

Tenorth, Heinz-Elmar

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 131-158. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 131-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231848 - DOI: 10.25656/01:23184

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231848>

<https://doi.org/10.25656/01:23184>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -
1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.
(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)
ISBN 3-407-41114-6
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Die Mitarbeiter dieses Heftes 6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform 13

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts 37

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts 79

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts 99

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 107

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie . 131

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 159

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland 175

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz 189

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie 205

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität 231

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode 249

GERHARD MÜSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . 259

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen 273

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung 285

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz
Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern 303

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte
Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH FÜHR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

Rationalität der Pädagogik

Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie

1. Problemstellung und Absicht der vorliegenden Abhandlung

Mit dem Ende des sog. Positivismusstreites in den Sozialwissenschaften verloren auch innerhalb der Erziehungswissenschaft die wissenschaftstheoretischen Diskussionen, in denen die Rationalität der Pädagogik erörtert wird, an Beachtung. Der Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft gilt in der angeblich rational nicht weiter auflösbaren Gegenüberstellung „dialektischer“ und „kritisch-rationaler“ Wissenschaftstheorie als – dichotomisch – geklärt. Einzelwissenschaftliche Methodenfragen, wie die Handlungsforschung (zuletzt KLAFFKI 1977, S. 26), werden ebenso selbstverständlich innerhalb dieser Dichotomie thematisiert wie Fragen der Theoriekonstruktion, z. B. bei der Curriculumforschung und -evaluation (WULF 1975, S. 594)¹.

Angesichts des monologischen Charakters des Positivismusstreites (RAMMSTEDT 1975, S. 8; MACIEJEWSKI 1973, S. 7) einerseits und der Fortsetzung der Diskussion über die Wissenschaftstheorie in den angelsächsischen Ländern andererseits (vgl. LAKATOS/MUSGRAVE 1974; DIEDERICH 1974) ist dieses bequeme Einrichten in der Dichotomie und das Ausweichen vor erneuten Grundsatzdiskussionen jedoch erstaunlich. Manche Irrwege gerade der Diskussion über Handlungsforschung zeigen zugleich, daß eine weitere Klärung der Probleme notwendig gewesen wäre. Deshalb verdienen die nicht nur instrumentellen (vgl. z. B. KECKEISEN 1974; ULICH 1976), sondern grundlagenorientierten Rezeptionen der jüngeren wissenschaftstheoretischen Diskussion besondere Beachtung (BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 681; HERRMANN 1975, S. 269 f.). Hier wird diese „diachrone Wissenschaftstheorie“ (DIEDERICH 1974) in einer Weise rezipiert, als seien durch die „Historisierung“ und „Soziologisierung“ der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus dessen methodologische Verkürzungen aufgebrochen und zugleich diejenigen Themen jetzt auch *innerhalb* des kritischen Rationalismus wissenschaftstheoretisch zur Diskussion gestellt, die er im Positivismusstreit glaubte abwehren zu können: die Berücksichtigung des Entstehungszusammenhangs von Theorien, die Bedeutung ihrer lebensweltlichen, praktischen Verankerung und ihres Handlungsbezugs sowie die Geschichtlichkeit der Theorie. Tendenziell, so hat es den Anschein, löst sich Wissenschaftstheorie damit in Wissenschaftsgeschichte auf.

In den hier vorgelegten Überlegungen will ich deshalb erörtern, welche Bedeutung diesen Entwicklungen für die Grundsatzdiskussion in der Erziehungswissenschaft zukommt.

1 Die Studie von WULF (1977) ist leider erst nach Abschluß des Manuskripts erschienen und konnte systematisch nicht mehr berücksichtigt werden. In ihrem Verständnis des kritischen Rationalismus scheint sie aber viele der lang gehegten Vorurteile zu wiederholen, während sie für die Handlungsforschung und die Einschätzung der kritischen Theorie in den Bahnen von KLAFFKI (1977) zurückhaltend und kritisch argumentiert.

Zunächst wird für diesen Zweck in einer wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie die Problemlage dargestellt, wie sie sich im Positivismusstreit (2) und in seiner Rezeption in der Erziehungswissenschaft entwickelt hat (3). Anschließend wird dieser Problemstand mit jüngeren wissenschaftstheoretischen Überlegungen konfrontiert (4). Dabei ist dann die Frage leitend, ob der Historisierung und Soziologisierung diejenige wissenschaftstheoretische Bedeutung zukommt, die in der Rezeption vermutet wird. Diese Überlegungen sollen einen präzisierten Begriff von Wissenschaftsgeschichte ergeben, dessen mögliche Leistungsfähigkeit für eine wissenschaftstheoretisch verstandene Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft dann abschließend gezeigt werden soll (5).

2. Der Positivismusstreit – Kontroverse um den Wissenschaftsbegriff und die Funktion von Wissenschaftstheorie

Im folgenden soll, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zunächst am Beispiel von „Wertfreiheit“ und „Positivismus“ verdeutlicht werden, daß das Verständnis dieser Auseinandersetzung durch Etikettierungen erschwert ist. In einer notwendig knappen Darstellung der Absichten der Kontrahenten werden beide Positionen dann erläutert und schließlich zusammenfassend in ihren kontroversen Aspekten erörtert. Gleichzeitig wird damit die Ausgangslage skizziert, von der aus die Rezeptionsweisen dieses Streits in der Erziehungswissenschaft eingeschätzt werden können.

2.1. Etikettierungen

Zu den wirkungsvollsten Etikettierungen innerhalb dieser Grundsatzdebatte zählt der Vorwurf des „Positivismus“ als Kennzeichen des kritischen Rationalismus. Eine vergleichbare Bündelung kritischer Assoziationen hat nur die Forderung der „Wertfreiheit“ provozieren können. Der pejorative Gebrauch des einen Begriffs und die Abwehr der mit dem zweiten assoziierten Forderungen verdeutlichen die Kette von Unterstellungen und Mißverständnissen in dieser Debatte. Eine thematische Diskussion vermögen diese Begriffe freilich nicht mehr zu tragen, da sie zu heterogene Elemente zusammenfassen:

„*Positivismus*“ steht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit (a) für die Frage nach der Methode wissenschaftstheoretischer Erörterungen selbst. Dabei wird in der Regel ein Vorgehen „*intentione recta*“ (HABERMAS 1973, S. 368) nach dem Muster der objektorientierten Wissenschaften Überlegungen gegenübergestellt, die sich ihres Gegenstandes „reflexiv“ vergewissern (BLANKERTZ 1974, S. 630); in der zweiten Begriffsvariante (b) wird auch dem kritischen Rationalismus unterstellt, seine Wissenschaftstheorie gehe auch für die Sozialwissenschaften von ganz unannehmbaren ontologischen Annahmen über den Gegenstand der Erkenntnis nach Art des „Physikalismus“ aus (VOGT 1977, S. 22); für die Abgrenzung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft (c) setzt man mit dem Vorwurf des „Positivismus“ das Falsifizierbarkeitskriterium ineins mit dem Sinnlosigkeitsverdacht gegenüber nicht auf Erfahrung reduzierbaren Sätzen; in der Frage der Geltung (d) von empirischen Gesetzesaussagen wird dann parallel die Funktion des „Gegebenen“ im Falsifikationsprozeß nach dem Muster eines empiristischen Sinnkriteriums interpretiert. Die Begriffsvarianten (c) und (d) werden häufig durch Verweis auf die in der Erziehungswissenschaft dominanten „Sinnfragen“ und damit eine andere Qualität von Erfahrung kritisiert (MOLLENHAUER 1966, S. 55f.; BOLLNOW 1971, S. 702; FISCHER 1968, S. 60). In einem sozialphilosophischen Sinne schließlich (e) meint der „Positivismus“-Vorwurf, daß Analysen des „Gegebenen“ nach dem Muster der empirischen Sozialforschung den historischen Charakter des Gegenstandes und damit seine Veränderbarkeit nicht erfassen können (z. B. KUTSCHA 1974, S. 67).

Vergleichbar breit sind die unter dem Begriff „Wertfreiheit“ versammelten Deutungen: (a) wissenschaftstheoretisch wird kritisch vermerkt, daß damit das „normative Fundament der Wissenschaft“ (KAMBARTEL/MITTELSTRASS 1974) ignoriert werde; (b) daß die (logische) Unterscheidung deskriptiver und präskriptiver Sätze so kontextunabhängig nicht möglich sei, wie es die Forderung der Werturteilsfreiheit unterstelle, daß (c) auch Wertfragen aus objekttheoretischen Aussagen nicht ausgeklammert werden könnten und (d) daß eine Sozialwissenschaft verarme, die ihre Unzuständigkeit für Wertfragen methodologisch festschreibe und ihren Praxisbezug so auf den von empirischen Sätzen her nur möglichen technologischen Zusammenhang beschränke².

Angesichts dieser Vielfalt von Begriffsvarianten ist offenkundig, daß die Etikettierungen die gravierenden Unterschiede der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie im weitesten Sinne des Wortes“ (BREZINKA 1971, S. 23) sowohl systematisch wie in deren interner Entwicklung verdecken. Sie lassen weder die Positivismus-Kritik POPPERS (1971, S. 5) noch die Kritik des Formalismus in der Wissenschaftstheorie erkennen, wie sie sich im kritischen Rationalismus herausgebildet hat (ALBERT 1975, S. 39f.). Für eine Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus sind sie deswegen so unbrauchbar wie eine pauschale Kritik am Begriff der Dialektik, der die auch in kritischer Theorie akzeptierten Unterschiede von realen und logischen Widersprüchen ignoriert³. Aber die Etikettierungen sind nicht nur unstimmig, sie erschweren auch die Bearbeitung der angesprochenen Probleme, weil sie Lösungen nur vortäuschen. Nach wie vor strittig sind ja die Aufgaben von Wissenschaftstheorie und die Einschätzung der Funktion von Reflexion im Prozeß gesellschaftlicher Veränderung. An der Bestimmung der Aufgaben von „Kritik“ in der Frankfurter Schule und von Wissenschaftstheorie im kritischen Rationalismus läßt sich diese Kontroverse verdeutlichen.

2.2. Theorie als „Kritik“

Kritische Erziehungswissenschaft hat ihren Theoriestatus positiv und ihre Abgrenzung gegen den kritischen Rationalismus apologetisch durch Rückgriff auf die „Kritische Theorie“ begründet. Im Begriff der „Kritik“ hatte dort M. HORKHEIMER schon 1937 einen spezifischen theoretischen Anspruch formuliert, der in Anlehnung an MARX die Absichten seiner Sozialphilosophie von der zeitgenössischen Wissenschaft und Philosophie abgrenzen sollte. Ein Rückgang auf diese Problemdefinition ist notwendig, wenn die Frage diskutiert werden soll, in welcher Weise Erziehungswissenschaft diesen Theorietypus rezipieren kann und rezipiert hat.

HORKHEIMER (1970) erläutert zunächst die Gegenposition: „Traditionelle Theorie“ ist demnach – im Gegensatz zur „kritischen“ – als Kennzeichen der zeitgenössischen bürgerlichen Wissenschaft Produkt einer mit DESCARTES anhebenden wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung. In ihr hätten sich die Geltungsfragen von Wissenschaft und Theorie aus dem lebenspraktischen Zusammenhang gelöst und auf die Forderung eines widerspruchsfrei verknüpften, logisch verbundenen Systems von Aussagen reduziert. Der Schein der Autonomie, den Wissenschaft sich so in ihren Geltungskriterien verschafft habe, sei aber nur dadurch begründet, daß die Selbstreflexion von Wissenschaft, die Philosophie, deren Genese aus dem Prozeß der Arbeitsteilung und damit ihre Funktionalität und Geltung durch und für instrumentelles Handeln ignoriere. Besonders in den Sozialwissenschaften, die sich diesem Typus anzunähern versuchten (HORKHEIMER 1962, S. 9f.), sei offenkundig, daß solcherart reduzierte Theoriekriterien, bei denen zwischen Normen und Fakten getrennt und die

2 Die Belege zur Rezeption des Positivismusstreits in der Pädagogik lassen sich beliebig vermehren. Die hier unternommene knappe Zusammenstellung der Argumente darf nicht so interpretiert werden, als teile jeder Kritiker alle hier unterschiedenen Annahmen.

3 Bei der laxen Verwendung des Begriffs „Widersprüche“ sind solche Mißverständnisse andererseits erklärlich. Vgl. dagegen die präzisen Unterscheidungen bei WETZEL (1977).

Genese der Erkenntnis übersehen werde, dem Gegenstand gegenüber äußerlich bleibe und so schließlich auch ihren Erkenntnisanspruch verfehle. Der traditionellen Theorie sei die Einsicht in die doppelte Vermittlung ihrer Erkenntnis nicht zugänglich: „Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs.“ (HORKHEIMER 1970, S. 22)

Gegenüber einer insoweit in ihrer Rationalität begrenzten, ungeschichtlichen Wissenschaft und ihrer Reflexion will HORKHEIMER den Anspruch von Theorie in der nicht instrumentellen, sondern substantiellen „Tradition des großen europäischen Gedankens“ (HORKHEIMER 1962, S. 16) erneuern. *Kritische Theorie* stellt insofern gegenüber der Parzellierung der Erkenntnis in traditioneller Theorie „ein Stück geistiger Wiedergutmachung der Arbeitsteilung“ dar (ADORNO 1969, S. 67, Anm. 60). Theorie ist dann nicht zureichend als geordneter Zusammenhang von Aussagen formal, sondern nur material, als das richtige Verständnis von Gesellschaft beschreibbar. Diese kritische Theorie, „ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat“ (HORKHEIMER 1970, S. 27), hatte bei HORKHEIMER ihr Modell in der MARXSchen Kritik der Politischen Ökonomie und wird methodologisch bei HABERMAS (1968, S. 262) nach dem Muster der Psychoanalyse neu interpretiert (vgl. LORENZER 1974). Gegenüber traditioneller Theorie und Philosophie stellt sie eine qualitativ andere Form der Reflexion dar. Von Philosophie grenzt sie sich ab in der historisch-gesellschaftlichen, nicht „kontemplativen“ (HORKHEIMER 1970, S. 58f.; HABERMAS 1971, S. 10) Vergewisserung ihres Konstitutionszusammenhangs, von Wissenschaft durch die begründbare Reflexion ihres Verwendungszusammenhangs.

Für die Diskussion der Fundierungsprobleme der Einzelwissenschaften ist besonders die zweite Abgrenzung von Bedeutung. In ihrer weiteren Entfaltung zeigt sich, daß kritische Theorie zwar die Grenzen der Einzelwissenschaften beschreiben und ihre mögliche Einheit rekonstruieren will, daß sie aber methodologisch nichts über sie sagt, sie vielmehr voraussetzt und in ihren eigenen Geltungskriterien nicht bestreitet. HORKHEIMER selbst verweist darauf, daß es „ein problematisches Unternehmen“ (1970, S. 54) wäre, kritische Theorie in Einzelwissenschaft, etwa die materiale „Soziologie zu verwandeln“ (ebd.). „Kritik“ muß Einzelwissenschaften des traditionellen Typus schon deshalb fordern, weil sie selbst „keine materielle Leistung“ bietet (HORKHEIMER 1970, S. 37), und deshalb auf die Ergebnisse des „rein registrierenden Denken(s)“ (ebd., S. 46) der „harmlose(n) traditionelle(n) Theorie“ (S. 48) angewiesen ist, um nicht historisch leer zu sein. So ist zwar „Kritik“ mit den Einzelwissenschaften zur Information und auch zur Überprüfung ihrer eigenen Interpretation „dialektisch“ verbunden, aber sie erreicht doch erst in der „Organisation der Aufklärung“ (HABERMAS 1971, S. 33f.), der „Konstruktion der Gesellschaft unter dem Bilde einer radikalen Umwandlung“ (HORKHEIMER 1970, 55) ihre spezifische Aufgabe. Dann ist auch ihr Geltungskriterium kein theoretisches, sondern allein ein gesellschaftlich-historisch einzulösendes praktisches: „das mit ihr selbst verknüpfte Interesse an der Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts“ (HORKHEIMER 1970, S. 56). In solcher „Kritik“ ist dann auch die Dichotomie von Sein und Sollen aufgehoben.

Diese Form der Reflexion, die der klassischen Sozialphilosophie nahesteht, hat also wissenschaftstheoretisch einen durchaus prekären Status. Ihre Aussagen implizieren, daß das Geltungsproblem in dreifacher Hinsicht geklärt ist: Für das empirische Wissen über die historische Situation, für die handlungsleitenden Normen und schließlich für die Reflexion, die Sein und Sollen vermittelnd aufhebt. Kritische Theorie hat in der „dialektischen Logik“, dem „Inbegriff aller intellektuellen Mittel, um die vom trennenden Verstand gewonnenen abstrakten Momente für das Bild des lebendigen Gegenstands fruchtbar zu machen“ (HORKHEIMER 1968, S. 139), eine Methode der Reflexion, die sie der Vermittlung von Theorie und Praxis versichert; für das empirische Wissen rechnet sie

mit dem ‚Wahrheitsgehalt‘ bürgerlicher und dem empirischen Gehalt der MARXschen Theorie und wendet sich ausdrücklich gegen die Vorstellung, vom Handlungsinteresse her solche Geltungskriterien zu entwickeln oder gar eine pragmatische Erkenntnistheorie begründen zu wollen (HORKHEIMER 1962, S. 13). Die fortgeschrittensten Methoden der bürgerlichen Sozialwissenschaften werden denn auch wie selbstverständlich bei den Studien des Instituts für Sozialforschung verwendet. In der „Sozialforschung“ hat die „Sozialphilosophie“ die Aufgabe einer historisch reflektierten Gegenstandskonstitution, der Bestimmung von Relevanzkriterien der Themenwahl und der Deutung der Befunde in Absicht der Verbesserung der Gesellschaft, wobei die Korrektur philosophisch begründeter Handlungsabsichten durch Hinweis auf das, was ist und geschehen kann, eingeschlossen ist (HORKHEIMER 1970, S. 52). Für die Geltung der beanspruchten Normen schließlich ist für HORKHEIMER noch die Erinnerung an die europäische Tradition und die Leistungsfähigkeit dialektischer Reflexion ausreichend. Sie bestimmt die historisch mögliche und notwendige Form der Verwirklichung des Interesses an vernünftigen Zuständen aus einer Analyse der sozio-ökonomisch gegebenen Handlungschancen.

Seit HORKHEIMER läßt sich die Geschichte der kritischen Theorie als ein Versuch interpretieren, diesen spezifischen Anspruch von „Kritik“ argumentativ einzulösen. Besonders J. HABERMAS hat dabei den Anspruch aufgenommen, die theoretische und praktische Zielsetzung der „Kritik“ gegen ethischen Relativismus methodologisch zu begründen und die mit MARX' Theorie der kritischen Theorie vermittelten Informationen über die Welt gegen empirisch fundierte Zweifel an der Erklärungskraft solcher Weltdeutung abzuwehren. Diese Aufgabe ist dadurch schwerer geworden, daß die Vertreter der kritischen Theorie dem Historischen Materialismus die Leistungen nicht mehr zutrauen, die ihn für die erste Phase der Kritischen Theorie attraktiv machte: die empirische Erklärung der Determinanten der gesellschaftlichen Situation und die praktische Bestimmung des Subjekts ihrer Veränderung (HORKHEIMER 1970, S. 8; HABERMAS 1971, S. 23, 387 ff.)⁴.

Schon für HORKHEIMER gab nicht mehr das Proletariat allein eine „Garantie der richtigen Erkenntnis“ (HORKHEIMER 1970, S. 33), sondern nur Theoretiker und Klasse „als dynamische Einheit“ (S. 34). Es wurde „Aufgabe des Theoretikers“ – auch gegen die Verblendung der Klasse (und ihrer Vertreter) – „die Spannung zwischen seiner Einsicht und der unterdrückten Klasse, für die er denkt, zu verringern“ (S. 39). HABERMAS hat das Vertrauen in die Kritik der politischen Ökonomie nicht wiederherstellen können, sondern sie in ihrem Status hypothetischer bürgerlicher Gesellschaftstheorie gleichgeordnet (HABERMAS 1973a, S. 193). Damit wird zugleich die Praxis, in der Aufklärungsprozesse sich legitimieren könnten, undefiniert. Statt aus dem politisch-revolutionären Kampf gewinnen sie ihre Geltung aus therapeutischen Diskursen. Die „Aktion“ geschieht ohne Vergewisserung in kritischer Theorie (HABERMAS 1971, S. 39).

Der normative Anspruch, zu Unrecht unterdrückte Bedürfnisse erkennen zu können, veranlaßt HABERMAS zu methodologischen Versuchen, die „Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen“ (HABERMAS 1973a, S. 140) ohne dezisionistischen Rest aufzuweisen (vgl. auch HABERMAS 1974). An die Stelle bloßer Vergewisserung durch historische Erinnerung setzt HABERMAS den Diskurs. Er geht davon aus, daß im „transzendentalen Charakter der Umgangssprache“ „die Grundnormen der vernünftigen Rede“ (1973a, S. 152) immer schon vorausgesetzt seien, die in einem kontrafaktisch antizipierbaren Diskurs das Versprechen des Konsenses über verallgemeinerungsfähige Interessen tragen. Seine sozialisationstheoretisch begründete Bekräftigung, niemand könne sich diesem Begründungszusammenhang entziehen, „ohne seine Identität zu verlieren“ (1973a, Anm. 160), zeigt freilich, daß seine Methodologie allein nicht zureicht (vgl. KAMBARTEL 1974, S. 10f.). Auch die Redeweise von der „motivierenden Kraft der Argumentation“ (1973a, S. 147; 1974, S. 383) zeigt an, daß dieser Diskurs so weit nicht trägt, wie er tragen sollte.

Neben diesen auch bei HABERMAS noch bestehenden methodologischen Problemen wird man sehen müssen, daß er wie schon HORKHEIMER die Geltungskriterien empirischer

4 HELBERGER (1974) kritisiert freilich schon bei MARX die Verwischung der methodologischen Problemlage.

Wissenschaften, zu denen beide auch die Sozialwissenschaften zählen, im Kern so unkritisiert läßt, wie sie die bürgerliche Wissenschaft präsentiert (HABERMAS 1973, S. 393). HABERMAS fordert im Positivismusstreit nur, daß die konventionalistische Komponente in der Methodologie des kritischen Rationalismus als erkenntnistheoretisches Fundierungsproblem zu thematisieren ist und nicht bagatellisiert werden kann⁵.

In allen Überlegungen bleibt schließlich auch bei HABERMAS, wie er einräumt (1971, S. 21) ungelöst, wie normative und empirische Diskurse und Analysen, deren differente Geltungskriterien er ausdrücklich unterstreicht (1973, S. 404), methodologisch so veranstaltet werden können, daß ihre Verknüpfung nicht mehr nur in technologischer, sondern in emanzipatorischer Weise gelingen kann. Es hat den Anschein, als sei der Anspruch der „alteuropäischen Menschenwürde“ (1973a, S. 196), die Einheit von Emanzipation und Rationalität gegenüber der destruktiven Kritik neuzeitlicher Wissenschaft für kritische Theorie kaum mehr anders als appellativ einzulösen. Gegenüber der Systemtheorie sieht sie sich dem Vorwurf ausgesetzt schon die Problemstellung sei „gleichsam ‚out of step‘ mit der gesellschaftlichen Realität“ (LUHMANN 1971, S. 293), und die bürgerliche Sozialphilosophie kritisiert unnachdsichtlich, kritische Theorie habe sich angesichts ihrer philosophischen Probleme und ihrer empirischen Dogmatisierung auf ideologiekritisches Rasonieren der immergleichen Klagen reduziert (vgl. BUBNER 1971, S. 180).

2.3. Die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus

Es wäre zu einfach, den kritischen Rationalismus mit der „Logik der Forschung“ (POPPER) ineinzusetzen, um dann zu konstatieren, außer zu Geltungsfragen traditioneller Theorie habe er zu den in kritischer Theorie formulierten Problemen nichts beigetragen. Auch die Intensität der Kontroverse bliebe unerklärlich, reduzierte sich das Verhältnis dieser Positionen auf bloße Komplementarität. Eine solche verkürzte Deutung übersieht, daß im kritischen Rationalismus nicht nur eine allgemeine Methodologie empirischer Wissenschaften entwickelt wurde (POPPER 1971), sondern auch die sie fundierenden erkenntnistheoretischen Überlegungen (zuletzt POPPER 1973). Den Überlegungen zu den empirischen Wissenschaften parallel geordnet, finden sich im kritischen Rationalismus auch metaethische Reflexionen zur Diskussion normativer Probleme (ALBERT 1961; LENK 1971) und sozialphilosophische und ideengeschichtliche Studien (POPPER 1970, 1971a).

Wissenschaftstheorie ist dabei begrenzt auf metatheoretische Überlegungen. Hier werden die logischen und methodologischen Kriterien der Geltung normativer und empirischer Sätze eingeführt. Für empirische Sätze ist das Kriterium der Falsifizierbarkeit ein solches regulatives Prinzip der Verwendung von Aussagen in Geltungsabsicht. Dieses Abgrenzungskriterium wissenschaftlicher (besser *erfahrungswissenschaftlicher*; vgl. SCHÄFER 1974, S. 95) von nichtwissenschaftlichen Aussagen, das sollte man vor der Etikettierung als „Positivismus“ berücksichtigen, stellt nun gerade kein empiristisches Sinnkriterium dar, sondern ist ausdrücklich gegen den „empiristischen Mythos des Gegebenen“ (ALBERT 1975, S. 53) formuliert und geht aus vom Primat der Theorie. Dieses Kriterium enthält auch keinen Sinnlosigkeitsverdacht oder Irrationalitätsvorwurf gegen nicht-erfahrungswissenschaftliche Aussagen (vgl. POPPER 1971, S. 10). Es beruht schließlich auch

5 Konventionen sind für den Begründungsprozeß der Aussage nicht konstitutiv (POPPER 1971, S. 27; allgemein SCHÄFER 1974).

nicht auf einem irrationalen Dezisionismus, sondern wird eingeführt nach einer Kritik alternativer Konzeptionen. Diese Wissenschaftstheorie rechnet mit Entscheidung, aber nicht mit Willkür (vgl. ALBERT 1975, S. 60), insofern, als sie der Meinung ist, niemand könne argumentativ zu einem und nur einem Argument (oder wissenschaftstheoretischem Programm) genötigt werden (ALBERT 1975, S. 75).

So wird auch das Abgrenzungskriterium in der Kritik alternativer Methodologie eingeführt. Seine Elemente hat POPPER exemplarisch an der Einschätzung des Alltagsverstandes demonstriert, dessen „Realismus“ er akzeptiert, dessen Erkenntnistheorie er aber kritisiert. Hier werde die Struktur des Wissens, sein hypothetischer Charakter und die nur methodologisch-kritisch begründbare Objektivität in der Forderung der „Gewißheit“ unzureichend verstanden (POPPER 1973, S. 89–96). Demgegenüber geht der kritische Rationalismus davon aus, daß alle Versuche die „Gewißheit“ der Erkenntnis zu begründen, sich einem „Trilemma“ gegenübersehen (ALBERT 1975, S. 13f.; POPPER 1971, S. 60f.): dem Dogmatismus, dem infiniten Regreß oder dem logischen Zirkel in der Deduktion. Der erkenntnistheoretische Fallibilismus besagt, daß an die Stelle der Begründung des klassischen Rationalitätsmodells das Prinzip der Kritik, der Aufweis der „Falschheit“ zu treten habe.

Für die Geltung empirischer Aussagen fordert dieses Prinzip, wie POPPER in der „Logik der Forschung“ ausarbeitet, daß wissenschaftliche Aussagen prinzipiell falsifizierbar sein sollen, daß sie Informationsgehalt besitzen und – sollen sie als bewährt anerkannt werden können – daß sie Falsifikationsversuchen standgehalten haben. Für die Geltung normativer Aussagen gilt dieses Prinzip entsprechend: „Die Suche nach dem archimedischen Punkt ist in der Ethik ebenso nutzlos und daher fehlgeleitet wie in anderen Disziplinen“ (ALBERT 1975, S. 68). Deshalb soll das „Prinzip der kritischen Prüfung unter anderem eine *Verbindung ... zwischen Logik und Politik*“ herstellen (ALBERT 1975, S. 41; Hervorhebung dort) und ordnet als einheitliches metatheoretisches Prinzip Erkenntnistheorie und Metaethik parallel. Für normative und empirische Aussagen realisiert es sich aber in jeweils unterschiedlichen Geltungskriterien. Während die „Erfahrung“, in den Bedingungen, die die „Theorie der Erfahrung“ (POPPER 1971, S. 31ff.) benennt, empirische Erkenntnis und besonders Erkenntnisfortschritt sichern soll, regelt die metaethisch geleitete Erörterung die rationale Prüfung von Werturteilen (ALBERT 1975, S. 76f.). So lassen sich z.B. über „Brückenprinzipien“ normative Aussagen auf ihre Konsistenz und Realisierbarkeit prüfen und auch methodologisch an empirische Erkenntnis binden. Ihrer formalen Struktur nach können beide Prüfverfahren als Prozeß von Konstruktion und Kritik, von hypothetischer Annahme und Widerlegung, vom Aufstellen alternativer Vorschläge und deren Prüfung und in diesem Sinne als „Dialektik“ beschrieben werden (ALBERT 1975, S. 44, 76).

Wissenschaft und Ethik, Erkenntnis- und Handlungsprobleme sind somit beide innerhalb des kritischen Rationalismus rational diskutierbar. Ihre Geltungsprobleme werden nicht isoliert, sondern parallelisiert, weil beide in die Praxis des Handelnden rational zurückgebunden sind, an „Kritizismus“ als „Lebensweise“ (ALBERT 1975, S. 79). Die unterschiedlichen Ziele wissenschaftlicher und politisch-moralischer Praxis, objektive, auf Erklärungen und Prognose zielende Erkenntnis und moralische Handeln, fordern zwar unterschiedliche Geltungskriterien und bieten auch unterschiedliche Grade der intersubjektiven Überprüfbarkeit, sie finden aber im Prinzip der Kritik ein einheitliches regulatives Prinzip. Für beide Aussagensysteme sind Entscheidungen nicht zu umgehen,

weil vollständige Begründungen nur auf Kosten des Trilemmas erreichbar wären. Um diesem Trilemma zu entgehen, kann auch das erkenntnistheoretische Prinzip nur hypothetisch, nach Prüfung anderer Vorschläge eingeführt werden, weil es erwarten läßt, im Bereich empirischen Wissens den Erkenntnisfortschritt zu sichern und im Bereich der normativen Aussagen Dogmatisierung und Immunisierung gegen Kritik zu verhindern.

2.4. Wissenschaftstheorie und Kritik – ein Vergleich

In einem Vergleich soll abschließend das Ergebnis der immanenten Darstellung der Positionen zusammengefaßt werden. Zugleich bietet sich damit die Möglichkeit, kontroverse Problemdefinitionen zu markieren.

2.4.1. Das *Verständnis von Wissenschaftstheorie* und der *Bezug zu den Einzelwissenschaften* ist zwischen den beiden Positionen different: Die Wissenschaftslehre des kritischen Rationalismus beschränkt sich darauf, regulative Prinzipien der Geltung empirischen – und in der Metaethik: normativen – Wissens zu formulieren. Bei diesem philosophisch-erkenntnistheoretisch erläuterten Vorschlag folgt sie nicht den Naturwissenschaften *intentione recta*, sondern diskutiert sie als Beispiel, ohne sie normativ-unkritisch zu rezipieren. Einzelwissenschaftliche Probleme der Theoriekonstruktion und der Hypothesenfindung sowie die gegenstandsspezifische methodologische Konkretisierung der regulativen Prinzipien werden in der „Logik der Forschung“ für das Geltungsproblem als unerheblich eingeschätzt und nicht diskutiert.

Kritische Theorie setzt dagegen die Geltung solcher regulativer Prinzipien voraus und erweitert die Themenstellung von Wissenschaftstheorie in doppelter Hinsicht: Einerseits soll die relativ unbesorgte Erörterung der praktischen Verflechtung von Wissenschaft im kritischen Rationalismus mit ihrem Rest an Entscheidung (vgl. ALBERT 1975, S. 54) durch die „quasitranszendentalen“ Überlegungen der gesellschaftstheoretisch begründeten Erkenntnistheorie fundiert werden (vgl. „Erkenntnis und Interesse“ – HABERMAS 1968). Andererseits werden am Modell von MARX bzw. der Psychoanalyse speziell für eine emanzipatorisch orientierte Sozialforschung auch materiale Fragen der Gegenstandskonstitution, der Bedingungen von Theoriebildung sowie Relevanzkriterien der Themenwahl vom „latenten“ (HABERMAS 1973, S. 400) Handlungsbezug her erörtert. In diesen Fundierungsversuchen kann der kritische Rationalismus wissenschaftstheoretisch keinen Sinn erkennen, wenn etwa ALBERT (1975a) an APEL die „Sackgasse des Pragmatismus“ (S. 143) oder die „Sozialisierung der Evidenz“ (ebd., S. 60) kritisiert. Tatsächlich hat HABERMAS den Vorwurf, seine transzendentalen Prinzipien seien nicht transzendental und die Gesellschaftstheorie werde zum Geltungskriterium der Wissenschaftstheorie (ZIMMERLI 1975, S. 347), durch den Hinweis auf den selbstreflexiven Charakter seiner Erörterungen zu entkräften gesucht (1973, S. 369). In seinen späteren Unterscheidungen der „Objektivität der Gegenstandskonstitution“ und dem „apriori der Erfahrung“ einerseits und der „Wahrheit von Aussagen“ und dem „Argumentations-Apriori“ andererseits (1973, S. 382ff.) hat er sich dann selbst präzisiert – und für das Geltungsproblem von Aussagen wohl auch dem kritischen Rationalismus angenähert.

2.4.2. Die *Rationalität von Aussagen* bezieht sich in beiden Wissenschaftslehren auf empirische, normative und praktische Sätze, wenn auch der kritische Rationalismus das spezifische Kennzeichen des „wissenschaftlichen“ nach dem Kriterium der außersubjektiv-

ven Prüfinstanz auf die empirischen Sätze beschränkt. Ein gravierender Unterschied zeigt sich darin, daß kritische Theorie für die Begründbarkeit praktischer Sätze die Möglichkeiten der Reflexion erheblich anders einschätzt als es dem kritischen Rationalismus möglich scheint. Praxis als Instanz der Geltung dieser Sätze entzieht sich nach dessen Meinung einer methodologischen Analyse. Das Kriterium der kritischen Theorie, die von der theorieimmanenten Dialektik hypothetischer Annahmen und methodologisch-kontrollierbarer Prüfkriterien freigesetzten praktisch gelingenden Aufklärungsprozesse und ihre spezifische Rationalität, gelten dem kritischen Rationalismus als nicht mehr wissenschaftstheoretisch legitimierbar. Die Berufung auf die „historische Vernunft“, den „kognitiven Gehalt der geschichtlichen Praxis“ (SCHMIDT 1974, S. 29) in der hegelianisch-marxistischen, auch DILTHEYSchen Tradition ist dem kritischen Rationalismus nur zusätzlicher Beleg für die „neue deutsche Ideologie“ (ALBERT 1975, S. XIII).

2.4.3. Das *Verhältnis von Theorie und Praxis* wird für erfahrungswissenschaftliche Aussagensysteme übereinstimmend nach der logisch möglichen Form der Umwandlung von Erklärungen in Prognosen „technologisch“ interpretiert. Gegen manche Unterstellung ist aber festzuhalten, daß der kritische Rationalismus nicht zugleich eine Empfehlung ausspricht, gesellschaftliches Handeln allein auf solches Wissen zu gründen. Eine solche, dann „technokratische“ Anwendung empirischen Wissens dürfte schon daran scheitern, daß der Informationsgehalt dieser Aussagen prinzipiell zur Orientierung in konkreten Handlungssituationen nicht ausreicht (ALBERT 1975, S. 66). Die „Bedeutung der Ungewißheit, des Risikos und der Phantasie für die Lösung praktischer Probleme“ (ebd. S. 68) schließe eine vollständig durch Theorie aufklärbare Praxis aus. Es ist nicht leicht auszumachen, welche alternativen Positionen die Rede der „Einheit von Theorie und Praxis“ gegenüber dieser Skepsis gegen „holistische“ Versuche einer Änderung der Gesellschaft (POPPER 1971a) tatsächlich setzt. Zumindest bei HABERMAS hat es den Anschein, als sei die Dialektik von Theorie und Praxis auch nicht weiter geklärt als bis zur theoretischen Unterscheidung, aber nicht Vermittlung von theoretischen Diskursen, praktischer Aufklärung, Aktion und politischem Kampf (1971, S. 37). Mehr als den „möglichen“ emanzipatorischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Erklärung kann auch seine Wissenschafts- und Erkenntnistheorie nicht versprechen (HABERMAS 1971, S. 39).

2.4.4. Die Einschätzung der Relation von *Theorie und „Geschichte“* bündelt noch einmal die kontroversen Aspekte der Diskussion. Die Prämisse kritischer Theorie war ja, erst wenn Erkenntnis die historisch-gesellschaftliche Konstitution der Daten und des erkennenden Subjekts reflektiere, verwirkliche sich nicht nur formale, sondern substantielle Vernunft. Die wissenschaftstheoretischen Konsequenzen dieser Einsicht sind indes nicht so deutlich, wie es für eine methodologische Diskussion erforderlich wäre.

Sowohl bei HABERMAS wie bei HORKHEIMER bedeutet diese Forderung für die Frage der *Gegenstandskonstitution* in den empirischen Sozialwissenschaften, daß die ‚objektiven‘, nämlich die in kritischer Theorie benennbaren Determinanten der gesellschaftlichen Situation in Rechnung zu stellen sind. Diese Determinanten sind zwar auch ‚geschichtlich‘, weil in gesellschaftlicher Praxis entstanden; als Ausgangspunkt der Erkenntnis ihres Gegenstandes sind diese Einsichten aber solange nicht überholbar, wie ihr Gegenstand noch in der je bestimmten ‚objektiven‘ Gestalt existiert (HORKHEIMER 1970, S. 49f.). Von Erkenntnisfortschritt als Veränderung des Wissens in der Zeit läßt sich deshalb sinnvoll nur für diejenigen Wissensbestände sprechen, die aufgrund empirischer Erhebungen die

Grundbestimmung in ihrer jeweiligen historischen Konkretion zeigen. Innerhalb des kritischen Rationalismus spielen solche Aspekte der Gegenstandskonstitution, die die Dialektik von Wesen und Erscheinung voraussetzen, keine Rolle. In ihrer Wissenschaftstheorie werden demgegenüber allein die Bedingungen beschrieben (z. B. ZETTERBERG 1973), die von der Prüfsituation her an die Konstitution des Gegenstands zu stellen sind.

Erkenntnistheoretisch meldet der kritische Rationalismus erhebliche Zweifel an, ob die mit der Unterscheidung von Wesen und Erscheinung verbundenen Annahmen gesichert sind. Die Reflexion des in die Geschichte eingebundenen erkennenden Subjekts, das in kritischer Theorie dieses Grundverhältnis nicht nur reflexiv durchschaut, sondern sich damit auch des Wesens gegen den Schein versichert, wird im kritischen Rationalismus nicht als Erkenntnisquelle besonderer Art qualifiziert. Die Bindung von Erkenntnis an Sprache etwa und die Eingrenzungen, die sich durch die Verflechtungen des empirischen Forschers in gesellschaftliche Situationen ergeben, werden deshalb nicht durch transzendente Überlegungen oder durch das Konstrukt „objektiver Parteilichkeit“ systematisch aufgehoben, sondern sollen im regulativen Prinzip der Kritik für das Geltungsproblem und in wissenschaftssoziologischen Untersuchungen empirisch aufgehellt werden.

Die Geltung von Aussagen über die geschichtliche Realität, die Relation von *Theorie und Empirie* als Prüfsituation, ist im kritischen Rationalismus das Problem der Methodologie. „Wirklichkeit“, die methodologisch kontrollierbare „Erfahrung“, wird dann als eine der Instanzen eingeschätzt, die innerhalb einer kritizistischen Methodologie unentbehrlich sind. Kritische Theorie nimmt dieses Prüfproblem insofern auf, als sie einerseits darauf verweist, daß sich zwischen sozialwissenschaftlicher Theorie, Messung und Daten ein gesicherter Zusammenhang nur dann herstellen läßt, wenn er selbst als theoretisches Problem der adäquaten Primärtheoretisierung des Gegenstands diskutiert wird (vgl. CICOUREL 1974). Das wiederum sei ohne kritische Theorie nicht möglich.

Gesellschaftlich-historische Wirklichkeit ist schließlich Geltungsinstanz für *praktische Aussagen*, die sich dort in ihrer Wahrheit, d. h. Verwirklichung zeigen müssen. Kritischer Theorie ist dieser Zusammenhang soweit zugänglich, wie ihre Praxisdefinition reicht. Dabei ergeben sich je nach dem Diskussionsstand in der kritischen Theorie erkennbar divergente Einschätzungen. Im kritischen Rationalismus ist gesellschaftliche Praxis durch die Verknüpfung mit Spontaneität und Phantasie gegen die theoretisch mögliche Technologie gesichert und durch den ‚dezisionistischen‘ Charakter normativer Erörterungen noch weniger vollständig prognostisch-theoretisch aufklärbar. Seit kritische Theorie mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ das Vertrauen in die ‚historische Vernunft‘ verloren hat, kann sie gesellschaftliche Praxis aber auch nur noch ideologiekritisch begleiten, weder anleiten noch rechtfertigen.

3. *Erziehungswissenschaft als kritische Theorie – Zur Rezeption des Positivismusstreits*

Der Positivismusstreit zeigt auch in der Pädagogik die bekannten Positionen der Kontroverse. Erziehungswissenschaft nach dem Vorbild des kritischen Rationalismus hat sich dabei zunächst programmatisch präsentiert (BREZINKA 1971; RÖSSNER 1975) und in einigen Studien dann auch ihre Leistungsfähigkeit erprobt (HEID 1974; RÖSSNER 1977). Dabei bleibt die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus unproblematisiert und

der eigene Ansatz wird gegen die Kritik mit den Argumenten verteidigt, die aus der Soziologiekontroverse bekannt sind. Es blieb W. BREZINKA vorbehalten, zusätzlich zu wissenschaftstheoretischen Argumenten die Fundierungsprobleme extensiv mit seinen politischen Bedenken „vom Standpunkt eines liberalen Konservatismus“ (1974, S. 6) zu verknüpfen⁶.

In der wissenschaftstheoretischen Diskussion zeigt sich aber, daß der kritische Rationalismus besonders für die Tradition der Pädagogik als Theorie einer Praxis wenig attraktiv war. Die Geltungskriterien für Reflexion am Standort der Verantwortung (vgl. FLITNER 1958, S. 26; MOLLENHAUER 1968, S. 69) waren im kritischen Rationalismus nicht so zu finden, wie sie in dieser Tradition eingeübt waren. Sie hatte ja ihren eigenen Status mit dem Konzept der Hermeneutik als moralisch-politische Wissenschaft definiert (vgl. FLITNER 1958; HERRMANN 1971). Hier lag eine Annäherung an den Typus der „Kritik“ nahe und HABERMAS' Unterscheidung der Wissenschaften nach „Erkenntnis“ und „Interesse“ zeichnete diese Annäherung vor: auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik interpretierte sich nie vom „technischen“ Erkenntnisinteresse her, HABERMAS (1968, S. 178 ff.) präsentierte DILTHEY als einen wissenschaftstheoretischen Protagonisten einer dem praktischen Interesse verpflichteten Theorie und entwickelte sein eigenes Programm u. a. als Fortführung und Kritik des hermeneutischen Ansatzes. Kritische Erziehungswissenschaft wird so zu einem Versuch, die Tradition der Pädagogik zu wahren, und ihren spezifischen Erkenntnisanspruch für die Praxis auch gegen die Skepsis des kritischen Rationalismus zu sichern. Es ist deshalb von besonderem Interesse zu fragen, ob kritische Theorie, die ursprünglich ja nicht zur Begründung erzieherischer Handlungen und einer erziehungswissenschaftlichen kritischen Theorie entworfen war, für diese Zwecke rezipiert werden konnte, und ob es zugleich der kritischen Erziehungswissenschaft gelingt, die ungelösten methodologischen Fragen kritischer Theorie dabei weiter zu klären und somit den Anspruch des kritischen Rationalismus zu überbieten.

3.1. Kritische Erziehungswissenschaft und sozialwissenschaftliche Empirie

Gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird zunächst allgemein festgestellt, daß ihr methodischer Zugriff zur Wirklichkeit naiv (KLAFFKI 1971, S. 363) war und nicht beibehalten werden kann. Empirische Sozialforschung gewinnt deshalb auch für kritische Theorie der Erziehung an Bedeutung, sie wird aber zugleich, wie in kritischer Theorie, als eine ergänzungsbedürftige Stufe der Rationalität eingeführt. Zwar schätzen nur wenige Autoren ihre Leistungsfähigkeit so gering ein wie FEUERSTEIN, der meint, empirische Sozialforschung könne „in ihrer vorgenommenen Arbeitsteilung von Werten und Fakten nur sichtbar machen ... , was durch die Faktizität sozialer Lebenszusammenhänge ohnehin konstaterbar ist“ (1973, S. 32). KLAFFKI sieht „die Erforschung *vorfindlicher* Interaktionsprozesse und -strukturen ... als Klärung von Ausgangsbedingungen“ (1977, S. 32; Hervorhebung dort) zumindest noch als wissenschaftliches Problem, gibt aber dann der „Innovationsforschung“ bzw. „Handlungsforschung“ (ebd.) deutlich den Vorzug. Mit „Handlungsforschung“ sollen dann in jüngerer Zeit auch die älteren Versuche einer Verbindung praktisch orientierter, hermeneutischer Reflexion und empirischer Studien überwunden werden, wie sie programmatisch von LEMPERT (1971, S. 310ff.),

6 Aber weder dafür noch für die neuerdings beliebte sozialdemokratische Mediatisierung eignet sich die Sozialphilosophie des kritischen Rationalismus. (vgl. SPINNER 1974, S. 233f.; ALBERT 1975, S. XIII f.; BRAUN 1976)

MOLLENHAUER (1966) und ZENKE (1972) vorgeschlagen wurden. In diesen Studien wurde die Verbindung empirischer Sozialforschung und praxisbezogener Reflexion noch nach dem Muster kritischer Theorie interpretiert: Gegenstandskonstitution, Themenwahl und Relevanzfragen empirischer Forschung werden von der konstitutiven Philosophie aus diskutiert – als die kritische Theorie dann rezipiert wird. In ihr werden dann auch „Sinn“- und Handlungsprobleme erörtert. Für Feststellungen über das, „was ist“, kommt empirische Sozialforschung zu ihrem Recht. Handlungsforschung wird dagegen als ein Vorhaben dargestellt, das die Limitationen empirischer Sozialforschung in Handlungsabsicht überwindet und für die Pädagogik Theorie und Praxis nach dem Muster der „Kritik“ adäquat aneinander bindet.

3.2. Das Normproblem in kritischer Erziehungswissenschaft

Bevor diese Übernahme kritischer Theorie in kritische Erziehungswissenschaft diskutiert werden kann, bleibt aber noch zu fragen, wie kritische Erziehungswissenschaft die Geltungsfragen von Normen rezipiert hat. Zunächst teilt sie die Abwehr gegen solche Wissenschaftstheorien, die die Differenz von Sein und Sollen scharf akzentuieren und die Möglichkeit ihrer Vermittlung skeptisch beurteilen. In kritischer Erziehungswissenschaft wird wie in kritischer Theorie die Vermittlung in die Reflexion der Praxis verlegt. Dieser Anspruch wird gleichfalls nach dem Muster kritischer Theorie durch Berufung auf die Tradition der Aufklärung behauptet. Dabei überschreitet erst MOLLENHAUER (1968, S. 66) die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominante Interpretation der Aufklärung (WENIGER 1964; NIPKOW 1968), wenn er den Begriff der Emanzipation im Sinne der kritischen Theorie einführt (vgl. auch BLANKERTZ 1966). Ihm ist dabei noch methodologisch bewußt, daß dieser Begriff in seiner normativen Geltung nicht beliebig historisch zur Disposition gestellt werden kann (MOLLENHAUER 1968, S. 68). Dieses auch von kritischer Theorie beanspruchte, freilich (s. o.) methodologisch ja nicht eingelöste Postulat (vgl. auch KÖNIG 1975, S. 186 ff.), stellt KLAFKI in seinen „Korrekturen an gewissen Schwächen bzw. Selbstmißverständnissen“ kritischer Theorie zur Disposition. Er hält es – mit THEUNISSEN – innerhalb kritischer Erziehungswissenschaft für möglich, „die Abhängigkeit auch ihrer obersten Prinzipien von faktischer Geschichte“ (THEUNISSEN 1969, S. 39; zit. bei KLAFKI 1977, S. 15, Anm. 5) einzuräumen. Die Konsequenzen solcher „Korrekturen“ waren indes der kritischen Theorie schon bewußt; geschieht doch dieses Zugeständnis „um den Preis eines Historismus, der mindestens das emanzipatorische Erkenntnisinteresse an zufälligen geschichtlichen Konstellationen festmacht und somit der Selbstreflexion die Möglichkeit einer Begründung ihres Geltungsanspruchs relativistisch nimmt“ (HABERMAS 1971, S. 21).

3.3. Probleme einer praktischen Theorie

Während einige Vertreter kritischer Erziehungswissenschaft so noch die Ziele methodologischer Anstrengungen kritischer Theorie unterbieten, überschreiten sie andererseits in der Handlungsforschung die methodologischen Grenzen einer praktischen Theorie, die HABERMAS noch deutlich gesehen hatte. Seine Forderung, auch in Aufklärungsprozessen nach dem Muster des therapeutischen Diskurses die notwendigen „Disziplinierungen“ (HABERMAS 1971, S. 18) nicht zu vernachlässigen, scheinen in manchen Handlungsforschungsansätzen ebenso ignoriert zu werden wie seine Feststellung, daß auch in den Sozialwissenschaften „eine unkontrollierte Veränderung des Feldes mit der gleichzeitigen Erhebung von Daten im Feld unvereinbar ist“ (ebd.). Damit hatte er daran erinnert, daß

gerade in Handlungsabsicht die Differenz von „Lebenspraxis“ und „Forschungspraxis“ (HABERMAS 1973, S. 397) nicht verwischt werden dürfe, ohne auch noch die Leistungsfähigkeit von Theorie einzubüßen (vgl. auch HABERMAS 1971, S. 39) und die Organisation von Aufklärung zu gefährden.

In der kritischen Erziehungswissenschaft dagegen werden zuweilen die theoretisch notwendigen Kriterien aus Gründen praktisch-normativer Erfordernisse in ihrer Geltung bestritten. Die „Verstümmelung pädagogischer Erkenntnismöglichkeiten“ in der empirischen Sozialforschung, die dann mit dem kritischen Rationalismus ineingesetzt wird, gilt als „moralisch anfechtbar“ (CLAUSSEN 1975, S. 714, Hervorhebung dort) und mit Verstümmelung zielt der Autor gegen die methodologisch geforderte „Parzellierung der *de facto* interdependenten Ebenen der Wissenschafts- und Gegenstandstheorie sowie des konkreten Handlungszusammenhangs“ (ebd.). Forschungsstrategien werden dann nicht nach dem möglichen Erkenntnisgewinn, sondern nach lebenspraktischen Kriterien bewertet (vgl. KLAFKI 1977, S. 25 f.; BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 684), die insgesamt darauf zielen, daß beim Einsatz und der Wahl der Forschungsinstrumente die Ziele pädagogischen Handelns nicht beeinträchtigt werden dürfen. Zwar wird von einigen Autoren eingeräumt, daß auch die Absicht, wechselseitige Lernprozesse bei Forschern und Betroffenen durch den Forschungsprozeß zu fördern (KUTSCHA 1974, S. 67), in Erkenntnisabsicht eine „Objektivierung“ des Forschungsgegenstands nicht vermeiden lasse. Aber diese ja auch in empirischer Sozialforschung nur für den Prozeß der Erkenntnisgewinnung geforderte Subjekt-Objekt-Differenzierung ist dann gleich wieder in „qualitativ unterschiedliche(n) Formen von Objektivierung“ (KLAFKI 1977, S. 26) interpretiert. Auch die Kriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität werden als Geltungskriterien modifiziert (MOSER 1975, S. 117 ff.; KLAFKI 1977, S. 26), in der Erwartung, Forschung brauche dabei nicht „etwa an wissenschaftlicher Strenge zu verlieren“ (KLAFKI 1977, S. 26).

Die darin sich zeigende wechselseitige Kritik und die Gleichsetzung von Methodologien theoretischer und praktischer Wissenschaften ist nicht nur „sinnlos“ (HAEBERLIN 1975, S. 675); damit werden auch die in kritischer Theorie festgehaltenen Unterscheidungen der Geltungskriterien aufgegeben und durch „undurchsichtig bleibende Erkenntnisprozeduren“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1975, S. 687) ersetzt, die die Problematik einer Methodologie praktischer Theorie verdecken. Während man Handlungsforschung deshalb wohl mit Recht als „methodologisch irrelevant“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 8) und erzieherischer Praxis nicht sonderlich förderlich (SCHREINER 1976, S. 66) einschätzen kann⁷, verdienen diejenigen Überlegungen weitere Bearbeitung, in denen – in der Tradition kritischer Theorie – gefragt wird, wie denn das von HABERMAS ja nur im Sinne einer „Proto-Soziologie“ (1973, S. 398 f., Anm. 47) gelöste Problem der „Objektivität“ der Gegenstandskonstitution in einer praktischen Theorie (vgl. BECK 1974) auch für die Erziehungswissenschaft sich lösen läßt (FEUERSTEIN 1973)⁸. An

7 Handlungsforschung wird mittlerweile als Kompensat der Arbeitssituation der pädagogischen Intelligenz gedeutet. (KARL 1977)

8 Mir scheint auch, mit WULF (1977, S. 129), bei FEUERSTEIN noch nicht methodologisch-objektiv eingelöst, wie die Interpretation die soziale Objektivität von Sinn darstellen und zugleich von Ideologie unterscheiden will. „Objektives Sinnverstehen“ gibt schon als Begriff zu Mißdeutungen Anlaß. Der bei FEUERSTEIN von BLANKERTZ im Vorwort gerühmte Vorschlag bezieht sich auf eine emanzipatorisch orientierte Planungstheorie, die den methodologischen Anspruch ja wohl nicht tragen kann.

MOLLENHAUERS Versuch zeigt sich dabei zugleich die Problematik, die sich mit der Anbindung an kritische Theorie ergibt, wenn er gegen andere Rezeptionen der kritischen Theorie, z.B. des marxistischen Erbes, zunächst erst die Differenz politischen und pädagogischen Handelns herausstellen muß (MOLLENHAUER 1972, S. 12 f.). Im Anschluß an den Anspruch kritischer Theorie, Gesellschaft unter dem Anspruch ihrer Veränderung zu begreifen, schwankt eine solche fundierende Sozialphilosophie der Erziehung offenkundig zwischen zwei Polen: Sie kann Erziehung unter dem Aspekt ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit thematisieren, wie es die „Politische Ökonomie des Bildungswesens“ versuchte, oder – um die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu behalten – Gesellschaft unter dem Aspekt ihrer erzieherischen Gestaltung, wie MOLLENHAUER in der fortentwickelten Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik argumentiert. Die wissenschaftstheoretische Analyse hat in jedem Fall gezeigt, daß eine solche Erziehungsphilosophie ohne sozialwissenschaftliche Empirie leer bleibt. Kritische Theorie hat auch in ihren erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen bisher weiterhin nicht zuverlässig aufweisen können, daß unter diesem praktischen Anspruch die Kriterien empirischer Forschung disponibel werden, und sie hat, auch in kritischer Erziehungswissenschaft noch nicht weiter geklärt, wie die Rechtfertigung von Normen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis anders gelingen kann als in den nach eigenem Eingeständnis problematischen Lösungen kritischer Theorie.

4. Die Bedeutung von Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie für Theorieentwicklung und Theorienvergleich

Das Ergebnis der wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie zeigt bisher, daß kritische Erziehungswissenschaft die Positionen der „Kritik“ im Positivismus kaum weiterentwickelt hat, ja in manchen Aspekten sogar hinter der Problemdefinition der kritischen Theorie zurückgeblieben ist. In den Bahnen des Positivismusstreits befangen, sind zudem einige immanente Kritiken des kritischen Rationalismus unbeachtet geblieben. So scheint z.B. BREZINKAS Einschätzung der deontischen Logik (HILGENHEGER 1971), allgemeiner: der Bedingungen normativer Erörterungen (KÖNIG 1975) der Korrektur zugänglich und bedürftig. Auch der Vorschlag von STRASSER (1972), sich mit der resignativen Lösung für die „Vielfalt und Einheit des pädagogischen Wissens“ (BREZINKA 1971, S. 209 ff.) nicht zufriedenzugeben, sondern praktische Wissenschaft als ein „Forum“ (STRASSER 1972, S. 684) zu interpretieren, auf dem ihre Handlungsprobleme in methodischer Disziplinierung erörtert werden könnten, wurde nicht weiter diskutiert. STRASSERS Lösung zeichnet aus, daß er sich nüchtern auf die reflexiven Chancen begrenzt (S. 680 f.) und nicht den ‚nur‘ reflexiven Charakter von Theorie beklagt, wie es bei MOSER (1972, S. 650 f.) und z. Zt. in der Diskussion des curricularen Legitimationsproblems geschieht. Dort werden Fragen der Methodologie von Normproblemen an der zu engen Verknüpfung mit der Organisationsfrage praktizistisch verkürzt bewertet (STAUDTE/UHLE 1977).

Insgesamt sind damit aber nur immanente Verbesserungen angesprochen, die die Stärke des kritischen Rationalismus im Bereich empirischen Wissens unberührt lassen. Mit der wissenschaftsgeschichtlichen ‚Wende‘ seit KUHN (1967) scheint aber genau diese Stärke erschüttert. Für die Erziehungswissenschaft könnte das bedeuten, daß BREZINKAS

Konzeption, die den kritischen Rationalismus quasi noch im Stadium der Vor-KUHN-schen-Unschuld rezipierte, auch in dieser Hinsicht zur Disposition steht⁹.

4.1. Wissenschaftsgeschichtliche Kritik der Wissenschaftstheorie

Abseits von der in der Erziehungswissenschaft dominierenden Kontroverse hat sich nämlich in jüngerer Zeit „der wissenschaftstheoretische Weltgeist weder an das Frankfurter und Heidelberger Programm gehalten noch auch an das der Kritischen Rationalisten, sondern sich bereits 1962 in seinem neuen Stammland, den Vereinigten Staaten, eine neue und für viele verwirrende Gestalt gegeben“ (ZIMMERLI 1975, S. 347), die im wissenschaftsgeschichtlichen Konzept von THOMAS S. KUHN (1962, dt. 1967) „eine der hitzigsten metawissenschaftlichen Debatten des Jahrhunderts“ (ebd.) auslöste. KUHNs Analyse hat u. a. deswegen eine solche wissenschaftstheoretische Bedeutung gewinnen können, weil sie auch der an die Forschungspraxis vermeintlich enger gebundenen Wissenschaftstheorie POPPERS Unzulänglichkeiten nachwies, die angeblich nicht mehr methodologisch zu beheben waren. Hier kann es nicht um eine detaillierte Rekonstruktion dieser Kontroverse gehen (vgl. LAKATOS/MUSGRAVE 1974; SPINNER 1974; DIEDERICH 1974; STRÖKER 1976), sondern allein um die Frage, ob tatsächlich Wissenschaftstheorie sich in Geschichte und Soziologie der Wissenschaft aufgelöst hat.

Diese Ansicht scheint KUHNs Analyse der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ nahezu zugehen. KUHN hatte zeigen können, daß sich auch in den als Modell beanspruchten Natur-Wissenschaften keineswegs das von POPPER beschriebene Bild des Fortschritts der Erkenntnis finden läßt: KUHN sah kaum irgendwo in der Wissenschaftsgeschichte kühn spekulierende Forscher am Werk, die weitreichende Hypothesen entwickeln und strengen Prüfungen zuführen, sie nach der Falsifikation an einem als gültig akzeptierten Basissatz endgültig verwerfen und umgehend neue Hypothesen bilden. KUHNs Beobachtung war vielmehr, daß Wissenschaftler lange, zäh und auch gegen „Anomalien“ im Sinne der Theorie an ihren einmal gewählten Theorien festhalten; daß sich neue Theorien nur mühsam, und sicherlich nicht rational, sondern häufig nur deswegen durchsetzen, weil – nach einem Wort von MAX BORN – ihre Gegner aussterben. Es ist die Interpretation dieser Phänomene, die seine Studie dann wissenschaftstheoretisch brisant werden ließ.

Die zentrale Rolle in KUHNs Erklärungsmodell spielt das Konzept des „Paradigma“ (KUHN 1967, S. 68 ff.) bzw. „Disziplinären Matrix“ (KUHN 1972, S. 294 ff.), wie KUHN seinen leitenden Begriff auf die Kritik (vgl. MASTERMAN 1974) hin präzierte. Dessen Elemente sind: (1) Symbolische Verallgemeinerungen, d.h. Definitionen und Gesetze; (2) Modelle, wie er zunächst vorgeschlagen hatte: metaphysische Paradigmata, auf die der Wissenschaftler vertraut und von denen er in Fragestellung und Argumentation quasi gläubig ausgeht; (3) Werte, normative Standards, die die Wissenschaftlergemeinschaft bei der Konstruktion von Experimenten/Beobachtungen für die Prüfung von Sätzen zugrundelegt und (4) Exempel der Problemlösung, wie sie dem Wissenschaftler in seiner Ausbildung, etwa in Lehrbüchern geboten werden (KUHN 1972, S. 294 ff.). Mit diesen Elementen werden von KUHN einerseits Wissenschaft und Vorwissenschaft (vorparadigmatische Phase) unterschieden und zugleich die Bedingungen benannt, die den Forschungsprozeß steuern. In Phasen „normaler Wissenschaft“ wird diese „Matrix“, deren kognitive und soziale Elemente durch die Wissenschaftlergemeinschaft Geltung gewinnen, selbst nicht problematisiert. Die Forscher arbeiten allein an der Erprobung wie Bestätigung und Präzisierung ihrer Annahmen. Erst in einer Krise verliert die Matrix

⁹ BREZINKAS Literaturverzeichnis kommt noch ohne KUHN, LAKATOS/MUSGRAVE und den FEYERABEND der anarchistischen Erkenntnistheorie aus, die im Original alle vor 1971 bereits vorlagen. Auch TSCHAMLER (1977) läßt diese Änderungen in seinem Einführungsband, anders als eine im gleichen Verlag zum gleichen Thema für die Soziologie veröffentlichte Arbeit von GIESEN/SCHMID (1976), unverständlicherweise unberücksichtigt, von unerläuterten wenigen Nennungen im Literaturverzeichnis abgesehen.

ihre handlungsorientierende, problemlösende Funktion und wird schließlich in einem *gestalt switch* (KUHN) durch ein neues Paradigma überwunden und ersetzt („wissenschaftliche Revolution“). Irritierend für die Wissenschaftstheoretiker war nicht nur, daß dieser Paradigmenwechsel als ein Prozeß der Überredung, der sozialen Macht erklärt wird; dieser Wechsel entzieht sich auch der rationalen Diskussion, weil nach KUHN die Vertreter der konträren Positionen nicht in einer gemeinsamen Sprache über die von ihnen bearbeiteten Phänomene sprechen können. Unterschiedliche Paradigmata konstituieren nämlich durch eine jeweils andere Weise der Wahrnehmung auch eine jeweils andere „Welt“ und damit „Inkommensurabilität“ der Paradigmata; und zugleich mit dem Paradigma formulieren sie auch nicht kommensurable Werte und Prüfkriterien (KUHN 1972, S. 305).

4.2. Die Historisierung des kritischen Rationalismus

In einer Fortentwicklung des kritischen Rationalismus haben seine Vertreter auf diese Kritik reagiert. Dabei geht es ihnen nicht darum, die Wirkung nicht-methodologischer Bedingungen auf die Wissenschaft zu leugnen. Aber sie halten diese Bedingungen unter der Perspektive der Geltung des Wissens für akzidentell, und sehen sich deshalb vor der Aufgabe, die von KUHN beschriebenen Phänomene, die sie nicht bestreiten (POPPER 1974), einer methodologischen Erklärung zuzuführen.

4.2.1. Rationale Rekonstruktion der Theorieentwicklung

In diesen Korrekturen des „naiven Fallibilismus“ (LAKATOS 1974, S. 65) wird zunächst POPPERS Einschätzung der Funktion von falsifizierenden Hypothesen („Basissätzen“) für den Prozeß der Prüfung von Theorien modifiziert.

LAKATOS (1975, S. 97ff.) zeigt, daß diese Hypothesen keinen unproblematischen „empirischen“ Status haben, sondern ebenfalls theoretisch präformiert sind. Diese methodologisch präformierten „Daten“ werden dann in der Prüfsituation mit Theorien konfrontiert. In dieser Situation können sowohl die Theorie wie die „Erfahrung“ einzeln oder zusammen zur Diskussion stehen (SPINNER 1974, S. 157). POPPERS monotheoretisches Prüfmodell vereinfache, so LAKATOS, diese Situation. Es gehe nicht um eine „endgültige“ Entscheidung über eine Theorie (POPPER 1971, S. 214), sondern um Theorienkonkurrenz „zwischen einer interpretativen Theorie, die die Tatsachen“ bietet und einer explanatorischen Theorie, die sie erklärt (LAKATOS 1975, S. 103).

Auch für das Festhalten an einer Theorie bei widersprechenden Daten bietet LAKATOS eine infratheoretische, rationale Erklärung, indem er den Theoriebegriff zu „Forschungsprogrammen“ ändert (LAKATOS 1974, S. 69; 1975, S. 109).

„Forschungsprogramme“ bestehen aus einem harten „Kern“, der „negativen Heuristik“ und aus weiteren Hypothesen, der „positiven Heuristik“, die allein zur Überprüfung, Bestätigung und Verteidigung des Kerns bearbeitet wird, so daß man insofern auch für „normale“ Wissenschaft sinnvoll von Erkenntnisfortschritt sprechen kann. In dieser Differenzierung wird der bei KUHN vermeintlich nur sozial erklärbare selbstkonfirmative Grundzug der Theorieentwicklung rational erklärbar: Erstens enthält, so LAKATOS, der harte Kern so viele fruchtbare Annahmen, daß der Forscher lange Zeit damit beschäftigt ist, sie zu prüfen und überhaupt erst zu entdecken; zweitens aber sei es schwierig, einen kreativen und begabten Forscher zu zwingen, nicht nur die hilfswise verwendeten Erklärungen der positiven Heuristik, sondern auch den harten Kern aufzugeben (LAKATOS 1974, S. 80). Es gibt also keine „mopsychologischen“ (LAKATOS 1974a, S. 172) Gründe für das Festhalten an der Theorie, sondern den Zwang, den Reichtum der Theorie auszuschöpfen.

Methodologisch ist damit der POPPERSche Falsifikationismus auch insofern aufgegeben, als für die Prüfsituation die Gleichwertigkeit und Unverzichtbarkeit von Falsifikation und Exhaustion akzeptiert wird (SPINNER 1974, S. 157). Die Annahme der Exhaustion bedeutet methodologisch, daß eine jede empirische Wissenschaft ohne das methodologische Zugeständnis auf nicht erklärbare störende

Bedingungen zurückgreifen zu können, ohne dadurch die Geltung der Theorie zu beeinträchtigen, schon im Ansatz in ihren Erklärungsmöglichkeiten erschöpft ist¹⁰.

In der Frage der Inkommensurabilität, die von FEYERABEND (1976, S. 310f., 370f., 385f.) noch erheblich verschärft wird, ist zunächst fraglich, ob nicht schon KUHN durch die Annahme von „Übersetzungsverfahren“ (1972, S. 305) oder FEYERABENDS „Brückentheorien“ (FEYERABEND 1976, S. 344f.) zeigen, daß das Problem nicht präzise formuliert ist (SPINNER 1974, S. 86; vgl. auch KRÜGER 1974; SCHEFFLER 1974). Wenn mit Inkommensurabilität aber Inkompatibilität gemeint ist (STRÖKER 1976, S. 51), kann sich das Problem nur mehr auf den Vergleich von Theoriekernen beziehen¹¹.

Trotz dieser gravierenden Korrekturen bleiben aber zumindest zwei Probleme ungelöst: (a) Wie läßt sich bei den gegebenen Chancen der Verteidigung eines Forschungsprogramms noch definitiv über den Wert von Theorien entscheiden? (b) Wie ist die Annahme bzw. der Wechsel von Theoriekernen erklärbar? An beiden Stellen tritt für LAKATOS die Wissenschaftsgeschichte in ihr Recht.

4.2.2. „Interne“ Wissenschaftsgeschichte als Theorieprüfung und Theorienvergleich

Für das erste Problem lautet die von LAKATOS vorgeschlagene Antwort im Kern: in einer Prüfungssituation und aktuell entzieht sich jede Theorie ihrer definitiven Verwerfung. Erst in einem wissenschaftsgeschichtlichen Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit läßt sich *nachträglich* ihr Wert feststellen¹². Diese *interne* Wissenschaftsgeschichte, eine „rationale Rekonstruktion“ der Theorieentwicklung, befragt Theorien(n) nach ihrer „progressiven“ bzw. „degenerativen“ Problemlösungsfähigkeit (LAKATOS 1975, S. 111). Vereinfacht: Ob die Theorie einen theoretischen Überschußgehalt gegenüber ihrem empirischen aufweist, d.h. ob sie empirische Befunde prognostizieren kann, oder ob sie sie nur nachträglich erklärt, entscheidet über ihren Wert. LAKATOS geht davon aus, daß jede Theorie nachträglich ohne Mühe alle Entdeckungen mit ihren Annahmen versöhnen kann; daß also erst eine Rekonstruktion ihren Wert ausweist.

Beim zweiten Problem stellt sich für den pluralistischen Fallibilismus die Aufgabe, die Methodologie des bisher ausgesparten „Entdeckungszusammenhangs“ doch zum Objekt wissenschaftstheoretischer Überlegungen zu machen. Sonst bliebe ja der Vergleich von Theoriekernen, konkurrierenden „Supertheorien“ (SPINNER 1974, S. 113) nach dem Muster der Paradigmata aus der rationalen Diskussion ausgespart. Eine vorerst vorläufige Antwort besteht darin, Theorienvergleich, Theorienwechsel und den Entdeckungszusammenhang neuer Theorien als eine „Relation zwischen Ausgangs- oder Vorgängertheorien, Nachfolgertheorien und heuristischen Prinzipien (theorieerzeugenden Theorien oder Metatheorien)“ (SPINNER 1974, S. 177) aufzufassen und nach formalen, logischen und

¹⁰ KÖNIG (1975, Bd. II, S. 148ff., 155 u.ö.) hat schon diesen von DINGLER eingeführten, bei HOLZKAMP (1968) weiterentwickelten Begriff erwähnt. Seine Einschätzung, damit sei die methodologische Stringenz der Prüfkriterien zu Gunsten sozialer aufgehoben, übergeht aber HOLZKAMPS Konzept der „Belastetheit“ (HOLZKAMP 1968, S. 135ff.), in dem methodologisch über die Zulässigkeit von Exhaustion diskutiert werden kann.

¹¹ Eine formalistische Lösung des Problems auch bei STEGMÜLLER (1973).

¹² FEYERABEND (1976, S. 288) hält u.a. wegen der nur nachträglich konstatierbaren Rationalität auch LAKATOS' Rettungsversuch der Wissenschaftstheorie für unzureichend und plädiert für „anything goes“. Zur Kritik dieses in seinen Konsequenzen rigiden Vorschlags (ALBERT 1975, S. 210).

empirischen Komponenten zu analysieren. In den empirischen Komponenten sei dann die Wissenschaftsgeschichte und -soziologie für die „Logik der Entdeckung“ wissenschaftstheoretisch von Bedeutung. Hier zeigt sich, daß die immer stärkere Akzentuierung des Theorieprimats auch das Alltagswissen als mehr oder minder „theoriehaltig“ interpretieren muß und als Quelle für rationale Problemformulierung ernstnimmt. Aber auch an dieser Stelle sagt die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus über diesen Transformationsprozeß von Alltagswissen in prüfbar Theorie noch nicht mehr aus als die Forderung, daß solche Alltagstheorien, sollen sie Geltung beanspruchen können, Prüfverfahren zuzuführen sind. Durch die Zugeständnisse im Prüfverfahren ist aber zugleich die besonders für die sich erst entwickelnden Sozialwissenschaften rigide Fassung des Falsifikationismus erheblich entschärft. Auch sie gewinnen Zeit zur Entfaltung und Verbesserung ihrer Annahmen.

4.3. Wissenschaftstheorie und „externe“ Wissenschaftsgeschichte

Damit die Kontakte zwischen Wissenschaftstheorie und Geschichte und Soziologie der Wissenschaft so eng werden, daß ihre Verbindung auch Relevanz für die Wissenschaftstheorie erwarten läßt, muß diese „externe“ Geschichte und die Wissenschaftssoziologie selbst eine qualitativ neue Gestalt gewinnen.

Die ältere *black-boxism*-Wissenschaftssoziologie (WHITLEY 1972), wie sie in der Soziologie seit den 1950er Jahren relativ etabliert ist (vgl. COLE/ZUCKERMAN 1975; WEINGART 1972, S. 26f.), erfüllt diese Zwecke so wenig wie die ältere Wissenschaftsgeschichte (KUHN 1968). Während letztere in KUHNs Analyse selbst ein Beispiel für den Wandel bietet, scheint die neuere Wissenschaftssoziologie noch im Programmstadium. Sie kann zwar an der älteren kritisieren, sie orientiert sich zu sehr an den Fragestellungen der allgemeinen Soziologie, klammert aber die interne Struktur der Wissenschaft aus bzw. setzt sie als intakt voraus. Auch die Relation von Wissenschaft und Gesellschaft werde nur aus der Perspektive einer etablierten Wissenschaft und ihrer Kriterien betrachtet (vgl. z.B. BEN-DAVID 1972). Diese Wissenschaftssoziologie, so die Kritik weiter, arbeite zudem nur mit groben Indikatoren für wissenschaftliches Wachstum (z.B. Publikationsraten, Personalstellen, Institutionen, Forschungsmittel) oder die konstitutiven Bedingungen der Gründung und Dauer von Wissenschaftlergemeinschaften (Erhebung von Konsens/Dissens über leitende Werte); sie gehe andererseits auch bei der Analyse der Wissenschaftlergemeinschaft selbst (Rollenstruktur, Ausdifferenzierung von Rollen) und der steuernden Imperative des Wissenschaftssystems (Normen, Belohnungen, Reputationskriterium, Politik) nicht von den kognitiven Aspekten der Wissenschaft aus.

Diese Kritik könnte den Eindruck erwecken, solche Wissenschaftssoziologie sei für die Analyse der Einzelwissenschaften, etwa der Pädagogik, ohne großen Nutzen – das wäre vorschnell geurteilt. Einerseits zeigt ein Blick etwa in die Soziologie der Soziologen (VON MERVELDT 1974), daß gerade solche Disziplinen, deren Theoriestatus wissenschaftstheoretisch problematisch ist, aus diesen Analysen erheblich lernen können. Und für die Erziehungswissenschaft ist solch deskriptives und sozialgeschichtlich erklärendes Wissen dringendes Desiderat. Aber diese Untersuchungen bleiben, bezogen auf die Wissenschaftstheorie, Vorarbeiten.

Die in der Kritik intendierte Erweiterung der Wissenschaftssoziologie und eine theoretisch vergleichbar orientierte Wissenschaftsgeschichte nimmt dagegen den Aspekt der Theoriegenese und der Theorieverwertung intensiver auf und erweitert so den Wissenschaftsbegriff ins Soziale. Gegenwärtig noch vorwiegend programmatisch, soll es in Zukunft darum gehen, die Erzeugung von Wissensbeständen und Argumentationsweisen, die Geltung von Prüfkriterien und Standards, die Bedingungen der Weltbildkonstitution und von Kommunikationsprozessen etwa mit Überlegungen aus der kognitiven Psychologie (KLIMA 1974), der Wissenssoziologie (HARRE 1976) oder der Informationstheorie (NOWOTNY 1975) plausibler und wissenschaftsnäher zu erklären. Auch die Vermittlung

gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Verhaltensweisen und Erwartungen soll über wissenschaftliche Institutionen (WEINGART 1974, S. 22), Gruppen (WHITLEY 1974) oder Argumentationsmuster (BÖHME 1974) auch soziologisch stichhaltiger analysiert werden als in den vergleichbaren älteren, zumeist marxistisch orientierten Analysen, die mit der Annahme einer (relativ) bruchlosen Vermittlung sozialer in kognitiver Faktoren gearbeitet haben. Auch das Problem der Steuerung wissenschaftlicher Disziplinen, ihre Rezeptivität bzw. Resistenz gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen (KLIMA 1974; VAN DEN DAELE/WEINGART 1975) scheint ohne eine Analyse der kognitiven Struktur der Disziplinen, etwa ihres theoretischen Reifegrades (vgl. die „Finalisierungsthese“: BÖHME/VAN DEN DAELE/KROHN 1974; 1976, S. 277) gar nicht erörtert werden zu können. Unter dem letztgenannten Aspekt ist fraglich, wann die Erziehungswissenschaft den Status des staatlichen oder gruppenspezifischen Ideologielieferanten verlassen hat.

Diese wenigen Hinweise zeigen schon, daß Wissenschaftssoziologie und -geschichte nicht nur die auch im kritischen Rationalismus zugestandene „Trivialität“ beschreiben, daß soziale und kulturelle Faktoren, Randbedingungen, aber nicht konstitutive Aspekte der Theorieentwicklung seien. Für *Geltungsprobleme* von Aussagen ist die wissenschaftstheoretische Analyse selbstverständlich unentbehrlich; gerade dann, wenn Fragen des Entdeckungszusammenhangs und der Verwertung von Wissen erörtert werden, sind sie aber ohne die begleitende wissenschaftssoziologische Analyse leer und nicht an den gegenwärtig dominierenden Aspekten wissenschaftlicher Entwicklung angesichts der „Explosion“ des Wissens und gesellschaftlicher Steuerung der Wissenschaft orientiert. Ohne einen wissenschaftstheoretisch fundierten Wissenschaftsbegriff stehen soziologische und historische Analysen allerdings immer in der besonders für die Sozialwissenschaften gravierenden Gefahr, eine alternativenlose Wissenssoziologie des totalen Ideologieverdachts zu stützen und Wissenschaftsentwicklung faktisch kriterienlos zu analysieren (MUNCH 1974, S. 705).

5. Forschungsfragen zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Auf der Grundlage der wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie und des Berichts über die wissenschaftstheoretische Diskussion können nunmehr begründete Forschungsfragen für die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik entwickelt werden. Damit soll zugleich gezeigt werden, welchen Beitrag historische Rekonstruktionen innerhalb der Pädagogik als einer praktischen Theorie bieten können. Dies kann hier verständlicherweise nur an einigen, durchaus nicht vollständigen Hinweisen geschehen.

5.1. Die Bedeutung der Wissenschaftsgeschichte in einer praktischen Theorie

Die Wissenschaftsgeschichte ist zunächst zu entlasten von zu weitgehenden Erwartungen im Sinne einer „Disziplinierung“ der Fragestellungen (LEPENIES 1975, S. 340). In einer Abgrenzung der wissenschaftssoziologischen Perspektive von „interner“ Geschichte der Wissenschaft einerseits und in der Bestimmung ihres Verhältnisses zur Wissenschaftstheorie und Sozialphilosophie andererseits, werden hier diese Fragestellungen erläutert.

Rationale Rekonstruktionen der Wissenschaftsgeschichte thematisieren den *internen* Aspekt, die Geltungsfrage des Wissens. Sie sind insofern auf eine philosophisch, d.h.

erkenntnistheoretisch begründete Wissenschaftstheorie angewiesen, in der das Kriterium rationaler Rekonstruktion eingeführt wird, damit sie nicht dem Gegenstand „Wissenschaft“ gegenüber affirmativ bleibt. Dieses Rationalitätskriterium ist selbst nicht ungeschichtlich. Darin drückt sich aus, daß das Postulat, Wissenschaft habe „wahre“ Aussagen zu erarbeiten, an historisch unterschiedliche Konkretisierungen gebunden wurde. Das zeigt sich etwa an den Veränderungen des Falsifizierbarkeitskriteriums von POPPER bis zum pluralistischen Fallibilismus. Zwischen kritischen Rationalisten und ihren Kontrahenten ist an dieser Stelle kontrovers, ob sich die im Fallibilismus vorgeschlagenen Kriterien zusätzlich transzendentalhermeneutisch bzw. -pragmatisch rechtfertigen lassen. Da es nicht den Anschein hat, als werde von einer der beiden Seiten das Prinzip der Kritik suspendiert, scheinen mir wissenschaftsgeschichtliche Untersuchungen als interne Rekonstruktionen möglich, auch bevor sich der Streit zugunsten eines der beiden Lager (oder eines dritten) entschieden hat¹³. Interne Wissenschaftsgeschichte, wie immer wissenschaftstheoretisch geleitet, kann – nimmt man Metaethik als Quelle der Kriterien normativer Aussagen parallel hinzu¹⁴ – einer praktischen Theorie also vermitteln, wieweit sie auf wahre und rechtfertigungsfähige bzw. falsche und nicht gerechtfertigte Aussagen sich stützt.

Wissenschaftsgeschichte als Rekonstruktion ihrer *externen*, sozialen Dimensionen kann demgegenüber zeigen, welchen innerwissenschaftlichen Strukturen und außerwissenschaftlichen gesellschaftlichen Determinanten falsches Wissen bzw. ideologische Aussagen ihre Genese und „soziale Geltung“ verdanken. Auch sie bedarf also der Wissenschaftstheorie, um eine Aussage als nicht mehr methodologisch-logisch begründet vor weiteren Erklärungen überhaupt qualifizieren zu können. Externe Wissenschaftsgeschichte kann darüber hinaus die gesellschaftliche Verflechtung von Wissenschaft und ihren Abnehmern diskutieren. Dabei ist die Konzeptualisierung der Vermittlungsebenen problematisch und bedarf der Reflexion innerhalb der Wissenschaftssoziologie und empirischen Wissenschaftsforschung (vgl. SPIEGEL-RÖSING 1973). Soweit solche externe Wissenschaftsgeschichte nicht informationsarm oder nur denunzierend arbeiten will, ist es eine Minimalforderung, daß diese Vermittlung auch methodisch gesichert aufgewiesen wird. Der bloße Ideologieverdacht unter Berufung auf die gesellschaftliche Totalität verspricht dies so wenig, wie die unkritische Berufung auf die Autonomie der Wissenschaft, deren Verflechtung mit „Gesellschaft“ negieren kann. Für eine praktische Theorie muß in jedem Fall diskutierbar werden, welche wissenschaftlichen Arbeitsformen (z. B. Institutionen, Argumentationsweisen, Traditionen der Problemdefinition, Gratifikationsmuster) und gesellschaftliche Determinanten die praktische Verwertung von Wissenschaft fördern bzw. hemmen.

Die hier angedeuteten Möglichkeiten wissenschaftsgeschichtlicher Studien haben eine Qualität historischer Forschung ausgespart, die in der Tradition der Selbstrechtfertigung

13 Die im kritischen Rationalismus allein zurückgewiesenen „Letztbegründungen“ scheinen aber nicht ernsthaft vertreten zu werden (vgl. ALBERT 1975, S. 196 ff.); nur eine „objektivistische“ Fehlinterpretation könnte behaupten, marxistische Erkenntnistheorie zeichne sich dadurch aus.

14 In der Dialektik „faktischer“ und „normativer“ Genesen wird Geschichte auch für die Geltungsfrage von Normen in der Erlanger Schule wichtig (vgl. LORENZEN/SCHWEMMER 1975, S. 280 ff.; KÖNIG 1975, Bd. II, S. 187 f.). Das Problem der Begründung des noologischen Prinzips, von dem aus normative Genesen erst ihren Wert gewinnen, bleibt bestehen; in der Metaethik ist deshalb auch in der Erlanger Schule die Annahme eines konstituierenden *act of faith* unumgänglich.

dominierte, Geschichte als „die auf Dauer gestellte Form der Rekonstruktion und Tradition der Kritik der Historischen Vernunft“ (HERRMANN 1975, S. 278). Die bisher skizzierte Wissenschaftsgeschichte beschränkt sich auf *Forschung* und hat in ihren Ergebnissen bestenfalls erklärende Kraft: wissenschaftstheoretisch, ideologiekritisch, empirisch. Aber sie ist noch nicht auf Handeln ausgelegt und ihr „Bildungswert“ ist unbestimmt. Die Praxis, auf die sie zurückwirken könnte, ist (allenfalls) die Praxis der Theorie. Gegenüber der Erziehungspraxis hat sie ihren Wert noch nicht erwiesen. Für die Fundierungsprobleme einer praktischen Theorie der Erziehung scheint es wenig hilfreich, diese eigenständige Frage mit der Skepsis des kritischen Rationalismus als theoretische abzuwehren oder durch Verweis auf die praktische Bedeutung von „Aufklärung“ schon für erledigt zu halten. Der Kritische Rationalismus vertraut hier so auf unmittelbare Wirkung wie sich die kritische Theorie durch die Unterscheidung von Aufklärung und Theorie einerseits, Handeln und Aktion andererseits auch nur ideologiekritisch vom Handeln distanzieren kann. Diese Frage verdient deshalb eine eigene theoretische Anstrengung. Ich will sie wieder aufnehmen, wenn zuvor für die Erziehungswissenschaft näher bezeichnet ist, welche Themen ihre interne und externe Wissenschaftsgeschichte bearbeiten könnte.

5.2. Geschichte der Erziehungswissenschaft als rationale Rekonstruktion

Der Ursprung der Pädagogik und ihre Geschichte und die Entstehung der Erziehungswissenschaft und ihre Entwicklung sind nicht identisch. Im Satz vom Primat der Praxis hatte schon die geisteswissenschaftliche Pädagogik den zeitlichen Vorrang und die eigene Rationalität der Praxis besonders akzentuiert. Auch der Übergang alltäglicher Rationalität zu „Wissenschaft“ ist zwar „nichts anderes als eine historisch besondere Variante in dem Bemühen, Genauigkeit [des Wissens] herzustellen“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 31). Aber dieser Übergang setzt im Ideal objektiver Erkenntnis gegenüber den Kriterien alltäglichen Handelns einen Standard, der artifiziell ist, sich verselbständigt und zugleich durch das Versprechen „besserer“ Erkenntnis rechtfertigt. Die Etappen dieses Prozesses, die Zeitpunkte, Gründe und Formen der zunächst sozialphilosophischen, dann auch einzelwissenschaftlichen Verselbständigung der Reflexion über Erziehung bilden das Datum der Wissenschaftsgeschichte. Sie ist insofern nur ein Teil der Sozialgeschichte pädagogischen Wissens. Nach ihrer internen Seite thematisiert sie dieses Wissen auch nur unter einem spezifischen Aspekt: Für die Geltungsfrage in der Erziehungswissenschaft scheinen mir dabei angesichts der Tradition die Probleme einer Praktischen Theorie vorrangig erklärungsbedürftig.

Zunächst ist damit die Rekonstruktion der Metatheorie der Erziehungswissenschaft angesprochen. In Deutschland wird seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. MENZE 1976, S. 9) die Tradition einer praktischen Theorie begründet, von der aus bis in die Gegenwart die metatheoretische Diskussion affirmativ oder kritisch bestimmt wird. Für eine Geschichte dieser metatheoretischen Diskussion läßt sich, auch aus der Analyse der Rezeption des Positivismusstreites die Forschungsaufgabe begründen, ob es in der Tradition der Pädagogik gelungen ist, eine ihr eigene „Logik der Forschung“ zu begründen. Das bedeutet zugleich, die kritische Einschätzung der Tradition zu überprüfen, wie sie in jüngeren Studien, z. B. bei BENNER (1973) vorgetragen wurde. Einerseits wird dort „die übergeschichtliche Bedeutung der Tradition“ (BENNER 1973, S. 121) konstatiert, weil sie an der Aufgabe, Theorie einer Praxis für eine Praxis zu sein,

festgehalten habe; andererseits wird die „Beschränktheit“ (S. 126) der Tradition hervorgehoben, weil sie, zuletzt etwa in der kritischen Erziehungswissenschaft, keine spezifische handlungswissenschaftliche Empirie habe ausbilden können. BENNERS eigene Lösung im „praktischen Experiment“ (S. 343) trennt aber zwischen Lebens- und Forschungspraxis so scharf, daß die Rationalität der Pädagogik nur mehr als Rationalität einer normativ eindeutig bestimmten Praxis bestimmbar ist (vgl. S. 340). Theorie bleibt aber durch eine doppelte „Differenz“ der Praxis äußerlich, weil sie sie weder erklären, noch anleiten kann (BENNER 1973, S. 382; SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1970, S. 593, 619). Mit Recht ist deshalb bezweifelt worden (OELKERS 1976, S. 142f.), ob damit eine „Logik“ der Vermittlung als Metatheorie einer praktischen Theorie begründet worden ist. Zugleich ist die Emphase der Kritik am kritischen Rationalismus unverstündlich, er habe diese Methodologie nicht begründet, ja sogar Praxis „als unwissenschaftlich denunziert“ (BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1970, S. 592). Für die Lösung praktischer Probleme rechnet ja gerade der kritische Rationalismus mit der eigenen Rationalität der Praxis und nimmt wie BENNER an, daß Theorie sie nicht bestimmen kann, und doch, wie BENNER, daß sie für sozialwissenschaftliche Theorie als „Empirie“ „Korrektiv“ (BENNER 1973, S. 333) sein kann. BENNERS Lösung bleibt also in der Tradition, weil er die Vermittlung von Organisation und Bildungsphilosophie abhängig macht (vgl. OELKERS 1976, S. 144 ff.; vgl. auch OELKERS 1975). Er überwindet ihre „Beschränktheit“ nicht, sondern sieht sich für die Bildungstheorie den gleichen Schwierigkeiten wie die Tradition gegenüber: Bildungsphilosophie als reflektierte Vermittlung von Theorie und Praxis war ja erst notwendig, als die Verbindung von Reflexion und Praxis nicht mehr über den Konsens von Theorie und faktischer Erziehergemeinschaft gesichert war. Zugleich muß Bildungstheorie diesen Konsens unterstellen, um für Praxis relevant zu sein. Es ist nicht zu sehen, wie BENNER diese Vermittlung herstellen will, wenn er zugleich den philosophischen Überlegungen nicht mehr Vertrauen schenken kann, die eine solche Vermittlung von praktischer Philosophie und Praxis überhaupt denken konnten. Die Kritik an der DILTHEY-Nachfolge und der auch von OELKERS geteilte Zweifel an der Möglichkeit der Logik der Vermittlung, wie sie bei HEGEL und MARX gedacht wurden (OELKERS 1976, S. 130; BENNER 1973, S. 203 f.; SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1970, S. 593), kann dann nur dazu führen, daß die Rekonstruktion der Metatheorie der Pädagogik als praktischer Theorie die Tradition in ihrer „Beschränktheit“ denunziert und die Grundlegung einer praktischen Theorie verfehlt wird. OELKERS zieht denn auch die Konsequenz und erörtert das Problem als empirisches, nicht metatheoretisches. Für eine notwendig erneut zu veranstaltende Rekonstruktion scheinen mir auch die Selbstbeschränkungen von BENNER u. a. schon deswegen nicht zwingend, weil sowohl in marxistischer Philosophie wie bürgerlicher Sozialphilosophie (vg. RIEDEL 1972, 1974) alternative Bezugspunkte zur Verfügung stehen.

Die Geltungsfragen für die empirischen bzw. präskriptiven Aussagen in der Erziehungswissenschaft sind ebenfalls schon wissenschaftsgeschichtlich bearbeitet worden. Für die Pädagogik als Metaethik hat die vorzügliche Studie von KÖNIG (1975) dominante Traditionen und ihre Probleme detailliert nachgezeichnet¹⁵. Für die Tradition empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft gibt es die Untersuchungen von LOCHNER

15 KÖNIGS Studie belegt zugleich, daß die metatheoretische Rekonstruktion die eigenständige Konstruktionsaufgabe nicht ersetzen kann. Sein Prinzip der Transsubjektivität und des verallgemeinerbaren Primärbedürfnisses (KÖNIG 1975, Bd. II, S. 164) ist metaethisch durchaus nicht gegen Kritik immunisiert.

(1963) und RÖSSNER (1976). Ein Vergleich dieser Arbeiten, zusammen mit der breiten Kritik der geringen Leistungsfähigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in diesem Bereich, belegt den Fortschritt der Methodologie, die den von MENZE (1967) bei LOCHNER zu Recht kritisierten naiven Empirismus überwunden hat. Auch die Studie von RÖSSNER spart aber die Verflechtung empirischer Sozialwissenschaft mit der Moralphilosophie der Erziehung, die auch für ihn „aufeinander angewiesen sind“ (1976, S. 103), bewußt aus (ebd. S. 102). Insofern bleibt noch zu erörtern, wie diese Verflechtung in der Tradition gesehen wird, die RÖSSNER rekonstruiert. Eine Fallstudie dieser Fragen könnte zeigen, daß dieser Strang der Geschichte der Disziplin enger mit den Hauptlinien der Pädagogik verknüpft ist, als es sich bei LOCHNER und RÖSSNER zeigt. Im Ergebnis schließlich müßte dann die interne Rekonstruktion unter ihren verschiedenen Perspektiven die Frage beantworten können, ob die Klage über „Stagnation und relative Unfruchtbarkeit der Pädagogik“ (BREZINKA 1971, S. 14), die ja als Klage selbst eine lange Tradition hat, vom wissenschaftstheoretischen Programm dieser Disziplin zwingend war.

5.3. Die „externe“ Geschichte der Erziehungswissenschaft

Die Kritik der Pädagogik ist ja nicht nur ein wissenschaftsinternes Phänomen, sondern auch Ausdruck ihrer Einschätzung durch die universitären Disziplinen und Gremien, die Kulturpolitik und die Adressaten der praktischen Theorie, die Lehrer und Erzieher. Wenn die Pädagogik auf Probleme in diesen Bereichen gestoßen ist, dann können aber jeweils beide Seiten den sich in der Klage ausdrückenden Konflikt der Erwartungen ‚verschuldet‘ haben.

Die Etablierung der Pädagogik im Wissenschaftssystem als notwendige Vorarbeit für die Diskussion ihrer Beziehungen zur Universität ist gegenwärtig erst ansatzweise erforscht (WILLKE 1975). Die Unterscheidung von Wissenschaftlergruppen nach gemeinsam geteilten Paradigmata etwa und die sozialen Verflechtungen zwischen diesen Gruppen bedürfen noch weiterer Forschung. Stilisierungen wie z.B. „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, von denen wir gegenwärtig noch Gebrauch machen müssen, verdecken eher die internen Gruppenbildungen. Auch die neben diesen Schulbildungen nach kognitiven Kriterien notwendigen wissenschaftssoziologischen Fragen, z. B. der fachspezifischen Sozialisation der Erziehungswissenschaftler, der Mechanismen der Rekrutierung und Schulbildung, Fragen der Funktion wissenschaftlicher Vereine und Gesellschaften, der Wirkung gruppenspezifischen Einflusses auf die wissenschaftlichen Zeitschriften und die damit möglichen Präferenzen für Problembearbeitung und -tradierung sind weitgehend unbearbeitet. Zugleich müßten diese Fragen mit der Wirkung der Universität auf das Bewußtsein (und die Rechtfertigungszwänge) der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Hierzu zählt etwa die Erörterung der Konsequenzen, die sich für die Pädagogik daraus ergaben, daß sie innerhalb der Universität zugleich ungeliebt (vgl. z. B. HERRMANN 1971, S. 241) und doch kulturpolitisch zur Rechtfertigung der philosophischen Fakultät notwendig war (TENORTH 1976, S. 501).

Kulturpolitisch wirkt sich die Verflechtung besonders bei der Akademisierung der Lehrerbildung aus. Dabei war die Funktion der Erziehungswissenschaft durchaus ambivalent zwischen kulturpolitischer Anpassung und Kritik, wie schon die Reichsschulkonferenz am Gegensatz von SPRANGER und den Vertretern der empirischen Pädagogik zeigt (vgl. KONEFFKE 1973; KUTZNER 1920). Von Seiten der Lehrer und Erzieher ist ein

Rückblick auf die Selbstbegründung der Pädagogik und besonders die Definition ihres Praxisbezugs auch sozialgeschichtlich notwendig. Die innerwissenschaftliche Praxisdefinition gilt für den Hauptstrang der pädagogischen Tradition wohl zu Recht als naiv. Nicht einmal nach den Kriterien ‚bürgerlicher‘ empirischer Sozialforschung besaß diese Pädagogik in ihren objekttheoretischen Forschungen den Informationsgehalt, der sie für die praktisch Handelnden verwertbar gemacht hätte. Das „relevante Publikum“ (KLIMA 1972, S. 83) der Pädagogik hat dennoch diesen entthematisierten Praxisbegriff lange Zeit akzeptiert. Es ist deshalb nicht nur zu fragen, aus welchen externen Gründen die Pädagogik für gelegentlich zweifelhafte Selbstbegründungen innerwissenschaftlich Kredit gewinnen konnte. Auch die sozialstrukturellen Determinanten der Situation der Lehrer und der berufsgruppenimmanenten Deutung ihrer Berufsaufgabe muß herangezogen werden, wenn die soziale Geltung dieses entthematisierenden Praxisbegriffs in der Relation von Wissenssystemen analysiert und dann erklärt werden soll. Kulturpolitisch wiederum ist ein weiterer Faktor dieser Absicherung relativ plausibel: der Schutz z. B. vor marxistischer Kritik war schon dadurch gegeben, daß ihr inneruniversitär und in der Lehrerausbildung die Arbeitsmöglichkeiten versagt blieben.

5.4. Die praktische Relevanz der Wissenschaftsgeschichte

Wenn solche, vorerst wohl nur in Fallstudien methodisch kontrollierbare Fragen bearbeitet werden, muß auch wieder über den möglichen Bildungswert der Wissenschaftsgeschichte gesprochen werden. HERRMANN hat diese Fragen nach dem praktischen Wert historischer Studien akzentuiert und sie mit dem Entwurf einer „Historik“ im Anschluß an DROYSEN erörtert (HERRMANN 1975, S. 269f., 279). HERRMANN weist zu Recht darauf hin, daß diese Leistung nicht Produkt von „Forschung“ und ihrer Geltungskriterien ist, sondern Ergebnis ihrer auf Verwendungssituationen bezogenen „Darstellung“ (S. 278). Damit führt aber die Diskussion wieder zurück auf den sozialphilosophischen Ausgangspunkt unserer Überlegungen; denn der Bezugspunkt solcher „Darstellung“ gilt ja HERRMANN nicht als beliebig wählbar (S. 282), sondern ist materialiter bestimmt im „Insistieren auf historischer *Bildung* als Prozeß der *Bewußtseins*veränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik *politischer Praxis* als Prozeß der *Gesellschaftsveränderung* in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung“ (S. 274, Hervorhebung dort). HERRMANN ist sich bewußt, daß solches Rekurrieren auf die „historische Vernunft“ gegenwärtig einer eigenen reflexiven Anstrengung bedarf (S. 273f., 281), damit „Vergangenheit zur Aufklärung der Gegenwart“ (S. 280) auch wirklich aufgeschlüsselt werden kann. Die Wahl eines solchen Bezugspunktes sieht sich nun vor die gleichen Schwierigkeiten gestellt wie die Sozialphilosophie. Auf diesen Ausgangspunkt gilt es daher abschließend zurückzukehren, um den nicht nur theorie-immanent-praktischen, sondern auch handlungsbezogenen Sinn von Wissenschaftsgeschichte diskutieren zu können.

Ein begründetes Abwägen möglicher Sinnorientierungen für wissenschaftsgeschichtliche Themenwahl und Darstellung muß dann gefunden werden, um nicht durch die metaethische Kontroverse gelähmt, diese Frage ausklammern zu müssen. Dabei kann man, wie mir scheint, kritischen Rationalismus und kritische Theorie soweit parallelisieren, als sich zeigt, daß auch der kritische Rationalismus in seinen materialen moralphilosophischen Überlegungen die Wahl *einer Tradition* von Handlungsorientierungen nicht vermeiden kann und daß er sich dann auch auf die Tradition der Aufklärung bezieht

(POPPER 1970, S. 17f.; ALBERT 1971, S. 30f.). Freilich besteht dann immer noch die Differenz in der Einschätzung des weiteren Schicksals der Aufklärung, speziell in der Frage, ob sie in der HEGEL-MARXSchen Tradition auf eine qualitativ neue Stufe gehoben wurde, oder ein Stadium erreichte, von dem ALBERT wie von anderen hermeneutischen Traditionen annimmt, daß sich Denken hier unter Berufung auf Aufklärung gegen Kritik immunisiert (1975, S. 69). Die Wahl einer der Traditionslinien ist damit nicht endgültig gegen die skeptische Einrede zu sichern. Aber in materialen Darstellungen und thematisch von ihnen geleiteten Untersuchungen bleiben die Konsequenzen dieser Wahl kontrollierbar. Wenn sie als diskutierfähige eingeführt werden, können die innerhalb von „Aufklärung“ möglichen Alternativen ihren handlungsleitenden und heuristischen Wert beweisen und schon deswegen kann auch ein pluralistischer Fallibilist die HEGEL-MARXSche Tradition nicht ausklammern (SPINNER 1974, S. 231f.)¹⁶. Angesichts der Themen einer zugleich „intern“ wie „extern“ orientierten Wissenschaftsgeschichte wäre sonst eine Verengung der Fragestellungen und eine Immunisierung gegen mögliche Erfahrung aus der Geschichte zu befürchten.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Einleitung. In: ADORNO, TH. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969, S. 7–79.
- ALBERT, H.: Ethik und Metaethik (1961). In: ALBERT, H./TOPITSCH, E. (Hrsg.): Werturteilsstreit. (Wege der Forschung, Bd. CLXXV.) Darmstadt 1971.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen ³1975.
- ALBERT, H.: Transzendente Träumereien. Hamburg 1975.(a)
- BECK, U.: Objektivität und Normativität. Reinbek 1974.
- BEN-DAVID, J.: The Scientist's Role in Society. Englewood Cliffs N. J. (Prentice-Hall) 1971.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: REBEL, K.-H. (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Weinheim 1966, S. 61–86.
- BLANKERTZ, H.: Wissenschaftstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 630–634.
- BLANKERTZ, H./GRUSCHKA, A.: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: Z. f. Päd. 21 (1975), S. 677–686.
- BÖHME, G.: Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen. In: Soziale Welt 25 (1974), S. 188–208.
- BÖHME, G./DAELE, VAN DEN, W./KROHN, W.: Die Finalisierung der Wissenschaft. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. (Theorie-Diskussion) Frankfurt/M. 1974, S. 276–311.
- BÖHME, G./DAELE VAN DEN, W./KROHN, W.: Gesellschaftliche Konstitution und gesellschaftliche Steuerung von Wissenschaft. In: Leviathan 4 (1976), S. 277–283.
- BOLLNOW, O. F.: Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 683–708.
- BRAUN, G. E.: Kritischer Rationalismus und politische Theorie. In: Zs. f. allg. Wissenschaftstheorie 7(1976), S. 348–356.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- BREZINKA, W.: Erziehung und Kulturrevolution. München 1974.
- BUBNER, R.: Was ist kritische Theorie? In: APEL, K.-O., u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 160–209.

¹⁶ FEYERABEND (1976, S. 32, 239, 401 u.ö.) hat besonders intensiv dafür plädiert, die „Berufsideologie“ der Wissenschaftler, deren partiellen Nutzen er nicht bestreitet, auch auf die Gestaltung sozialer Zusammenhänge zu übertragen.

- CICOUREL, A.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M. 1974.
- CLAUSSEN, B.: Erziehungswissenschaft und kritischer Rationalismus. In: Z. f. Päd. 21(1975), S. 709–718.
- COLE, J. R./ZUCKERMAN, H.: The emergence of a scientific specialty: The self-exemplifying case of the sociology of science. In: COSER, L. A. (Ed.): The Idea of Social Structure. New York (Harcourt Brace Jovanovich) 1975, S. 139–174.
- DAELE, VAN DEN, W./WEINGART, P.: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft. In: Z. f. Soz. 4(1975), S. 146–164.
- DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. (Theorie-Diskussion) Frankfurt/M. 1974.
- FEUERSTEIN, T.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1976.
- FISCHER, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen. In: N. F. der Erg. hefte der Vjschr. f. wiss. Päd., H.7. Bochum 1968, S. 50–61.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- GIESEN, B./SCHMID, M.: Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. München 1976.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt/M. 1971.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Neue Aufl. Frankfurt/M. 1973, Nachwort S. 367–417.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973. (a)
- HABERMAS, J.: Zur Logik des theoretischen und praktischen Diskurses. In: RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Bd 2, Freiburg 1974, S. 381–402.
- HARRÉ, H. R.: Gesellschaftliche Ikonen und Bilder von der Welt. In: STRASSER, H./KNORR, K. D. (Hrsg.): Wissenschaftssteuerung. Frankfurt/New York 1976, S. 23–50.
- HEID, H.: Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik. In: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1974, S. 254–291.
- HELBERGER, CH.: Marxismus als Methode. Frankfurt/M. 1974.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im neunzehnten Jahrhundert, Bd. 2.) Göttingen 1971.
- HERRMANN, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik. In: BLASS, J. L., u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. H.-H. Groothoff zum 60. Geburtstag. Hannover 1975, S. 268–282.
- HILGENHEGER, N.: Erziehungswissenschaft und praktische Pädagogik. In: Päd. Rundschau 25(1971), S. 425–434.
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Berlin 1968.
- HORKHEIMER, M.: Soziologie und Philosophie. In: Sociologica II, Frankfurt/M. 1962, S. 5–17.
- HORKHEIMER, M.: Zum Rationalismusstreit in der gegenwärtigen Philosophie. In: HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie. Bd. 1, Frankfurt/M. 1968, S. 118–174.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M. 1970.
- KAMBARTEL, F.: Wie ist praktische Philosophie konstruktiv möglich? In: KAMBARTEL, F. (Hrsg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M. 1974, S. 9–33.
- KAMBARTEL, F./MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1973.
- KARL, F.: Aktionsforschung. In: Das Argument 19(1977), Heft 101, S. 67–78.
- KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Z. f. Päd. 17(1971), S. 351–385.
- KLAFKI, W.: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In: 13. Beiheft der Z. f. Päd. Weinheim 1977, S. 11–37.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. 2 Bde. München 1975.
- KLIMA, R.: Theoretical pluralism, methodological dissension and the role of the sociologist. In: Soc. Sc. Inf. 16 (1972), S. 69–108.
- KLIMA, R.: Scientific knowledge and social control in science. In: WHITLEY, R. (Ed.): Social Processes of Scientific Development. London/Boston (Routledge & Kegan Paul) 1974, S. 96–122.
- KONEFFKE, G.: Die Reichsschulkonferenz von 1920. In: HEYDORN, H.-J./KONEFFKE, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. München 1973, Bd. 2, S. 238–280.

- KRÜGER, L.: Wissenschaftliche Revolutionen und Kontinuität der Erfahrung. In: Neue Hefte für Philosophie 6/7(1974), S. 1–26.
- KUHN, TH.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967.
- KUHN, TH.: The History of Science. In: The International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. XIV (1968), S. 74–83.
- KUHN, TH.: Postskript – 1969 zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Bd. 1, Frankfurt/M. 1972, S. 287–319
- KUTSCHA, G.: Die ‚realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung‘ ohne Wende der Realität. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 62–67.
- KUTZNER, O.: Die pädagogische Fakultät. Osterwieck 1920.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 55–134.
- LAKATOS, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 89–189. (a)
- LAKATOS, I.: Kritischer Rationalismus und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftsforschung. Frankfurt/M. 1975, S. 91–132.
- LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M. 1971.
- LENK, H.: Philosophie im technologischen Zeitalter. Stuttgart 1971.
- LEPENIES, W.: Geschichte und Anthropologie. In: Geschichte und Gesellschaft 1(1975), S. 325–343.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- LORENZEN, P./SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim²1975.
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt/M. 1974.
- LUHMANN, N.: Systemtheoretische Argumentationen. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 291–405.
- MACIEJEWSKI, F.: Vorwort. In: Theorie-Diskussion. Supplement 1. Frankfurt/M. 1973, S. 7–8.
- MASTERMAN, M.: Die Natur des Paradigmas. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 59–88.
- MENZE, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. In: HOLTKEPPER, F. J. (Hrsg.): Pädagogische Blätter. Ratingen 1967, S. 303–332.
- MENZE, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neuen Pädagogik. Bd. 1, Stuttgart 1976, S. 9–107.
- MERVELDT, D. v.: Soziologie der Soziologen. Heidelberg 1974.
- MOLLENHAUER, K.: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: N. F. d. Erg. hefte der Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5. Bochum 1966, S. 53 ff.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: ‚Empirisch-analytische Wissenschaft‘ versus ‚Pädagogische Handlungsforschung‘: eine irreführende Alternative. In: Z. f. Päd. 21(1975), S. 687–693.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MOSER, H.: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. 18 (1972), S. 639–657.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- MUNCH, R.: Evolutionäre Strukturmerkmale komplexer sozialer Systeme am Beispiel des Wissenschaftssystems. In: KZfSS 26 (1974), S. 681–714.
- NIPKOW, K.-E.: Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 149–162.
- NOWOTNY, H.: Controverses in science: Remarks on the different modes of production of knowledge and their use. In: Z. f. Soz. 4(1975), S. 34–45.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von KANT bis NOHL. Diss. phil. Hamburg 1975 (ms. vervielfältigt).
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- POPPER, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde., Bern ²1970.
- POPPER, K.: Logik der Forschung. Tübingen ⁴1971.
- POPPER, K.: Das Elend des Historizismus. Tübingen ³1971. (a)

- POPPER, K.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1973.
- POPPER, K.: Die Normalwissenschaft und ihre Gefahren. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 51–57.
- RAMSTEDT, O.: Vorwort. In: FUCHS, W., u. a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Reinbek bei Hamburg 1975, S. 7–9.
- RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bde. Freiburg 1972; 1974.
- RÖSSNER, L.: Rationalistische Pädagogik. Stuttgart 1975.
- RÖSSNER, L.: Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 2, Stuttgart 1976, S. 60–106.
- RÖSSNER, L.: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. München 1977.
- SCHÄFER, L.: Erfahrung und Konvention. Stuttgart-Bad Cannstatt 1974.
- SCHEFFLER, I.: Wissenschaft: Wandel und Objektivität. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 137–166.
- SCHMIDT, A.: Zur Idee der kritischen Theorie. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.-D./BENNER, D.: Theorie und Praxis. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2, München 1970, S. 590–623.
- SCHREINER, G.: Gegen ein defensives Verständnis von Handlungsforschung. In: Die Deutsche Schule 68(1976), S. 664–668.
- SPIEGEL-RÖSING, I.: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Frankfurt/M. 1973.
- SPINNER, H.: Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt/M. 1974.
- STAUDTE, A./UHLE, R.: Curriculumentwicklung – Verwissenschaftlichung der Praxis oder Praxis der Verwissenschaftlichung. In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 271–279.
- STEGMÜLLER, W.: Theorie und Erfahrung. 2. Halbband: Theorienstrukturen und Theoriedynamik. Berlin/Heidelberg 1973.
- STRASSER, S.: Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. In: Z. f. Päd. 18 (1972), S. 659–684.
- STRÖKER, E.: Wissenschaftsgeschichte als Herausforderung. Frankfurt/M. 1976.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 494–508.
- TSCHAMLER, H.: Wissenschaftstheorie. München 1977.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.
- VOGT, K.: Empirische Erziehungswissenschaft – ein systematisch verkürztes Theoriemodell. In: Päd. Rundschau 31(1977), S. 3–32.
- WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. 2 Bde., Frankfurt/M. 1972; 1974.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964, S. 346–363.
- WETZEL, M.: Widersprüche in der Analytischen Wissenschaftstheorie. In: Das Argument 16 (1974), S. 862–882.
- WHITLEY, R.: Black boxism and the sociology of science. In: HALMOS, P. (Ed.): The Sociology of Science. Univ. o. Keele 1972, S. 61–92.
- WHITLEY, R.: Cognitive and social institutionalization of scientific specialties and research areas. In: WHITLEY, R. (Hrsg.): Social Processes of Scientific Development. London/Boston 1974, S. 69–95.
- WILLKE, I.: Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet. Stockholm 1975.
- WULF, CH.: Evaluation. In: FREY, K. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Bd. 2, München 1975, S. 567ff.
- WULF, CH.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZENKE, K.: Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik. München 1972.
- ZETTERBERG, H.: Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 104–160.
- ZIMMERLI, W.: Paradigmawechsel und Streitbehebung. In: SIMON-SCHÄFER, R./W. ZIMMERLI (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Hamburg 1975, S. 340–358.