „analytische Philosophie" als Grundlage der Forschung aufzeigt, soll von Marxisten in den Zusammenhang der gesellschaftlichen Prägung der Individualitätsform gestellt werden, um den Schleier „falschen Bewußtseins" abzustreifen. (Vgl. ebd.)

aber er untersucht nicht, inwieweit dieses System den Bedingungen der Lebenssicherung bzw. praktischer Wirksamkeit entspricht. Dies muß König nur deshalb nicht, weil der Begriff Lebenssicherung oder Praxis pauschal und inhaltsleer bleibt: Zwar führt er die Möglichkeit verschiedener Wirksamkeitsformen und Interessensphären im Rahmen des Praxisfeldes an, aber dies bleibt, auf seine Theorie bezogen, folgenlos. Damit verwischen sich die Probleme zwischen „deskriptiver" und „normativer Erziehungswissenschaft". Die Illusion wird genährt, daß eine „deskriptive Erziehungswissenschaft" all die Probleme, die sie untersucht, in „wahr" und „falsch" aufteilen könnte. Das Problem, daß die Auswahl der Gegenstände in der Praxis selbst, die König ja als Primärziel anführt, reguliert, aber auch *widersprüchlich* ist, bleibt unbeachtet. Damit kann zwar eine allgemeine Normenbegründung der Notwendigkeit deskriptiver Satzbildung aufgrund eines moralischen Appells („bedenkt die Praxis") erzielt werden, aber diese Forderung bleibt zunächst abstrakt und inhaltsleer. Das Beispiel der Diskussion um die Gesamtschule zeigt das Dilemma, in dem König steckt, deutlich auf. Der Streit um die Gesamtschule ist prinzipiell entscheidbar, behauptet König. Entscheidbar aufgrund deskriptiver Analysen der praktischen Wirksamkeit erstrebter Zielsetzungen. Aber die Deskriptionen, die Analysen und empirischen Untersuchungen sind widersprüchlich, wie auch er feststellen muß. König kann sich nur in die Behauptung retten, daß sie eben noch nicht exakt genug seien. (Vgl. ebd., Bd. 2, S. 31.) Den überzeugenden Beleg seiner Thesen, nämlich die Vorlage dieser exakten Untersuchung, kann er nicht erbringen. Praxis bleibt, obwohl als Primärziel der Wissenschaft eingeführt, ein abstraktes Eliminat, dem der Dezisionismus praktischer Wissenschaftsforschung im schlechtesten Fall all das zuschieben kann, was normativ und weltanschaulich für richtig oder falsch gehalten wird.

Die Begründung von Normen ist für König das Hauptproblem. Er übersieht dabei die Notwendigkeit der Begründung der Bedingungen und Möglichkeiten der Deskription. Eigentlich verengt er hier nur den Gesichtskreis, d. h., er sieht mindestens, daß deskriptive Aussagen durch normative Vorentscheidungen begründet werden. Aber in der Begründung dieser normativen Vorentscheidungen setzt König zwei Primärziele ein, die in einem ungeklärten Verhältnis zueinander stehen: Bedingt die intersubjektive Kommunikation die Praxis oder die Praxis die Kommunikation? Bei König bleiben beide Aspekte gleichwertig, so daß die Praxisformen als Voraussetzung der Entfaltung intersubjektiver Kommunikation und damit auch als Problem deskriptiver Satzfindungen unanalysiert bleiben. König bleibt zwar am Paradigma der exakten Naturwissenschaften orientiert, um ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit zu erzielen. Damit aber erscheinen die praktischen Voraussetzungen der Gesellschaftswissenschaft als relativ bedeutungslos, sie verkürzen sich in logischer Reduktion auf die Forderung intersubjektiver Nachprüfung, ohne daß die Formen inter-

subjektiver Kommunikationspraxis selbst überprüft werden. König entnimmt immerhin den Habermasschen Schriften die Forderung nach herrschaftsfreier Kommunikation als Bedingung wissenschaftlicher Erörterungen, aber auch er kann herrschaftsfreie Kommunikation in der Wissenschaftspraxis nicht als realisiert ansehen. Das von König angeführte Beispiel der Diskussion über die Gesamtschule, das er als Beleg der Richtigkeit seiner Anschauung anbietet, erweist sich so als Gegenbeweis: Zeigt denn die Wissenschaftspraxis die Entscheidbarkeit mit den Kriterien: Intersubjektive Überprüfung soll als herrschaftsfreie Kommunikation ablaufen, und Lebenssicherung als Sicherung gleichberechtigter Teilnahme aller am Diskussionsprozeß soll gewährleistet sein? Soll alle Herrschaft abgeschafft werden, sollen alle Menschen plötzlich absolut gleichgestellt sein? Ist sich König der revolutionär-utopischen Thematik seiner Forderungen bewußt? Oder ist es Naivität gegenüber der Praxis? König wehrt sich gegen die Beliebigkeit wissenschaftlicher Theorienbildung, wie sie durch das Exhaustions-Prinzip für jede Theorie begründet werden könnte. Aber ist sein Praxiskriterium so eindeutig, daß gerechtfertigte und ungerechtfertigte Exhaustionen unterschieden werden können? Zur Unterstützung seiner These führt König das Beispiel des Gebrauchs des Prädikators „Tisch" an. Ein triviales Beispiel, das einleuchtend erscheint. Was aber, wenn Begriffe wie Herrschaft, Macht, Geld, Begabung, Intelligenz usf. gebraucht werden? Wie könnte hier mit der Befriedigung praktischer Bedürfnisse argumentiert werden? Wer soll, kann, darf oder will wen beherrschen? Oder aber: Wer beherrscht wen? Ist es ein praktisches Bedürfnis, daß alle begabt sind, gleich begabt sind, in welchen Proportionen begabt sind, wer sind die Unbegabten? Was aber ist praktisch überhaupt Begabung? Diese Fragen ließen sich unzählig fortführen. Die vermeintliche Lösung des Exhaustions-Problems durch König deckt die Ungelöstheit seiner (vielleicht auch unserer?) Vorstellungen von Praxis, praktischer Wirksamkeit und Bedürfnisbefriedigung auf. Erneut die Frage: Was will König konkret? Schließlich ist es problematisch, wenn *Mutmaßungen* über all die Veränderungen zu treffen sind, die er anstrebt.

Unklar bleibt auch, inwiefern sich Primär- und Sekundärbedürfnisse unterscheiden und welche Handlungen gänzlich außerhalb der Bedürfnisfrage, wie König meint, stehen könnten.

Wenn das Ganze nun aber als willkürfreie Setzung von Primärzielen behauptet wird, dann verstrickt sich König obendrein in eine fatale Logik. Unterstellt wird, daß beide Primärziele für wissenschaftliches Denken konstitutiv sind, so daß der vermeintliche Kritiker von vornherein nur außerwissenschaftlicher Kritiker sein kann. Also eine Strategie der Immunisierung gegenüber Kritik der eigenen Voraussetzungen? Auf der Grundlage der Unterstellung, daß intersubjektive Kommunikation unter *Gleichen* stattfindet und praktische Le-

bensbedürfnisse für *alle* Menschen *gleich* beachtet werden, wer soll da etwas gegen Königs Ansatz sagen können? Was jedoch, wenn die Grundlage selbst zwar unterstellt, aber nicht der gegenwärtigen Praxis entsprechend ist? Hat sich König hier gegen den zu erbringenden Beweis seiner Anschauung durch die Behauptung der Willkürfreiheit immunisiert?

König meint, daß mittels Untersuchungen konkreter Situationen ausgesagt werden könnte, was eine gerechtfertigte Lebenssicherung beinhaltet, mithin, was als wissenschaftliches Kriterium der Wahrheitsfindung dienen soll. Hervorzuheben ist, daß König weder diesbezügliche Untersuchungen angeben kann noch eigene durchführt. Hat sich die Meta-Theorie von der Objekt-Theorie der Erziehungswissenschaft so weit abgelöst, daß nur ein vager Nebel der Bedürfnishaftigkeit zurückgeblieben ist? Gerade an dieser Stelle zeigt sich ein fundamentales Mißverhältnis: Kann die Erziehungswissenschaft als Objekt-Theorie denn überhaupt von einer über ihr stehenden Meta-Theorie erlöst werden? Oder ist nicht jedem erziehungswissenschaftlichen Ansatz jene Meta-Theorie, die oberste Normprinzipien und methodologische Strategien festlegt, zu eigen, die untersucht werden müssen, um Theorie überhaupt zu verstehen? [14] Am Ende kommt bei König ein neuer erziehungswissenschaftlicher Ansatz heraus, der Empirie und Ideologiekritik versöhnen will. Von der einen Seite wird die intersubjektive Nachprüfung, von der anderen die Praxis entlehnt. Verkannt wird, daß die intersubjektive Nachprüfung auch mit dem Zusatzkriterium Praxis „belastet" bleibt. Müßte doch immer auch untersucht werden, welche Erkenntnisinteressen und Gewaltverhältnisse wissenschaftliche Kommunikation beeinflussen. Oder ist das Ideal herrschaftsfreier Kommunikation bereits irgendwo verwirklicht? Als „Belastung" bleibt ebenso, daß die Praxis der Lebenssicherung die Intersubjektivität in dem Maße aufspaltet, wie einer sein Leben auf Kosten eines anderen sichert. Oder ist das Ideal herrschaftsfreier Praxis irgendwo verwirklicht?

König wehrt sich a priori gegen den Vorwurf, seine Synthese sei nur eine neue Form eines technologischen Erziehungskonzepts. König setzt sich bewußt

---

[14] In der von Wetzel geübten Kritik an der „analytischen Philosophie" heißt es: „Die strenge Trennung zwischen Objekt- und Metasprache *zur Vermeidung der semantischen Antinomien* hat nicht minder fatale Konsequenzen; sie impliziert nämlich eine rigide Trennung zwischen Erkenntnisstruktur und Erkennistätigkeit, zwischen Erkenntnisgeltung und Erkenntniswirklichkeit, zwischen Erkenntnisbegründung und Erkenntnisentwicklung. Nach der einheitlichen Lehre der Analytischen Theorie der empirischen Wissenschaften wird das zweite Glied jeweils zum ausschließlichen Gegenstand empirischer Forschung, des näheren als beobachtbares Verhalten von Versuchspersonen durch Versuchsleiter aufgefaßt, die nach den Kriterien der intra- und intersubjektiven Nachprüfbarkeit über die verdinglichte Erkenntnistätigkeit verfügen und für sich selbst nur das erste Glied, die Erkenntnisgeltung, reklamieren. Dieses erste Glied ist Gegenstand einer mehr oder minder normativen Wissenschaftstheorie, die ihren Gegenstand, die Wissenschaftstätigkeit, stillschweigend nach dem Muster der Naturwissenschaft als extern gegenüber dem Gegenstand der Wissenschaft zu wissen glaubt." (Wetzel 1974, S. 876f.)

von F. Naschold und H. L. Meyer ab, indem er versucht, nicht die praktisch vorgegebene Entscheidungsstruktur als Grundlage seiner Theorie relativ unbefragt zu übernehmen: „Wenn man nämlich als Basis für die Aufstellung von Normen für die Rechtfertigung von Handlungen eine naturwüchsige Entscheidungspraxis unbefragt zugrunde legt, so besteht die Gefahr, daß man damit die Zahl möglicher Alternativen von vornherein unbegründet beschränkt, daß man... eine bestehende Praxis immer nur unkritisch reproduziert." (Ebd., S. 196.) Für König geht es demgegenüber in erster Linie um die Frage, ob metatheoretische Normen auch praktisch anwendbar sind.

„Die Rechtfertigung von Handlungen ist grundsätzlich abhängig von den jeweiligen (erwünschten und unerwünschten) Folgen und den zur Verfügung stehenden Mitteln; diese wiederum sind abhängig von den bestehenden biologischen Voraussetzungen, von dem technischen Entwicklungsstand, der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und von den individuellen Fähigkeiten und Verhaltensweisen der betreffenden Personen." (Ebd., S. 198f.)

In diesem Zusammenhang sind daher alle Sätze als situationsvariant anzusehen. Deshalb, so König, könne der Vorwurf der Geschichtsabgehobenheit und technologischer Strategie auf sein Konzept nicht angewandt werden: Er sieht die Situationsvarianz und will diese zu einer Strategie der Untersuchungen konkreter Situationen überleiten. Allerdings kann er in diesem Zusammenhang selbst nur Formen der Spieltheorie und psychologische Untersuchungen sogenannter Einstellungs- bzw. Verhaltensänderungen anführen. Genau das, was König fordert, fehlt also bei ihm selbst. Er meint hingegen, daß Marcuse, Habermas und andere ihre eigene Argumentation ad absurdum führen, wenn sie behaupten, daß zweckrationale Argumentationen, wie auch er sie anstrebt, der Emanzipation nicht förderlich seien. Denn dies selbst, so König, sei ja nur eine zweckrationale Argumentation. (Vgl. ebd., S. 229f.) Wenn aber nicht in der Zweckrationalität der Fehler technologischer Konzeptionen gesucht werden könne, dann doch nur in den Zielen, die mit zweckrationalen Mitteln erstrebt werden[15]. Hier jedoch meint König, sich auf das Primärziel der Lebenssicherung berufen zu können, womit die ganze sogenannte emanzipative Pädagogik mit einem Schlag eingeholt scheint. Man wird auf konkretere Arbeiten Königs warten müssen, um den Stand seiner Einholbemühungen nachvollziehen zu können.

---

[15] Dies dürften allerdings auch Marcuse, Habermas und andere erkannt haben. Sie formulieren jedoch *ihre Ziele* eher dadurch, daß sie gegenwärtig herrschende Zwecke bewußt negieren. Vgl. zu dem Problem auch S. 299.

5. Synthese von Empirie und Ideologiekritik als besonnen operierender Eklektizismus

5.1. Wissenssoziologie (MANNHEIM)

Die Wissenssoziologie Mannheims enthält, wenngleich hier auf den Problemkreis nur knapp eingegangen werden kann, mehr oder minder ausdrücklich auch eine Erziehungstheorie. Seine erziehungssoziologischen Manuskripte wurden von W. A. C. Stewart veröffentlicht. (Vgl. MANNHEIM/STEWART 1973.)

Zunächst ist es wichtig, daran zu erinnern, daß Mannheims Gedanken über die Erziehung im Zusammenhang mit dem Historismus stehen. Ähnlich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht auch Mannheim von der historischen Abhängigkeit des Charakters der Erziehungsziele aus, wobei dem Wertrelativismus eine große Bedeutung zukommt. Mannheim will – so wurde bereits bei der Bestimmung des Ideologiebegriffs sichtbar (vgl. S. 144ff.) – dem relativen und doch gleichwohl in stetiger Entwicklung und Bewegung befindlichen Wirklichkeitsfeld theoretisch dadurch entsprechen, daß er nach Theoriezusammenhängen sucht, die die Dynamik des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft beschreiben können. In dieser Dynamik erscheint zugleich das Wertproblem in der und für die Erziehung, weil Mannheim die soziale Dimension der Erziehung in ihrer Wertlage in den Rahmen der Erziehungstheorie einbezieht, ohne daß andererseits die Erziehungstheorie allein in diesem Rahmen aufgehen soll. Diese Sichtweise ist von den wissenssoziologischen Überlegungen Mannheims her begründet. In der Pädagogik – so versucht er nachzuweisen – treten die Gegenstände der Soziologie in mannigfacher Form auf. Bereits die in der Pädagogik gehandhabten Begriffe wie Individuum, Persönlichkeit, Wissen, Unterricht, Lehren und Lernen usf. weisen immer auch soziologische Dimensionen auf. Mannheim und sein Schüler Stewart kommen aus dieser Sicht zu einer weiten Bestimmung des Gegenstandsfeldes der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft soll einerseits ein Ort der (subjektiven) Reflexion sein, dabei geht es andererseits um (objektives) Tatsachen- und Prinzipienmaterial, das der wissenschaftlichen Fundierung dienen soll. (Vgl. ebd., S. 19.) Das Kernproblem der Erziehungswissenschaft wird darin gesehen, daß Erzieher oft auf Ziele hinarbeiten, die aber in den seltensten Fällen gründlich analysiert sind. (Vgl. ebd., S. 19f.) Um dem entgegenzuwirken, erscheint es vordringlich, den Gesichtshorizont der Bestimmung der Erziehung

im Rahmen der Erziehungstheorie auszuweiten. Dieses Argument richtet sich besonders gegen die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterbreitete enge Gegenstandsbestimmung, die das pädagogische Verhältnis und die erzieherische Praxis auf die bloße bildende Begegnung verkürzt. (Vgl. auch weiter oben S. 65.) Demgegenüber steht Mannheims Orientierung: „Die Definition dessen, was Erziehung ist, beinhaltet eine Analyse der Techniken, und die Definition der Ziele beschäftigt sich mit einer Beurteilung der Werte, die unter anderem zu entscheiden helfen, welche Methoden angewendet werden sollen." (Ebd., S. 25.) Zugleich wird auf die gegenseitige Bedingtheit von Zielen und Methoden aufmerksam gemacht. „Wenn wir sagen, daß wir Kindern eine Reihe von Ideen zu lehren beabsichtigen, so sehen wir uns sofort mit dem Problem konfrontiert, wie man mit einiger Genauigkeit diese Ideen und unsere Gründe dafür, daß wir sie darlegen, herauskristallisiert. Zweitens stehen wir vor der Entscheidung, welche Mittel wir einsetzen sollen, um die Ideen darzulegen. Und drittens müssen wir uns Gedanken darüber machen, welche Wirkung sowohl die Methode der Darstellung der Ideen und die Ideen selbst haben können." (Ebd., S. 25f.)
Mit diesen Fragen ist das Problem der *Funktion* der Erziehung angesprochen: „Selbst wenn wir die Bedeutung der Gesellschaft akzeptieren, auf welche Art von Gesellschaft erziehen wir hin?" (Ebd., S. 26f.) Die Antwort ist recht allgemein, wenn Mannheim sagt, daß wir uns immer vor Augen halten müssen, „daß die Erziehung Mitglieder der Gesellschaft darauf vorbereiten muß, sich einerseits anzupassen und andererseits, sofern es eine demokratische Gesellschaft ist, Möglichkeiten und Spielraum für eine Individualität zu haben". (Ebd., S. 28.) Wie konkretisiert sich dieser Anspruch? Mannheim spricht einerseits die Erwartungen *der* Gesellschaft gegenüber dem Individuum an, „z. B. Achtung vor dem Gesetz, Teilnahme an der Wahl der Regierung, eine verhältnismäßig allgemeine Bildung von Konventionen und ein mehr oder minder klares Verständnis wirtschaftlicher Motivationen". (Ebd.) Er fordert von jedem Erzieher, daß er sich mindestens mit der Philosophie, Psychologie und Soziologie beschäftigen müsse, um ein „Gerüst an Kenntnissen" zu erwerben, die „das Verständnis der Erziehung als Ganzes vertiefen". (Ebd., S. 27.) Dem korrespondiert ein komplexes Verständnis von Erziehung: „Während wir wissen, daß die Schule nur einen der erzieherischen Lebensbereiche darstellt (wobei der Familie eine vorrangige und wesentlich größere Bedeutung zukommt), müssen wir jetzt die Tatsache bereitwilliger zur Kenntnis nehmen, daß in der Schule nicht nur der Lehrer von Bedeutung ist, sondern ebenso der Charakter der dort vorhandenen Organisation, die Art der dort vorherrschenden Disziplin und die Umgebung, in die sie hineingestellt ist." (Ebd., S. 35.) Weit ist also der Gegenstandsrahmen abgesteckt; wie aber wird andererseits der Inhalt dieses Rahmens entwickelt? Mannheim problematisiert das damit

angesprochene Verhältnis von Erziehung und Demokratie z. B. so: „Das offensichtliche Dilemma einer Demokratie ist der Zwang, Verantwortlichkeit und Belohnung gleichermaßen über die Gemeinschaft zu verteilen, andererseits aber auch anzuerkennen, daß nicht jeder in gleicher Weise begabt und erfolgreich ist." (Ebd., S. 36.) Mannheims Vorstellungen sind jedoch allgemein und bleiben hier ungenau: Wer sind die Verteilenden, wer die Verantwortlichen, wer die Belohnten? Nach welchen Gesetzmäßigkeiten bemißt sich der vermeintliche Zwang? Und was ist Begabung und seine Ursache im Verhältnis zum Erfolg?

Wenn Mannheim Probleme der Allgemeinbildung erörtert, die in der neueren Zeit zunehmend mehr auch der Masse der Bevölkerung zukommen soll, erschließen sich mögliche Dimensionen einer Antwort: „Was in bestimmten Schultypen über einen Zeitraum von Jahrhunderten gelehrt wird, ist aus der sozialen und kulturellen Stellung einer relativ kleinen und einflußreichen Gruppe gewachsen, die ... das kulturelle Raffinement, das sie besitzt, teilweise deshalb erreicht hat, weil sie eine begüterte Klasse ist, die auf der Arbeit der Mehrheit aufbaut. Das ist mit großer Wahrscheinlicheit die Kultur einer Minderheit und stellt die Struktur von Ideen, durch die sie sich teilweise ausdrückt, und eine Vertrautheit mit Ideen dar, die die auszeichnet, die sie besitzen. In Zeiten sozialen Umbruchs liebäugeln jene, die die soziale Leiter hinaufsteigen wollen, mit dieser Minderheitskultur und erstreben sie für sich oder ihre Kinder." (Ebd., S. 38.) Als entscheidendes Problem zeigt sich die Frage, was aus dieser Kultur für die Mehrheit annehmbar ist: „Ist es möglich, dieses Bildungserbe breiter zu verteilen, ohne es umzuwandeln und zu entwerten?" (Ebd.)

Der soziale Umbruch, den Mannheim im Auge hat, betrifft die Industrialisierung und die Etablierung bürgerlicher Demokratien, wobei als Triebkraft dieser neuen Gesellschaftsordnung die Veränderung der Rolle der Arbeit und die neue Bedeutung der Technik nicht übersehen werden dürfen. Wo eben noch im Problem der Minderheit und ihrer Ideologie und dem Prozeß der Demokratisierung die revolutionäre Frage nach der Wünschenswertlichkeit „mehrheitlicher" Ideologie auftrat, verallgemeinert sich diese Fragestellung aber sofort wieder in Mannheims darauf folgender abstrakten Antwort: „Die Erziehung in einem demokratischen Staat muß sich gegen die Vorstellung schützen, daß sie für jeden im wesentlichen die gleiche sein soll. Die natürliche Begabung setzt dem von verschiedenen Menschen zu erwartenden Grad des Verstehens und somit dem ihnen angemessenen Erziehungsniveau eine Grenze. Die Karrieren, die jedem, der in einer demokratischen Gesellschaft lebt, offenstehen, sind so unterschiedlich, daß viele verschiedene Interessen eines Erziehungssystems befriedigt werden können und auch eine grundlegende erzieherische Ausbildung zur Verfügung gestellt werden kann." (Ebd., S. 39.)

Wenn also auch eine fundamentale Demokratisierung der Masse der Bevölkerung vor Augen steht, so doch nur im Strukturrahmen begabungssetzender Voraussetzungen, die Karrieren implizieren. Diese Behauptung Mannheims ist allerdings in doppelter Hinsicht untersuchungswürdig:
Unterstellt man zunächst, daß Begabung in irgendeiner eindeutigen genetisch vorgegebenen Information *weitreichend* genug die soziale Karrierefähigkeit bedingt, dann fragt es sich, ob das Problem damit hinreichend hinterfragt ist. Marx und Engels meinten z. B. einmal, daß gewiß nicht jeder ein Raffael werden könnte; aber welche Bedingungen waren erforderlich, damit einer wirklich Raffael wurde? Welche Karrieren stehen dem offen, der zwar begabt, aber nicht mit ausreichenden Mitteln versehen ist, seine Begabungen zu entfalten? [16]
Wir wissen andererseits eindeutig, daß es genetische Erbinformationen gibt. Wir wissen aber nicht eindeutig, wie *weitreichend* die genetische Information auf individuelle – sozial gebrochene – Umstände sich auszuwirken vermag. Es sprechen viele Untersuchungen dagegen, überhaupt einen Dualismus von Begabung und Umwelt zu unterstellen, da weder allein und isoliert Erbinformationen noch die Umwelt den Menschen konstituieren [17]. Wie aber sollen wir dann Begabungen, also Ansichten, die wir aufgrund sozialer Vorstellungen von den Verhaltensweisen unserer Mitmenschen gewinnen, eindeutig auf Vererbung zurückführen?
Mannheim will trotz seiner Begabungsthese keine „Begabungsideologie" im Sinne bloßer biologistischer Vereinseitigung vertreten. So heißt es bei ihm, daß, wenngleich der Mensch nur durch Anpassung zu einer Existenz finden kann, andererseits die Flexibilität menschlicher Verhaltensmuster und der breite Variationsraum von Erfahrung und Lernen beachtet bleiben müssen. (Vgl. ebd., S. 72f.) Fertigkeiten und Wissen können nicht vererbt werden. (Ebd.) „Wahrscheinlich trifft die Aussage zu, daß der Mensch im Hinblick auf seine biologische Konstitution sich nicht sehr stark von seinen Höhlenmenschen-Vorfahren unterscheidet. Hinsichtlich des sozialen Erbes ist jedoch kaum mehr ein Vergleich möglich." (Ebd., S. 74.) Man darf nach Mannheim

---

[16] Hier ließe sich die Frage noch schärfer formulieren: Haben wir irgendeine Gewißheit, daß überhaupt jemand – selbst unter den heute günstigsten Bedingungen – hinreichend (und was ist der Inhalt des Hinreichenden?) die Möglichkeit hat, seine Begabungen zu entfalten?

[17] An die Stelle des Dualismus von Anlage oder Umwelt tritt in der Forschung immer mehr der Versuch, die Einheit des Widersprüchlichen zu untersuchen. Vgl. aus der Fülle neuerer Forschungsergebnisse u. a. ROTH (1974) – besonders die Beiträge von Mühle, Ritter, Engel, Gottschaldt, Aebli. Ferner die sogenannte Jensen-Debatte – vgl. dazu JENSEN: „How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" In: Harvard Educational Revue, 39. Bd. 1969, H. 1–3 (dt. in: Helmut SKOWRONEK, Umwelt und Begabung, Stuttgart 1976², S. 63ff.) und die Beiträge von SAUER, SCHUSSER und FATKE in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. 1970, H. 2ff. Im Zusammenhang mit Dewey verweist BOHNSACK (1976, S. 81) auch auf diesen Problemkreis.

nicht Instinkte mit Gewohnheiten verwechseln. Die Menschen neigen oft dazu, Gewohnheiten als vererbt anzusehen. Genau dies sei aber falsch. „Letzten Endes sind geistige Gepflogenheiten – wie etwa Scheu, Ehrgeiz, Habsucht, verschiedene Formen der Angst – in dem gleichen Ausmaß erworben und im Laufe unseres Lebens konditioniert wie etwa die Gepflogenheit der Benutzung einer Gabel, wenngleich die Konditionierung im letzten Falle natürlich sehr viel einfacher ist." (Ebd., S. 75.) Deutlich wird damit, daß Wertvorstellungen im Rahmen der sozialen Konditionierung enorme Bedeutung haben. Die Existenz der Konditionierung wie auch der soziale Bezug, der in dieser steckt, müssen klar erkannt und aufeinander bezogen werden. Mannheim macht unter anderem darauf aufmerksam, daß hier bereits dem Frühschicksal des Kindes eine wesentliche Bedeutung zukommt. Allerdings sind auch die Unterschiede zu beachten, die z. B. Psychoanalytiker oder Behavioristen dazu bewegen, bestimmte unterschiedliche Aussagen über die Erziehung zu gewinnen. Ein knapper Exkurs soll die Problemlage verdeutlichen.

Welche grundlegenden Motive und Antriebe gibt es, die das Fundament für die Motive der Ziele und Methoden des Erwachsenendaseins im Hinblick auf die Erziehung bestimmen? Mannheim unterscheidet folgende Antwortkreise:

„Die Psychoanalytiker vertreten den Standpunkt, daß es bei allen menschlichen Wesen zwei hauptsächliche fundamentale Triebkräfte gibt: den Selbsterhaltungs- oder Aggressionstrieb und den Sexual- oder Sozialtrieb. Sie agieren wie angeborene Neigungen und drängen in eine bestimmte Richtung, um ein Ausdrucksmittel, eine Befriedigung zu finden. Diese Vorstellung ist deshalb dynamisch, weil die Triebe eine Energie enthalten, die, selbst wenn sie unterdrückt wird (und einige Energie wird beim Akt der Unterdrückung verbraucht), irgendwie im psychischen System der Person arbeitet. Mit anderen Worten, es gibt eine erkennbare Initiative, die von diesen Trieben herrührt und der durch die in der Umwelt sich ergebenden Ausdrucksmöglichkeiten Form und Richtung verliehen wird.
Die Behavioristen glauben, es gebe drei angeborene emotionale Muster, nämlich Furcht, Leidenschaft *(rage)* und Freude. Auf der Grundlage dieser drei Emotionen kann die Psyche einer Person durch die Formen der Erfahrung und die Art der Bedingungen aufgebaut werden, unter denen sie sich ausdrückt. Es mag auf den ersten Blick scheinen, als ob dies nicht allzuweit vom Standpunkt der Psychoanalytiker entfernt sei; und es ist in gewissem Sinne dynamisch. Der Hauptunterschied mag vielleicht in der Interpretation des Lernens gesehen werden. Für die Behavioristen findet das Lernen in einer kumulativen Weise statt und kann durch die Anwendung des Assoziationsprinzips gefördert werden. Wenn wir Furcht, Leidenschaft und Freude als die emotionalen Zustände akzeptieren, die wir von Kindheit an erfahren, dann können wir auch die Bedingungen so arrangieren, daß das eine oder andere dieser Gefühle in der Situation hervorgerufen und assoziiert wird, in der das Kind sich befindet... Für die Assoziationisten stellen komplexe Gewohnheiten Weiterentwicklungen und Kombinationen einfacher Gewohnheiten dar, die neue Verknüpfungen und konditionierte Reaktionen beinhalten. Diese Reaktionen werden durch die Stärke der erregten emotionalen Konditionierung ermöglicht – das heißt: die Leidenschaft, Furcht oder Freude, die durch die verschiedenen Erfahrungen hervor-

gerufen wurden. Natürlich ist eine Dekonditionierung und eine Rekonditionierung dadurch möglich, daß man auf Emotionen der Furcht anspricht, wo vorher eine positive Empfindung geherrscht hatte, und die positive Empfindung mit einer neuen Assoziation wieder einführt.
Watson, der bekannteste und extremste unter den frühen Behavioristen, schildert die Art und Weise, wie Kinder auf Tiere, etwa auf Ratten, freundlich reagieren, vor denen sie in ihrem späteren Leben wahrscheinlich Angst haben werden. Er führt das oft zitierte Beispiel eines Kindes an, das ein Kaninchen gern hat und dann aber gleichzeitig vor dem Kaninchen Angst hat, wenn es erscheint, und es in einer späteren Phase zurückweist. Noch später jedoch wird durch ein neues Konditionierungsverfahren die Liebe des Kindes zu dem Kaninchen wiederhergestellt. Kritiker des behavioristischen Standpunktes nennen deren Vorliebe für die Beschreibung des Ganzen mit Hilfe seiner Teile eine Art Atomismus, der in der Sicht der Physiker des 19. Jahrhunderts seine Wurzeln hat." (Ebd., S. 78f.)

Die Psychoanalytiker neigen mehr dazu, auf die komplexe Reaktion des Kindes in bezug auf eine bestimmte ihm entgegentretende Welt hinzuweisen. Der Begriff Instinkt gilt als Bezeichnung für die grundlegende Energie, die hier zur Sprache gebracht werden soll, wobei der Begriff Libido den Schlüssel zum Verständnis von Reaktionen bietet[18]. Demgegenüber besitzen die Behavioristen „keine derartige Theorie der Umformung von psychologischer Energie in ihre verschiedenen Formen". (Ebd., S. 81.) Sie lassen gegenüber den Psychoanalytikern nicht die subjektive oder introspektive Erfahrung als Beweis zu. „Für sie ist eine Psychologie, die sich auf die Reaktionen eines Organismus stützt, weit verläßlicher als eine, die teilweise auf der Interpretation subjektiver Zustände und Ideen basiert." (Ebd., S. 82.)
Mannheim versucht mit der Unterscheidung dieser beiden klassischen Schulen zu zeigen,

„daß es im psychologischen Denken zwei wesentliche Standpunkte gibt, von denen der eine sagt, der Mensch sei als Lernender dadurch einzigartig, daß er Reaktionen initiieren und die von seinen Vorfahren ererbten Tendenzen in nie dagewesenem Maße umwandeln kann. Doch selbst in dieser Denkschule erkannte man immer mehr, wie wichtig der Einfluß der sozialen Umgebung ist. Wenn FREUD die genetischen Aspekte der Psychologie zu betonen neigte, so haben seine Nachfolger, wie etwa HORNEY, SULLIVAN, KARDINER, ERIKSON und FROMM das ganze Bezugsfeld dieser Methode ausgeweitet. Der andere Standpunkt versteht den Menschen als neutralen Mechanismus, der in eine Umwelt hineingepflanzt wurde. Vielleicht wäre es besser zu sagen, daß der Mensch hier als ein Organismus verstanden wird, daß ihm nicht die speziellen Privilegien des Selbstbewußtseins zugestanden werden müssen, daß er nicht mit dem Vorzug beginnen muß, anscheinend die einzigartige Fähigkeit zur Initiation einer Reaktion zu besitzen. Am äußersten Punkt dieses Flügels psychologischen Denkens steht WATSON, der die Gültigkeit des ganzen Begriffes des Bewußtseins überhaupt in Frage stellt. THORNDIKE und HULL un-

[18] Vgl. zur *Einführung* in die Psychoanalyse auch BRENNER (1976). Zum Verhältnis von Marxismus und Psychoanalyse vgl. z. B. SANDKÜHLER (1970, 1973, S. 324ff.).

terscheiden sich von WATSON in einigen speziellen Punkten, doch haben sie zusammen mit anderen, wie etwa GUTHRIE und SKINNER, versucht, ein deskriptives System des Lernprozesses mit den Begriffen *reinforcement* (Verstärkung), *blockage* (Blockade), *response* (Reaktion) und *reward* (Belohnung) zu erstellen. Dieses deskriptive System beschäftigt sich nicht mit dem persönlichen Besitz an Erfahrung, mit dem, was ich als Person mit der Erfahrung, die ich in meinem Leben mache, anstelle. Doch erkennen wir auch in diesem Zugang zur Psychologie, daß man sich in zunehmendem Maße auf die Art der Umgebung konzentriert, welche die Stimuli stellt, auf die der menschliche Organismus dann reagiert. ... Erziehung beschäftigt sich mit dem Menschen als Initiator, dem Menschen als Lernendem und mit der Umgebung, in der er lernt, sowie mit den Zielen, die jene Umgebung steckt, um das, was er lernen soll, zu beeinflussen. Es gibt bis jetzt noch keine maßgebliche Psychologie, kein verläßliches System von Erklärungen, doch weisen die beiden extremen Interpretationen ... die Pole auf, zwischen denen man eine in zunehmendem Maße zusammenhängende Darstellung erwarten darf." (Ebd., S. 84 f.)

Mannheim hat mit der Unterscheidung der zwei klassischen psychologischen Schulen keine neuen Einsichten gewonnen. Er kann nur gewisse Probleme beider Richtungen herausstellen und der Hoffnung auf eine bessere Lösung Ausdruck verleihen. So werden allerdings zugleich offene Fragen der Psychologie zu einem konstitutiven Problem der Erziehungswissenschaft: Kann und soll sich die Erziehungswissenschaft am Psychologienstreit um die Phänomene menschlicher Entwicklung und Erziehung beteiligen? [19] Es bleibt hier offenbar keine Wahl, weil die Grundannahmen der Soziologie der Erziehung – man denke an den Gebrauch des Begriffes Begabung bei Mannheim – zum Teil psychologisch begründet werden. Damit bleibt die erziehungssoziologische Begründung selbst ein zum Teil offenes Problem: Wie ist es um das Verhältnis von Erziehung und Psychologie bestellt? [20]

Diese Offenheit und daraus erwachsene methodologische Probleme zeigen sich auch bei der Bestimmung des Charakters der Demokratie, die den Rahmen und Inhalt der Bestimmung aller Erziehungsziele hergeben soll. Eine Kernaussage bei Mannheim lautet: „In einer demokratischen Gesellschaft ist die Veränderlichkeit der Erziehungsziele eine Vorbedingung für den Dienst an den Interessen der verschiedenen Gruppen, die eine Vielfalt von religiösen Glaubens-

---

[19] Vgl. dazu auch HEIMANN (1976, S. 39 ff. und S. 59 ff.).

[20] Dieser Fragenkreis bewegt sich heute nicht mehr in der bloßen Entgegensetzung von Psychoanalyse und Behaviorismus, sondern wird mindestens durch die Notwendigkeit der Beachtung der Arbeiten Jean Piagets und der sowjetischen Psychologie einschließlich der „Holzkamp-Schule" und handlungsstrukturanalytischer (besonders arbeitswissenschaftlicher) Ansätze (Hacker in der DDR; Volpert in der BRD) bereichert.
Im Zusammenhang mit der Bestimmung des Verhältnisses von Soziologie bzw. Psychologie und Erziehung wird auch die Philosophie als Studienobjekt wesentlich, weil in ihr erkenntnistheoretische Prämissen, die für die einzelwissenschaftliche Forschung relevant werden, erörtert werden. So gesehen ist es einsichtig, wenn Mannheim das Studium dieser Grundlagendisziplinen fordert, beachtet werden muß aber auch, daß innerhalb der geforderten Disziplinen unterschiedlichste Ansätze um Geltung ringen.

richtungen, sozialen Schichten, Nationalitäten, Berufsgruppen und sogar von Rassen darstellen." (Ebd., S. 64.) Wo liegen die für die Gegenwart notwendigen Schwerpunkte der Bestimmung von Erziehungszielen?
„An die erste Stelle würde ich den Versuch setzen, sich in Richtung auf eine nicht-tyrannische Gesellschaftsstruktur zu bewegen, eine demokratische Ordnung, in der den Wünschen der Individuen gebührendes Gewicht in bezug auf die Wünsche und Bedürfnisse der Gruppen gewährt wird. Zweitens, und das ergibt sich aus dem ersten Punkt, würde ich das Streben nach einer kooperativen Weltorganisation setzen, die ohne Anwendung von Krieg und Gewalt operieren sollte, um Meinungsverschiedenheiten zu begleichen." (Ebd., S. 65.) Grundlage jeder Demokratie wird damit die Toleranz. Damit aber eröffnen sich immer neue Problemstellungen: „Fassen wir zum Beispiel die Eigentumsrechte ins Auge, soll ein Mensch dann die Freiheit haben, sein Eigentum ohne Einschränkung zu besitzen und über es zu verfügen, oder sollte es eine allgemeine Verantwortlichkeit für den Besitz von Eigentum geben, vielleicht sogar Privateigentum mit einer Kontrolle durch die öffentliche Hand? Hier stehen natürlich Fragen zur Debatte, die schon von Wirtschaftswissenschaftlern von Adam Smith bis Marx durchdacht wurden. Die demokratischen Tugenden werfen das gewichtige Problem der sich verändernden Einstellungen gegenüber dem Wettbewerb, der Rivalität, dem Ausmaß der Individualität, der Haltungen gegenüber der Stellung der Schichten und der Bedeutung der gesellschaftlichen Stellung des Ehrgeizes auf." (Ebd., S. 66.)
Ziele werden ausgewählt, Werte bilden die Grundlage jeder Zielfindung. Mannheim versteht es immer wieder, auf diesen fundamentalen Zusammenhang aufmerksam zu machen. „Idealziele" werden auch im Bereich der Erziehung durch den historisch-sozialen Kontext begründet. „Die Realisierung eines integrierten Wertsystems läßt sich zu irgendeinem Zeitpunkt der Geschichte nur durch die Wahl zwischen einander widerstreitenden Werten erzielen." (Ebd., S. 67.) Mit dieser Feststellung ist zwar ein Problembewußtsein als *Voraussetzung* konkreter rational begründeter Lösungen aufgedeckt, andererseits aber keine konkrete Lösung gewonnen. Der Forderung nach offener Entwicklung, das Auftreten gegen jeden Versuch der Uniformierung der Erziehung, korrespondiert in Mannheims Theorie mit einer Offenheit (spekulativen Basis?) der Theorie: Problemstellungen werden aufgezeigt, ihre bewertende Lösbarkeit wird aber nur äußerst pauschal und abstrakt angedeutet. Dieser Wertrelativismus konkretisiert sich z. B. in der Bestimmung der Qualifikationen des Lehrers. Besondere Bedeutung beansprucht nach Mannheim für den Lehrer und die Lehrerausbildung die Soziologie der Erziehung. „Gehen wir bis zum Lebensbeginn eines Menschen zurück, so sehen wir, wie eine Gesellschaft auf ihn einwirkt und wie tatsächlich verschiedene Gesellschaftsformen verschiedene Verhaltensweisen erzeugen. Die Kontakte von Säuglingen

zu ihren Müttern, die elementaren Prozesse der Kooperation, des Konflikts, der Akkommodation, Assimilation und Isolation sind allesamt wichtig für die Ausformung der Grundlagen der Persönlichkeit. Einer der wichtigsten Prozesse ist der Konflikt, der sich aus dem Zusammenprall der Meinungen und Verhaltensweisen entweder von Individuen oder von Gruppen ergibt; daher ist es in jeder Gesellschaft wichtig, daß man versteht, aus welchen Gründen diese Konflikte entstanden sind und wie die Gesellschaft gelernt hat, mit ihnen fertig zu werden; denn in der Diskussion über diese und ähnliche Probleme lernen wir die Zwangslagen verstehen, in die wir oft geraten und die uns eine Entscheidung auferlegen." (Ebd., S. 169f.) Der Lehrer ist in besonderer Weise mit den in einer Gesellschaft dominierenden Werten verbunden. Er ist ein Wert*mittler*, was zumindest zum Teil einschließt, daß er die gelehrten Werte für annehmbar hält, wenn sie überzeugend vertreten werden sollen. Andererseits sieht Mannheim, daß dies eine zweischneidige Angelegenheit sein kann. „In einer Demokratie liegt die letzte politische Kontrolle in den Händen des Volkes; doch ist das eine zweideutige und vielleicht irreführende Auffassung, weil es viele Interessengruppen gibt, die das Urteil des Wählers zu beeinflussen suchen und in einem gewissen Sinne notwendigerweise beeinflussen müssen." (Ebd., S. 175.) Nun könnte es auch in der Demokratie dazu kommen, daß Interessen einer bestimmten Gruppe so weit dominieren, daß verschiedene Lehrer in den Konflikt geraten, für sie nicht mehr annehmbare Werthaltungen reproduzieren zu müssen. Dieser Konflikt scheint nach Mannheim nicht ausräumbar. Er will den Lehrer in bezug auf den offenen und verdeckten Druck der Sozialgruppen „nur" sensibilisieren, d.h. zunächst einmal, daß dieser Druck dem Lehrer überhaupt bewußt wird, um dann irgendwie rational bewältigt werden zu können. Dieser Gedanke mischt sich zugleich mit einer utopischen Hoffnung, wenn es bei Mannheim heißt: „In Zukunft hängt sehr viel vom Ansehen des Erziehers in der Gesellschaft ab. In der Vergangenheit waren die Bankiers die geachteten Leute. In einer demokratisch geplanten Gesellschaft werden die Lehrer eine der vornehmsten Rollen spielen müssen. Das können sie nur dann, wenn sie ihre Arbeit als einen ernsthaften Versuch ansehen, das Leben der Gemeinschaft zu verstehen und zu fördern." (Ebd., S. 181.) Wie jedoch kann und soll allein Verständnis (kritische Vernunft) Ansehen fördern, wenn zugleich das reale Leben – wie es ist – immer vorausgesetzt werden muß? Heißt Verständnis hier Einsicht in die bestehenden Zusammenhänge als notwendige, oder aber ist eine Veränderung intendiert? – Oder polemisch: Was werden die Bankiers zu den geforderten Veränderungen sagen?

Das Verhältnis von Ideologiekritik und Empirie ist bei Mannheim in umfassende sozialwissenschaftliche Bezüge eingebettet. Fragen nach Erziehungszielen erscheinen als normative Grundprobleme, Erziehung als Phänomen bedarf der Analyse zahlreicher Wissenschaften, wobei das Beispiel der Psychologie

zugleich die Umstrittenheit der Erkenntnis zeigt. Dennoch bleibt hier die Hoffnung auf eine rationale Klärung des Tatsächlichen. Jedoch wird weder die Ideologiekritik in der Schärfe betrieben, wie sie z. B. die kritische Theorie entwickelte, noch wird der Empirismus im Sinne positivistischer Strategie entfaltet. Mannheim bereitet auf Grundprobleme dieser Ansätze vor, er zeigt offene Fragen und Problemhorizonte, ohne in systematischer Lösung weiterhelfen zu können. Dies mag deshalb von besonderer Aktualität auch für viele Erziehungstheorien der Gegenwart sein, sofern sie wie Mannheim mit seinem Ansatz „offen" geblieben sind.
Mannheim hat recht eindringlich auf die Bedeutung der Bestimmung der *Erziehungsziele* als Wertfrage in der Demokratie aufmerksam gemacht. Diese dienen der Sicherung der Reproduktion einer Gesellschaft, sie vermögen es auch, Veränderungen im Zusammenleben der Menschen auszudrücken. Zugleich verzichtet er aufgrund seiner wertrelativistischen Sicht jedoch darauf, genauer Kriterien herauszuarbeiten, die die konkrete inhaltliche Reform, die hier notwendig scheint, eindeutiger hätten abstecken können. Dieser Eklektizismus erscheint nicht als hinreichend. Ist dies generell ein Problem von Theorien, die für eine offene Gesellschaft plädieren?

5.2. Pragmatismus (Dewey)

John Dewey (1859–1952) strebte wie kaum ein anderer Pädagoge der neueren Zeit die Offenheit der Gesellschaft an: „Erziehung zur Demokratie" bezeichnet ein Programm, das in ausführlicher Ausarbeitung von Fritz Bohnsack für die gegenwärtige bundesdeutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion aktualisiert wurde. (Vgl. Bohnsack 1976.)[21]
Deweys Theorie wird dem *Pragmatismus* zugerechnet, einer Theorieströmung, die in bezug auf seine Arbeiten auch unter dem Namen Instrumentalismus geführt wird. „Die besondere ‚pragmatische' wie ‚instrumentelle' Eigenart des Deweyschen Erkenntnisbegriffes erscheint zunächst ... in dessen Bindung an die Problemsituation." (Ebd., S. 47.) Dewey ging davon aus, daß Problemsituationen den Ausgangspunkt jeder erzieherischen Bemühung darstellen. Innerhalb der Situationen, die die Grundlage jeder Erziehungshandlung bilden, kommen den Interaktionen besondere Bedeutungen zu. Dewey kann neben Mead auch als Begründer der Interaktionstheorie gelten. (Vgl. ebd., S. 27.) Deweys Interaktionskonzept trägt pragmatische Züge, wie sich z. B. bei

[21] Dieses Kapitel bezieht sich *ausschließlich* auf die Arbeit Bohnsacks, da in dieser bereits entscheidende Fragestellungen systematisiert wurden. Verweise auf die Originalstellen bei Dewey sind jeweils bei Bohnsack näher angegeben und können dort nachgeschlagen werden.

der Betrachtung seines Lernkonzepts näher herausstellt: „Einmal will es die Lernmotivation wieder auf den natürlichen Zwang zur Beantwortung von Problemsituationen gründen... Zum anderen sieht es diese Beantwortung wesentlich als Praxis, fundiert also die pädagogische Kommunikation in handgreiflichem Tun, um so die Boden- und Wirkungslosigkeit schulischen Redens zu überwinden. Indem es dieses Tun jedoch als kooperatives im Blick auf gemeinsame Ziele (Projekt) konzipiert, sucht es zugleich den Lern-Egoismus, der auf profitorientiertes Konkurrieren zubereitet, zu beseitigen zugunsten sozialer Lernstrukturen, welche für Solidarität im Kampf um mehr Demokratie ausrüsten." (Ebd., S. 452.) So gesehen zeigt sich das Konzept des Pragmatismus oder des Instrumentalismus hier als eine weltanschaulich-politische Richtung: Es steht nicht nur das Ziel vor Augen, mehr Demokratie zu wagen, sondern es wird behauptet, daß bereits der Einsatz bestimmter Lernkonzepte, bestimmter Methoden und Mittel des Lernens, so eingerichtet sein muß, daß demokratisches Bewußtsein überhaupt erzeugt werden kann.
Gemeinhin wird der Pragmatismus als eine Anschauung aufgefaßt, die davon ausgeht, daß alle unsere Begriffe, Abstraktionen und Anschauungen nur Regeln für unser Verhalten darstellen. Die durch diese hervorgebrachte Wahrheit liegt in dem Nutzen, der sich in der praktischen Lebensentfaltung entwickelt. Der *Lebensbegriff* ist für diesen Ansatz ähnlich wie für die geisteswissenschaftliche Pädagogik von Bedeutung. Er wird an einen Relativismus der Theorie geknüpft, der auch bei Mannheim erkennbar wurde, zugleich entspringt aus der pragmatischen Einsicht, daß der Nutzen in einer Gesellschaft immer auch unterschiedliche Nutznießer zeigt, der Anspruch an die Offenheit des Lebens und der Theorie, neben die Relativität der Dinge tritt also auch die Pluralität. Wenn Bohnsack dies nun in neuer Auslegung der Schriften Deweys besonders dahin gehend akzentuiert, daß die Offenheit, der Relativismus und Pluralismus zugleich sozialkritische Intentionen implizieren, dann treten interessante Fragenzusammenhänge auf. Im folgenden soll es um einige dieser Fragenzusammenhänge gehen, um die Problemlage für die heutige Erziehungswissenschaft näher zu fassen. Hervorzuheben bleibt, daß Bohnsack zum Teil an Mollenhauer anknüpft (vgl. ebd., bes. S. 148f.) und sich an „Letzt-Werte" wie die „kritische Rationalität", die als Erkenntnisanspruch in Verbindung mit der kritischen Theorie verbreitet wurde, hält. (Vgl. auch weiter oben S. 16f.)

5.2.1. Das Zielproblem

Betrachten wir zunächst die Problematik pädagogischer *Ziel*setzung. Dewey versuchte die Klärung pädagogischer Ziele aufgrund eines weiten Verständnisses von Erziehung aus dem Alltag und den in ihm bestehenden Problemsitua-

tionen abzuleiten. Dabei richtet sich der Blick allerdings nicht schlichtweg auf eine Bildungsanalyse, um beliebige Ziele zu hinterfragen, sondern von vornherein ist die Entscheidungsfindung bestimmter Zielmarkierungen im Blick. Bohnsack faßt die dreifache Funktion, die das *Erziehungsziel* als Vorausblick auf die Verwirklichung von Handlungen ausübt, nach Dewey so zusammen: „1. Es sorgt für genaueste Beachtung der wirklichen Fakten der Situation, der realen Hindernisse und der Mittel der Problemlösung; 2. es lenkt die Auswahl der Mittel unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie und ordnet die Reihenfolge ihrer Anwendung; 3. erst im Prozeß zunehmender Herausklärung von Mitteln und möglichen Zielen im Angesicht der Problemlage wird eine fundierte Entscheidung möglich, nicht nur über die Mittel, sondern auch über Ziele." (Ebd., S. 55.) Mit dieser Unterscheidung bleibt jedoch die Frage noch ungelöst, *welche* Ziele und *welche* Mittel eingesetzt werden sollen. Zunächst ist nur klar, daß Zielsetzungen Bedingungen einschließen, die erkannt werden sollen, daß Ziele, wenn sie verwirklicht werden sollen, in ökonomischer und rational-effektiver Weise vermittelt werden müssen, daß Ziele und Mittel nicht einen monokausalen Zusammenhang bilden, sondern eine Dialektik oder Interdependenz entfalten, die nicht absolut primär auf die Ziel- *oder* Mittelsetzung reduziert werden könne.
Eine nähere Antwort auf die Frage, welche inhaltlichen Ziel- und Mittelvorstellungen Dewey entwickelt, ergibt sich, wenn Bohnsack z. B. allgemeine Qualifikationen aufführt, die an den Schüler gestellt werden und über die Schule vermittelt werden sollen:

„1. Der Schüler muß vertrauensvoll, unmittelbar und ungeteilt, ohne die pervertierende Re-Flexion auf seinen eigenen Lernvorgang, bei der Sache sein, um der Sache willen. 2. Er muß, bei allem Interesse, ja Engagement, sich zu einer gewissen unparteilichen Distanz, und das heißt zur Objektivität durchringen können ..., muß möglichst vorurteilsfrei, undogmatisch und elastisch sich für die neu auftauchenden Aspekte der Situation und für die Argumente anderer offenhalten ... 3. Die ungeteilte Einheit der Intention läßt sich nur erreichen, wenn der Schüler nicht einem fremden Willen, sondern seinem eigenen inneren Impuls folgt, der im jeweiligen Tun, zur Leistung strukturiert, zum Ausdruck kommt. Dewey bezeichnet das Zielbild eines derart ganz und zur Einheit gewordenen Handelns ... als ‚starken Charakter'. Im Gegensatz zu ihm betreibe die traditionelle Zwangsschule eine Einübung im Gespaltensein ..., nämlich zwischen den echten eigenen und den aufgezwungenen Schulinteressen. 4. Nur wenn sie derart aus dem eigenen Wesen kommt, ist schließlich auch echte Verantwortlichkeit zu erreichen, als Grundbereitschaft, für die Folgen des eigenen Tuns einzustehen und die Konsequenzen entsprechend sorgsam und gründlich abzuwägen". (Ebd., S. 57f.)

Doch auch diese Antwort ist – trotz der wesentlichen Hinweise – noch allgemein. Wie bemißt sich Reflexion, Engagement, Objektivität und Verantwortung inhaltlich? Woher bestimmt sich das, was wünschenswert in diesem oder jenem Fall ist? Bohnsack sieht diese Fragen, wenn er antwortet:

„Die Frage [nach dem Wünschenswerten; d. Verf.] ist auf einer ersten Ebene durch die Einmaligkeit der Situation beantwortet, d.h. nicht beantwortbar: Der jeweils wünschenswerte Inhalt entscheidet sich nach den momentanen subjektiven Bedürfnissen und objektiven Möglichkeiten. Aber wie die Subjektivität nicht das isolierte, sondern das soziale Individuum intendiert, so bringt die Untersuchung der objektiven Zusammenhänge mit wachsender Rationalität gesamtgesellschaftliche Perspektiven in den Blick, eben auch der jeweiligen Situationsanalyse. Damit aber deutet sich ein ganzes Geflecht weiterer Implikationen bzw. Voraussetzungen an: einmal ein Höchstmaß an Autonomie bzw. verantwortlicher Mit- und Selbstbestimmung des einzelnen; zum anderen die Fortentwicklung der Wissenschaft als institutionalisierter Rationalität, die solche verantwortliche Mitbestimmung und kooperative Lenkung nicht nur im Bereich von Naturerkenntnis und Technik, sondern auch in dem der Politik, Wirtschaft und Arbeitswelt ermöglicht; ferner ‚Demokratie' als politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingung für solche Autonomie und Offenheit des Forschens; und schließlich Erziehung bzw. Schule als Mittel, eine neue Generation heranzubilden, welche die ‚offensichtlichen sozialen Mißstände' kritisch erkennt und beseitigt, d.h. eine bessere Gesellschaft anstrebt." (Ebd., S. 62.)

Das Wünschenswerte treibt nach dieser Ansicht im Spektrum von Einmaligkeit, Situationsgebundenheit und Offenheit der Entwicklung auf der einen Seite, kooperativer Lenkung, Verantwortlichkeit und verändernder Gestaltung im Bereich der Natur und Gesellschaft andererseits. Demokratie ist zur Verwirklichung dieses Prozesses die notwendige Rahmensetzung, wobei „intelligente Selbstführung" und „unabhängige Urteilsfindung" zwei Seiten des demokratischen Prozesses sind. (Ebd., S. 63.) Allerdings ist zu beachten, daß die *Wertsetzung* für Demokratie in diesem Sinne, für die Forderung nach Autonomie und kritisch-verändernder Rationalität, zunächst als Zielsetzung erscheint, die aus keinem allgemeineren Rahmen oder Wertsystem mehr begründet bezogen werden kann. Die Wertsetzung ist normativ.
Dewey geht es darum, Relationen aufzudecken, um Werte zu entschleiern. (Ebd., S. 65.) Wertsetzungen werden damit auf einen allgemeinen Bedingungsrahmen bezogen, sie müssen sich als Momente von relevanten Situationen erweisen, Bedingungen sind aufzuspüren. Bei seiner konkreten Analysearbeit der Bedingungen gerät Dewey zum Teil in die Nähe marxistischer Bedingungsforschungen und Wertvorstellungen. Dewey will die Persönlichkeitsentfaltung des einzelnen Menschen, die durch Offenheit und Individualität gekennzeichnet ist, in gesellschaftlicher Dimension entfalten, sie damit in ihre Entfaltungs*möglichkeit* stellen, wobei bestimmte Seiten der bisherigen gesellschaftlichen Entwicklung sich als hemmend erweisen. So will Dewey das Profitsystem beseitigt wissen, er „will das Gesetz der Macht (*power*) aus der Wirtschaft herausbrechen und diese zu einem Feld ‚sozialer Kooperation' machen. Er will an die Stelle des Kapitalismus (*capitalism*), welcher die Möglichkeiten der Wissenschaft lediglich technisch, zu rentableren Produktionsverfahren und höherem Kapitalertrag nutzt, einen ‚sozialen Humanismus' setzen, welcher die ‚sittliche

Lektion' (*moral lesson*) wissenschaftlicher Rationalität endlich auch in Produktion und Wirtschaft hineinträgt." (Ebd., S. 385.) Mit diesen Vorstellungen, die man durchaus auch in die Nähe des „utopischen Sozialismus" von Charles Fourier, Saint-Simon und Robert Owen stellen kann, die sich historisch allerdings auf die USA zu Anfang unseres Jahrhunderts beziehen, wird der Standpunkt der *Offenheit* in radikale Gesellschaftskritik umgesetzt: Soll sich die *freie* Rationalität des Individuums in plastischer Möglichkeit entfalten, so muß der Prozeß der Demokratisierung konsequent an der Autonomie der eigentlichen (natürlichen) Bedürfnislage des Menschen ausgerichtet werden. Aber hiermit soll keine Heilsbotschaft verkündet, sondern „nur" der pragmatische Rahmen human wünschenswert zu setzender Werte verdeutlicht werden.
Die Frage nach dem Wünschenswerten kann nach Dewey nicht in einem abgeschlossenen Zielkatalog angegeben werden. Sie erschließt sich in den Auffassungen, die Dewey zur Demokratie bzw. die er in seinen Vorstellungen für die Erziehung zur Demokratie äußert. Kann sich also das Zielproblem als methodologisches Grundproblem der Erziehungswissenschaft näher klären lassen, wenn wir erhellen, was Dewey genauer unter Demokratie versteht?

5.2.2. Was ist Demokratie?

Dewey spricht sich gegen die Absolutheit von Erkenntnisaussagen aus. Es ist für ihn nicht sinnvoll, *ein* letztes Ziel der Erziehung aufzustellen. (Vgl. ebd., S. 56f.) Andererseits soll nicht alle erzieherische Reflexion in den vagen Nebel theoretischer Spekulation überantwortet werden. Von zentraler Bedeutung ist der Begriff „experience", der in etwa die Erfahrung (das Leben) in den mannigfaltigen und je einmaligen Dimensionen des Alltags bezeichnet. Demokratie erscheint als die Verwirklichung des „experience" im Jetzt und Hier, das keinen Wert außer sich selbst hat. (Vgl. ebd., S. 71f.) Die Ähnlichkeit mit der „Lebensphilosophie" Diltheys und seiner Schüler ist augenfällig. Der Begriff „experience" bezeichnet für Dewey eine „Einheit von Mensch und Welt" (ebd., S. 28), so daß die Aussagen über die Welt und Natur immer auch schon Aussagen über den Menschen sind. Auch im Lebensbegriff ist diese allgemeine Vereinheitlichung der Welt-, Natur- und Menschbeziehungen enthalten. Andererseits löst Dewey den Zusammenhang von Leben und Verstehen nicht im Sinn des antipositivistischen Dilthey in idealistische Zusammenhänge auf. „Experience" meint eher eine naiv-materialistische Zusammenfassung der Wechselbezüge des Daseins zu einem gegebenen Zeitpunkt, wenn Dewey etwa rhythmische Naturvorgänge betrachtet. (Vgl. ebd., S. 33f.) Andererseits werden die Begriffe „experience", Leben und Erziehung oft als identische gebraucht (vgl. ebd., S. 151), so daß eine genauere Einordnung Schwierigkeiten

bereitet[22]. Ein besonderes Verhältnis bildet das „experience" und das Individuelle. Das Individuelle wurzelt nicht nur im Mannigfaltigen seiner Form, sondern auch im ständigen Wandel der Formen im Feld des „experience". (Ebd., S. 35f.) Eine Einsicht, die Dewey direkt auf die Beurteilung des Verhältnisses von Anlage und Umwelt bezieht. Er setzt theoretisch nicht bei der erblich vorgegebenen Triebausstattung an, sondern beim Verhalten, das sich in der Situationsbeantwortung des Individuums zeigt. Das Ganze ist für Dewey mehr als die Summe seiner Teile. (Ebd., S. 43.) Dies trifft bereits für die anorganische und organische Seite zu, so daß das „experience" die umgreifende Einheit von Subjekt und Objekt bildet und eine Fixierung des primären Einflußbereiches von entweder Umwelt oder Vererbung gar nicht als notwendig erscheint. (Vgl. ebd., S. 113.) Dies ergibt sich auch daraus, daß Dewey die angeborene Triebanlage des Menschen als Rohmaterial von außerordentlicher Plastizität betrachtet, das erst im Rahmen des Umweltbezuges in konkrete Formen mündet. (Ebd., S. 39.) Der Mensch wird hierbei nicht einseitg als Tafel gesehen, in die andere etwas einritzen: Dewey betont die eigene Richtungsbestimmtheit des Organismus des Menschen, die die Möglichkeit beinhaltet, aus einer Vielzahl gegebener Stimuli auszuwählen, und die auch selbst mitbestimmt, was in welcher Art und Weise als Stimulus zu wirken vermag. (Ebd., S. 49.) Aus dieser Sicht begründet sich Demokratie. Denn Demokratie legitimiert ihre Notwendigkeit bereits dadurch, daß Erziehung gleiche und verantwortungsbewußte Bürger heranbilden kann, ohne daß die Gleichheit durch Erbanlagen verhindert wird. (Ebd., S. 80.) Es geht Dewey um die Wechselwirkung von Anlage und Umwelt. Da jedoch die Beziehungen des Individuums zur Umwelt niemals von der Anlage getrennt betrachtet werden können (wie umgekehrt), sei es auch relativ nutzlos, Teile der stärker anlage- oder umweltbedingten Verhaltensäußerung auseinanderzuhalten. (Vgl. auch Anmerkung 17, S. 323.) Dewey leugnet zwar nicht Erbeinflüsse, aber er will die Dynamik der Umwelteinflüsse nicht durch nativistisches Denken verschütten. Angesichts der unausgeschöpften Umweltmöglichkeiten bleibt die Erbanlage relativ bedeutungslos. (Ebd. S. 82.)[23] Aus dieser Sicht kann sich die Notwendigkeit und Möglichkeit der Demokratie begründen. Sie zeigt sich im Zusammenhang mit der Sittlichkeit ihrer Verwirklichung:

---

[22] Bohnsack macht auf den wichtigen Umstand aufmerksam, daß eine kritische Gegenüberstellung von Dilthey und Dewey noch aussteht. (Vgl. ebd., S. 33.) Beiden scheint eine exakte methodologische Durchdringung gebrauchter Grundkategorien nicht hinreichend gelungen zu sein, wenngleich uns eine Untersuchung dieser Schwierigkeiten auch auf aktuelle Fragestellungen aller Ansätze zurückführen würde.

[23] Dewey geht noch einen Schritt weiter, wenn er betont, daß der Umweltfaktor selbst in den Erbfaktor hineingetragen wird. (Vgl. ebd., S. 114f.)

„als derjenigen Lebens- und Sozialform, in der Mitbestimmung und Mitverantwortung eines jeden und die Realisierung seiner selbst als sittlicher Person ermöglicht und gefordert ist. Das heißt, Demokratie gibt jedem Bürger Rechte und Pflichten zur ‚Kontrolle' öffentlicher Angelegenheiten und eröffnet ihm andererseits die volle Selbstverwirklichung durch Beseitigung von Schranken des Status, Reichtums, Geschlechts etc. Dewey weiß, daß eine solche Gesellschaft nirgends existiert, doch er legitimiert ihre Verwendung als Urteilsmaßstab gegenüber bestehenden Verhältnissen, indem er sie als ‚logische und praktische' Konsequenz der menschlichen Natur anthropologisch begründet und zum Ziel erhebt." (Ebd., S. 72.)

Das Individuelle erscheint hierbei als der Motor der Kreativität und Veränderung, der Offenheit und der *gesellschaftlichen* Potenz in ihrer je konkreten Besonderung. (Ebd., S. 73.) Das Individuelle wird damit nicht losgelöst vom Gesellschaftlichen betrachtet, was sich in dem Wunsch nach Verwirklichung von Gleichheit (die nicht mit Uniformität zu verwechseln ist) ausdrückt. Für die Erziehung heißt dies, daß sie zugleich Individualisierung und Sozialisierung umgreifen muß. (Ebd., S. 75.) Das handelnde Miteinander der Menschen in ihrer Sozialität bedingt für Dewey, daß die gemeinsamen Interessen der Menschen in gemeinsame Aktionen umgesetzt werden müssen, was eine Beseitigung aller Klassen-, Rassen- und nationalen Schranken voraussetzt. (Ebd., S. 76.) Diese angestrebte „Aktionsgemeinschaft" läßt sich andererseits nur schrittweise erreichen, das utopische Ziel der Gemeinsamkeit ist in die Wege unvollkommener Verbundenheit der Menschen im Geschichtsprozeß gebunden. (Ebd.) Dewey hat hierbei auch vor Augen, daß nur die Entfaltung der produktiv-ökonomischen Sphären die Basis realer Freiheit wird bieten können. (Ebd., S. 77f.) Aber seine „Pädagogik lebt aus der Zukunft. Und diese ist offen. Die Revolution steht noch aus. Die Lösungen müssen noch gefunden werden, politisch und pädagogisch." (Ebd., S. 229f.) Damit drückt Dewey im Grunde Hoffnungen vieler neuerer „linker" Pädagogen in der BRD aus[24].

---

[24] Dies ergibt sich auch durch die Ablehnung der Pädagogik der DDR und anderer sozialistischer Staaten durch viele linke Pädagogen. Bohnsack konkretisiert die Vorbehalte gegen die DDR-Pädagogik, wenn er Schriften zur Schuldisziplin aus der DDR mit denen Deweys vergleicht. Über den in der DDR geforderten Lehrertyp schreibt Bohnsack z. B.: „Der sich in alledem abzeichnende Lehrertyp sieht sich mit dem Normensystem, das ihn bestimmt – im Gegensatz zum Lehrer der Deweyschen Versuchsschule – weitgehend im Besitz der Wahrheit. Die Revolution ist bereits erfolgt, steht nicht mehr bevor. Das erklärt viele der im vorausgehenden aufgeworfenen Fragen. Denn für den Besitzenden bedeutet Kritik eine Störung. Sie wird nur zugelassen, soweit sie ‚systemimmanent' bleibt, soweit sie den Lehrerinteressen, welche die jener ‚Besitzenden' repräsentieren, nicht widerspricht. Der Gedanke, daß Schülerinteressen legitim oder gar prinzipiell in eine andere Richtung gehen könnten, sprengt wiederum das System. Daher behält die ‚Schülermitverwaltung' den Eindruck der In-Dienst-Nahme, wenn nicht der Manipulation.
Jene Umkehrung der ‚Kontrolle' jedoch, nämlich in eine solche von ‚unten' nach ‚oben', auf die wir bereits mehrfach abzielten, müßte als ‚Anarchismus' bekämpft werden." (Bohnsack 1976, S. 231f.)
Allerdings ist auch im Westen die Kontrolle von „unten" nach „oben" nach der Ansicht Bohnsacks und anderer kaum hinreichend gegeben.

Seine Forderung nach Demokratie ist dem gegenwärtigen Spektrum der „Emanzipation der Vernunft" nah, was dazu führen könnte, daß er für erziehungswissenschaftliche Ansätze wieder Relevanz erlangt. (Ebd., S. 318.) Dewey will – wie manche emanzipatorisch orientierten Autoren der Gegenwart – den Widerspruch zwischen demokratischer Deklaration und undemokratischen Lebensverhältnissen aufdecken und auf seine „Hintergründe im Antagonismus der Klassengesellschaft zurückführen". (Ebd., S. 336.) Andererseits will er damit nicht einer neuen Klasse zum Sieg verhelfen, sondern seinen eigenen Wertrelativismus (die Offenheit) als Freiheit zur Selbstbestimmung *verwirklicht* sehen. Er gebraucht die Formel von der Verwirklichung der „Gleichheit der Chancen" (ebd., S. 352), um die Bildungsgleichheit schon dadurch zu sichern, daß benachteiligte Familien besonders gefördert werden. Aber: Gleichheit bedeutet nicht Uniformität, Demokratisierung soll die spezifischen und abweichenden Qualitäten der Individuen ausnutzen und diese nicht nach Klassen schichten. (Ebd., S. 353.) Demokratie bezeichnet daher den „Glauben an die Individualität", den „Glauben an die Gleichheit", die nicht die Einmaligkeit jedes besonderen Menschen verwischen soll, sondern in der Originalität zugleich den gesellschaftlichen Reichtum zu entfalten vermag. (Ebd., S. 354.) Bohnsack skizziert die Folgen dieses Demokratieverständnisses im Zusammenhang mit der Betrachtung gegenwärtiger erziehungstheoretischer Diskussion so: „Wahrscheinlich erfordert das Ziel der Demokratisierung psychologisch, pädagogisch und politisch eine Umkehrung des Verhältnisses von Initiative und ‚Zustimmung', so daß jeweils ‚von unten' her ... und nicht umgekehrt ‚zugestimmt' bzw. bloß bereits Entschiedenem applaudiert wird." (Ebd., S. 220.)

Die Demokratisierung zeigt sich in der Hoffnung auf Kritik, der Möglichkeit der Durchsetzung der Vernunft, der Realisation der Offenheit. Der Mensch bestimmt in der Offenheit seinen Entwicklungsprozeß. (Ebd., S. 31.) In der individuellen Entwicklungsmöglichkeit selbst steckt die Offenheit. (Ebd., S. 117.) Es fragt sich aber zugleich, inwieweit die proklamierte Offenheit und die wünschbar erscheinende Vernunft nicht bereits durch die *Gegenwart* in ihren jeweiligen Ausprägungsformen beschränkt sind. Provokativ fragt Bohnsack im Zusammenhang mit Deweys Integration von Lehrer- und Schülerinteressen in ein harmonisches, offenes, wenngleich den Konflikten bewußtes Modell: Wieweit verschleiert es „in der Schule die inneren Widersprüche der Klassengesellschaft, statt sie bloßzulegen? Und das heißt, wieweit stabilisiert sie, als Korrektur von ‚Schönheitsfehlern' und ‚Reformismus', den bleibenden autoritären Charakter des herrschenden Systems? Wie kann jene zunehmende Machtlosigkeit des Lehrers dazu beitragen, die durch die Macht der Herrschenden verhinderte Veränderung der Gesellschaft durchzusetzen?" (Ebd., S. 270.)

5.2.3. *Ist Demokratie Wahrheit?*

Deweys Modell schwankt zwischen Offenheit als Ausdruck der durch die Umstände bestimmten Situation und der Intention der Offenheit, Bedingungen herzustellen, die *wahrhaft* offen sind. Welche Kompetenz kommt den Erkenntnisbemühungen Deweys nach seiner Methodologie zu? Wie erzeugt er Wahrheit im Erkennen, um zu seinem Weltmodell als *unverzichtbarem* Bestandteil der *unverzichtbaren Bestimmung von Demokratie*, die er vorschlägt, zu gelangen?

Ein Ziel ist aus pragmatischer Sicht „wahr", wenn es wirklich eintritt, wobei das Eintreten sich von der Erkenntnisbemühung um Wahrheit unterscheidet, denn das Eintreten ist kein gedanklicher, sondern ein realer Vorgang. Daraus ergibt sich anscheinend die Möglichkeit, Erkenntnisse in der Realität zu verifizieren. (Ebd., S. 51.) Deweys anthropologische Leitvorstellungen geben also Anlaß für Hypothesen, die empirisch überprüft (Verifikation) werden sollen. (Vgl. ebd., S. 143.) Deweys gesamtes Konzept zielt einerseits auf Einheit, auf ein anthropologisches Modell der Offenheit im Rahmen von Problemsituationen. Andererseits versucht Dewey, durch tatsachenwissenschaftliche Forschung jedes voraussetzende Dogma zu überwinden. (Ebd., S. 41.) Dewey will das in den Naturwissenschaften übliche Verfahren der permanenten empirischen Befragung zur Veränderung der Gesellschaft einsetzen (ebd., S. 411), indem er durch die erfahrungswissenschaftliche Rückkoppelung die wahre Substanz seiner Forderungen und Ziele absichert. Dabei gebraucht Dewey nicht die Vorstellungen des marxistischen Ansatzes, der den Gedanken der Widerspiegelung oder Abbildung aus materialistischen Ansätzen aufnahm. Dewey sieht die Gefahr – die zum Teil allerdings einem Mißverständnis entspringt –, daß hier die Materie ein Apriori bilden könnte, das aufgrund der unterschiedlichen materiellen und ideellen Strukturen in absolutem Sinne gar nicht existiert. (Ebd., S. 30.)[25] Andererseits ist Dewey kein Idealist, so stellt Bohnsack heraus, da er den Dingen vorausgehende Existenz zubilligt; doch bleiben sie auf den Rahmen des „experience" bezogen, wobei er besonders den Gedanken hervorhebt, daß bloße sinnliche Wahrnehmung kein Erkennen bedeute, da Erkenntnis immer auch an Bedeutungen (*meanings*) geknüpft sei. (Ebd., S. 48f.) „Erkenntnisse von Problemsituationen haben also von Anfang an nicht den Charakter von *mental photographs*, welche Realitäten einfach abbilden. Denn

[25] Dewey sieht hier nicht, daß der Materiebegriff im Marxismus zur Bezeichnung der objektiven, d.h. bewußtseinsunabhängigen Realität und im Zusammenhang mit einer Klassentheorie gebraucht wird. Dieser Begriff betont im Verhältnis von Denken und Sein den Primat des Seins. Marxisten unterscheiden gegenwärtig den Begriff Materie (Bewußtseinsunabhängigkeit) und Materiestruktur (Struktur der Stofflichkeit). Vgl. bes. Hörz (1971a).

dadurch könnten sie nur die bestehende Verwirrung reproduzieren, nicht aber über sie hinausführen und so zur Lösung beitragen." (Ebd., S. 50.)
Damit aber ist erkenntnistheoretisch betrachtet noch nicht hinreichend Klarheit gewonnen. Einerseits soll in zum Teil naiv-empiristischer Sicht *Wahrheit* durch tatsachenanalytische Forschung im Rahmen verifizierender Akte erzeugt werden, andererseits bleibt die wahre Substanz in einem Ganzen aufgehoben, das mehr als die Summe von Teilen ist. Hier reichen Abbildungen nicht aus, sie belassen den Menschen in der Verwirrung, so gesehen erscheint die These vom Primat der Materie als unzulässig, weil sie ein gedankliches Dogma der Realität voraussetzt[26]. Bei Dewey mischen sich analytische Bestrebungen, soziale Wünsche und natürliche Grundannahmen zu einem komplexen Bild, das als methodologische Verknüpfungszentrale erscheint. Von hier aus wirkt es dann teilweise so, als sei die Begründung der Demokratie ein natürliches (anlagenbedingtes) Problem, als sei demokratische Offenheit ein Problem des verändernden gesellschaftlichen Kampfes, als sei die pragmatische Tatsachenforschung Garant der Wahrhaftigkeit des Erstrebten. Wünsche an die Zukunft, Probleme der Analyse des Gegenwärtigen, Momentaufnahmen des gegebenen Seins mischen sich zu einem Bild von der Wahrhaftigkeit der Welt – faszinierend und anregend im Zusammenhang; methodologisch überzeugend im Aufbau?
Die Auseinandersetzung Deweys mit dem Marxismus vermag diese Frage in konkretere Dimensionen überzuleiten.
Zunächst ist festzuhalten, daß Dewey sich nicht direkt mit den klassischen Schriften von Marx und Engels auseinandersetzt. Er nahm andererseits nach 1917 besonderen Anteil an der Entwicklung der Sowjetunion, beteiligte sich später im Zusammenhang mit der Ermordung Trotzkis an einem Stalin-Tribunal.
Deweys anthropologische Sicht geht vom Individuum aus und sucht in der Autonomie des Menschen und der dieser Autonomie entsprechenden Gesellschaft ihre zentrale Zielsetzung. (Ebd., S. 393.) Von hier aus entwickelt sich seine besondere Stellung in der Kritik am Marxismus – wenngleich diese oft die Kritik an Stalin meint, so trifft sie doch auch klassisch marxistische Grundüberzeugungen. Die Nähe zu marxistischen Gedanken findet sich z. B. im Curriculum der Deweyschen Versuchsschule, etwa, wenn die Schüler in die Thematik Nahrung, Wohnung, Bekleidung, Produktion und Konsumtion eingeführt werden (ebd., S. 394f.) oder wenn Probleme der modernen Arbeitswelt am Beispiel der Textilarbeit konkretisiert werden. (Ebd.) Diese Nähe zeigt sich aber auch in

[26] Die marxistische *Intention* ist allerdings genau entgegengesetzt – wie immer dies von Marxisten dann auch selbst beachtet wird: Die Realität gehe voraus, weil sonst die Gedanken der Realität als Dogma vorausgesetzt werden könnten – etwa um überflüssige Herrschaft zu erhalten.

politischen Vorstellungen: „Seine Vorschläge – etwa schon 1918 zur Überwindung der Arbeitslosigkeit und -unsicherheit durch ein Recht auf Arbeit, zur Beseitigung der Slums durch einen staatlich gelenkten Wohnungsbau, zur Aufhebung der entfremdeten Arbeit durch Mitbestimmung bzw. ‚Selbst-Regierung' (*self-government*) der Arbeiter in der Industrie – weisen insgesamt auf Sozialisierung und Planwirtschaft. Dazu muß allerdings betont werden, daß Dewey die Zwangsregulierungen (*regimentation*) im materiellen Bereich ansetzt, geistige Freiheiten aber eben dadurch auslösen will und in dieser Hinsicht jeden Zwang ablehnt." (Ebd., S. 398f.) Dewey geht trotz der Konflikte in der Gesellschaft davon aus, daß das Ganze der Problemsituationen jeweils einen allgemeinen Rahmen bildet, der nicht zerstört werden darf. So kann die Liquidierung des politischen Gegners im Klassenkampf kein Ziel sein. (Ebd., S. 400.) Die Klassenkampftheorie sieht er zwar als notwendige Korrektur allzu harmonistischer Auffassungen an, aber Macht ist an den Zusammenhang von Mitteln und Zielen gebunden. (Ebd., S. 401.) Dewey grenzt sich „als ‚Liberalist' vom Marxismus ab, indem er betont, daß ‚Freiheit (*liberty*) das Mittel ebenso wie das Ziel' sein muß: Menschen zur Freiheit zu zwingen, verbiete das Wesen der Freiheit." (Ebd., S. 402.) Wissenschaftliche Vernunft, die er intendiert, weiß nicht alles von vornherein, sondern experimentiert. (Ebd., S. 403.) Gewalt darf nicht zum Dogma der Lösung von Konflikten werden. (Ebd.) Damit liegt in der Überzeugungsarbeit das legitime Mittel der Veränderung. (Ebd., S. 404.) In der „Diktatur des Proletariats" sieht er die Gefahr, daß sich zunächst die Partei und dann eine kleine leitende Gruppe als neue Klasse etabliert. (Ebd., S. 406.) Schließlich sieht er die Möglichkeiten *individueller* Entfaltung im Kollektivismus untergehen. (Ebd., S. 407.) Dewey erkennt zwar die Einflußsphären der Ökonomie als einzige Basis gegenwärtiger politischer Fragen an, lehnt jedoch die Verabsolutierung des ökonomischen Determinismus als allumfassendes Gesetz (im Zusammenhang mit dem Klassenkampfmodell) ab, insbesondere weil er hier den subjektiven Faktor Mensch unterrepräsentiert sieht. (Ebd., S. 409.)

Dewey schwebt eine „Gelehrtenrepublik" vor Augen, hier ist der Wunsch auf herrschaftsfreie Beziehungen, ein alles in allem soziales Paradies, gerichtet, ohne daß allerdings – wie Bohnsack hervorhebt – klar ist, ob die *bestehenden und gefallenen* Wertentscheidungen, die dieser Gelehrtenrepublik entgegenstehen, nicht jene paradiesische Hoffnung verhindern werden. Es bleibt ein Prinzip Hoffnung: „Mit dem Bezugsrahmen... der Demokratie stellt Dewey der undemokratischen amerikanischen Wirklichkeit eine Möglichkeit und Idee gegenüber (‚in opposition'), die weder mit dem Bezug auf die zukünftige Gesellschaft noch auf die Erziehung inhaltlich bereits endgültig fixiert ist". (Ebd., S. 416.)

Die wahre Demokratie zeigt sich so als Offenheit humaner Entwicklung. Aber die Offenheit zeigt sich nur in der vorausgesetzten Wahrheit: Demokratie.

5.2.4. Offenheit als Prinzip

Betrachten wir das Deweysche Vorgehen von der methodologischen Seite, so zeigt sich die Offenheit als Prinzip. Diese Offenheit ist in einem anthropologischen Leitmodell begründet, das sich steuernd auf alle Versuche der Welterkenntnis auswirkt. Es konkretisiert sich in den Versuchen, die Dewey als empirische Überprüfung (Verifikation) im Rahmen der Sicherung einer realitätsbezogenen Sicht anstrebt, ohne daß ihm die Wertsetzung seines Weltmodells als Voraussetzung empirischer Untersuchungen hinreichend deutlich zu sein scheint. (Vgl. ebd., S. 413.) Methodologisch versucht Dewey eine Synthese von kritischen Annahmen (erscheinen diese ihm aber hinreichend als ideologische Annahmen?) und empirischen Verfahren. Im Bereich der ideologischen Grundannahmen gelingt es ihm, über die Verstehensanalyse lebensphilosophischer Observanz hinauszugehen, indem er Widersprüche der Realität als Problemfeld der Erziehung in verschiedener Weise aktualisiert. Dieses Aktualisieren ist allerdings *eklektizistisch*, es folgt keinem eindeutigen Kausalitätsmodell, sondern zeigt sich als offene Theorie. Andererseits zeigt sich die empirische Strategie als Teil naiv-empiristischer Einstellung, wie sie weiter oben charakterisiert wurde. (Vgl. bes. S. 84 f.) Die Empirie nimmt hier den Platz ein, Voraussetzungen abzuklären, besonders durch psychologische Analysen den wahren Kern der Zusammenhänge aufzuspüren, ohne daß die wertenden (ideologischen) Gesichtspunkte der empirischen Aufspürungsarbeit genügend als methodologisches Problem bewußt werden. Damit zeigt sich aber die *Offenheit* als Problem methodologischer *Eindeutigkeit*: Zumindest besteht die Gefahr bloßer Reproduktion des Vorgegebenen, die Möglichkeit, daß das anthropologische Leitbild und naiv-empirische Verfahren in Widerspruch geraten. Ein Beispiel: „Im Rückblick auf seine Versuchsschule betont Dewey, daß sein Lehrerteam die Neigungen, Möglichkeiten und Bedürfnisse von individuellen Schülern überhaupt erst durch Experimente herausfinden und daher, um die nötigen Daten zu bekommen, insbesondere in den ersten Jahren der Schule durch sehr viel individuelle Freiheit der ‚individualistischen' Seite der Erziehung einen gewissen Vorrang lassen mußte." (Ebd., S. 164 f.) In dieser Strategie zeigt sich deutlich zum Teil die Position des naiven Empirismus, der der Natur (hier dem Schüler) die Wahrheit ablauschen will. Ist aber genügend bedacht, daß dieses Ablauschen in vorgegebene Raum-, Zeit- und Sozialgrößen eingebunden ist, daß der Lauschende selbst bereits mit einer Erklärung (anthropologisches Leitmodell!) an die Beschreibung herangeht? Bohnsack meint,

daß Deweys Schule sicherlich nicht unbeeinflußt von Individualismus und Konkurrenzkampf der profitorientierten Umwelt blieb (ebd., S. 167), aber diese Größen tauchen im naiv-empirischen Konzept nicht als Erkenntnisproblem auf. Seine Versuchsschule scheint – wie Bohnsack hervorhebt – das „zum Schwimmen nötige Wasser" öfter zu entbehren, weil sie wie eine Insel gegen den Strom erscheint, zwar ein gewaltiges (und heute jedem Erzieher zum Studium anzuratendes) Experimentierfeld für Sozialerfahrungen darstellt, aber die politischen Erfahrungen, die sich in den Widersprüchen der Gesellschaft stellen, ungenügend entfaltbar werden läßt (ebd., S. 276), so daß die Offenheit in Gefahr gerät, zur Unverbindlichkeit herabzusinken. Andererseits steht dem das – auch von Dewey im historischen Rückblick auf seine Schule entwickelte – Forderungspotential politischer Erneuerung, das Dewey vorlegte und das eine deutliche Kritik des Kapitalismus implizierte, entgegen.

5.2.5. Wertbezogene Ziele – Eklektizismus als Methode

Die in Wertungen verwandelte Offenheit soll hier knapp anhand von Vorstellungen charakterisiert werden, die Dewey in bezug auf die Schule entwickelt. Dabei ist allerdings zu beachten, daß Deweys Versuchsschule im Rahmen des relativ „freien" (mit privaten Institutionen durchwachsenen) Schulsystems der USA begründet wurde, so daß die direkte Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nicht möglich ist. Auf diesen besonderen Punkt werden wir im nächsten Abschnitt (5.3.) zurückkommen.
Deweys Schule zielt

„auf kritische Rationalität. Doch sie geht aus von den unmittelbaren Tuns- und unwillkürlichen Lernvorgängen, wie sie das außerschulische Leben des Kindes kennzeichnen: die Einsicht in Relationen (z. B. in chemische oder sprachliche Gesetzmäßigkeiten) wird dem Kind nicht losgelöst vermittelt, etwa direkt über Bücher und Worte, sondern indirekt über die Notwendigkeit der Lösung von Problemsituationen, welche Reflexion und Erkenntnis notwendig machen, dann jedoch wieder in Unmittelbarkeit ausmünden, nämlich in den praktischen Vollzug der Lösung. Dieser Lernprozeß als Ganzes jedoch ist, vom Lehrer durch planvolle Schaffung von Problemsituationen angeregt, aus der Perspektive des Kindes insofern wiederum un-mittelbar, als dieses nicht mit dem bewußten Ziel des Lernens, sondern mit dem der Problemlösung lernt. Es reflektiert deren Probleme, nicht die des eigenen Lernens (was Aufgabe des Lehrers ist), denn solche Re-Flexion würde die Intensität des Engagements in der Problemsituation stören." (Ebd., S. 53f.)

Dewey will beim Kind (und bei der Erforschung seiner Psyche), nicht in erster Linie – wie die Herbartianer – beim Stoff ansetzen. (Ebd., S. 136.) Fragen der Motivation (nicht „aufgesetzte", sondern innerlich erforderliche Bedürfnisse –

intrinsische Motivation) sind für ihn von besonderer Bedeutung. Er will im Rahmen der Lehrinhalte und Methoden den Schüler zur Mitbestimmung kommen lassen – ein Aspekt der demokratischen Erziehung. (Vgl. ebd., S. 248ff.) Der Tätigkeitsaspekt, „learning by doing", kommt bei Dewey besonders zur Geltung. (Vgl. ebd., u. a. S. 363ff., S. 448.) In der Schule geht es in erster Linie um Leben, nicht um Lernen (ebd., S. 431f.), wenngleich diese Auseinanderhaltung mißverständlich ist. Gemeint ist hier vor allem, daß der Stoff im Unterricht nicht aufdiktiert werden soll, sondern in der Betätigung angeeignet werden muß. (Ebd., S. 433.) Dewey verficht eine „Entschulung der Schule". (Vgl. ebd., S. 434ff.) Zwar soll der Lehrer nicht abgeschafft werden (ebd., S. 438), vor Augen steht jedoch das Ideal einer herrschaftsentlasteten Kommunikationssituation. (Ebd., S. 439.) Schüler sollen Techniken wie Lesen und Schreiben erst lernen, wenn sie aufgrund von Problemsituationen (z. B., um Bücher mit historischen Informationen auswerten zu können) die Notwendigkeit des Erwerbs anerkennen. (Ebd., S. 441.) Nicht aufgrund von Herrschaft soll gelernt werden, sondern aus rationaler Einsicht in die Sachzwänge. (Ebd., S. 442.)[27] In diesem Zusammenhang bedeutet Lernen auch Verändern der Welt. (Ebd., S. 446.) Dies kann nur in der Form des Projektunterrichts realisiert werden. (Vgl. auch DEWEY/KILPATRICK 1935.)

Wenn Dewey das Verhältnis von Schule und sozialem Wandel problematisiert, so kommt er in einer seiner späteren Arbeiten (1937) zu folgender Position (vgl. BOHNSACK 1976, S. 484f.):

1. Die Schule ist kein neutraler Raum, sondern in ihr sind die Konflikte und Widersprüche der Gesellschaft enthalten.
2. Die Schule spiegelt andererseits die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht eindeutig wider, in ihr sei vielmehr Raum zur Entfaltung von Strategien, die sich gegen die Beherrschung von Gruppen mit monopolistischen Ansprüchen richten. Dewey wendet sich hierbei gegen die sowjetische ebenso wie gegen die kapitalistische Schule, die nur einseitige Ziele zu fixieren vermögen.
3. Eine einheitliche oder rational geplante gesellschaftliche Entwicklung liegt nicht vor. Dewey sieht im gesellschaftlichen Bereich Chaos, wobei die Schule ein Faktor ist, der über die Zukunft mitbestimmt. Die Schule soll wesentlich in Opposition zu allen treten, was undemokratisch ist.

Damit kommt Dewey auf Ansprüche seiner Versuchsschule, auf die Probleme der „Gelehrtenrepublik", zurück. Herrschaftsfreiheit ist das wertbezogene Ziel, das in konkrete Bildungsvorstellungen mündet, die – z. B. bezogen auf die

[27] Bohnsack sieht hierin aber auch ein Problem: „Es fragt sich allerdings, wieweit solche Intentionen nicht problematisiert werden durch H. Aeblis These, Lernprozesse natürlicher Lebenssituationen blieben ‚immer bruchstückhaft und beschränkt', ‚zum Teil widersprüchlich', Lernleistungen ohne systematisches Üben gingen vielfach verloren ..." (Ebd., S. 458.)

spezifisch deutsche Schule – sehr viel revolutionäre Sprengkraft beinhalten und die Forderung nach Offenheit in sehr konkreten Vorstellungen der Veränderung der Schul- und Unterrichtsstruktur aufdecken; aber wie soll diese erstrebte Freiheit von Herrschaft gegen die konstatierte Herrschaftsbezogenheit des gesellschaftlichen Seins durchgesetzt werden? Dewey will mittels Argumenten überzeugen. Er meint dennoch von der „wahren" Theorie ausgehen zu können, wissenschaftlich die Wahrheit der von ihm als wünschenswert empfundenen Demokratie begründen zu können. Aber er kann methodologisch diese Wahrheit nur behaupten, wünschen, ersehnen. Kaum deutlicher läßt sich der Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Ethik in seiner (für alle Ansätze geltenden!) Grundproblematik darstellen. Die Wertvorstellungen, die Dewey in pragmatischer Absicht einsetzt, erscheinen als wesentlich für die geforderte Praxis, sie weisen zugleich aber auch für die Begründung im Rahmen der selbstgewählten Theorie einen Mangel an Reflexion auf. Deweys Entscheidung für eine demokratische Pädagogik scheint einer *sittlichen* Überzeugung zu entspringen, die andererseits nicht bruchlos und nicht immer hinreichend genug begründet wurde. (Vgl. ebd., S. 536f.) Wenn Bohnsack demgegenüber meint, daß z. B. Habermas die eigene „letzte Wertbindung" deutlicher fixieren konnte als Dewey, so kommen wir auf den Kern des Normenproblems im ideologiekritischen Ansatz zurück. Uns konnte auch die Erklärung von Habermas nicht vollständig befriedigen. (Vgl. S. 229ff.) Die Forderung nach herrschaftsfreier Kommunikation, die Entwicklung von Diskursen, die Beseitigung unterdrückender und ausbeutender Verhältnisse, all dies weist andererseits auf den engen Zusammenhang von kritischer Erziehungswissenschaft und Deweyscher Theorie hin. Die Widersprüchlichkeit der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Empirie, der Begründung einer rationalen Synthese von ideologiekritischen und empirischen Verfahren, ist bei Dewey noch deutlicher als in der kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. dazu nochmals den Abschnitt über MOLLENHAUER) zu sehen. Aber es gibt eine gewisse grundsätzliche Gemeinsamkeit, eine gemeinsame Schwierigkeit. Die kritische Erziehungswissenschaft versucht eine Vielzahl von Aspekten zusammenzutragen, um das Erziehungsfeld theoretisch möglichst komplex wiederzugeben. Die Auswahl der Aspekte ist mehr oder minder eklektizistisch, vielfach weiß man nicht, ob die eine oder andere Betrachtungsweise sich als voll tragfähig erweisen wird, es gibt zuweilen Widersprüche zwischen den Betrachtungsweisen, etwa in der Kombination unterschiedlicher Methodologien bei Mollenhauer. Bei Dewey ist dieser *Eklektizismus* noch deutlicher zu erkennen, obwohl er als Grundproblem mehr oder minder für alle pädagogisch-kritischen Ansätze Relevanz hat: Angesichts des Problems, daß sich „letzte" Gesetzesaussagen über Erziehung bisher kaum finden ließen, dennoch eine Wertbegründung der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, der man nach Möglichkeit die zum Teil

eklektizistische Methode der Gewinnung bestimmter Werte nicht übelnehmen muß, weil sie der Verwirklichung der Verbesserung der Möglichkeiten von Demokratie dient. Hier zeigt sich sowohl bei Dewey wie in neueren ideologiekritischen Positionen der kritischen Erziehungswissenschaft eine wesentliche Gemeinsamkeit, die für die zunehmende Verwissenschaftlichung der Erziehungstheorie entscheidende Bedeutung hat: die Möglichkeit und Notwendigkeit, auch aus der Sicht der Wissenschaft mitzubegründen, was Demokratie sein kann und soll.

5.3. Das Entscheidungsproblem (Heimann)

In Mannheims wissenssoziologischem Ansatz ging es darum, den Erzieher in eine weite Befragungsspanne der Realität – vermittelt vor allem über die Soziologie, Psychologie und Philosophie – einzuführen. Pädagogik kann sinnvoll nur durch die wechselseitige Ergänzung mindestens dieser Disziplinen studiert werden. Der weite Begriff der Erziehung korrespondiert hier mit dem Blick für die Komplexität des sozialen, psychologischen und weltanschaulichen Bedingungsfeldes, das jeden pädagogischen Bezug – jede pädagogische Interaktion – umgreift. Das Studium dieser Grundlagenwissenschaften dient nicht allein dem Zweck, bloß den Lehrer besser im Sinne einer gesteigerten technischen Effektivierung auszubilden, sondern insgesamt die Situationen pädagogischen Handelns in Theorie und Praxis verstärkt rationaler Kontrollmerkmale zu unterwerfen. Bei Mannheim ist damit das gegenwärtige zentrale Problem der Erziehungswissenschaft angesprochen: Die Handlungen im pädagogischen Feld sollen so weit rational begründet werden, wie es nur irgendwie geht, um dem geschichtlichen Entwicklungsprozeß gerecht zu werden.
Bei Dewey ist dieses Konzept sehr viel klarer umrissen als bei Mannheim. Deweys anthropologisches Weltbild geht ähnlich wie das Mannheimsche vom Prinzip der Offenheit aus, aber die Offenheit erweist sich zugleich als Wertbezug. Dewey will die Offenheit als Wert- und Gesellschaftssystem verwirklicht sehen, ohne sich mit dem gegebenen Stand der Gesellschaft zufriedenzugeben, da dieser wirkliche Offenheit nicht herzugeben vermag. Deweys Konzept mündet so in die Strategie einer „Gegen-Schule", er muß der Gesellschaft, die im Widerspruch zwischen demokratischem Anspruch und Wirklichkeit existiert, ihre Negation entgegenhalten. Dabei ist er nicht bloß theoretischer Kritiker, indem er die bürgerliche Gesellschaft bewertet, sondern er ist zum Teil auch praktisch-konstruktiver *Reformer*, indem er der Gesellschaft von Herrschaften ein Modell der herrschaftsentlasteten Schule entgegensetzt. Diese Reform beschränkt sich an dieser Stelle nicht auf die Ausnutzung von Spielräumen im organisatorischen Gefüge einer vorgegebenen Schulstruktur, sondern

sucht nach einer eigenständigen Lösung, nach einer Versuchsschule, nach einem Symbol gegen den Strom herrschender Erziehungswirklichkeit.
Deweys reformpädagogisches Konzept ist – wie Bohnsack umfassend belegen konnte – für unsere heutige Wirklichkeit lehrreich. Und es ist ein Prinzip Hoffnung, das auch in bezug auf die deutsche Schulwirklichkeit geltend gemacht werden kann. Niemand hingegen wird glauben können, daß dieses Modell im gegenwärtigen Zeitpunkt auch nur annähernd Wirklichkeitsrepräsentanz außerhalb der spezifischen Symbolsetzung erreichen kann. Dies konnte Dewey mit seiner Schule auch nicht: Sie blieb ein Zeichen *gegen den Strom* – was aber ist mit jenen Erziehern, die im Strom arbeiten?
Paul Heimann (1901–1967) bemühte sich besonders um diese Lehrer. Er suchte die Reformierung im Rahmen des gegebenen Schulsystems, um die herrschende Schulpraxis nicht dem Selbstlauf zu überlassen. Wo Deweys Bewußtsein in bezug auf die Gegen-Schule aufzeigen konnte, daß unsere Schulpraxis an sich fragwürdig ist, da suchte Heimann vor allem die Lehrer, die sich im Rahmen des fragwürdigen Organisationsmodells bewegen, zu einer persönlich-fragenden Haltung zu bringen, die den kritisch-rationalen Raum des massenhaft Gegebenen besser auszuschöpfen vermag.
Kritische Rationalität äußert sich bei Heimann – der vorwiegend als Didaktiker bekannt geworden ist (vgl. HEIMANN 1976) – in dem Bestreben, eine rational begründete Theorie für das praktische Handeln im Erziehungsfeld zu entwikkeln. Heimanns anthropologisches Leitbild zeigt große Gemeinsamkeiten mit Dewey[28]. Auch für Heimann ist der Mensch ein offenes, noch nicht festgestelltes Wesen (vgl. ebd., S. 172), Begabung – so folgert Heimann im Anschluß an Heinrich Roth (vgl. u. a. ROTH 1966, 1971, 1974) – heißt, Begabung zu stiften, so daß die Rolle der Umwelt bei der Ausformung des plastischen Rohmaterials, das jeder Mensch als Erbanlage besitzt, von entscheidender Bedeutung ist[29]. Dabei kommt im Rahmen der Umwelt – und hier vor allem der schulischen Umwelt – der Erziehung die anspruchsvolle Aufgabe zu, echte Kommunikation zwischen den Menschen, die sich in einer entfremdeten industriell-bürokratischen Gegenwart bewegen, zu ermöglichen, d. h. ein differenziertes soziales Bewußtsein zu erstreben. (HEIMANN 1976, S. 201 f.) Heimann sieht hierbei zugleich die Grenzen der Schule, Schule ist etwas, was (nach rationalem Maßstab der Kritik) nicht geht – und dennoch gemacht werden muß. (Ebd., S. 113.)

---

[28] Andererseits kritisiert Heimann den Pragmatismus Deweys als Vereinseitigung der Unterrichtsarbeit. Heimann schwebt ein anthropologisches Modell vor, das kognitive, emotionale und pragmatische Bezüge zu einer umfassenden Synthese führt. Bei Dewey sieht er im Vorrang der Pragmatik Gefahren. Vgl. HEIMANN (1976, S. 140).

[29] Heimann gelingt es in der Darstellung der Reformprobleme der Hauptschule nicht immer, diese zentrale Intention widerspruchsfrei durchzuhalten. Vgl. auch REICH (1977, S. 174).

Um diesen Praxisraum kritischer Vernunft zu überantworten, will Heimann das „Theoretisieren lehren". Es geht ihm darum, ohne daß wir hier sein interessantes didaktische Konzept vorstellen wollen (vgl. dazu REICH 1977, S. 103ff.), jeden Lehrer zu einem *ideologiekritischen* Verhalten zu bewegen. Das heißt bei Heimann nun aber nicht, daß er einen speziellen Ideologiebegriff entwickelt. Ideologien sind für ihn alle Ideen, die im Zusammenhang mit Erkenntnissen oder Aussagen auftreten, jeder Lehrer gebraucht ideologische Erkenntnisse oder Aussagen, die jeweils bestimmten Normen und Wertvorstellungen zugeordnet werden können. Heimann will auf die Tatsächlichkeit dieser Normen- und Wertbegründung aufmerksam machen, er will zeigen, daß der Unterricht ein Ort hoher ideologischer Anfälligkeit ist, ohne daß er andererseits meint, *eine* ideologische Ansicht zur allgemein gültigen für *alle* Lehrer erheben zu können. Damit begründet Heimann die Notwendigkeit eines Methodenpluralismus, wobei er allerdings den Begriff der Wertfreiheit in verkürzender Weise mit dem pluralistischen Herangehen an die Wirklichkeit identifiziert. (Vgl. ebd., bes. S. 157ff. u. S. 178f.)
Unklarheiten ergeben sich in Heimanns Strategie, die einerseits ideologiekritisch, andererseits methodenpluralistisch die Wirklichkeit analysierbar halten will, auch durch die Betonung der empirischen Forschung als vermeintlich letzte Instanz der Sicherheit der Erkenntnis. Heimann sieht ungenügend die jeder empirischen Forschung vorausgesetzte Theorie, und er setzt als Theorie schließlich auch nur den Anspruch ideologiekritischen und pluralistischen Verfahrens ein, ohne ihn immer deutlich in einer bestimmten wertbezogenen Position entwickeln zu können. Wenn man diese Kritik übt, dann muß man zugleich jedoch auch sehen, daß dieses beschränkte Vorgehen bei Heimann bewußt intendiert war. Er ging vom bestehenden deutschen Organisationsmodell der Schule und des Unterrichts aus und wollte besonders für die relative Freiheit des Lehrers im Rahmen dieses Modells ein theoretisches Bewußtseinskonzept entwickeln. Jeder Lehrer sollte sich über bestimmte Strukturen – Heimann stellte als Bedingungsfelder anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen, als Entscheidungsfelder Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien heraus – ein *eigenes Bewußtsein* verschaffen, Heimann wollte *nur* auf die konstanten Momente eines derart zu schaffenden Bewußtseins aufmerksam machen. Er dachte, dem Lehrer ein Strukturkonzept vermitteln zu können, das dieser dann im persönlich gestalteten Wertbezug verwirklicht. So gesehen erzielt sein Modell die Möglichkeit für *konkret ideologiekritisches* Verhalten nur so weit, wie dieses vom Lehrer, der die Heimannschen Strukturkomponenten beachtet, entwickelt werden kann. Daß andererseits Heimann durchaus gesellschaftsverändernde Vorstellungen in seiner *persönlichen Haltung* zeigte, versuchte ich an anderer Stelle herauszuarbeiten. (Vgl. ebd., S. 168ff.)
Das Entscheidungsverhalten des Lehrers wird in jeder pädagogischen Situation

herausgefordert. Entscheidungen – so Heimann – sind nicht in die Alternative „wahr oder falsch?" gestellt, sondern nur mehr oder weniger rational begründet. Um die rationale Begründetheit zu erhöhen, bedarf es der möglichst umfassenden Beachtung der jeder Entscheidung zugrunde liegenden *Bedingungen*. Wie aber soll die Pädagogik aus der Vielzahl vorliegender Bedingungen in pädagogischen Situationen ein Bewußtsein für die relevanten Bedingungen gewinnen, und wie überhaupt können Bedingungen adäquat theoretisch erfaßt werden?

Ähnlich wie Mannheim verfolgt auch Heimann die Strategie, dem Lehrer ein Grundstudium (Psychologie, Soziologie, Philosophie und andere) angeraten sein zu lassen, das die kritische Erklärungspotenz erhöhen könnte. Aber auch Heimann steht wie Mannheim vor dem Problem, daß es innerhalb dieser einzelnen Disziplinen widerstreitende Erklärungssysteme (z. B. Psychoanalyse, Behaviorismus, marxistisch orientierte Psychologie) gibt, die um Erklärungen und Begründungen oder um *die* Erklärung und Begründung wetteifern. Heimann steht auch vor dem Problem, das im Ansatz von Dewey so deutlich hervortrat: In welcher Weise können Erziehungsziele so begründet werden, daß sie ein Maximum an Demokratie ausschöpfen? Dieses Ausschöpfen-Wollen bedingt in offenen Konzepten jedoch einen gewissen Eklektizismus der Erkenntnisgewinnung. Der Pädagoge und Didaktiker im erzieherischen Handlungsfeld wird nicht nur mit widerstreitenden in sich relativ geschlossenen Theorien, sondern auch mit diesem Eklektizismus in offenen Theorienbildungen, die selbst wieder als theoretische Ansätze auftreten, aber schwer zu klassifizieren sind, konfrontiert, wobei er das Für und Wider nicht immer adäquat beurteilen kann, schon weil er in der Regel dem Prozeß der Forschung entfremdet ist und auch nicht die Zeit hat, sich hinreichend zu informieren. Zugleich wird ihn, wenn auch in anderer Art und Weise als den Forscher, die Komplexität seines Handlungsfeldes dazu veranlassen, aus Zweckmäßigkeitsgründen in der Regel ein mehr oder weniger „synoptisches Verfahren" einzuschlagen – einem „besonnen operierenden Eklektizismus" zu folgen (HEIMANN 1976, S. 81)–, was andererseits dazu führen könnte, daß der Mut, für *eine* Sache einzustehen, unterentwickelt bleibt. Gerade dies kann aber nicht das Ziel des besonnen operierenden Eklektizismus sein, so wird man Heimann ergänzen müssen, da sonst die Gefahr der Harmonisierung unterschiedlicher Erklärungsansätze heraufbeschworen wird, der Widerspruch zwischen den Erklärungen aber doch wohl, sofern Menschen den Mut haben, für ihre Sache zu streiten, die Möglichkeit zu rational begründeter Veränderung im widerstreitenden Interessen- und Handlungsfeld impliziert. Andererseits sind absolut eindeutige Kriterien der Handlung im pädagogischen Feld nicht gegeben, eine geschlossene Theorie des pädagogischen Feldes, die absolute Gültigkeit beansprucht, liegt nicht vor und kann nicht vorliegen. So gesehen korrespondiert

der jeweils entwickelte Eklektizismus des Lehrers in gewisser Weise mit dem Eklektizismus der Erziehungswissenschaft im allgemeinen. Angesichts der offenen Fragen bei der Erforschung des Menschen und seiner natürlichen und gesellschaftlichen Beziehungen kann kein Ansatz sich allumfassende Kenntnis von Gesetzen zugestehen, was nicht heißt, daß die eine oder andere Erklärung des einen oder anderen Ansatzes nicht als plausibel oder gegenüber einer anderen als plausibler erscheint.

Die Synthese von Ideologiekritik und Empirie bei Heimann schließt den Kreis der in diesem Kapitel angeführten Argumentationen: Entscheidungen in der Erziehung müssen getroffen werden und werden getroffen, Bedingungen liegen vor, sie bedürfen der Analyse, Beschreibungen von Bedingungen erfordern Erklärungen, die aussagen, was wie beschrieben werden soll, und die das Beschriebene interpretieren. Entscheidungen sollen möglichst rational begründet und nicht einfach theoretisch als gegeben (weil vorentschieden) legitimiert werden. Paul Heimann konnte auf diesen Begründungskreislauf besonders für die Unterrichtstheorie aufmerksam machen, ohne daß er die *wertbezogene* Notwendigkeit seiner Entscheidungsfindung, d. h. seine Erklärung des Bedingungsrahmens, umfassend darlegen konnte. Aber er hat einmal mehr ins Blickfeld gerückt, daß jeder Lehrer (Erzieher) *hierbei Wertbezüge entwickelt, die der rationalen Begründung in jedem Einzelfall harren!* Dewey und die kritische Erziehungswissenschaft zeigen, so die zentrale Einsicht einer konstruktiven Verbindung von Ideologiekritik und Empirie, daß die konkrete Entwicklung von demokratisch-sozialen Wertbezügen eine *notwendige* Aufgabe auch der Erziehungswissenschaft darstellt, die von niemandem übersehen werden sollte und die bei der Bedingungsprüfung und Entscheidungsfindung in der bzw. für die Erziehung zu beachten ist.

6. Zusammenfassung (II): Auf der Suche nach Kriterien zur Begründung eines besonnen operierenden Eklektizismus

Der Eklektizismus in der Erziehungswissenschaft erweist sich als ein entscheidendes Problem. Versuche der Synthese von Ideologiekritik und Empirie zeigen zumindest wesentliche Momente eklektizistischen Vorgehens: Der theoretisch-praktische Widerstreit unterschiedlicher Methodologien und die Probleme der Offenheit von Theorien werden für die Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung erzieherischer Handlungszusammenhänge relevant. Hierbei ist oftmals eine Eindeutigkeit der Erklärung unmöglich, der Einsatz nur bestimmter methodischer Verfahren einseitig, die Bandbreite von Entscheidungsmöglichkeiten vielgestaltig. Mit all diesen Punkten ist hier jedoch *nicht* die negative Seite eines unbesonnenen Eklektizismus gemeint, die auftritt, wenn jemand nach Gutdünken und subjektiver Willkür aus beliebigen Theorien das entnimmt, was ihm und seinen Interessen (oder bestimmten Interessengruppen) gerade gefällt[30], sondern die positiv zu sehende Seite hervorgehoben, daß wir *im Streit über die Wirklichkeit Widersprüche als Triebkräfte* aufdecken können, die die Möglichkeiten der Entscheidung für bestimmte Entwicklungsfortschritte beschränkt rationalisieren helfen. Einige Grundprobleme dieser Rationalisierung (des *besonnen* operierenden Eklektizismus) sollen im folgenden näher angesprochen werden.

Auch Pädagogen suchen nach *Wahrheit*. Schwierigkeiten bereitet die Suche nach Kriterien der Wahrheitsfindung. Die Synthese von Ideologiekritik – d. h. die Einsicht, daß alle Aussagen Abstraktionen über die Wirklichkeit sind und aufgrund der sozialen Dimension der Wirklichkeit einen Wertbezug enthalten – und Empirie – d. h. die Einsicht, daß alle Aussagen mit der Wirklichkeit übereinstimmen sollten – läßt immer wieder den Konflikt entfalten, daß alle empirische Überprüfung in der *Praxis* auch durch den theoretischen Maßstab ideologischer Vorannahmen reguliert wird. Gehe ich davon aus, daß Gott die Welt geschaffen hat und richten wird, so werden alle Ungerechtigkeiten der Gegenwart ausgehend von religiösen Geboten empirisch erfaßt und von mir auf ein Jüngstes Gericht hochgerechnet werden können; gehe ich davon aus,

---

[30] Diese Art des Eklektizismus ist in der Erziehungswissenschaft leider auch anzutreffen. Dabei ist nicht immer deutlich, welchen Ursprung dieses Verhalten hat. Vgl. zum falschen Bewußtsein, das damit angesprochen ist, nochmals S. 141 ff.

daß der Sieg des Proletariats unvermeidlich ist und dieser später einmal wahrhaft gerechte Verhältnisse wird herstellen können, so könnte ich einige Ungerechtigkeiten, die auf dem Weg dorthin begangen werden müssen, legitimieren; gehe ich davon aus, daß ein gegebener gesellschaftlicher Zustand zwar nicht der versprochene Idealzustand, aber doch für mich ein erträglicher Zustand ist, so könnte ich mich davon abgehalten sehen, diesen Zustand radikal in Zweifel zu ziehen, wobei mir eine bloße empirische Betrachtung des gegebenen unter Umständen entgegenkommt.

Theorien stehen immer auch „vor" der Praxis, weil sie durch die immer schon bestehende widersprüchliche Praxis hervorgebracht werden und Einfluß ausüben. Empirische Wahrheit kann damit aber nicht allumfassend aus Untersuchungen über die Praxis abgeleitet werden. Hier ist es auch notwendig, den Unterschied zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnis hervorzuheben. Wenn z. B. K.-D. Opp, dem empirisch-analytischen Ansatz folgend, zu der Aussage kommt, daß *Wahrheit* ein Problem der Prüfung von wahren oder falschen Aussagen darstellt (vgl. Opp 1976, S. 369ff.), dann ist damit zugleich gemeint, daß Menschen intersubjektiv bestimmten Satzaussagen aufgrund wiederholbarer Beobachtungsdaten Wahrheit zugestehen können oder daß Aussagen widerlegt werden. Beispiele für ein derartiges Vorgehen finden sich zahlreich und sind nicht von der Hand zu weisen. Allerdings mit einer wesentlichen Einschränkung. Die meisten dieser Beispiele beziehen sich auf naturwissenschaftliche (und hier wiederum auch begrenzte) Zusammenhänge oder stehen solchen Zusammenhängen sehr nah – oder sie sind äußerst trivial (etwa, wenn ein Tisch als Tisch erkannt oder wenn das Fallen eines Steins von allen intersubjektiv als Fallen konstatiert werden kann). Die empirisch-analytische Theorie versucht, alle Aussagen einer möglichst strengen Kritik zu unterziehen, indem sie sie an der Wirklichkeit überprüft. Aber verlassen wir den eher trivialen oder einfachen Raum, so gewinnt das Problem der Eindeutigkeit an Vieldeutigkeit. Dies gilt schon für die Naturwissenschaft, die immer auch theoretische Konzeptionen vor die Wirklichkeit setzen muß (man denke etwa an Atommodelle) und oft wissenschaftliche Hypothesen aufzustellen sich genötigt sieht, die zur Zeit schwerlich direkt überprüft werden können. Klar ist, daß man möglichst überprüfen sollte. Aber klar ist auch, daß die Überprüfung von den theoretischen Ausgangsfragen ausgehen wird. Ungleich schwieriger wird es im Bereich der gesellschaftlichen Erkenntnis dann, wenn nicht einfach nur mehr oder minder gegebene materielle Strukturen zu entschleiern sind, wenn die gesellschaftliche Struktur kein unabänderliches Naturgesetz, das aufgespürt werden muß, darstellt, sondern der bewußten Veränderung durch den Menschen im Rahmen gegebener Bedingungsspielräume unterliegt. Wer sollte diese Praxis zwischen Bestehen und Verändern, zwischen Tradierung und Entwicklung umfassend empirisch überprüfen können? Si-

cherlich sind auch hier relativ wahre Aussagen herzustellen; es können beispielsweise bestimmte Einstellungen bestimmter Bevölkerungsgruppen untersucht werden, die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen der Schulreform lassen sich z. B. anhand von Analysen der Leistungen und des Verhaltens der Schüler bemessen, aber die so erzielte Wahrheit ist immer *auch* die Beschränkung auf das, was wir (und das heißt was bestimmte weltanschauliche Gruppen) in bestimmten Situationen für wahr halten. Dieser Gedanke soll keine absolute Kritik an der Unzulänglichkeit unserer Bemühungen nach Wahrheitsfindung darstellen, sondern hier zunächst nur auf die bereits wiederholt angeführte Tatsache aufmerksam machen, daß im gesellschaftlichen Rahmen Probleme der Wahrheit mit den Formen der gesellschaftlichen Entwicklung selbst verknüpft sind. Sehen wir dieses Problem nicht, so laufen wir in logischer Verkürzung Gefahr, die soziale und gesellschaftliche Verpflichtung von Wissenschaft zu verfehlen.

An dieser Stelle zeigt sich die Brisanz der Frage „Ist Demokratie Wahrheit?", die im Zusammenhang mit Deweys pädagogisch-gesellschaftlichen Vorstellungen aufgeworfen wurde. Besonders Pädagogen müssen erkennen, daß die Suche nach Wahrheit nicht nur das schonungslose Aufdecken gegenwärtiger Wirklichkeitsstrukturen nach zu entwickelnden Wertmaßstäben beinhaltet, sondern, weil es hier um gesellschaftliche und durch subjektive Tat veränderbare Gesetze geht, auch das Bedenken der Möglichkeit von Veränderungen einschließt. Demgegenüber betrachtet der naturwissenschaftliche Forscher vorwiegend Naturgesetze, die er überhaupt nicht selbst gestalten, aber ausnutzen kann. Das heißt nun nicht, daß naturwissenschaftliche Forschung sich im ideologielosen Raum bewegt, es meint nur, daß der Gegenstand der Untersuchung sich in naturgesetzmäßigen Bahnen bewegt, wohingegen die Gesellschaftswissenschaften es mit gesellschaftlichen Veränderungen zu tun haben, die durch das Zusammenspiel bewußter und unbewußter Formkräfte der menschlichen Geschichte Bewegung erzeugen. Mit anderen Worten: Sklavenhalterei, Feudalkultur, ausbeutende Herrschaft, Demokratie oder Diktatur sind kein Naturgesetz, sondern vom Menschen geschaffene Bedingungen des Lebens, die *im Rahmen ihrer jeweiligen historischen (nicht endgültigen) Existenz* gesetzmäßigen Charakter tragen. Ihre Wahrheit liegt in den Stufen ihrer Entwicklung, was uns jedoch heute nicht davon enthebt, die Entwicklung auf eine formulierte Zukunft hin als Problem menschlicher Wahrhaftigkeit und Wissenschaft zu sehen.

Mit der zuletzt genannten Formel soll kein spekulativer Nebel erzeugt werden, sondern es ist angedeutet, daß die *wertbezogene* Veränderung der Welt mit gleichem Recht zur relativen Wahrheitsfindung herangezogen werden kann wie das, was uns in der Gegenwart vorgegeben ist. Denn wenn die Wahrheit der Gegenwart sich im Widerstreit der Praxis unterschiedlicher weltanschauli-

cher Interessengruppen zeigt, dann kann sie nicht auf diesen gegebenen Rahmen beschränkt bleiben, sondern muß auch (was nicht heißt: nur noch) als Teil möglicher Zukunft bedacht werden.

Die Kriteriensuche für diese Wahrheitsfindung zeigte sich in diesem Kapitel als Problem unterschiedlicher Reichweite. Bereits im I. Teil bei der Erörterung der klassisch hermeneutisch, empirisch oder ideologiekritisch orientierten Ansätze war deutlich geworden, daß der Drang nach Wahrheit ein Wechselverhältnis von Erkenntnis und Interesse impliziert. Einige Gedanken seien hier in bezug auf diesen II. Teil abschließend zusammengefaßt:

1. Die Ergänzung der Hermeneutik mit ideologiekritischen und empirischen Verfahren, wie sie Wolfgang Klafki und andere intendieren, ist methodologisch problematisch, weil ungenügend die Bedeutung hermeneutischer Erkenntnistheorie, wie sie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Ausdruck kam, und hermeneutischer Methode, die in ergänzender Sicht als Methode der Hypothesengewinnung im Rahmen des Textstudiums aufgefaßt wird, thematisiert wird. Die Entwicklung empirischer und ideologiekritischer Theorien wurde nicht umfassend analysiert, so daß methodologische Grundprobleme, wie sie in dieser Arbeit dargelegt wurden, nicht hinreichend in den Blick kamen. So bleibt die Frage, wie die hermeneutische Methode konkret und aufgrund welcher methodologischen Regeln mit empirischen und ideologiekritischen Verfahren ergänzt werden soll. Entweder wird die Hypothesenfindung zum Ort ideologiekritischer Reflexionen, was laut empirisch-analytischem Ansatz in den außerwissenschaftlichen Bereich gehört, oder der wissenschaftliche Rahmen wird in der Geltungsprüfung der Hypothesen gesehen, wobei der hermeneutische Frageursprung als unwichtig erscheinen muß, da es nur um Überprüfung und nicht um Bewertung zu gehen scheint. Hervorhebenswert ist in diesem Ansatz zwar der Wille, die in der Gesellschaft vorgegebenen Dinge nicht unbefragt zu übernehmen. Die Bestimmung des Verhältnisses von Ideologiekritik und Empirie ist jedoch methodologisch umstritten.

2. Diese Unklarheit wirkt auch in der Handlungsforschung fort. Zwar wird hier deutlich an die „kritische Tradition" im Rahmen marxistischer und handlungsorientierter Perspektiven angeknüpft, das Verhältnis von Theorie und Empirie bleibt in vielerlei Hinsicht jedoch methodologisch fragwürdig. Auch hier wird eine Synthese von Empirie und Ideologiekritik angestrebt, ohne daß die Syntheseregeln immer deutlich sind. Der Eifer aktionsgebundener Veränderungswünsche verdeckt zum Teil den Mangel methodologischer Reflexion. Dennoch wurden Ansätze zu einer nicht-positivistischen Betrachtung der Erziehungsrealität gewonnen. Trotz der Bescheidenheit des Erkenntnisstandes zeigen sich Versuche, die ideologiekritische Reflexion mit der Stärke empirischer Erhebungen zu verbinden, ohne die gesellschaftliche Vorausgesetztheit und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Erhebungen zu verkennen.

3. Methodologische Reflexion findet sich zwar bei E. König. Er erörtert nicht nur die methodologische Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Ansätze, sondern sucht auch, die zentrale Frage nach der Normenbegründung der Erziehungswissenschaft zu klären. Obwohl seine Arbeit mancherlei Anregungen enthält, versagt sie aber vor einer genaueren Klärung, weil sie an der bloß theoretischen Klärbarkeit einseitig und zu abstrakt orientiert bleibt. Der Entwurf der Primärzielsetzung mit den wesentlichen Kriterien „Praxis" und „intersubjektive Überprüfung" ist methodologisch nicht hinreichend genug durchdrungen: Weder ist das Verhältnis von Praxis und Intersubjektivität ausreichend reflektiert noch sind genauere Kriterien der Wertsetzung (was ist für wen wünschenswerte Praxis?) erschlossen worden.
4. Deutlich – und in dieser Arbeit in *exemplarischer Auswahl* – lassen sich Grundfragen der Synthese von Ideologiekritik und Empirie in einigen klassischen erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen verfolgen.
Karl Mannheim verallgemeinerte wesentliche soziologische Aspekte erziehungswissenschaftlicher Methodologie, indem er das Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung ins Blickfeld rückte. Ideologiekritik wird für Mannheim erforderlich, weil in jeder Gesellschaft mannigfaltige Ideologien gegeneinander streiten und im Ringen um Macht stehen. Nur wenn die Ideologien durchschaut werden, bleibt Raum für die Offenheit demokratischer Entwicklung. Zugleich zeigt sich im Rahmen des *Praxisraumes* der erstrebten Offenheit das nun seiner bloß theoretischen Fassung entkleidete Grundproblem jeder gesellschaftswissenschaftlichen Methodologie: ideologische Bezüge und Kriterien der erstrebten demokratischen Grundlegung herauszuarbeiten und zu konkretisieren. Mannheim selbst blieb in dieser Konkretisierungsanforderung allerdings allgemein, er verharrte im wertrelativistischen Denken. Von ihm wurden gesellschaftliche Mächte (Ideologien) konstatiert, hierbei wurde die empirische Forschung zu einem wesentlichen Instrument, wenngleich auch sie in den Raum ideologischer Vorgeformtheit eingeschlossen bleibt. Mannheim versäumte es, diesem Problem näher nachzugehen. Die so erzielte Offenheit kann leicht zur Unverbindlichkeit werden, wie sie in vielen gegenwärtigen erziehungstheoretischen Ansätzen immer wieder auftritt. Hier wird zwar eine kritische Haltung proklamiert, die Notwendigkeit empirischer Analyse wird herausgestellt, zu wenig jedoch wird das eine auf das andere bezogen, zu spekulativ bleibt der Ausdeutungsraum, die Offenheit als Prinzip korrespondiert mit der Vagheit als Methode. Dies ist angesichts des erreichten Diskussionsstandes nicht hinreichend.
Deutlicher entfaltet sich das Problem der ideologischen Grundlegung wünschenswerter Erziehungspraxis bei John Dewey. In der Entgegensetzung seines Wertbezuges zur Erziehungspraxis in der kapitalistischen und unter dem Einfluß Stalins stehenden sozialistischen Gesellschaft sucht Dewey nach kon-

kreten Begründungen für die Erziehung zur Demokratie. Ideologische Bezüge und empirische Forschung greifen im Kontext des demokratischen Anspruches für eine Erziehung gleichgestellter Bürger, allseitiger Entwicklung, individueller und gesellschaftlicher Erfüllung, Mit- und Selbstbestimmung als konkrete Maximen zusammen. Die Entwicklung der Erziehung wie der Erziehungswissenschaft erscheint als ein Problem der Veränderung gegebener Voraussetzungen der Erziehung. Für diese Veränderungsbasis konnte Dewey ein konkretes Beispiel durch seine Versuchsschule und seine verschiedenen Vorstellungen zur Erziehungspraxis setzen. Dennoch blieb die Unklarheit, inwieweit Ideologiekritik und Empirie methodologisch ineinandergreifen. Zum Teil verharrte Dewey auf Positionen des naiven Empirismus, zum Teil suchte er in Aufnahme marxistischer Gedanken ideologiekritische Perspektiven genauer abzustecken.

Deweys Anspruch steht gegen die überkommene Erziehungspraxis und gegen die herkömmliche Schule. Paul Heimanns Ansatz sucht demgegenüber im Rahmen der bestehenden Erziehungspraxis einen größeren Raum für kritische Reflexion auszuschöpfen. Für Heimann wird die Dialektik von Bedingungen und Entscheidungen zum zentralen Problem. Er will, daß die Bedingungen möglichst weitreichend analysiert werden, kann dafür aber nur methodenpluralistisch Vielfalt und Differenziertheit fordern, ohne – wie zum Teil Dewey – in die konkrete Auseinandersetzung immer wertbezogen genug eingreifen zu können. So bleibt das Bestimmungspotential von ideologiekritischer Reflexion, die Heimann von jedem Erzieher fordert, und empirischer Befragung, die als Hoffnung auf die objektive Beschreibung der Erziehungswirklichkeit gilt, methodologisch unklar. Es wird als Problem zwar dem in die Erziehungswissenschaft Eingeführten über Heimann deutlich werden können, daß er ideologische Entscheidungen fällen muß, es bleibt hingegen jedem für sich überlassen, welche als die besten erscheinen.

Will man diesem entscheidenden Problem näher auf die Spur kommen, so wird man den *Wertbezügen* in der Erziehungswissenschaft größere Aufmerksamkeit zukommen lassen müssen. Erziehungswissenschaftler können sich diesem Problemkreis nur öffnen, wenn sie die ethische Seite der Erziehung nicht bloß als apodiktischen moralischen Zeigefinger gegebener Normen der Erziehung auffassen, sondern die Vernunft gegebener Moral systematisch zu hinterfragen lernen und demokratische Wertbezüge entwickeln. Erziehungswissenschaft bedarf der Ideologiekritik und Empirie. Dabei kann an dem Entwicklungsstand bisheriger Forschungen, trotz der methodologischen Unzulänglichkeiten, nicht vorbeigesehen werden. Die kritische Erziehungswissenschaft oder Teile der Handlungsforschung, aber auch klassische Ansätze wie Dewey und andere, haben immerhin ein Entwicklungsniveau erreicht, das für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft genutzt werden sollte. In dieser

Aussage steckt die Aufforderung an die Entwicklung einer neuartigen Reformpädagogik, die sich nicht als absolut von der Gesellschaft abgehobenes Kontrastprogramm versteht, sondern gesellschaftlichen Fortschritt möglichst den Bedingungen und Widersprüchen der Zeit gemäß mobilisieren will.
Wird der Eklektizismus in der Erziehungswissenschaft nach und nach abgebaut werden müssen und weiter abgebaut werden können? Dies hängt in erster Linie von der Entwicklung eines begründeten Verhältnisses von Ideologiekritik und Empirie ab. Wir werden dann erfolgreicher in der Verwirklichung der *wissenschaftlichen* Basis der Erziehungswissenschaft sein können, wenn wir

- die Normen und Wertbezüge unserer Handlungen genauer herausarbeiten und diese in ein bewußtes und systematisches Verhältnis zum gesellschaftlichen und, darüber vermittelt, individuellen Entwicklungsprozeß setzen;
- die wissenschaftliche Methodologie im Zusammenhang einer bewußten Gestaltung des Verhältnisses von Theorie und Empirie entwickeln und hierbei Fragen der demokratischen Wünschenswertlichkeit nicht aufgrund formaler Reduktion aus der Wissenschaft ausklammern.

Hinter diesen Forderungen steckt nicht die utopische Hoffnung einer plötzlichen Veränderung *aller* gegebenen Verhältnisse durch Vernunft, auch Erzieher sind mehr oder minder bereits alle in schon bestehender Vernunft erzogen, sondern die Hoffnung auf einen allmählichen und bewußt vollzogenen Wandel, der in den Aufbau besonnener und in den Wertbezügen demokratisch gestalteter und auf unser Sein bezogen festzulegender Kriterien münden muß, um den negativen Charakter des Eklektizismus Schritt für Schritt überwinden zu helfen, indem Wissenschaft ideologiekritisch und mit empirischen Wirklichkeitsbezügen, die sich in einen gesellschaftskritischen Theorienhorizont einfügen, begründet und Demokratie als Voraussetzung von sozial gerechten und ausbeutungsfreien Lebensformen immer mehr verwirklicht wird. Die Erziehungswissenschaft kann aus der Aufgabe, diesen Prozeß zu reflektieren und mitzugestalten, nicht entlassen werden. Die in diesem Kapitel beschriebenen Syntheseversuche von Ideologiekritik und Empirie zeigen immerhin mehr oder minder Ansatzpunkte einer derartigen Reflexion und eines demokratisch orientierten Gestaltungswillens auf.