

Create

Studienmaterial
Prof. Dr. Richard Huisinga



Lehrtexte:
Wodurch ist Wissenschaft
bestimmt?

Wodurch wird Wissenschaft bestimmt?

Die Antwort lautet: durch eine Kombination der Kriterien "Bereichsschnitt" oder "Objektbereich", "erkenntnisleitendes Interesse", "Methoden und Methodologie", "Erkenntnistheorie", "Hypothesen und Paradigmen" sowie "Theoriebildung und Beweisführung".

A. Kriterien wissenschaftlicher Disziplinbildung

1) *Bereichsschnitte (Binnendifferenzierung) der wissenschaftlichen Disziplinen und ihre innere Differenzierung*

Die Erziehungswissenschaften verfügen über spezialisierte Teildisziplinen und damit über entsprechende Handlungs- und Forschungsfelder.

Als Teildisziplinen gelten: Vorschulpädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Heil- und Sonderpädagogik.

Besondere Forschungsfelder sind Familie und Elternhaus, Mädchen und Frauen, Medien, Gesundheit, Randgruppen, Migration, Stationäre Erziehungshilfen.

2) *Objektbereiche der Disziplin*

Als Objektbereiche der Disziplin gelten Prozesse der Erziehung und Bildung, mithin also Fragen der Subjektkonstitution. Die Zentralbegriffe sind damit Erziehung und Bildung.

Damit umfaßt der Objektbereich das gesamte Bildungssystem mit allen seinen Prozessen und Strukturen, Akteuren und Interessen, aber auch mit den zugehörigen Po-

litiken.

Über den Begriff der Bildung stößt man auf eine Grenzlinie zwischen Politik, Wirtschaftswissenschaft, Ethik und Erziehungswissenschaft. Es geht um Leitbilder menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung und um die Frage, welchen Ansprüchen eine Bildung zu genügen hat und wie sie zu realisieren ist.

3) *Erkenntnisleitendes Interesse und normative Fundamente*

Habermas ordnet im Anschluss an den sogenannten Positivismusstreit von 1968, in dem es u.a. um normative Fundamente von Wissenschaft ging, der Forschung grundsätzlich dreierlei Interessensmöglichkeiten zu. Es sind dies das *technische* bzw. *praktische*, das *kommunikative* und das *emanzipatorische* Erkenntnisinteresse.

- Das technische Interesse zielt auf Wissen zur praktischen Bewältigung des Lebens;
- das kommunikative Interesse dient der Klärung von Möglichkeiten eines herrschaftsfreien Diskurses, um konsensual die Ziele der Praxis zu bestimmen;
- das emanzipatorische Interesse zielt auf Reflexion und Autonomie.

Anthropologisch wird der Mensch seiner Wesensart nach als „das interessierte Wesen“ charakterisiert. Es werde in dem Augenblick reduziert und damit unmenschlich, „indem das Denken das Nur-Methodische zum Pan-Konstitutiven umfälscht“ (Esser 1973, 746). Daher erwachse Erkenntnis immer nur als vermittelte, nämlich von Subjekt und Objekt, weshalb „die Unabdingbarkeit der Interessen-

struktur das Denken ständig neu [nötigt], sich auf seine vorwaltenden Interessen hin zu überprüfen“ (Esser 1973, 747).

Dies ist der Hintergrund, vor dem Habermas das emanzipatorische Interesse legitimiert.

4) Erkenntnistheorie

Erkenntnistheorie ist nicht nur ein Zentralgebiet der Philosophie, sondern ein genereller Aspekt für die Konstituierung von Wissenschaft. Sie beschäftigt sich mit den Problemen der Wahrheitsfindung im Erkenntnisprozess, die durch die Subjekt-Objekt-Dialektik zustande kommen. Seit der Antike geht es dabei um die Frage, ob es eine Objektivität jenseits unserer Erfahrung und unseres Denkens gibt und bis zu welchem Grade und durch welche Logiken wir sie erfassen können. Insofern jegliche Wissenschaft in ihrer Erkenntnisgewinnung auf diese Problematik rückverwiesen ist, muss sie dazu grundsätzlich wie auch in der Wahl ihrer Methoden Stellung beziehen.

5) Wahrheitsfindung und Beweisführung

Für die Beweisführung spielt in der Geschichte der Philosophie wie in derjenigen der Logik zunächst die Problematik des Zusammenhangs von Denken und Sein eine Rolle, d. h., es geht um die Frage, ob es ein Sein gibt, das losgelöst vom Denken existiert (vgl. Punkt (4)). Sodann ist von Belang, inwieweit die Wahrheit die Einheit von Wesen und Erscheinung von Sachverhalten erfassen muss und ob dies möglich ist, ohne dass man Teile bzw. Teile und Ganzes in einen umfassenderen funktionalen Zusammenhang setzt und gleichzeitig Bewegungs- und Verände-

rungsprozesse mit bedenkt. Goethe hat dies z. B. an der Metamorphose der Pflanze vom Samen zur Frucht oder in seiner Farbenlehre veranschaulicht.

In der Philosophie- und Wirtschaftsgeschichte galt bis zum 18. Jahrhundert die Dialektik als diejenige Methode, mit der nach der Wahrheit als Wahrhaftigkeit von Erscheinungen gesucht wurde. Heute ist die dialektische Methode in den Sozialwissenschaften aufgrund der Systemtheorie in den Hintergrund getreten. Dies gilt weniger für die Tiefenpsychologie, die psychosomatische Medizin, die Naturwissenschaften und die Kulturwissenschaften.

Zur Wahrheitsfrage gehört die Wertfrage, weil sie die allgemeine Gültigkeit von Aussagen einschränkt. Diese treffen dann eben nur unter bestimmten Prämissen bzw. im Hinblick auf die jeweiligen Wertpositionen zu.

So gibt es wissenschaftliche Positionen, welche die Auffassung vertreten, dass innerhalb der Wissenschaft nur „technisches“ Interesse und damit Wertfreiheit erlaubt sei. Im Gegensatz dazu steht eine andere Auffassung, die darauf verweist, dass jegliches Interesse bereits gesellschaftlich wertvermittelt ist – speziell durch das Medium der Sprache – und dass sich auch im engen Sinne „technische“ Interessen auf nichttechnische Wertorientierungen zurückführen lassen. Die Verfeinerung von Verfahren wegen der Genauigkeit „an sich“, ein durchaus wissenschaftlich und technisches Interesse, schlägt dort z. B. in „praktisches“ um, wo die gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge akut werden.

6) *Methodologie*

Unter Methodologie wird die Lehre von den wissenschaftlichen Forschungs- und Darstellungsmethoden verstanden. Im wesentlichen unterscheiden wir:

- *Empirische Methoden*
Das sind Verfahren zur Herstellung von intersubjektiv nachprüfbarem Erfahrungswissen (z. B. durch Experiment, Erhebung, Beobachtung, Test). Bei den empirischen Methoden werden qualitative und quantitative Verfahren unterschieden.
- *Analytische und synthetische Methoden*
Das sind Verfahren zur systematischen Untersuchung von Sachverhalten hinsichtlich Art, Struktur, Funktion und Zusammenwirken ihrer Komponenten bzw. Einzelbestandteilen (z. B. durch Systemdiagnose, Simulation, Modellbildung).
- *Hermeneutische Methoden*
Hierunter fallen Verfahren zur Erfassung von Kausalitäten, Prozessen und Sinn durch Auslegung von Korrelationen und Wirkgefügen (z. B. durch Inhaltsanalyse, Rekonstruktion, Biographiestudien, Diskurs) zu verstehen.

7) *Hypothesen und Paradigmen*

Hypothesen sind zunächst unbewiesene Annahmen über Sachverhalte oder Gesetzmäßigkeiten, die es durch geeignete Verfahren zu beweisen gilt. Häufig werden Hypothesen auch als Vorentwurf für eine Theorie entwickelt. Sie resultieren aus offenen Problemen oder Fragestellungen, die mittels Forschung beantwortet werden sollen. *Paradigmen* dagegen sind Muster bzw. Modelle für Lösungswege. Sie

basieren auf Hypothesen, sind aber nicht mit ihnen identisch. „Technisierung“ ist ein solches Paradigma. Mittels des Paradigmas „Technisierung“ werden in der sozialwissenschaftlichen Technikforschung die Veränderungen der Gesellschaft insgesamt oder einzelner Teilbereiche, wie z. B. der Wissenschaftsbereich oder die Haushalte, erklärt; und zwar über die Ausstattung mit Technik hinaus bis in die Kommunikations- und Lebensformen hinein (vgl. Huisinga 1996). In der wirtschafts- und berufspädagogisch historischen Forschung sowie in zeitgeschichtlichen Analysen der Berufsbildung spielt z. B. das Paradigma der „Modernisierung“ eine zentrale Rolle (vgl. z. B. Stratmann 1993, Körzel 1996, Euler 1998).

8) *Theorien*

Theorie ist ein nach ausgewählten Regeln systematisch geordnetes Aussagegefüge über Objekte und Objektbereiche als Teil eines Ganzen. Dabei muss der Zusammenhang von Erscheinung und Wesen, Strukturen und Prozessen, Entstehungsbedingungen und Veränderungen, Normen und Gesetzen, Ursachen und Wirkungen zur Erkenntnis gelangen.

Die zentralen wissenschaftlichen Fragestellungen der Wirtschaftspädagogik werden alle von Wert-, Wahrheits- und Interessensfragen tangiert. Aktuell gilt das (ohne an dieser Stelle die Didaktik und die Historiographie zu berücksichtigen) primär für die Bildungsthematik selbst, ferner den Zusammenhang von Qualifizierung und Allokation auf dem Arbeitsmarkt (häufig auch als Integration bezeichnet), die Stabilisierung oder Reform des Dualen Systems, die Bestimmung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen sowie

die Entwicklung von Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Auch die Weite oder Enge des Objektbereiches oder einzelner Objektschnitte einer wissenschaftlichen Disziplin hängt vom erkenntnisleitenden Interesse ab. Am Beispiel des Kompetenzbegriffes lässt sich dies gut veranschaulichen. Er umfasst ursprünglich die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. In der Wirtschafts- und Berufspädagogik ist in den 80er Jahren im Zuge der Orientierung an der Handlungsregulationstheorie die Kategorie Selbstkompetenz entfallen und die Methodenkompetenz ist hinzugefügt worden. Sachkompetenz, wenn sie denn auf Handlungsfähigkeit abstellt, schloss aber ursprünglich Methodenkompetenz ein. Und Sozialkompetenz ist gerade im Hinblick auf die immer wieder geforderte Team- und Verantwortungsfähigkeit ohne Selbstkompetenz im Sinne der Reflexionsfähigkeit und Autonomie nicht realisierbar. Ganz offensichtlich haben beim wirtschafts- und berufspädagogischen Kompetenzbegriff technizistische Interessen die Bildungsidee überlagert.

Zudem lässt sich konstatieren, dass der Objektbereich der Wirtschaftspädagogik insgesamt verschieden breit gefasst werden kann. Auch gibt es innerhalb der Wirtschaftspädagogik unterschiedliche Paradigmen und Wissenschaftsrichtungen.

B. Zuordnung zu Theorie-Richtungen der Erziehungswissenschaft

Das, was in der Erziehungswissenschaft als Theorien, theoretische Ansätze, theoretische Konzepte und Positionen gilt, ist stets durch eine Kombination derjenigen Kriterien bestimmt, die wir im vorhergehenden Teilkapitel dargestellt haben. Wenn von Wissenschaftsrichtungen oder Theorie-Strömungen gesprochen wird, dann geht es um spezielle Kombinationen derjenigen Kriterien, die Wissenschaft bestimmen. Für die Erziehungswissen-

schaft nennt Krüger (vgl. Krüger 1997) folgende Theorierichtungen:

- Geisteswissenschaftliche Pädagogik,
- Empirische Erziehungswissenschaft,
- Kritische Erziehungswissenschaft,
- Praxeologische Pädagogik,
- Transzendentalphilosophische Pädagogik,
- Historisch-materialistische Pädagogik,
- Psychoanalytische Pädagogik,
- Phänomenologische Pädagogik,
- Systemtheoretische Erziehungswissenschaft,
- Strukturalistische Erziehungswissenschaft,
- Ökologische, feministische und postmoderne Ansätze.

Scharfe Abgrenzungen sind auch hier nicht immer möglich, es sei denn, man systematisiert die Strömungen im historischen Ablauf. Im Folgenden werden die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische, die kritische und die systemtheoretische Position kurz umrissen, weil auch sie in der Wirtschafts- und Berufspädagogik ausgeprägt sind.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik war bis zur sogenannten realistischen Wendung der Erziehungswissenschaft Anfang der 60er Jahre die wissenschaftliche Hauptströmung. Als ihr Begründer gilt der Berliner Philosoph *Wilhelm Dilthey* (1833-1911). Für ihn gehen die philosophischen Fragestellungen aus Lebensproblemen hervor, die sich wiederum aus gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren bzw. Bereichen der Kultur ergeben und verstehen lassen. Methodologisch gelte es daher, Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns und gesellschaftlicher Prozesse in ihrer Verwiesenheit aufeinander zu verstehen. Hierzu diene die *Hermeneutik*.

Die Hermeneutik umfasst Interpretationsverfahren, welche Bedeutungs- und Wirkungszusammenhänge beispielsweise von Strukturen und Prozessen, Ganzem und Teilen, Individuum und Gesellschaft herausarbeiten. Die Hermeneutik ist inzwischen durch die Methodenentwicklung und durch die Einbeziehung auch empirischen Materials zentraler Bestandteil qualitativer Sozialforschung.

Klassiker der Berufsbildungstheorie wie *Theodor Litt* (1880-1962), *Eduard Spranger* (1882-1963) und *Fritz Blättner* (1891-1981) waren Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die Kritische Erziehungswissenschaft

Diese Richtung prägte sich Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre unseres Jahrhunderts aus. Ihre Wurzeln hat sie einerseits in der "realistischen Wendung" innerhalb der Erziehungswissenschaft, andererseits in der gesellschaftlichen Modernisierung und Demokratisierung in der zweiten Hälfte der 60er Jahre und dem Versuch, die Erziehungswissenschaft in den Reflexionsprozess der Sozialwissenschaften einzustellen. Dabei wurde insbesondere auf die Arbeiten der kritischen Theorie der "Frankfurter Schule" zurückgegriffen. Die Wissenschaftsrichtung der "Frankfurter Schule" wurde in den 20er Jahren von Max Horkheimer und seinen Mitarbeitern Theodor Adorno und Erich Fromm, Herbert Marcuse und Walter Benjamin begründet, nach 1933 im amerikanischen Exil weiterentwickelt und nach dem Krieg in Frankfurt am Main fortgeführt. In "zweiter Generation" sind in erster Linie Jürgen Habermas und Oskar Negt als Vertreter der Frankfurter Schule zu nennen.

Es war das Anliegen der "Frankfurter Schule", die Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, von individuellem Verhalten und gesellschaftlichem Bedingungsgefüge aufzuklären. Im Gegensatz zum Postulat der Trennung von wissenschaftlichem und politischem Interesse betonte die kritische Theorie die

Notwendigkeit der Reflexion sozialer Entstehungs- und Verwertungszusammenhänge auch des wissenschaftlichen Denkens und empirischer Untersuchungen. Die ökonomischen und politischen Bedingungen des sogenannten Geisteslebens gehörten ebenfalls zum analytischen Programm.

Klaus Mollenhauer gilt als derjenige, der mit seiner Studie "Erziehung und Emanzipation" 1968 seitens der Erziehungswissenschaft die Hinwendung zur "Frankfurter Schule" vollzog. Aus der Wirtschafts- und Berufspädagogik sind für Anfang der 70er Jahre u.a. *Herwig Blankertz*, *Reiner Drechsel*, *Günter Kutscha*, *Wolfgang Lempert*, *Ingrid Lisop*, *Werner Markert*, *Rolf Seubert* und *Wilfried Voigt* als diejenigen zu nennen, die einen Ansatz vertreten, der sich der kritischen Erziehungswissenschaft zurechnen lässt.

Das, was die kritische Theorie wie die kritische Erziehungswissenschaft (oft auch als emanzipatorische Pädagogik bezeichnet) formal charakterisierte, war die Verbindung von Hermeneutik und Empirie, Sachaussage und kritischer Selbstreflexion. Gleichfalls wesentlich wurde die Interdisziplinarität im Sinne des Zusammenführens von kritischer Ökonomie, Sozial- und Tiefenpsychologie, Philosophie, Soziologie sowie Erziehungswissenschaft. Als geschlossene wissenschaftliche Richtung lässt sich die kritische Erziehungswissenschaft heute nicht mehr ausmachen. Ihre erkenntnisleitenden Interessen wie ihre methodologischen Besonderheiten haben in anderen Theorierichtungen Eingang gefunden.

Die Systemtheoretische Erziehungswissenschaft

Unter systemtheoretischer Erziehungswissenschaft werden all diejenigen Ansätze zusammengefasst, die im Anschluss an den Versuch von Niklas Luhmann und Horst-Eberhard Schorr (vgl. Luhmann und Schorr 1979) die Erziehungswissenschaft systemtheoretisch begreifen.

Der Begriff System ist ein sehr alter wissenschaftlicher Begriff (Luhmann würde

ihn "alteuropäisch" nennen), der bereits in der Antike eine Bedeutung hatte. In der deutschen Philosophie spielt er vor allem bei Kant, Hegel, Marx und Dilthey, in der Soziologie auch schon bei Max Weber eine Rolle, wobei ideelle und reale, logische und empirische Systeme unterschieden werden. Brunkhorst nennt als Standarddefinition: "Ein System ist ein Satz von Objekten zusammen mit Beziehungen zwischen den Objekten und zwischen ihren Attributen" (Brunkhorst 1989,1494). Die Beziehungen sind nicht irgendwelche zwischen den Objekten, sondern solche Funktionen, die der Erhaltung des Systems dienen.

Quantitativ gesehen sind systemtheoretische Ansätze heute führend.

Nach Luhmann ist ein System "jedes Wirklich-Seiende, das sich, teilweise aufgrund der eigenen Ordnung, teilweise aufgrund von Umweltbedingungen, in einer äußerst komplexen, veränderlichen im ganzen nicht beherrschbaren Umwelt identisch hält" (Luhmann 1977,7).

Das obige Zitat definiert indirekt das Gegenteil von System. Es ist das Chaos, es sind die unbegrenzten und unbestimmten Möglichkeiten, die Komplexität und der Wandel.

Das System entsteht, indem es aus der Komplexität bzw. der Unendlichkeit der Möglichkeiten eine Auswahl und Reduktion vornimmt und sich nach Innen durch Strukturen und nach Außen durch Abgrenzung konstituiert. Dieser Vorgang der Reduktion und Konstitution wird nach Luhmann »Sinn« genannt.

Auch Menschen gelten in der Systemtheorie als Systeme. Die Reflexion orientiert sich nicht mehr am Subjekt. Das ist insofern logisch, als es Luhmann bei der Entwicklung der Systemtheorie darum ging, sozialwissenschaftliche Beobachtungsmethoden zu verbessern.

Luhmann vertritt eine spezifische Wertposition. Er lehnt das Postulat der Aufklärung, nämlich Emanzipation und Autonomie, ab. Er hält diese Forderungen für illu-

sionär, denn sie seien an eine vergehende Stufe der sozialen Entwicklung gebunden. Autonomie ist für Luhmann lediglich als Systemautonomie realistisch denkbar.

✎ Mögliche Kritische Einwände zur Systemtheorie

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ergeben sich u.E. insbesondere vier Themenkomplexe als kritische Einwände gegenüber der Systemtheorie. Es sind dies:

- (1) Unterricht und pädagogische Professionalität;
- (2) Das Erziehungs- und Bildungssystem;
- (3) Subjektbildung und Persönlichkeitsentwicklung;
- (4) Ethik.

Die Einwände begründen sich daraus, dass es systemtheoretisch keine didaktisch professionelle, sondern nur eine situative Selbststeuerung des Unterrichts geben kann. Die Funktion der *Didaktik* wird dadurch auf eine des technischen Arrangements von Lernbedingungen reduziert, woraus dann eventuell zufällige, günstige Konstellationen resultieren können. Pädagogik als Profession wird demzufolge in ihrer Bedeutung reduziert, wenn nicht überflüssig.

Das *Erziehungs- und Bildungssystem als Ganzes* wird systemtheoretisch als eine Einheit betrachtet, die in Differenz zum Gesellschaftssystem steht. Betrachtet werden Funktionalität und Dysfunktionalität des Systems selbst, organisationale Binnenstrukturen und innere Interaktionsprobleme sowie die Anpassungsleistungen des Systems. Interdependenzprobleme können und sollen mit dem systemtheoretischen Paradigma nicht erfasst werden. Nach Ansicht anderer Wissenschaftspositionen sind dadurch reale Probleme der Praxis, wie sie z.B. durch die Kritische Theorie oder die Hermeneutik aufgegriffen werden, nicht mehr behandelbar.

Von zentraler Bedeutung ist der *Verzicht auf Orientierung am Subjekt*, der durch eine Orientierung an den Kategorien "funktionale Differenzierung" sowie "Selbstreferenz" ersetzt wird. Fragen nach der Spezifik der Pädagogik und damit der Erziehungswissenschaft werden so notgedrungen soziologisch gewendet und damit verkürzt.

Auch die Konstituierung des Subjekts oder besser: *Subjektbildungsprozesse* als spezifische Implikation von Außen- und Innenfaktoren sind systemtheoretisch nicht erfassbar. Der Verzicht auf die Kategorie Subjekt wirft im übrigen auch ein Licht auf die Rolle der Ethik in der Systemtheorie. Theoretisch lassen sich nämlich Kategorien wie Interesse, Zweck, Gefühl, Schuld, Freiheit, Verantwortung, Tugend, Moral als "ceteris paribus" und unwirksam oder irrelevant für ein Modell definieren. Lebenspraktisch ist solches aber absurd; erst recht, wenn es um Erziehung und Bildung geht. Für eine Theorie, die lebenspraktische Organisationsformen, Handlungs- und Reflexionsmuster in demokratischen Gesellschaften ohne Rekurs auf die Idee des Subjekts erklären will, gilt gleiches.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass systemtheoretische Ansätze geradezu in radikalem Gegensatz zu allen Ansätzen stehen, die nicht auf die Idee des Subjekts bzw. deren Thematisierung verzichten. Zugespitzt formuliert ließe sich daher fragen, ob eine systemtheoretische *Erziehungswissenschaft* nicht widersinnig ist, weil damit Erziehungswissenschaft ihre zentrale Idee, die Subjektbildung, aufgibt.

In der Wirtschaftspädagogik haben - zum Teil in kritischer Auseinandersetzung - speziell *Fingerle, Kell, Kutscha und Harney* die systemtheoretische Position aufgegriffen.

Die Empirische Erziehungswissenschaft

Schon in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts hat die erkenntnistheoretische Frage danach, wie zu objektiven Erkenntnissen zu gelangen sei, die Erziehungswissenschaft beschäftigt. Von einer empirischen Wissenschaftsrichtung kann aber erst seit den 70er Jahren gesprochen werden. Die Entwicklung geht hier im Wesentlichen von zwei Erziehungswissenschaftlern aus, nämlich Wolfgang Brezinka und Heinrich Roth. Wolfgang Brezinka veröffentlicht 1971 sein Buch »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft« (vgl. Brezinka 1971) und gibt damit den Anstoß für weitere Diskussionen um die Frage, ob man zwischen Erziehungsphilosophie, praktischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft im engeren und eigentlichen Sinne unterscheiden müsse. In Anlehnung an den kritischen Rationalismus habe die Erziehungswissenschaft streng erfahrungswissenschaftlich zu arbeiten und ins Zentrum ihrer Tätigkeit die Methodologie, d.h. die Überprüfung von Hypothesenbildung und Theorien auf ihre logische Stimmigkeit, zu stellen. Für die Praxis seien die gewonnenen Erkenntnisse prognostisch zu verwenden. Die Erziehungswissenschaft habe sich auf die Erhebung und Darstellung von Tatsachen zu beschränken, erkenntnistheoretische Kritik zu leisten und sich aller Unterordnung unter normative Zwecke zu enthalten.

Zwischenzeitlich ist an der strengen Variante empirischer Wissenschaft vielfach Kritik geübt worden. Sie bezog sich vor allen Dingen auf die Notwendigkeit, makrosoziologische und auch politologische Bezugsrahmen zu berücksichtigen und den Verwendungszusammenhang der Ergebnisse zu reflektieren. Ferner wurde darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Wissensformen, wie z.B. Forschungswissen (methodologisches Wissen), Professions- bzw. Praxiswissen und philosophische Grundlagenreflexion, nicht zu voneinander abgegrenzten Wissenschaftsbereichen führen müsse. Insofern hat sich auch der Anspruch relativiert, auf einer wissenschaftli-

chen Forschungsmethode eine ganze Wissenschaftsrichtung gründen zu wollen.

Ein ganz anderer Impuls zur Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft - oder besser der verstärkten Nutzung empirischer Verfahren - ging von Heinrich Roth (1906-1983) aus. Roth war u.a. Vorsitzender der Planungsgruppe für Bildungsforschung des Deutschen Bildungsrates und somit stark in bildungspolitischen Fragen involviert. Es war seine Erkenntnis, dass Bildungspolitik, wenn sie von einem breiten Konsens getragen werden sollte, der Abstützung durch empirische Forschung bedürfe. Diese habe gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzubeziehen. Schon in seiner Göttinger Antrittsvorlesung „Zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ hatte Roth den Ausbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden und damit das Programm der „realistischen Wendung“ gefordert. Dabei ging es Roth noch um etwas anderes. Er wollte der Gefahr eines Zerfalls der Pädagogik in eine Vielzahl von Einzelwissenschaften entgegenwirken. Dazu musste das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmt werden. Roth strebte dies durch eine interdisziplinäre Integration von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Wissenschaften vom Menschen an. Im Zentrum stand die Frage nach der Bildsamkeit und ihren vor allem gesellschaftlichen Determinanten. Hermeneutische und empirische Verfahren schlossen einander nicht aus, sondern waren objekt- und zielbezogen zu kombinieren. Prototypisch für diesen Forschungsansatz, der das Theorie-Praxis-Verhältnis in eine dialektische Balance brachte, war der vom Bildungsrat herausgegebene Band »Begabung und Lernen« (vgl. Roth 1968).

Seitens der Wirtschaftspädagogik lassen sich in unterschiedlicher Ausprägung vor allem Frank *Achtenhagen*, Klaus *Beck*, Helmut *Heid*, Volker *Krumm*, Hermann G. *Ebner* und Jürgen *Zabeck* der empirischen Erziehungswissenschaft zurechnen.

Resümee: Streit um "Wahrheit"

Auch wenn der Streit um den Wahrheitsanspruch der wissenschaftlichen Aussagen geisteswissenschaftlicher, kritischer und empirischer Erziehungswissenschaft heute andere Erscheinungsformen aufweist, so ist es doch wichtig, sich ihn genau vor Augen zu führen, weil das erkenntnistheoretische Problem ein grundsätzliches ist.

Die theoretische Kernfrage lautet, ob es möglich ist, ein wissenschaftliches Aussagesystem zu formulieren, das mehr als einem logischen Wahrheitsanspruch genügt und damit statt einen differenziellen einen integralen Wahrheitsbegriff benutzt. Auch das Problem der Enge oder Weite des Wahrheitsbegriffs und seiner Anwendbarkeit in Alltags- und Wissenschaftssprache zieht sich übrigens seit Jahrhunderten durch die Geschichte der Philosophie.

Das klassische Problem der Subjekt-Objekt-Dialektik, demzufolge es keine einfache Übereinstimmung von Sache, Erkenntnis und Aussage gibt, wurde bereits im 13. Jahrhundert vom bedeutendsten Philosophen des Mittelalters, nämlich von Thomas von Aquin, formuliert. Für ihn ist Wahrheit die angemessene Übereinstimmung von Sache und Einsicht. Dieser Sicht kommt man auch nahe, wenn man statt vom Wahrheitsbegriff vom Begriff der Wirklichkeit ausgeht und sich vor Augen hält, dass Wirklichkeit weder eine vorgegebene, selbstständige sprachunabhängige Objektwelt ist, noch lediglich auf einer Setzung des Subjektes beruht. Wirklichkeit ist vielmehr ein Geschehenszusammenhang, in dem sich Objekt und Subjekt gegenseitig bedingen. Aus dieser dialektischen Sicht heraus gilt für Thomas von Aquin Wahrheit als dialektische Einheit von Sache und Einsicht.

Logische Wahrheit, d.h. ein Satz, der aufgrund seiner logischen Form wahr ist, hat daher einen eingeschränkten Geltungsradius. Er trifft für die Logik eines Aussagen- bzw. Theoriesystems zu. Er kann aber nicht als wissenschaftliche Wahrheit gelten bzw. den Wahrheitsgehalt wissen-

schaftlicher Aussagen steigern, da er erkenntnisleitende Interessen und daraus resultierende Schneidungen des Objektbereiches als wahrheitsrelevante Faktoren ausklammert.

Text zur Vertiefung und zur Diskussion

Über halbierte Vernunft

„Ein weiteres Bündel von Einwänden bezieht sich schließlich auf das sogenannte Werturteilsproblem und darauf, dass die „positivistische“ Wissenschaftskonzeption die „Vernunft halbiere“ (vgl. Habermas 1976), insofern es das Normenproblem nicht lösen könne oder wolle (vgl. Albert/Topitsch 1971). Die kritisierte Forderung nach Werturteilsfreiheit dürfte weniger Anstoß erregen, wenn drei Probleme unterschieden werden:

Gehören Werturteile zum *Gegenstand*, zum *Inhalt* oder zur *Grundlage* der erfahrungswissenschaftlichen Forschungspraxis? Zum *Gegenstand* können sie gehören, wie eine Vielzahl von Untersuchungen zeigt, die sich mit „Erziehungszielen“, „Lehrplänen“, „Einstellungen“, „Interessen“, „Werturteilen“, „Ideologien“, ... beschäftigen. Als *Grundlage* sind sie unumgänglich. Für ein Wissenschaftsprogramm entscheidet sich ein Forscher, und seine Forschungspraxis ist durchtränkt von seinen Vorentscheidungen, von den Entscheidungen, die er im Lichte seines Erkenntnisprogramms trifft.

Zu den Grundentscheidungen des kritisch-rationalen Erkenntnisprogramms gehört die Formulierung wissenschaftlicher Aussagen, die an nichts anderem zu orientieren seien als an dem Wert Wahrheit. Andere Werte werden mit dieser Entscheidung ausgeschlossen, und sie sind tatsächlich ausschließbar. Sie gehören also nicht zum *Inhalt* der Aussagen, nicht zur Objekt-Sprache. Die nichtwissenschaftlichen Interessen, die eine Un-

tersuchung veranlassen, oder die Wertungsinteressen an ihr brauchen sich nicht in den wissenschaftlichen Aussagen zu spiegeln; und sie sollen es nicht, denn die Vermischung der regulativen Idee der Wahrheit und anderen regulativen Ideen zerstört sowohl die „Wahrheit“ wie die „Gesinnung“.

Quelle; Krumm, Volker: (1995) Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. S. 151 f.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. u.a. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied: Luchterhand.
- Albert, Hans; Topitsch, Ernst (Hrsg.): (1971) Werturteilsstreit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brezinka, Wolfgang: (1971) Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Brunkhorst, Hauke: (1989) Systemtheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe Band 2. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Esser, Albert: (1973) Interesse. In: Krings, Hermann; Baumgartner, Hans-Michael; Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 3. München: Kösel-Verlag.
- Euler, Dieter: (1998) Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 62. Bonn.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen: (1976) Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno, Theodor W.: (1976) Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied: Luchterhand. S. 235-266.

- Huisinga, Richard (1985): Technikfolgenbewertung. Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard (1996): Bildung und Zivilisation. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard: (1996) Theorien und gesellschaftliche Praxis technischer Entwicklung. Soziale Verschränkungen in modernen Technisierungsprozessen. Amsterdam: G+B Verlag Fakultas.
- Körzel, Randolf: (1996) Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas: (1977) Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus: (1968) Erziehung und Emanzipation - polemische Skizzen. München: Juventa.
- Roth, Heinrich (Hrsg.): (1968) Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Band 4. Stuttgart: Klett.
- Stratmann, Karlwilhelm: (1993): Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Bd.1. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

© Prof. Dr. Richard Huisinga
 Universität Siegen
 Fakultät II: Bildung Architektur Künste
 Department Erziehungswissenschaft
 57068 Siegen