

Gross, Eberhard

Die Intergration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 161-172. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Gross, Eberhard: Die Intergration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 161-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233846 - DOI: 10.25656/01:23384

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233846>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23384>

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

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, LesmonasträÙe 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-StraÙe 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Straße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-StraÙe 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-StraÙe 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOH-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Die Intergration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang

I. Zum Problem

Die Frage nach der Integration einer empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang setzt voraus, daß zunächst geklärt wird, was unter einer solchen Forschung zu verstehen ist.

Das soll von zwei Ansatzpunkten aus geschehen, und zwar vom Studienangebot der Pädagogischen Hochschulen und vom Stand der aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskussion. Von dieser Folie soll dann der Versuch abgehoben werden, in der Orientierung am Modell eines sozialwissenschaftlichen Erfahrungsbegriffs etwas über die Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Forschung in der Pädagogik und über die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ihre Integration in das erziehungswissenschaftliche Studium auszumachen.

II. Das Verständnis von empirischer Forschung im Studienbetrieb der Pädagogischen Hochschulen

Technische Gründe und der begrenzte Anspruch eines solchen Referates legen es nahe, sich bei dem Versuch, das Selbstverständnis der empirischen Forschung¹⁾ an den Pädagogischen Hochschulen zu ermitteln, auf eine Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse zu beschränken, obwohl solche Ankündigungen — oft einem konventionellen Fachjargon verpflichtet — in ihrer konservativen Diktion tatsächlich vorhandene progressive Tendenzen verdecken können und somit kein sicheres Indiz darstellen.

Da eine solche Analyse außerdem zunächst nur explorative Funktionen hat und bestenfalls der Hypothesenbildung dienen kann, begnügen wir uns unter Verzicht auf statistische Aussagekraft unserer Ergebnisse mit einer grobschlächtigen Ermittlung besonders auffälliger Merkmale und Tendenzen.

Unter diesen methodischen Kautelen brachte eine Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse der Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik für das Sommersemester 1968 folgende Ergebnisse²⁾:

1. Die empirische pädagogische Forschung ist im Veranstaltungsangebot erheblich unterrepräsentiert. Bei insgesamt 1437 Veranstaltungen im Bereich der Pädagogik kann in nur 101 (7 v. H.) der Fälle auf empirische Aspekte geschlossen werden; nur 46 (3 v. H.) sind explizit als empirisch ausgewiesen.

2. Der Versuch, die ermittelten empirischen Veranstaltungen zu kategorisieren, um auf diesem Wege etwas über ihre wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen zu erfahren, bringt infolge der bei solchen Ankündigungen gebotenen pau-

schalen Kürze der Formulierung die Gefahr subjektiver Verzerrungen mit sich. Aus diesem Grunde haben wir uns eng an die vorgefundenen Formulierungen gehalten, um die einzelnen Positionen nicht mit einer Interpretationsfracht zu überladen: An erster Stelle stehen mit 20 v. H. solche Veranstaltungen, die thematisch in die Nachbarbereiche der Pädagogik ausufern, wie beispielsweise Intelligenz- und Leistungsuntersuchungen, Sozialisationsprobleme, Kleingruppenforschung u. a. m.

Im Bereich der Spitzenpositionen findet sich weiterhin mit 15 v. H. eine im Sinne der überlieferten pädagogischen Tatsachenforschung theoretisch nicht relevante bloße Deskription von Unterricht zur Stützung a priori-gesetzter didaktischer Theorien³).

Einen breiten Raum nehmen mit 17 v. H. schließlich auch die rein methodologischen Veranstaltungen ein, die sich wieder weitgehend auf die deskriptiven Methoden einer pädagogischen Tatsachenforschung beschränken; in weiteren 14 v. H. der Fälle handelt es sich um allgemeine Methodenprobleme, die den empirischen Bezug nicht ohne weiteres erkennen lassen⁴).

3. Die Frage, inwieweit die empirische pädagogische Forschung in den Studiengang integriert ist, läßt sich auf Grund einer so flächenhaften Analyse kaum beantworten. Sie erscheint im Studiengang allenfalls als ein Appendix und nicht im Rahmen eines strukturierten Zusammenhanges: In nur 6 v. H. der Veranstaltungen werden beispielsweise Interpretationen empirischer Arbeiten in den Lehrbetrieb eingebaut. Eine Verbindung von Lehre und Forschung ist nur in 3 v. H. der Fälle nachweisbar — und auch hier muß bei Themen wie „Das Image des Lehrers“ oder „Das Geschichtsbild von Lehrer-Studenten“ eine gewisse thematische Toleranz einkalkuliert werden.

Nun ist die integrierende Funktion empirischer Forschung freilich nicht an ihre explizite Definition im Veranstaltungsangebot gebunden. Sie wird sogar in den meisten Fällen nicht primär im Lehr- und Forschungsbetrieb greifbar werden. Vom Methodenanspruch einer solchen Forschung her muß es jedoch problematisch erscheinen, wenn in dem vom Pädagogischen Zentrum in Berlin herausgegebenen Katalog der laufenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben an den Pädagogischen Hochschulen zwar ein erfreulich hoher Prozentsatz von über 80 v. H. als „unter empirischem Aspekt“ ausgewiesen ist, nur etwa der fünfte Teil davon (19 v. H.) jedoch als methodisch abgesichert deklariert wird und etwas mehr als ein Fünftel (22 v. H.) von einem größeren Mitarbeiterteam, das eine kooperative Integration der Forschung vermuten lassen könnte, durchgeführt wurde.

Zudem zeigen die Problemstellungen auch hier wieder die thematisch ausufernde Tendenz und eine gewisse Arglosigkeit, in der die Autoren oft noch mit dem Begriff der empirischen pädagogischen Forschung operieren — es versteht sich am Rande, daß damit keineswegs ein Urteil über den theoretischen Anspruch dieser Forschung abgegeben wird, das ohne genaue Kenntnis der einzelnen Arbeiten unmöglich und unredlich wäre.

Berücksichtigt man die methodischen Schwächen unserer grobmaschigen Analyse und verzichtet infolgedessen auf eine Feineinstellung in der Interpretation, so zeigen die Tendenzen doch noch so überhöhte Profile, daß man zumindest hypothetisch folgendes Resümee zur Situation der empirischen Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ziehen kann:

1. Die empirische pädagogische Forschung weist im Lehr- und Forschungsbetrieb einen eminent niedrigen statistischen Stellenwert auf.

2. Das oft nicht trennscharfe Problem- und Methodenbewußtsein führt zu einem thematischen Ausufernden in die Bereiche der Nachbarwissenschaften.

3. Das Selbstverständnis steht noch weithin unter der Hypothek des überlieferten Modells einer theoretisch-dogmatischen pädagogischen Tatsachenforschung.

4. Eine Forschung und Lehre integrierende Funktion der Empirie ist — zumindest mit den uns zur Verfügung stehenden methodischen Mitteln — nicht festzustellen.

Summa summarum: Der Stellenwert und das Selbstverständnis der empirischen pädagogischen Forschung an den Pädagogischen Hochschulen verweisen auf einen noch recht ungeklärten Zusammenhang von Empirie und Theorie in der Pädagogik⁶).

III. Das Verhältnis von Empirie und pädagogischer Theorie in der wissenschaftstheoretischen Diskussion

Der Stellenwert der Empirie in der Pädagogik wird in erster Linie von ihrer theoretischen Reichweite bestimmt und somit von der Frage, inwieweit es ihr gelingt, die überkommene, oft mit ethischem Pathos abgesicherte Stellung der Theorie und ihr verhärtetes Verhältnis zur Praxis aufzubrechen.

Die jüngere wissenschaftstheoretische Diskussion setzt mit ihrer Kritik am Primat des überlieferten hermeneutischen Theoriebegriffs in der Pädagogik an: Eine vor allem sozialwissenschaftlich reflektierte Rationalität im Sinne der Aufklärungsformel vom „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (KANT) wird zum Wissenschaftsausweis der Pädagogik⁶). Diese Akzentuierung der Rationalität führt zu einer Formalisierung des pädagogischen Moments und demzufolge bei der Explikation der inhaltlichen Komponente zu einer Aufwertung der soziologischen Faktoren, die damit sowohl als Feld der stets gesellschaftlich vermittelten pädagogischen Leitvorstellungen wie auch der Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung ihre besondere Rolle erhalten. Es wird im übrigen seine guten wissenschaftsgeschichtlichen und senssoziologischen Gründe haben, daß diese Diskussionen schließlich in die Positionen des modernen Methodenstreits in den Sozialwissenschaften einschwenken.

Die Gretchenfrage stellt sich mit dem Problem der sogenannten Wertfreiheit der Forschung in einem rational definierten Erkenntnisprozeß. In der einen Kon-

zeption präsentiert sich der Vernunftbegriff in einem geschlossenen philosophischen System und bezieht die Normenfrage in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß mit ein, indem er die Anerkennung der Rationalität als Prinzip menschlicher Selbstverwirklichung postuliert. Einer solchen philosophisch legitimierte Rationalität wird die nur instrumentale Rationalität der empirischen Forschungsmethode gegenübergestellt, der erst ein aus der vorgängigen Ratio stammender Begriff des Ganzen das jeweils relevante empirische Material freigeben kann.

Vor dem Hintergrund einer solchen Differenzierung der Rationalität kann es dann folgerichtig auch keine Möglichkeit geben, Theorie und Empirie in ein Kontinuum einzutragen (ADORNO), und es bleibt der empirischen Forschung lediglich die Aufgabe, die Bedingungen der Verwirklichung dieser philosophisch verankerten Rationalität zu analysieren — etwa im Aufweis der diesem Prinzip der menschlichen Selbstverwirklichung entgegenstehenden Tendenzen der Entfremdung und Verdinglichung in der kapitalistischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Die der Empirie zwar verbaliter zugestandene Funktion einer Kritik der Theorie auf ihre ideologischen Gehalte muß schon deshalb fiktiv bleiben, weil sich eine so verstandene Theorie in ihrem Wahrheitsanspruch gegen jeden kritischen Versuch wirkungsvoll mit dem Hinweis auf den nur vermittelten Charakter der in die Empirie eingegangenen instrumentalen Rationalität absichern kann.

Solche Theorien sind in ihrem dogmatisch vertretenen Wahrheitsanspruch zwar nicht widerlegbar, weil sie keinen Informationsgehalt aufweisen, sie sind damit aber zugleich unkontrolliert manipulierbar und zumindest potentiell wirklichkeitsinadäquat. Die Frage ist, ob sich das mit dem kritischen Impuls rationaler Wissenschaft verträgt!

Die Gegenposition kommt weithin mit dem neopositivistischen Wissenschaftsbegriff zur Deckung. Ihre Vertreter betonen mit dem Hinweis auf die primär kognitive Absicht jeder Wissenschaft die analytische Funktion auch der Pädagogik — zumindest soweit sie *Erziehungswissenschaft* sein will! Als solche habe sie nicht postulierte Prinzipien pädagogischen Handelns zu belegen, sondern lediglich den faktischen pädagogischen Vollzug in seinem historisch gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhang aufzuweisen.

Damit wird das Normenproblem als nicht wissenschaftlich ausgeklammert und im Rahmen des gesamten Erkenntnisprozesses in eine der wissenschaftlichen Beweisführung vorgelagerte Phase der Problemfindung verlegt. Wissenschaftlichkeit dokumentiert sich hier in der logischen Stringenz der unter Erfahrungskontrolle stehenden Beweisführung in einem zweckrational konstruierten Bedingungs Zusammenhang.

Diesem Prinzip der Zweckrationalität — das ja selbst ein Moment der gesellschaftlichen Entwicklung darstellt — ist jedoch die Tendenz zur Verdinglichung des Menschen immanent. Das diesem Trend gegenüber kritische Potential der empirischen Forschung liegt in dem für jede rationale Wissenschaft konstitutiven,

sozial-öffentlichen Charakter ihrer Methoden, wie er im empirischen Sinnkriterium und seiner Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit der Ergebnisse zum Ausdruck kommt. Sie versteht sich damit als Anwalt einer unter dem gleichen Vorzeichen der Rationalität angetretenen emanzipierten und „offenen Gesellschaft“. Diese sozialwissenschaftliche Legitimation der Empirie gilt auch für die Erziehungswissenschaft, denn die pädagogische Norm der Mündigkeit meint die gleiche kritische Rationalität, die auch die offene Gesellschaft konstituiert, die ihr rationales Strukturgesetz, das für sie von existentieller Bedeutung ist, dem durch Erziehung zur Mündigkeit zu stiftenden kritischen Bewußtsein der jungen Generation konfrontiert.

Damit kommen die aus dem Forschungsprozeß im engeren Sinne ausgeklammerten Normenfragen wieder in den gedanklichen Zusammenhang des empirischen Erkenntnisvorganges hinein; nur sind sie jetzt nicht mehr in eine verhärtete Theoriestructur eingebunden, sondern als sozialtheoretische Vorentscheidungen und damit als werthaltig hingenommen und auf dem Wege sozial-öffentlicher und rationaler Kritik diskutierbar gemacht. Da sie stets als Ideologien im weiteren Sinne sozial standortgebunden sind und weil zum anderen Erziehung in einer „offenen Gesellschaft“ immer unter dem Anspruch legitimer pluralistischer Gruppeninteressen steht, erhält jetzt die Pädagogik als Erziehungswissenschaft einen dezidiert-gesellschaftskritischen Auftrag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die wissenschaftstheoretische Diskussion um den Stellenwert der Empirie in der pädagogischen Forschung inzwischen einen hohen Reflexionsgrad erreicht hat und daß weithin Konsensus in der Auffassung besteht, daß das Wissenschaftsvolumen der Pädagogik nicht durch die empirische Forschung abgedeckt werden kann. Unterschiedlich jedoch wird die theoretische Relevanz der Empirie beurteilt: Auf der einen Seite bleibt sie dort, wo sich die Theorie philosophisch legitimiert, prinzipiell von ihr geschieden; im anderen Fall, in dem die pädagogische Theorie auf ihren jeweiligen sozialen Standort zurückgeführt wird, ist sie von der Empirie lediglich als wissenssoziologische Kritik erreichbar. Offen bleibt die Frage, ob es aus diesem Dilemma einen Ausweg gibt.

IV. Interdependenzen zwischen Empirie und Theorie⁷⁾

Der dialektische Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft legt ein interdependentes Verhältnis von Theorie und Empirie nahe. Stellenwert und Funktion der Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung lassen sich am Modell eines strategischen Erfahrungsprozesses als struktureller Zusammenhang von technologischer und pädagogischer Theorie explizieren⁸⁾.

Unsere These ist, daß

1. in einem derart organisierten Erfahrungsprozeß über ein interdependentes Verhältnis von Empirie und Theorie die sogenannte erzieherische Wirklichkeit theoretisch relevant werden kann und daß

2. in einem diesem Prozeß adäquaten, mehrdimensionalen Theoriemodell die Empirie sowohl mit ihrem logischen wie auch pragmatischen Test die normativen Implikationen der Theorie erreicht.

Empirische Wissenschaft im engeren Sinne beschränkt sich auf die systematische Überprüfung von Hypothesen an einer methodisch untersuchten Wirklichkeit. Wenn dabei das Kriterium der Vertretbarkeit ihrer Sätze im Erfahrungstest und in der intersubjektiven Überprüfbarkeit liegt, dann wird jede sich wissenschaftlich ausweisende Pädagogik auch die von ihr aufgestellten Theorien aus ihrer philosophischen Eremitage herausnehmen und in die wissenschaftliche Kommunikation einbringen müssen, um ihre Postulate methodischer Erfahrungskontrolle zu unterstellen — eine Auflage, die seit der Aufklärung zur Bedingung jeder Wissenschaft geworden ist.

Unter diesen Voraussetzungen scheint nun die notwendige Öffnung der pädagogischen Theorie zur Wirklichkeit hin auf dem Wege über einen strategisch organisierten Erkenntnisprozeß möglich zu sein. Hier konstituiert sich wissenschaftliche Erfahrung nicht mehr im Objektivationsverhältnis zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt oder im Sinne der Theorie der transzendentalen Subjektivität, sondern sie wird als Information methodisch auf dem Wege über eine strategisch-interagierende Relation zwischen erkennender Subjektstruktur und erkannter Realität gewonnen⁹).

Dabei wird die Primärerfahrung auf dem Wege einer begrifflichen Abstraktion von subjektiven und damit vorurteilvollen Implikationen methodisch gereinigt — aber nun nicht über oft zirkelhafte operationale Definitionen, sondern indem in prinzipiell unabgeschlossenen Explikationen die konventionellen Vorstellungsmerkmale der jeweiligen Sachverhalte als offene Kategorien der ständigen Realitätskontrolle unterzogen werden. Ein solches Begriffssystem wird naturgemäß immer unscharf bleiben, und sein Erfolg — und damit auch die Ergiebigkeit der jeweiligen Problemstellung — kann sich nur in der Forschungspraxis erweisen. Als positives Beispiel dafür könnten die Arbeiten RENÉ KÖNIGS zur Familiensoziologie, als negatives Exempel die geringe Griffigkeit unserer herkömmlichen pädagogischen Kategorien dienen.

Auf diese Weise erhält die Wirklichkeit also nicht nur durch die Aussagekraft ihrer Daten, sondern auch durch den Realitätsbezug ihres Begriffssystems eine Position, von der aus sie sich im Erkenntnisprozeß in einer Art Rückkopplungseffekt als „Dignität der Praxis“ zur Geltung bringen kann.

Die Stelle, an der das geschieht, soll noch etwas genauer geortet werden:

Erfahrungswissenschaftliche Aussagen sind Sätze, die sich als empirisch gehaltvolle Hypothesen der Wirklichkeitskontrolle stellen können. Dabei müssen die bisher oft direkt aus der Primärerfahrung stammenden Antizipationen jetzt als Elemente eines rationalen Forschungsprozesses abgesichert, das heißt also in einen logischen Zusammenhang mit bereits vorliegenden Einsichten und Ergebnissen gebracht werden. Über solche theoretisch gesteuerten Fragen an die Wirklichkeit gelangt man dann zu Informationen, die als wissenschaftliche Erfah-

rung in Protokollsätze eingehen. Einen Sachverhalt empirisch erklären heißt dann nichts anderes als den ihn beschreibenden Satz, der eine Information über ein konkretes Objekt gibt und der damit empirisch überprüfbar ist, zu seiner Erklärung logisch-deduktiv ableiten aus anderen Sätzen, die allgemeineren und nomologischen Charakter tragen, deren Geltung aber eben erst dann erwiesen ist, wenn sie den Beobachtungsdaten entsprechen. Hier also liegt die Einbruchsstelle für die Interaktionen der Wirklichkeit: Da der zu erklärende Satz, der ja einen Sachverhalt beschreibt, empirischen Gehalt aufweist, muß auch das erklärende oder nomologische Theorem zumindest teilweise empirisch überprüfbar sein.

Der oft gehörte Einwand, daß solche logischen Gesetzmäßigkeiten wohl für die Naturwissenschaften, nicht aber für den gesellschaftlich-historischen Bereich gelten, ist hier insofern gegenstandslos, als es sich ja nicht um ontologisch verstandene Kausalbezüge handelt und nicht Sachverhalte aus ihrem Kausalnexus erklärt werden, sondern lediglich Informationen über Sachverhalte in eine logische Organisation zu bringen sind¹⁰).

Ein solcher logisch ausgewiesener, fachindifferenten Begründungszusammenhang bedarf in seiner formalen Reduktion jedoch eines Theoriekontextes, denn dieses technologische System funktioniert nicht im Sinne eines naiven Empirismus als Spiegelung der Wirklichkeit, sondern nur eingespannt in einen übergeordneten theoretischen Bezugsrahmen. In diesem Zusammenhang zwischen technologischem System und Theoriekontext liegt die Möglichkeit der kritischen und damit theorielevanten Funktion der Empirie. Sie begnügt sich hier nicht mehr damit, theoretische Sätze lediglich zu illustrieren oder zu verifizieren, sondern sie relativiert den Anspruch der Theorie durch ihr an die Wirklichkeit angebundenes rationales Kontrollsystem; dabei richten sich ihre kritischen Intentionen sowohl auf die Realitätskontrolle theoretischer Sätze wie auf das situative Bedingungsfeld und seine Variablen und auf die ideologiekritische Überprüfung der Gültigkeit normativer Systeme, die damit zwar nicht empirisch begründbar, aber doch überprüfbar werden und sich — mit den realen Bedingungen ihrer Möglichkeit konfrontiert — aus idealisierter Verhärtung lösen können.

Deshalb müssen solche pragmatischen Intentionen keineswegs zur Normierung des Status quo führen, denn die Verschränkung von Empirie und Theorie hebt auch die andere Einwegstruktur zwischen gesellschaftlichem Unterbau und ideologischem Überbau auf, indem der übergreifende Theoriekontext das dem technologischen System nicht strukturimmanente antizipatorische Moment sichert, das aber nur eingespannt in den empirischen Kontrollmechanismus der Wirklichkeit ihre jeweils bessere Möglichkeit abverlangen kann¹¹).

Im Rahmen eines solchen sowohl fachindifferenten wie fachbezogenen Theoriesystems sichert die Empirie der Pädagogik den im engeren Sinne wissenschaftlichen Charakter und grenzt sie gegen eine Erziehungsphilosophie ab. Ihre Legitimation liegt in den komplementären Strukturgesetzmäßigkeiten zwischen rational-kritischem Wissenschaftsverständnis und seiner existentiellen Grundlage in

Gestalt einer mündigen und offenen Gesellschaft. Rational-kritisch kann nur eine genauso offene Erziehungswissenschaft sein; sie muß bereit sein, ihre Ergebnisse prinzipiell in Frage zu stellen, indem sie sie in die Kommunikation einbringt und einem methodisch in den Erkenntnisprozeß eingebauten Zweifel unterzieht. Rationalkritisch muß aber auch jede Erziehungswissenschaft in einer offenen Gesellschaft nicht zuletzt deshalb sein, weil sie den hier konkurrierenden pädagogischen Ansprüchen der Gruppen- und Interessenverbände nicht mit absolutgesetzten Normen gegenübertreten kann, sondern die Angemessenheit dieser konfligierenden Ansprüche in wissenschaftlicher Analyse dem empirischen Test unterwerfen muß. Nur so lassen sich die Konflikte einer emanzipierten offenen Gesellschaft im sozialen Konsensus regeln — nicht lösen.

V. Zur Integration der empirischen Forschung in den erziehungswissenschaftlichen Studiengang

Bei einem so definierten Empirieverständnis kann nicht mehr von einer im engeren Sinne pädagogischen, sondern lediglich von einer fachindifferenten empirischen Forschung die Rede sein, die den erziehungswissenschaftlichen Erkenntniszusammenhang strukturiert. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Stellung und Funktion der Pädagogik in der wissenschaftlichen Organisation und hochschuldidaktischen Konzeption des Studiums:

1. Der rationale und sozial-öffentliche Charakter einer empirischen Erziehungswissenschaft bedingt aufgrund seiner offenen Erkenntnisstruktur einen kommunikativen Forschungsprozeß, an dem in interdisziplinärer Kooperation alle Grundwissenschaften der Erziehung beteiligt sind, und zwar keineswegs nur als Material- oder Rezeptlieferanten! Diese Fachgruppe repräsentiert in ihrer Bündelung die Berufswissenschaft des Lehrers.

Das hierarchische oder additive Organisationsmodell der Grundwissenschaften wird also durch ein kooperativ integriertes Fachgruppensystem mit der Möglichkeit der Schwerpunktbildung abgelöst, dessen Arbeitszusammenhang durch wechselnde projekt-spezifische Strukturen bestimmt wird; eine Art Federführung der Pädagogik scheint hier durch die Rolle der Erziehung als strukturierendes Moment in den stets situativen pädagogischen Prozessen und Sachverhalten durchaus legitim.

Die integrierende Funktion des Projektes müßte sich auch im Studiengang in fachübergreifender Interpretation wie auch in interdisziplinärer Forschung ausweisen¹²⁾.

2. Im Rahmen eines solchen Bezugssystems empirisch begründeter Grundwissenschaften der Erziehung wird die Pädagogik ihr überliefertes Selbstverständnis überprüfen müssen. Die korrelative Differenzierung von Wissen und Gesellschaft führt zur Sprengung der überlieferten Disziplinen und zur immer

stärkeren Ausprägung arbeitsteiliger Verfahren und damit in dialektischer Logik zur Kooperation im unternehmensgesellschaftlichen Arbeitsstil und zur fachübergreifenden und projektgebundenen Arbeitsweise. Die Konsequenzen dieser Entwicklung stellen nicht nur die herkömmliche Fakultätsgliederung in Frage, sondern sie reichen bis in die einzelnen Disziplinen hinein. Das bedeutet in unserem Falle: Unter Erziehungswissenschaft kann nicht mehr die Einzeldisziplin „Pädagogik“ verstanden werden, sondern nur eine Bündelung der Grundwissenschaften, die sich um zwei Brennpunkte polarisieren, und zwar um den diagnostisch-therapeutischen, also personbezogenen, und um den gesellschaftlich-politischen Pol. Eine Erziehungswissenschaft, die das spezifische Problem- und Methodenbewußtsein der beteiligten Fachdisziplinen durch ein pädagogisches Diktat denaturieren würde, müßte sich selbst ad absurdum führen. Gerade die Empirie könnte hier einen Innovationsprozeß einleiten, da sie methodologisch die Voraussetzungen dafür schafft, überkommene Verständigungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen abzubauen.

3. Der Aktualitätsbezug der Bildung und die Notwendigkeit permanenter empirischer Kontrolle sowie der Auftrag jeder rationalen Wissenschaft, die Wirklichkeit nicht nur zu interpretieren, sondern sie auch zu verändern, legen die Integration der sogenannten erzieherischen Wirklichkeit in das Studium auf dem Wege über klinisch verstandene Schul-, Industrie- und Sozialpraktika nahe. Das hat Konsequenzen für die Funktion und den Stellenwert der Didaktik: Eine sich in diesem Sinne wissenschaftlich ausweisende Didaktik wird nicht mehr nur fachimmanent reflektieren dürfen, sondern sie muß ihr Selbstverständnis im Koordinatenkreuz von Erziehung und Gesellschaft suchen.

Wenn nämlich der Katalog der Bildungsgüter dem Gefälle des gesellschaftlichen Wandels unterliegt und wenn der Bildungsbegriff selbst nicht zuletzt eine Frage gesellschaftlicher Konvention ist, die ihrerseits nicht willkürlich, sondern unter dem Druck der je besonderen kulturellen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten zustande kommt, dann kann die Didaktik ihren Auftrag einer an den Daseinsnotwendigkeiten orientierten Selektion des Fachangebotes nur erfüllen, wenn sie die dafür erforderliche Situationsanalyse kooperativ mit den Grundwissenschaften erstellt. Damit kann sie ihre Entscheidungen aus wie immer geartetem Dezisionismus herausnehmen und ihre wissenschaftliche Dignität dokumentieren.

Der hier vorgelegte Versuch, die *Funktion* der Empirie im Zusammenhang der pädagogischen Forschung zu bestimmen, schließt schon per definitionem jeden Verdacht aus, ihr gegenüber anderen Denksystemen und Methoden, wie beispielsweise der Phänomenologie oder der Hermeneutik, methodologische Priorität zusprechen zu wollen. Wenn sich aber Erziehungswissenschaft empirisch versteht, dann unterliegt sie den einschlägigen Bedingungen dieser Forschung. Das bedeutet nicht nur Zurücknahme aller imperativen Intentionen, sondern auch Verzicht auf den Anspruch, im Besitz der Wahrheit und des Wissens um das Ganze zu sein, denn die Empirie kann ihre systematische Hypothe-

senkontrolle stets nur vom partiellen Ansatz aus vornehmen — auch wenn sie im Zuge ihrer methodischen Perfektion immer mehr von der bloßen, mit Postulaten gekoppelten Deskription zur Bedingungsanalyse fortschreitet und sich damit dem Ganzen nähert.

Das besondere Ärgernis an der Empirie wird für die Pädagogik wohl in der strukturbedingten Kollision ihrer spezifischen Verantwortung mit einem generalisierenden und objektivierenden Denken liegen, das vom konkreten Menschen abstrahiert und ihn lediglich als Merkmalsträger begreift. Das muß den auf den Dialog angewiesenen Pädagogen alarmieren! Die quantitative Analyse erscheint ihm flächenhaft, sie verfehlt die „Ganzheit“ des Menschen; der „mittlere Mensch“ gefährdet die Individualität und die statistische Determination verletzt seine Spontaneität und Freiheit — alles in allem eine massive Bedrohung der Humanität!

Solche Bedenken haben ganz sicher ihre Berechtigung, sie unterliegen aber in ihrem Pessimismus der Suggestion einer überlebten liberalistischen Epoche; sie übersehen die pädagogische Relevanz der Tatsache, daß der Mensch als sozio-kulturelles Wesen in seiner Individualität zugleich auch Merkmalsträger ist.

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen dieser Situationsanalyse wird ganz bewußt zunächst mit dem engeren Begriff einer vermeintlich genuin-pädagogischen empirischen Forschung gearbeitet. Unsere These ist aber, daß empirische Forschung im Sinne moderner Wissenschaftstheorie — selbst fachindifferent — das Bündel der Erziehungswissenschaft kooperativ strukturiert und integriert.
- 2 Der Auszählung wurde das Vorlesungsangebot des Sommersemesters 1968 (alle Pädagogischen Hochschulen außer Saarbrücken I) zugrunde gelegt, das insgesamt 1437 Veranstaltungen (Vorlesungen, Übungen, Seminare, Kolloquia und Arbeitsgemeinschaften) ausweist, und zwar 817 in der Pädagogik (Allgemeine Pädagogik; historisch-systematische Pädagogik; Erwachsenenpädagogik) und 620 in der Allgemeinen Didaktik/Schulpädagogik. Die Didaktik der Fächer wurde nicht berücksichtigt, ebensowenig die Hospitationen mit anschließender Auswertung; dagegen wurden Einzelanalysen von Unterricht (z. B. Band- und Fernsehaufzeichnungen) mitgezählt.
- 3 Gemeint ist hier eine bloß illustrative Funktion der empirischen Forschung, wie sie etwa in folgender Ankündigung zum Ausdruck kommt: „Empirischer Aufweis von Kriterien der Kind- und Sachgemäßheit“ — eine vermutlich reine „Auftragsforschung“.
- 4 Beispiele: Pädagogische Forschung in der Schule, Zur Systematik einer pädagogischen Methodologie, Methodenprobleme in der Pädagogik u. a. m.
- 5 Nach Abschluß des Manuskriptes erschien ein Teilbericht über Untersuchungen der Göttinger Arbeitsgruppe für vergleichende Erziehungswissenschaften zu Fragen der Lehrerbildung und Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik und in Schweden. Diese hochschulpolitisch bedeutsame Studie von HANS-MARTIN STIMPEL wird genauere und besser fundierte Ergebnisse liefern.
(HANS-MARTIN STIMPEL: Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule in der Bundesrepublik Deutschland und in Schweden. Kurzinformationen der Arbeitsgruppe für empirisch vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, Nr. 1 und 2, 1968.)

- 6 Repräsentativ für den derzeitigen Stand der Diskussion scheinen mir die Beiträge von BLANKERTZ und MOLLENHAUER, die genauso wie vorher die Kontroverse zwischen BREZINKA und ROMBACH zu einer erheblichen Schärfung des Methodenbewußtseins beigetragen haben.
- WOLFGANG BREZINKA: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher; in: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg. (1966) S. 53—88;
- HEINRICH ROMBACH: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft (Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung); in: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Jg. (1967) S. 37—69;
- WOLFGANG BREZINKA: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik; in: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Jg. (1967) S. 135—168;
- HERWIG BLANKERTZ: Pädagogische Theorie und empirische Forschung; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. HEITGER, Bochum 1966, Heft 5;
- KLAUS MOLLENHAUER: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. HEITGER, Bochum 1966, Heft 5).
- Wegen der hier gebotenen Kürze werden wir bei unserem Versuch, den Stand der Diskussion zu referieren, den Vorwurf von Abkürzungen und Vergrößerungen hinnehmen müssen.
- 7 Dieser Versuch, für die Erziehungswissenschaft einen interdependenten Strukturzusammenhang von Empirie und Theorie zu entwickeln, orientiert sich an sozialwissenschaftlichen Konzeptionen des Erfahrungsbegriffs; vgl. dazu u. a. GERALD EBERLEIN: Der Erfahrungsbegriff der heutigen empirischen Sozialforschung, Berlin 1963 — Sozialwissenschaftliche Schriftenreihe, Heft 2.
- 8 Mit technologischen Theorien sind theoretische Zusammenhänge gemeint, die unter der Vorherrschaft des kognitiven Prinzips im Rahmen von Bedingungsbeziehungen alternative Gültigkeiten anbieten.
- 9 Repräsentative Modelle dafür liefern etwa die Spieltheorie von NEUMANN und MORGENSTERN und die Entscheidungstheorie von WALD.
- (JOHN v. NEUMANN, OSKAR MORGENSTERN: Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten, Würzburg 1961;
- A. WALD: Statistical Decision Functions, New York 1950).
- 10 Auf die erkenntnistheoretische und methodologische Problematik dieser analytischen Wissenschaftstheorie, wie sie sich etwa in der POPPER-Kritik ALBERT WELLMERS (A. WELLMERS: Methodologie als Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1967) verdichtet, kann hier nicht eingegangen werden. Gleichwohl wird sich auch die Erziehungswissenschaft mit den dort aufgeworfenen Problemen auseinandersetzen haben. Von besonderer Bedeutung scheint mir die Frage zu sein, ob hier nicht die Theorie über einen erkenntnistheoretischen Konventionalismus einer schlichten Ontologie der empirischen Fakten ausgeliefert wird. Das könnte dort der Fall sein, wo man im Bemühen, der subjektiven Erkenntnistheorie einen objektiven Wahrheitsbegriff entgegenzustellen, den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse übersieht.
- Andererseits wird zu fragen sein, ob nicht das von den Dialektikern zu Recht betonte „erkenntnisleitende Interesse“ auch für das Interesse an Emanzipation und Mündigkeit gilt; soll dann der Prozeß der Selbstausslegung der Vernunft, in dem sie sich in dialektischer Vermittlung von Sache und Begriff vollzieht, an einer bestimmten, historisch aufweisbaren Stelle, etwa mit der Aufklärung, stillgelegt werden? Wenn nicht, dann müßten auch die Modelle, an denen sich Emanzipation orientieren soll, der Dialektik und damit ihrer Negation unterworfen

werden. Das aber könnte gerade das auf Veränderung der Praxis angelegte emanzipatorische Interesse lähmen und in die bloße Interpretation zurückdrängen.

- 11 Das stets notwendige antizipatorische Moment kann aus einer Fülle von Impulsen leben, sei es aus Spekulationen, aus ungereinigter Alltagserfahrung oder aus dem Bemühen um stringente Weiterführung oder kritische Überprüfung gängiger Theorien.
- 12 Es würde über die anstehende Thematik hinausgehen, wollte man das methodische Instrumentarium einer solchen Forschung im einzelnen ausfächern. Wir verweisen hier insbesondere auf die Arbeit von WERNER MANGOLD, die ihre Informationen über die Methoden empirischer Sozialforschung an erziehungsrelevanten Problemen expliziert und über ein umfangreiches Literaturverzeichnis vertiefende und weiterführende Studien ermöglicht.
(WERNER MANGOLD: Empirische Sozialforschung, Heidelberg 1967 — Gesellschaft und Erziehung, Bd. 2).