

8 Der Minimalkonsens: Das berufspädagogische Prinzip

Im vorangegangenen Kapitel sollte deutlich geworden sein, dass mit der Position eines Theoretischen Pluralismus die Vorstellung eines Minimalkonsenses verbunden ist, der als Fundament dient, auf dem sich alle beteiligten Parteien befinden müssen, sollten sie einen Platz im Wissenschaftssystem beanspruchen. In diesem Kapitel sollen die Vorstellungen zu diesem Minimalkonsens in Zabecks Paradigmenpluralismus näher betrachtet werden. Wie zentral dieser Gedanke für Zabeck ist, macht folgendes Zitat deutlich: „Das Programm eines Paradigmenpluralismus stellt die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, ein Strukturprinzip zu finden, das die kontinuierliche Herstellung von Binnenlegitimität ermöglicht“.¹

Wie gesehen hat Zabeck sich schon Jahre vor der Veröffentlichung des Haupttextes um die methodologische Situation der Erziehungswissenschaft besorgt gezeigt und Versuche unternommen, zu einer Lösung zu kommen. Hierzu schreibt er: „Uns scheint deshalb die Einführung eines Prinzips erforderlich zu sein, das als Inbegriff des Sinns von Berufserziehung die Möglichkeit eröffnet, Forschungsansätze in Beziehung zu setzen und zu gewichten“.²

Dieses „Prinzip“ wird Zabeck knapp dreißig Jahre später als das „berufspädagogische Prinzip“ bezeichnen.³ Es handelt sich um den Kulminationspunkt des Paradigmenpluralismus, in dem seine Gesamtargumentation endet und sich die verschiedenen Fragmente seiner Überlegungen bündeln. Es zeigt sich, dass Zabeck sich nicht nur beim politologischen Pluralismusbegriff Ernst Fraenkels bedient, um ein solches Prinzip behaupten und fassen zu können, sondern dass er auch auf Überlegungen aus der Pädagogik zurückgreift. Denn Friedrich Schleiermacher hat mit seinen Überlegungen zur zentralen Problemstellung einer Theorie der Erziehung Zabecks eigene Vorstellungen maßgeblich geprägt. In Abschnitt 8.1 wird dieser Strang der Argumentation rekonstruiert.

In Abschnitt 8.2 erfolgt die Darstellung der Verwendung des berufspädagogischen Prinzips im Haupttext sowie in Zabecks anderen Texten, denn dieses Konzept erscheint

1 Zabeck 1978b, S. 312.

2 Zabeck 1972c, S. 594.

3 Vgl. Zabeck 2009.

auch in verschiedenen Begrifflichkeiten und Zusammenhängen. Daher wird in Abschnitt 8.3 versucht, zunächst eine Begriffsordnung herzustellen, um eine Kritik am berufspädagogischen Prinzip verständlich zu machen.

8.1 Der Minimalkonsens in der Pädagogik

Reinhard Uhle formuliert in einer Auseinandersetzung mit dem Pluralismus und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik etwas sehr Aufschlussreiches. Er stellt fest, dass es in Debatten um Pluralismus immer auch darum gehe, einheitsstiftende Elemente zu definieren, so z. B.

„im Rechtssystem Aus- und Einschließungskategorien wie ‚verfassungskonform‘ oder ‚verfassungswidrig‘, in der Politik der Gedanke des Minimalkonsenses, in der Pädagogik der Gedanke einer ‚pädagogia perennis‘, verstanden als Daueraufgabe, das Generationenproblem unter Einheitsgesichtspunkten zu bearbeiten [...]“⁴

Wichtig an dieser Aussage sind zwei Aspekte: Zum einen identifiziert Uhle mit dem Begriff Minimalkonsens die Sphäre der Politik. Zum anderen ist die Erwähnung einer „pädagogia perennis“ bedeutsam, denn nach Uhle ließen sich dieser Begriff und der Begriff Minimalkonsens in ähnlicher Weise fassen. Die *paedagogia perennis*⁵ ist allerdings erläuterungsbedürftig.

Zur Bedeutung von „paedagogia perennis“

Hans Schmidkunz schrieb 1914, dass die Suche nach einer *paedagogia perennis* eng verbunden sei mit der Suche nach einer *philosophia perennis*.⁶ *Philosophia perennis* (immerwährende Philosophie) bezieht sich in der Philosophiegeschichte auf ein Konzept, das die Idee beschreibt, es gebe eine zeitlose, universelle Wahrheit oder Weisheit, die allen Religionen und Philosophien zugrunde liege. Diese Wahrheit sei nicht an eine bestimmte Kultur, Epoche oder Religion gebunden, sondern stelle eine fundamentale, überzeitliche Einsicht in die Natur der Realität dar.⁷ Das heißt, der Begriff bezeichnet das, „was in der Geschichte der Philosophie sich bisher gegenüber allem als zeitlich, örtlich usw. bedingten Veränderlichen als bleibend erwiesen hat“.⁸ Dieses vor allem in der christlichen Philosophie verbreitete Konzept geriet im Laufe seiner eigenen Geschichte vermehrt in die Kritik, sodass es heute kaum noch verwendet wird.⁹

4 Uhle 1994, S. 83.

5 Ich halte mich im Folgenden an die ältere Schreibweise mit „ae“, um Probleme bei der Zitierung zu vermeiden.

6 Schmidkunz 1914, S. 293.

7 Vgl. für eine kurze aber differenzierte Darstellung Schneider 2007; Frank 2016.

8 Schmidkunz 1914, S. 293.

9 Vgl. für eine etwas andere Verwendung dieses Konzeptes Häberlin 1952, der die *philosophia perennis* auf sich und sein philosophisches Werk selbst bezieht.

Der Zusammenhang zwischen *philosophia perennis* und *paedagogia perennis* sollte durch folgendes deutlich werden: In seiner Darstellung einer „conservative revolution“ auf dem Feld der Erziehung in Flandern in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, schreibt Marc Depaepe über die katholischen Bildungsreformer jener Zeit: „[T]he Catholic philosophy of life was the ‚cornerstone‘ of all modern life theories, the prototype, the Platonic idea, the essence of all real pedagogical thinking, the ‚paedagogia perennis‘, the foundation of real educational tradition [...]“.¹⁰

Zwei Dinge sind hieran aufschlussreich: Erstens die Konsequenzen, die eine Übertragung der *philosophia perennis* auf das Pädagogische haben kann (hier die Durchsetzung katholischer Lehre), und zweitens die Konsequenzen, die Depaepe für die Historische Bildungsforschung im Kontext der Verwendung einer *paedagogia perennis* sieht: „to unmask the hidden agendas and rhetoric of the educational discourse of previous generations“.¹¹

Die *paedagogia perennis* als Begriff in der Erziehungswissenschaft – man muss wohl besser „deutsche Erziehungswissenschaft“ sagen – wird häufig Otto Willmann zugesprochen.¹² Willmann war Katholik und als Philosoph und Pädagoge „eine der Leitfiguren des sich erneuernden Katholizismus“.¹³ Jürgen Oelkers beschreibt unter Bezugnahme auf Willmann die Grundidee einer *paedagogia perennis*: „The attempt reveals the pre-requisite of every *paedagogia perennis*, namely the connection to religious dogma“.¹⁴

Bernhard Schwenk sieht in Willmanns Versuch, eine *paedagogia perennis* herauszuarbeiten, eine Anknüpfung an Friedrich Schleiermacher.¹⁵ Diese Anknüpfung wird für die vorliegende Untersuchung wichtig, denn auch Zabeck zitiert im Kontext des berufspädagogischen Prinzips Schleiermacher.

Willmann selbst kritisiert den Relativismus und damit manche Pädagog:innen, die in ihren historiographischen Abhandlungen den absoluten Wert negieren und alle pädagogischen Erscheinungen einer Epoche zuschreiben, die darüber hinaus keine Gültigkeit besäßen.¹⁶ Dem stellt er gegenüber: „Es gibt eine *paedagogica* [sic] *perennis*, wie es eine solche Philosophie gibt, und sie ist daran erkennbar, daß sie die Güter bewahrt hat, zu deren Ueberlieferung die Erziehung berufen ist“.¹⁷ Was Willmann hier mit „Güter“ meint, wird am Schluss seines Textes deutlich. Dort wird darüber gesprochen, dass in seiner Zeit von der „Zerfahrenheit“ der Pädagogik die Rede sei, was nichts anderes bedeute, so Willmann, dass jeder Pädagoge den anderen und sich selbst widerspreche. Diese Situation komme daher, dass im pädagogischen Diskurs „nur das Werden ins Auge“ gefasst werde, während „das Sein und Sollen“ sowie „das Haben, die Güterwelt, die

10 Depaepe 2012, S. 44.

11 Depaepe 2012, S. 50.

12 Vgl. Schwenk 1992; Schmidkunz 1914; Oelkers 1997; Hartong 1963.

13 Schwenk 1992, S. 125.

14 Oelkers 1997, S. 135, Anmerkung 9, Hervorhebung im Original.

15 Schwenk 1992, S. 126.

16 Willmann 1912, S. 4.

17 Willmann 1912, S. 5.

den werdenden innere Erfüllung gibt und sie zur Erfüllung ihrer Bestimmung befähigt“, ignoriert werde.¹⁸

Die Parallelen zwischen Willmanns und Zabecks Aussagen, aber auch darüber hinaus, fallen sofort auf. Es wird ein Chaos diagnostiziert – hier das Chaos von sich widersprechenden Aussagen – um die Therapie sogleich formulieren zu können – hier die Besinnung auf das Bewährte, die überzeitlichen Güter, die alte Weisheit, „die nur in den Formen neu sein kann“.¹⁹

Bernhard Schwenk geht in seiner Deutung Willmanns und einer *paedagogia perennis* soweit zu behaupten, dass Wilhelm Flitner an Willmann anknüpfe, indem dieser die Existenz eines pädagogischen Grundgedankenganges formulierte.²⁰ Ähnlich wie bei Schleiermacher ist diese Aussage sehr bedeutsam, denn Zabeck führt in seinen Überlegungen auch Flitner an. Bevor aber die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, diskutiert werden können, muss noch weiter herausgearbeitet werden, worum es bei diesen Autoren genau ging.

Wilhelm Flitner und Friedrich Schleiermacher und der pädagogische Grundgedankengang

In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ stellt Flitner schon in den Vorbemerkungen fest: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang. Er enthält zwar immer theologische Voraussetzungen, ist von philosophischen Strömungen abhängig und steht im Rahmen einer gesellschaftlich-politischen Aufgabendeutung; dennoch hat er seine Eigenständigkeit“.²¹ Diese Darstellung und Beschreibung des pädagogischen Grundgedankens, d. h. der *paedagogia perennis* ist hier noch sehr vage gehalten. Folgt man Bernhard Schwenk, hat dies auch einen guten Grund, denn „wer wollte auch schon heutzutage die Existenz einer überzeitlichen Erziehungsidee behaupten?“²²

Flitner schreibt seinem pädagogischen Grundgedankengang eine Funktion zu, die so schon in ähnlicher Weise bei Otto Willmann zu lesen ist: Durch das Bedürfnis nach immer spezifischeren Wissen sei ein Vorgang einer Arbeitsteilung in der Erziehungswissenschaft angestoßen worden, die dazu geführt habe, dass sie „wieder in Gefahr kommt, sich im einzelnen zu verlieren“. Der pädagogische Grundgedankengang soll die Erziehungswissenschaft demgegenüber den Weg zurück zu einer Besinnung über Grundbegriffe weisen. Die Erziehungswissenschaft werde dadurch wieder „dialogisch“.²³

In seinem Essay „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“ – eine zentrale Quelle für die Krisenerzählung Zabecks – spricht Flitner ebenfalls von einem pädagogischen „Grundgedankengang“. Es heißt bei ihm:

„Nur dadurch ist die Krise zu bestehen, daß in allen speziellen Forschungsfeldern und in allen pädagogischen Ausbildungsgängen der ethische Mittelpunkt bewußt bleibt

18 Willmann 1912, S. 5.

19 Willmann 1912, S. 5.

20 Schwenk 1992, S. 129.

21 Flitner 1974, S. 9.

22 Schwenk 1992, S. 129.

23 Flitner 1974, S. 10.

und die Reflexion auf einen Grundgedankengang alles einzelne und jede Auswahl aus dem unübersehbaren Stoffgebiet in einem Kernstück zusammenhält.“²⁴

Der pädagogische Grundgedankengang bei Flitner verweist also auf die Diskussion, die Zabeck in seiner Anwendung der Theorie der semantischen Stufen auf der Meta-Ebene verortet, d. h. dort, wo die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen im Dialog miteinander Grundbegriffe klären.

Bei Friedrich Schleiermacher scheint sich der pädagogische Grundgedankengang nicht zu finden, zumindest nicht in einer konkretisierten Form. In seinen „Vorlesungen aus dem Jahre 1826“, auf die sich auch Zabeck beruft, findet sich aber die allgemeine Zielstellung, die eine Theorie der Erziehung begründen soll. Schleiermacher geht zunächst von dem Befund aus, dass die Menschheit eingeteilt werden kann in eine ältere und eine jüngere Generation. Die ältere Generation wirke dabei immer auf jüngere Generation, ohne dass dabei bereits eine bestimmte Theorie der Erziehung zugrunde gelegt werde. Genau hier müsse diese Theorie ansetzen. Schleiermachers Leitfrage ist: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“²⁵

Schleiermacher stellt immer wieder Fragen nach der Geltung und Gültigkeit einer Theorie der Erziehung. Seine Ausführungen müssen hier nicht im Detail besprochen werden. Wichtig ist aber Schleiermachers Feststellung: „So kommen wir immer wieder darauf zurück, daß es eine allgemeingültige Theorie unmöglich geben kann“.²⁶ Dennoch scheint es bei Schleiermacher eine Unentschiedenheit zwischen der Vorstellung eines Absoluten und der Einsicht einer Vielfalt zu geben. Theodor Schulze sieht darin den eigentlichen Charakter von Schleiermachers Philosophie. „Die Sehnsucht nach Einheit macht ihm zum Systematiker, die Liebe zum Realen zum Realisten“.²⁷

Dieses Spannungsgefüge ist ständig zu beobachten, so z. B. bei der Frage nach dem Ziel der Erziehung in Relation zum Problem der Widersprüche. Damit meine Schleiermacher das Spannungsverhältnis von der Freiheit des Individuums und staatlicher oder kirchlicher Vereinnahmung.²⁸ Wenn die einzige Aufgabe der Erziehung sei, die jüngere Generation in die für den Staat geeigneten Verhältnisse hineinzuziehen, würde die Gesellschaft und das menschliche Leben unvollkommen sein, denn die „freie menschliche Tätigkeit“ werde gehemmt. Doch das Ziel der Aufgabe könne auch nicht darin zu finden sein, die jüngere Generation nur dahingehend zu befähigen, „die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern“, denn dann würde man das „Unbestimmte“ in eine Theorie der Erziehung aufnehmen müssen; „die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen“ stehe im Widerspruch zur Selbsttätigkeit im Bestehenden.²⁹

Schleiermacher versucht, diesen Widerspruch aufzulösen, indem er das Sittliche hervorhebt. Der Begriff Revolutionäres scheint bei Schleiermacher negativ besetzt zu

24 Flitner 1976, S. 5.

25 Schleiermacher 1957, S. 9. Diese Leitfrage findet sich auch im Haupttext zum Paradigmenpluralismus, Zabeck 1978b, S. 312.

26 Schleiermacher 1957, S. 22.

27 Schulze 1957, S. XIII.

28 Schulze 1957, S. 29.

29 Schleiermacher 1957, S. 30–31.

sein. Es müsse der Erziehung gelingen, von den erhaltenswerten Leistungen auszugehen und zu fragen, wie diese verbessert, aber nicht zerstört werden können. Dort, wo dennoch Zerstörung durch Jüngere geschieht, habe die Einführung in das Sittliche versagt und das Unsittliche gewonnen.³⁰ Schleiermacher bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zustimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“.³¹ Doch das, was das Sittliche sein soll, wird nicht unmittelbar deutlich. Vermutlich ist hier bei Schleiermachers Religiosität anzusetzen.³²

8.2 Das berufspädagogische Prinzip als Minimalkonsens im Paradigmenpluralismus

„Das Programm eines Paradigmapluralismus stellt die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, ein Strukturprinzip zu finden, das die kontinuierliche Herstellung von Binnenlegitimität ermöglicht“.³³ Mit dieser Aussage, die oben bereits zitiert wurde, beendet Zabeck das dritte Kapitel des Haupttextes und verweist auf das fünfte Kapitel seines Textes. Seine Überlegungen zum Minimalkonsens bzw. zum berufspädagogischen Prinzip sind allerdings nicht nur im vierten Kapitel des Haupttextes zu finden, sondern finden sich auch in vielen weiteren Texten. Aus dieser Verbreitung lässt sich erahnen, wie zentral die Überlegungen zu einem Minimalkonsens für Zabeck gewesen sein müssen.

Der Minimalkonsens im vierten Kapitel des Haupttextes

Zunächst versucht Zabeck, die Aufgabe der Erziehung allgemein zu fassen. Das Problem der Erziehung wird dabei als Generationenwechsel beschrieben. Zabeck knüpft hier an Friedrich Schleiermacher an und konstruiert so die Aufgabe und Problemstellung der Erziehungswissenschaft: Die Vorstellung der Weitergabe einer älteren an die jüngere Generation sowie die Frage nach den Zielen und Inhalten dieser Weitergabe. Daraus erwachse in Vergangenheit und Gegenwart die Aufgabe der Erziehungswissenschaft.³⁴

Vor dem Hintergrund dieser Feststellung meint Zabeck, vier Aufgaben benennen zu können, „die die Erziehungswissenschaft in Erfüllung ihrer sozialen Funktion erbringen kann“³⁵:

„(1) Beschreibung und Analyse der erzieherisch relevanten Wirklichkeit unter besonderer Berücksichtigung der in ihr waltenden Wirkungszusammenhänge. (2) Deutung der Erziehungswirklichkeit auf dem Hintergrund bildungstheoretischer, gesellschaftspolitischer, systemtheoretischer oder anderer Bezugssysteme. Im Zusammenhang mit

30 Schleiermacher 1957, S. 31.

31 Schleiermacher 1957, S. 31.

32 Schulze 1957, S. XIII.

33 Zabeck 1978b, S. 312.

34 Zabeck 1978b, S. 312.

35 Zabeck 1978b, S. 312.

der hier angesprochenen Orientierungsfunktion muß auf pädagogische Norm- und Zielfragen eingegangen werden. (3) Ermittlung und Vermittlung erzieherischer Verfahrensregeln, die der Bewältigung konkreter Situationen, aber auch der Realisierung pädagogischer Normen dienen können. (4) Entwicklung institutioneller und curricularer Arrangements unter dem Aspekt der Effizienzsteigerung erzieherischer Praxis.“³⁶

Im Anschluss an die Aufzählung dieser vier Aufgabenbereiche diskutiert Zabeck, wie die verschiedenen Paradigmen sich in ihrer jeweiligen Perspektive in diesen Bereichen verhalten. Bemerkenswert ist, dass Zabeck die von ihm behandelten Paradigmen durchaus kritisch, aber wertschätzend in diesem Zusammenhang diskutiert. Sogar die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erhält von Zabeck unter dem dritten Aspekt eine Funktion, die sie erfüllen kann.³⁷ Dies ist etwas überraschend, wenn man sich seine Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ins Gedächtnis ruft.³⁸ Vor diesem Hintergrund erscheint Zabecks Einordnung der Emanzipatorischen Pädagogik noch bedeutsamer.

Diese wird zuerst unter dem zweiten Aspekt diskutiert. Hier scheint es zunächst so, dass Zabeck der Emanzipatorischen Pädagogik zugesteht, dass sie Ausdruck einer gewissen öffentlichen Bedürfnislage sei, ihre Existenz also durchaus berechtigt sei. Doch Zabeck schreitet hier rhetorisch ein und fragt, ob der „gesellschaftspolitische Anspruch der emanzipatorischen Pädagogik den Konsens, der zur Erreichung von Binnenlegitimität hergestellt werden muß, überhaupt noch zuläßt“. ³⁹ Zabeck verweist hier auf das fünfte Kapitel seines Aufsatzes.

Die zweite Stelle, an der über die Emanzipatorische Pädagogik gesprochen wird, erfolgt unter dem vierten Aspekt. Unter diesem Aspekt versteht Zabeck die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, der Praxis „Unterstützung bei der Entwicklung zweckrationaler institutioneller und curricularer Arrangements“ zu bieten.⁴⁰ Bei der Aufgabe, diese sachgerecht zu erfüllen, sieht Zabeck das systemtheoretische Paradigma (welches er selbst, wie gesehen, vertrat) im Vorteil. Demgegenüber kritisiert Zabeck die staatliche Bildungspolitik und die durch die BLK ermöglichten Modellversuche insbesondere dafür, dass sie zu häufig unter dem „Einsatz des untauglichen emanzipatorischen Paradigmas der Handlungsforschung“ durchgeführt werden, denn damit werde der „Unterschied von Wissenschaft, Praxis und Politik“ aufgehoben.⁴¹ Bemerkenswert ist, dass Zabeck hier behauptet, dass die Ergebnisse „weit hinter den Bedürfnissen und den Erwartungen der Öffentlichkeit“ zurückbleiben.⁴² Bei dieser Behauptung fehlt es allerdings an Quellenbezügen.

Dies ist nicht die einzige Bezugnahme auf die Öffentlichkeit, die schon in anderen Kapiteln näher diskutiert und deren Verwendung bei Zabeck kritisiert wurde. Im Zusammenhang mit dem ersten Aspekt kritisiert Zabeck die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in bekannter Weise, d. h. für die Nicht-Erfüllung öffentlicher Interessensbedürf-

36 Zabeck 1978b, S. 313.

37 Zabeck 1978b, S. 319.

38 Siehe Abschnitt 3.3.

39 Zabeck 1978b, S. 317.

40 Zabeck 1978b, S. 319.

41 Zabeck 1978b, S. 320.

42 Zabeck 1978b, S. 320.

nisse. An diesem Punkt der Argumentation verweist Zabeck mit einer Anmerkung auf den „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“.

Zabeck kritisiert den Ausschuss und den „Deutschen Bildungsrat“ mit Blick auf zeitgenössische kritische Quellen und meint, dass das „Scheitern“ der Gremien auch darauf zurückzuführen sei, dass den Gremien eine empirisch-analytische Expertise fehlt und die Erwartungen der Öffentlichkeit nicht erfüllt würden.⁴³ Was Zabeck damit konstruiert, ist ein konkreter Anwendungsfall seines Paradigmenpluralismus: Die Erziehungswissenschaft muss im Sinne der Außenlegitimität auf die Erwartungen der Öffentlichkeit angemessen reagieren. In diesem Fall sei der Ausschuss gescheitert, da die Erwartungen nicht erfüllt wurden. Edith Glaser hat in ihrer Rekonstruktion des Deutschen Ausschusses allerdings andere Gründe für dieses „Scheitern“ ausgemacht, die vornehmlich intern zu suchen seien und in der konkreten Arbeit dieses Beratungsgremiums aufgehen.⁴⁴

Der Minimalkonsens im fünften Kapitel des Haupttextes

In Kapitel 4 des Haupttextes geht Zabeck noch nicht auf das berufspädagogische Prinzip ein. Dort knüpft er an Schleiermacher an und kennzeichnet die Aufgabe der Erziehungswissenschaft in Anknüpfung an das Problem der Eingliederung einer nachwachsenden Generation in die Gesellschaft. Im fünften Kapitel unternimmt Zabeck scheinbar den Versuch, das berufspädagogische Prinzip genauer zu beschreiben. Er schreibt:

„Im Zeichen des Paradigmapluralismus integriert die Erziehungswissenschaft all diejenigen, die sich an ihr beteiligen. Das von uns gekennzeichnete wissenschaftstheoretische Programm [der Paradigmenpluralismus, C. P.] ist so angelegt, daß sich die Disziplin für all jene öffnet, die bereit sind, auf wissenschaftlicher Basis an der Lösung pädagogischer Probleme des Generationenwechsels mitzuarbeiten. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß jede Äußerung zur Erziehung als der Pädagogik endgültig zugehörig akzeptiert werden müßte, wenn ihr Urheber darauf Wert legt. [...] Es gilt, die formalen paradigmaübergreifenden Prinzipien zu identifizieren, die von Personen befolgt werden müssen, um auf Dauer vom Kreis der erziehungswissenschaftlichen Fachgenossen akzeptiert und von ihnen integriert zu werden.“⁴⁵

Aus diesem Absatz geht zunächst einmal die Erkenntnis hervor, dass der Paradigmenpluralismus nicht das bloße Nebeneinander von Positionen meint, sondern eine bestimmte Struktur vorgibt. Diese Forderung erscheint plausibel: Denn natürlich muss die Erziehungswissenschaft nicht jede Äußerung zu Fragen und Problemen von Erziehung und Bildung zulassen. Dies hat zwei Gründe: Erstens gibt es auch in der Erziehungswissenschaft einen Forschungsstand, einen state of the art, d. h. Erkenntnisse, deren Vorläufigkeit allerdings auch anerkannt ist. Aussagen, die z. B. die Prügelstrafe als eine sinnvolle pädagogische Maßnahme darstellen, können nicht mehr ernsthaft auf wissenschaftlicher Ebene diskutiert werden.

43 Zabeck 1978b, S. 330.

44 Vgl. Glaser 2017.

45 Zabeck 1978b, S. 321–322, Hervorhebung im Original.

Zweitens kann die Erziehungswissenschaft natürlich auch Aussagen abweisen, die nicht genuin erziehungswissenschaftlich sind. Diese Prämisse ist wohl deutlich schwieriger zu akzeptieren, denn die Erziehungswissenschaft ist auch auf Erkenntnisse, Theorien und Modelle aus anderen Disziplinen angewiesen. Was hier gemeint ist, ist die Übernahme von Aussagen, die in ihrem, um mit Peter Zima zu sprechen, ursprünglichen Soziolekt gesprochen werden.⁴⁶ Daraus ergibt sich die Frage, welche Prinzipien Zabeck bestimmt, die die Kriterien der Zulassung und Nicht-Zulassung zur Erziehungswissenschaft bestimmen.

Zunächst hält Zabeck fest: „Diese Prinzipien enthalten zunächst ein Moment, das allen Wissenschaften gemeinsam ist, denn es trägt dem Umstande Rechnung, daß es nur sinnvoll sein kann, von Wissenschaft zu sprechen, wenn sie etwas Spezifisches im gesellschaftlichen Ganzen darstellt“.⁴⁷ Es geht für ihn also darum, die Sonderstellung von Wissenschaft innerhalb einer Gesellschaft zwar nicht unbedingt zu begründen, aber sicherzustellen. Dies tut er in einer Weise, die typisch für wissenschaftstheoretische Diskussionen dieser Zeit ist: Die Suche nach einem Abgrenzungskriterium von Wissenschaft gegenüber Nicht-Wissenschaft.⁴⁸

Zabeck sucht dieses Abgrenzungskriterium im Umfeld des Praktischen sowie des Politischen: „Wissenschaft muß in der Lage sein, sich gegenüber der Praxis, in der Handlungszwänge herrschen, und gegenüber der Politik, in der es um die Zielverwirklichung unter Einsatz von Macht geht, abzugrenzen“.⁴⁹ Zabeck liefert für diese Behauptung keine weiteren Gründe oder führt Quellen an. Daher kann hierüber nur spekuliert werden.

Begründeter ist demgegenüber der nächste Aspekt. Zabeck fragt „ob es paradigmübergreifende Verständigungsmöglichkeiten gibt“, die zur Konstitution von Binnenlegitimität dienen könnten.⁵⁰ Eduard Spranger dient Zabeck hier als Quelle für die Entwicklung von „Wahrhaftigkeit“, was als zentrales Moment des Paradigmenpluralismus positioniert wird.

Wie auch Zabeck geht Spranger in der zitierten Abhandlung von einer Krise aus. Doch anders als Zabeck es darstellt, geht Sprangers Krise nicht nur im Begriff der ‚Weltanschauungszersplitterung‘ auf,⁵¹ sondern eher in der Befürchtung, dass durch Relativismus „die Anarchie der Werte“ die Folge ist, die durch die Auflösung einer Wissenschaftsidee ihren Anfang nimmt.⁵² Sprangers Lösungsansatz scheint motiviert durch den Versuch, die *eine, eigentliche* Wissenschaft zu retten.⁵³

46 Vgl. hierzu Frommberger und Porcher 2023.

47 Zabeck 1978b, S. 322.

48 Als Abgrenzungs- oder Demarkationsproblem wird die Suche nach einem Kriterium zwischen Wissenschaft und Pseudowissenschaft verstanden. Für eine Übersicht zu dieser Debatte vgl. Lakatos und Musgrave 1974.

49 Zabeck 1978b, S. 322.

50 Zabeck 1978b, S. 322.

51 Zabeck 1978b, S. 322.

52 Spranger 1963, S. 18.

53 Obwohl Spranger im Gegensatz zu Max Weber die weltanschaulichen Voraussetzungen der Wissenschaften, besonders der Geisteswissenschaften, nicht leugnet und darin kein Problem sieht, ging es Spranger wohl darum, die weltanschauliche Universität zu verhindern, Molendijk 1989, S. 83.

Die Aufgabe der „Wissenschaft zweiter Potenz“ sei es, die unvermeidlichen Weltanschauungen der Wissenschaften der ersten Stufe zu reflektieren und zu diskutieren. Spranger sieht trotz aller Verschiedenheiten „eine eindeutige Richtungskonstante“, die jeder Wissenschaft immanent sei: „die Idee der Wahrheit“. Und weiter heißt es an dieser Stelle: „Solange es eine gemeinsame Ebene der Diskussion gibt, solange gibt es ein Band zwischen den verschiedensten wissenschaftlichen Standpunkten“. ⁵⁴ Spranger konkretisiert es so:

„Mag also der eine etwa von katholischen Lebensüberzeugungen herkommen, der andere aus protestantischen, der dritte meinetwegen aus marxistischen; in dem Augenblick, wo sie mit Gründen gegeneinander argumentieren, stellen sie sich unter die Hoheit desselben Grundgesetzes, das eine Verständigung und die Überzeugung des andern mindestens als möglich erscheinen läßt.“ ⁵⁵

Weiter schreibt Spranger, dass die Anwendung dieses Grundgesetzes, d. h. die Verpflichtung auf eine Wahrheitsidee, dazu führen müsse, dass wissenschaftlich diskutieren hieße, jederzeit sich bereit zu zeigen, seine eigenen Überzeugungen einerseits selbstkritisch zu behandeln, andererseits auch zu revidieren, wenn es angebracht ist. ⁵⁶

In dieser Weise interpretiert Zabeck Sprangers Worte, d. h. die prinzipielle Möglichkeit der gegenseitigen Verständigung der verschiedenen wissenschaftlichen Positionen, unter der Bedingung, dass allen Positionen eine Wahrheitsgesinnung gemeinsam ist. Verschiedene Paradigmen können demnach einer Wahrheitsidee dienen. ⁵⁷ Das damit nicht der Wahrheitsbegriff im Sinne verschiedener Wahrheitstheorien gemeint ist, macht Zabeck schnell deutlich. Es gehe um „Wahrhaftigkeit“ als eine Grundhaltung, die auch mit „intellektueller Redlichkeit in rationaler Zucht und begrifflicher Sauberkeit“ beschrieben werden kann. ⁵⁸ In der Art und Weise, wie Zabeck hier den Begriff Wahrhaftigkeit einführt und mit einer Anmerkung versieht wirkt es so, als knüpfe er hier nur an Ludwig Kiehn an. Doch tatsächlich finden sich diese Überlegungen schon bei Spranger. ⁵⁹

Im Anschluss nutzt Zabeck den Begriff neutrale Distanz, die ein Wissenschaftler gegenüber seinem Forschungsgegenstand einzunehmen habe. Damit verknüpft Zabeck eine Transparenzbedingung, die im wissenschaftlichen Diskurs die „Voraussetzungen und Bedingungen“ offenlegen soll und die „Kontrolle von Aussagen, insbesondere also ein Urteil darüber, ob sie in sich konsistent sind, ob sie sich von Prinzipien lösen und Beliebigkeit zeigen und ob sie das Merkmal der Parteilichkeit aufweisen“ ermöglichen soll. ⁶⁰ Damit verknüpft Zabeck seinen Begriff von Neutralität: Nicht „die Aufgabe einer Position“, sondern die Offenlegung ihrer Voraussetzungen sei mit diesem Begriff angesprochen.

54 Spranger 1963, S. 19.

55 Spranger 1963, S. 20.

56 Spranger 1963, S. 21.

57 Zabeck 1978b, S. 323.

58 Zabeck 1978b, S. 323.

59 Spranger 1963, S. 22.

60 Zabeck 1978b, S. 323.

Die bis hier dargestellten Prinzipien bilden für Zabeck den angesprochenen „Konsens“, den er auch als „Binnenlegitimität“ bezeichnet. Zum Schluss bekräftigt er noch einmal, dass die paradigmeneigenen Standards „ihre ganze Strenge“ behalten würden, dass also durch diesen Konsens keine Aufweichung stattfindet.⁶¹ Im letzten Absatz schreibt Zabeck, aus welchen Gründen Ansätze „nicht in den als Binnenlegitimität gekennzeichneten Konsens eingeschlossen werden“ könnten: „Parteilichkeit, die Verfolgung praktischer Interessen“ sowie „Ansätze, die von der Erziehungspraxis und der praktischen Erziehungspolitik nicht abgrenzbar sind“. Mit diesen Einschränkungen wird einzig die Emanzipatorische Pädagogik in Verbindung gebracht.⁶²

Damit endet der Haupttext zum Paradigmenpluralismus. Es fällt auf, dass das berufspädagogische Prinzip nicht explizit genannt wird. Wie gesehen, wird das, was in Kapitel 5 dargelegt wird, als „Strukturprinzip“ bezeichnet, das die „Herstellung von Binnenlegitimität“ ermöglichen solle.⁶³ Dieses Strukturprinzip scheint in den Begriffen Wahrhaftigkeit und intellektueller Redlichkeit aufzugehen. Warum diese Grundtugenden wissenschaftlicher Arbeit in Ansätzen, die „unmittelbar der Praxis“ dienen, nicht vorhanden sein sollen, wird im unmittelbaren Kontext nicht deutlich. Ruft man sich Zabecks Anwendung der Theorie semantischer Stufen in Erinnerung, wird diese Aussage aber verständlich. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass der Zusammenhang zwischen der Theorie und den hier beschriebenen Grundtugenden nicht klar ist.

Das berufspädagogische Prinzip in Zabecks anderen Texten

Wie in den vorangegangenen Kapiteln ist es auch hier ratsam, die anderen Texte Zabecks auf das berufspädagogische Prinzip hin zu analysieren. Bereits in den 1960er Jahren setzte sich Zabeck mit den Aufgaben der Erziehungswissenschaft als „regulative Idee“ auseinander und verband diese mit seinem Interesse an der wissenschaftstheoretischen Gestalt der Wirtschaftspädagogik. So heißt es etwa 1968 in einem Text zur „didaktischen Fragestellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, die Erziehungswissenschaft sei eine

„sozial zu legitimierende Disziplin, wenn sie sich mit ihrem von der regulativen Idee der Erziehung bestimmten kognitiven Aspekt der erzieherisch relevanten Wirklichkeit zuwendet und angesichts der von ihr reflektierten praktischen Situation in Verantwortung vor den zu Erziehenden einen pragmatischen Ansatz entwickelt.“⁶⁴

Zabeck knüpft dabei an Ludwig Kiehns Bildungsbegriff an, indem er schreibt, dass es der Erziehungswissenschaft „um die Entfaltung und die Ertüchtigung des einzelnen [geht, C. P.], um die mündige Person, die sich in den konkreten Lebenssituationen in sittlicher Bindung selbst zu realisieren weiß“. ⁶⁵ In diesem Zusammenhang weist Zabeck darauf

61 Zabeck 1978b, S. 324.

62 Zabeck 1978b, S. 324.

63 Zabeck 1978b, S. 312.

64 Zabeck 1968a, S. 101–102

65 Zabeck 1968a, S. 102.

hin, dass sich die Erziehungswissenschaft, geleitet von dieser regulativen Idee, immer wieder den neuen Gegebenheiten anpassen müsse – eine Leistung, die die Wirtschaftspädagogik nicht vollbringe.⁶⁶

Doch die früheste Verwendung unter der Kennzeichnung „erziehungswissenschaftliches Prinzip“ und im hier relevanten Zusammenhang ist in Zabecks Publikationen von 1972 nachweisbar, und zwar in seinem Aufsatz zum „Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik“. Hier schreibt Zabeck, dass es in der Erziehungswissenschaft bislang keine „aus logischen Gründen eingeführte Verknüpfungs- und Handlungsregel“ wie den homo oeconomicus gibt, den Zabeck als „ökonomisches Prinzip“ der Wirtschaftswissenschaften bezeichnet.⁶⁷ Doch Zabeck meint, bezugnehmend auf Otto Friedrich Bollnow, dass ein ‚erziehungswissenschaftliches Prinzip‘ möglich sei.

Zabeck bezeichnet das Prinzip als „Imperativ“, welcher „vom Erzieher schlechthin fordert, die Umsetzung gesellschaftlicher Ansprüche an das Subsystem Erziehung so in Lernziele und Lehrverfahren umzusetzen, daß es dem einzelnen gelingt, die Idee seiner Individualität zu fassen und sich von ihr her zu strukturieren“. ⁶⁸ Doch Zabeck stellt fest, dass die „Handlungsregel“ im Vergleich zum ökonomischen Prinzip leer ist, denn es bleibt offen, ob den gesellschaftlichen Ansprüchen oder der Individualität der Vorzug zu geben ist. Wenn Zabeck sich hier auf Schleiermacher beruft (jedoch ohne einen konkreten Text zu zitieren), dann ist es dennoch eindeutig, dass er auf Schleiermachers Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Staat anspielt, welches im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde.

Als Konsequenz aus der Unmöglichkeit einer allgemeinen Handlungsregel für alle Erziehungswissenschaften fordert Zabeck eine Konkretisierung durch alle Teildisziplinen. Diese sollten „jeweils eines der beiden Ziele durch das andere“ ausdrücken.⁶⁹ Für die BWP schreibt Zabeck:

„Die Ansprüche der Individualität können dadurch in die Ausbildungsforderungen der betrieblichen Leistungssysteme einbezogen werden, daß man diese nicht so als Ausbildungsziel nimmt, wie sie als kurzfristig veranschlagter Bedarf erscheinen, sondern so, wie sie bei Antizipation des künftigen Berufslebens für den einzelnen sinnvoll sind. Die Auslegung der Möglichkeiten der Individualität erfolgt dabei [...] in Anerkennung gegebener sozialer Verflechtungen und Verpflichtungen. Unsere Regel heißt somit: *bilde einen Menschen so aus, daß seine Funktionsfähigkeit während seiner prospektiven Berufstätigkeit gewahrt bleibt!*“⁷⁰

Zabeck identifiziert mit den gesellschaftlichen Ansprüchen die Anforderungen, die seitens der Betriebe oder der Wirtschaft an die Auszubildenden gerichtet werden. Um die Idee der Individualität fassen zu können und dem einzelnen Auszubildenden so gerecht zu werden, fordert Zabeck eine antizipierende Ausrichtung der BWP auf zukünftige Ver-

66 Zabeck 1968a, S. 102.

67 Zabeck 1972c, S. 597.

68 Zabeck 1972c, S. 597.

69 Zabeck 1972c, S. 597.

70 Zabeck 1972c, S. 597, Hervorhebung im Original.

änderungen der Berufsanforderungen, um die Auszubildenden bestmöglich ins Leben zu entlassen.

Es dürfte unmittelbar klar werden, in welchem Zusammenhang diese Aussage steht. Aus dem erziehungswissenschaftlichen Prinzip konkretisiert sich hier das berufspädagogische Prinzip, welches in einem direkten Gegensatz zur Zielsetzung einer Emanzipatorischen Berufspädagogik steht, die die Auszubildenden nicht unter das Primat der ökonomischen Verwendbarkeit stellt.

Dass es sich tatsächlich um einen Abwehrversuch einer Emanzipatorischen Berufspädagogik handelt, wird deutlich, wenn man Zabecks weiterer Argumentation folgt. Er stellt in einem Schaubild (Abbildung 3) den Umriss einer „axiomatisierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ dar. Fixpunkt bei der Axiomatisierung ist die „Verknüpfungsregel“, womit das eben beschriebene Prinzip gemeint ist.⁷¹ Nun ist es nicht so wichtig, mögliche Widersprüche dieses Versuchs zu untersuchen, sondern darauf hinzuweisen, dass Zabeck mit dieser Darstellung versucht zu begründen, dass eine Politisierung der BWP verhindert werden kann: „[D]ie Axiomatisierung des erziehungswissenschaftlichen Prinzips verhindert, daß es zu politischen Zwecken mißbraucht wird“.⁷²

In einem Aufsatz von 1974, in dem Zabeck eine didaktische Konzeption vorträgt, stellt er fest, dass die Erziehungswissenschaft von einem „wissenschaftskonstituierenden Aspekt“ gefasst wird. Dieser Aspekt wird abermals im Spannungsverhältnis Individualität/Gesellschaft gesehen, ohne dass hier Schleiermacher genannt wird. Dieses Spannungsverhältnis hält Zabeck auch für konstitutiv für die BWP und schreibt, dass einerseits die Aufgabe bestehe, „den gesellschaftlichen Bedarf an Ausgebildeten abzudecken“, andererseits solle auch sichergestellt werden, dass sich die Auszubildenden „als Individualität selbst [...] organisieren“ können.⁷³ Dass dies nur innerhalb der bestehenden Rahmenverhältnisse möglich und die „Verbesserung der gesellschaftlichen Funktionalität“ leitend sei, macht Zabeck deutlich.⁷⁴

In dem Buch, das Zabecks und Winfried Schläffkes Kritik an der Berufsbildungsreform beinhaltet, macht Zabeck in seinem Teil deutlich, was für ihn das Ziel der Berufsbildung ist: Es gehe darum, im Sinne der Allokationsfunktion die „nachwachsende Generation“ bestmöglich „in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“ zu integrieren, damit diese „Bestmögliches für das Ganze zu leisten vermag“, und „den einzelnen so zu qualifizieren, daß es ihm möglich ist, sich auf alle künftig zu erwartenden ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse einzustellen“, womit eine Qualifikationsfunktion angesprochen ist.⁷⁵ Eine Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Prinzip findet zwar nicht statt, doch diese Vorstellung von Zielen der Berufsbildung wird später noch wichtig werden.

71 Zabeck 1972c, S. 598. Die Bedeutung dieses Versuchs wird wohl erst dadurch verständlich, wenn man überlegt, was Axiomatisierung heißt: Rudolf Carnap definiert es folgendermaßen: „Unter der Axiomatisierung einer Theorie versteht man ihre Darstellung in der Weise, daß gewisse Sätze dieser Theorie, die Axiome, an den Anfang gestellt werden und weitere Sätze durch logische Deduktion aus ihnen abgeleitet werden“, Carnap 1968, S. 172.

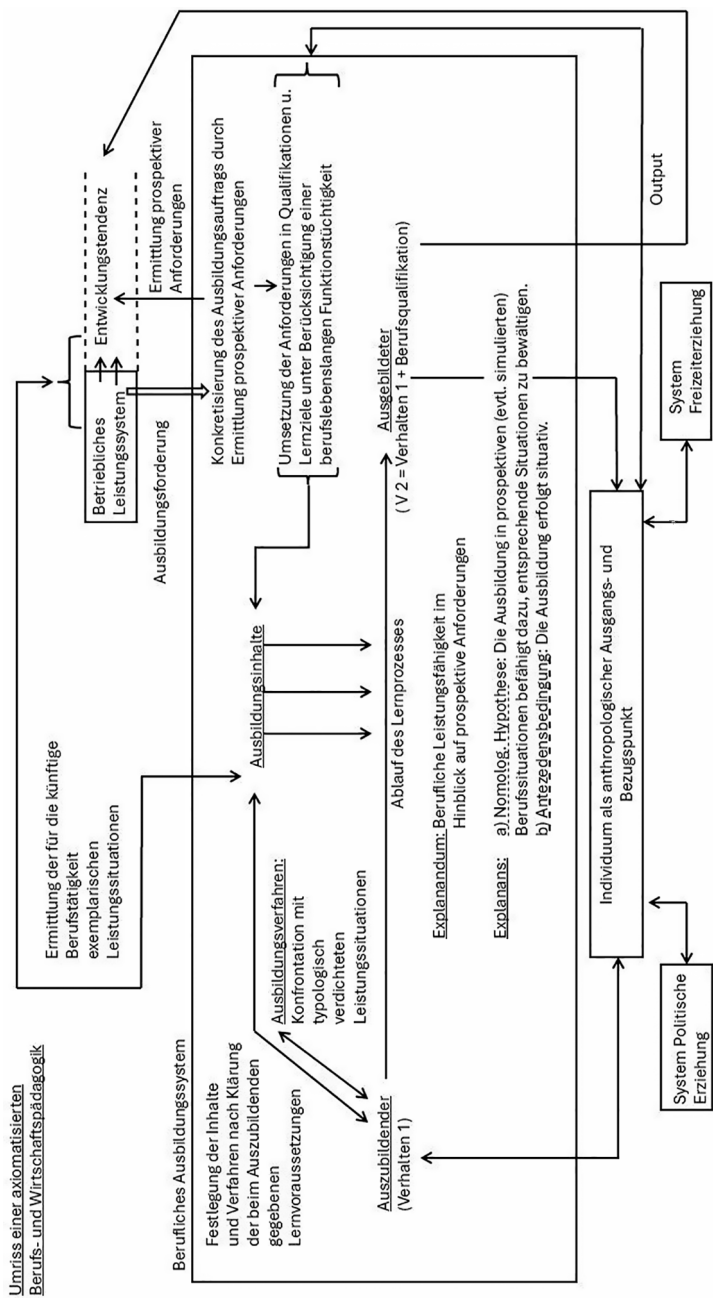
72 Zabeck 1972c, S. 599.

73 Zabeck 1975a, S. 51.

74 Zabeck 1975a, S. 51.

75 Zabeck 1975b, S. 102.

Abbildung 3: Die axiomatisierte BWP.



Quelle: Zabeck 1972c, S. 598, eigene Nachbildung des Originals.

Aus dem Beitrag in der Festschrift für Martin Schmiel wird deutlich, dass es Zabeck bei der Frage nach dem Minimalkonsens im Paradigmenpluralismus um die Bestimmung der Ziele der Erziehungswissenschaft geht. Dies zeigt ein Textausschnitt, den Zabeck zu Beginn des letzten Kapitels des Aufsatzes platziert:

„Das Nebeneinander verschiedener Paradigmata in der Erziehungswissenschaft ist [...] kein Übergangsphänomen und auch kein Beweis dafür, daß es die Erziehungswissenschaft als Einzeldisziplin nicht gibt. Der Begriff Paradigmapluralismus bezeichnet für uns eine Aufgabe, die die Disziplin im Interesse der Bewältigung der komplexen Probleme des Generationenwechsels permanent zu lösen hat.“⁷⁶

Der Paradigmenpluralismus erscheint hier weniger als ein starres Konzept und vielmehr als eine Daueraufgabe der Disziplin. Diese Daueraufgabe wiederum ist gebunden an Probleme, vor denen die Gesellschaft steht. Zabeck schreibt, dass Paradigmen nicht „von vornherein oder im nachhinein [sic] miteinander“ kombiniert werden sollten, wenn es um die Lösung dieser Probleme geht.⁷⁷ Zabeck kritisiert an dieser Stelle Wolfgang Klafkis Versuch einer pluralistischen Wissenschaftskonzeption für die Erziehungswissenschaft. Klafkis Anliegen ist es, die nach 1945 einsetzende Ausdifferenzierung der deutschen Erziehungswissenschaft – hier ist Klafki sich in seiner Darstellung der Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft mit Zabeck einig: Geisteswissenschaftliche, Kritische, und Empirisch-Analytische Pädagogik – in „kritisch-konstruktiver“ Absicht aufeinander zu beziehen.⁷⁸ Klafki erhofft sich dadurch, dass die deutsche Erziehungswissenschaft es erreicht, „den Fortschritt einer freiheitlich-demokratischen Erziehungspraxis als Element eines entsprechenden gesellschaftlich-politischen Programms theoretisch und praktisch voranzutreiben oder mindestens mit zu ermöglichen“.⁷⁹

Doch Zabeck schreibt, Klafkis Versuch, einen solchen Paradigmenpluralismus zu begründen, sei abzulehnen, denn dieser sei letztlich nur dafür konstruiert, alle Ansätze auf die Prinzipien der Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft festzulegen.⁸⁰ Tatsächlich ließe sich Klafki dahingehend interpretieren, dass er fordert, eine „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft [...] als Theorie pädagogischer Praxis und für pädagogische Praxis“ zu verstehen.⁸¹ Nur so könne Pädagogik als „gesellschaftliche Praxis“ kritisch untersucht werden, um „Selbst- und Mitbestimmung“ sowie individuelle und „gesellschaftlich-politische[...] Mündigkeit für jeden Educandus“ zu ermöglichen. Dies sei zudem notwendig für eine entsprechende, nämlich demokratische „Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens“.⁸²

Klafkis Konzept wird von Zabeck aber nicht nur deshalb abgelehnt. Auch aus „logischen Gründen“ sei es schon abzulehnen. Nicht ganz nachvollziehbar erscheint vor diesem Hintergrund die folgende Aussage:

76 Zabeck 1978a, S. 344.

77 Zabeck 1978a, S. 344.

78 Vgl. Klafki 1976, 1977, 1982.

79 Klafki 1976, S. 48.

80 Zabeck 1978a, S. 344.

81 Klafki 1977, S. 16, Hervorhebung im Original.

82 Klafki 1977, S. 16.

„Im Zeichen des Paradigmapluralismus begründet sich die Erziehungswissenschaft als »Einheit« nicht auf Grund der logischen Konsistenz ihrer Produkte – eben weil die Kompatibilität der auf der Basis unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Ansätze formulierten Aussagen nicht gegeben ist –, sondern in der Bereitschaft, an der Lösung der Probleme des Generationenwechsels mitzuwirken. Die Erziehungswissenschaft integriert als Einzelwissenschaft diejenigen, die sich an ihr beteiligen. Damit ist nicht gesagt, daß jede Äußerung zum Generationenwechsel als eine erziehungswissenschaftliche akzeptiert werden müßte, sobald sie sich selbst dafür hält. In diesem Zusammenhang stellt sich die konkrete Frage, welche formalen und welche inhaltlichen Prinzipien im Zusammenhang mit der Bestimmung der Ziele der Berufserziehung beachtet werden müssen.“⁸³

Zabeck sagt hiermit: Nicht jede Aussage kann den Anspruch erheben, von der Erziehungswissenschaft akzeptiert zu werden, auch wenn sie sich vordergründig auf das Ziel der Erziehung – die Integration nachfolgender Generationen – beziehen. Damit ist der Rahmen für die weiteren Überlegungen, d. h. die Bestimmung der „formalen und [...] inhaltlichen Prinzipien“ gesetzt. Zu erwarten sind nun Aussagen über die angesprochenen Prinzipien.

Doch bevor an dieser Stelle weitergemacht werden kann, ist es wichtig zu fragen, was Zabeck mit „Generationenwechsel“ meint. Denn dieser Begriff scheint zentral für die Beschreibung der Problemstellung der Erziehungswissenschaft zu sein. Unter diesem Begriff versteht Zabeck das Hineinerziehen; der Begriff scheint somit eine Integrationsfunktion zu erfüllen, nämlich die Integration einer nachfolgenden Generation in eine Gesellschaft.⁸⁴ Exemplarisch für dieses Verständnis ist Zabecks kurze Auseinandersetzung mit der Empirisch-Analytischen Erziehungswissenschaft, insbesondere mit Wolfgang Brezinka. Zabeck kritisiert, dass Brezinka die „Zielbestimmungsfrage“ außerhalb der Erziehungswissenschaft sieht. Allerdings bliebe damit „jedoch die weite Bereiche der Praxis berührende Frage offen, wohin die junge Generation in Verantwortung vor ihr und dem gesellschaftlichen Ganzen zu führen sei“.⁸⁵

Zabeck sieht, dass es unmöglich für die Erziehungswissenschaft sei, eine „Gesinnungsaskese“ aufrechtzuerhalten.⁸⁶ Nach dieser Feststellung diskutiert Zabeck Zielbestimmungen verschiedener Positionen. Aufschlussreich ist, dass Zabeck ab hier immer wieder begrifflich zwischen *Erziehungswissenschaft* und *Berufserziehung* bzw. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* springt und so seine Überlegungen einmal auf die gesamte Erziehungswissenschaft bezogen werden und ein anderes Mal auf die Teildisziplin BWP. Die angesprochenen verschiedenen Zielbestimmungen werden illustriert durch Aussagen Schmiels, die wiederum verglichen werden mit Aussagen von Pädagogen des 18. Jahrhunderts, namentlich Johann Georg Büsch und Peter Villaume. Als dritte Position wird die Emanzipatorische Pädagogik herangezogen, die nicht näher personifiziert wird.⁸⁷

83 Zabeck 1978a, S. 344–345.

84 Zabeck 1975a, S. 102.

85 Zabeck 1978a, S. 345.

86 Zabeck 1978a, S. 345.

87 Zabeck 1978a, S. 345–347. Für die Emanzipatorische Pädagogik gibt Zabeck in einer Anmerkung Lempert und Franzke 1976 an.

Zabeck erkennt durchaus an, dass die Zielbestimmungen der Emanzipatorischen Pädagogik bestimmte „Orientierungsbedürfnisse der erzieherischen Praxis und der Bildungspolitik“ befriedigen könnten.⁸⁸ Bemerkenswert ist Zabecks Aussage, dass sich die Emanzipatorische Pädagogik dahingehend „in ihrer sozialen Funktion nicht“ von funktionalistischen bzw. systemtheoretischen Ansätzen – d. h. von seinem eigenen Ansatz – unterscheide.⁸⁹ Seine Äußerungen könnten dahingehend interpretiert werden, dass Zabeck offenbar meint, dass eine plurale Gesellschaft verschiedener Problemlösungsangebote bedarf. Diese Lösungsangebote, die sich auf die Zielbestimmung richten, müssten, wenn sie Wissenschaftlichkeit beanspruchen wollten, allerdings ihre Voraussetzungen transparent machen.

Soweit diskutiert Zabeck das Problem der unterschiedlichen Antworten auf die Zielbestimmung der Erziehungswissenschaft. Dass damit der angesprochene Konsens noch nicht vollständig diskutiert wurde, wird deutlich, wenn man die nachfolgenden Absätze liest. Denn Zabeck schreibt, dass es weitere Prinzipien gibt, an die sich diejenigen binden müssen, die von der Erziehungswissenschaft integriert werden wollen:

„Diese Prinzipien ergeben sich als logische Konsequenz aus dem Umstand heraus, daß es nur sinnvoll ist, von Wissenschaft zu sprechen, wenn sie etwas Spezifisches im gesellschaftlichen Ganzen darstellt, und daß die Erziehungswissenschaft als Einzeldisziplin nur zu existieren vermag, wenn sie sich durch besondere Merkmale von anderen Einzelwissenschaften abhebt. Wissenschaft muß in der Lage sein, sich gegenüber der Praxis, in der Handlungszwänge herrschen, und gegenüber der Politik, in der es um Zielverwirklichung unter Einsatz von Macht geht, abzugrenzen.“⁹⁰

Damit werden erste Abgrenzungskriterien festgelegt, allerdings bleibt immer noch unklar, was nun die Prinzipien des Paradigmenpluralismus ausmachen. Die letzten Sätze des Aufsatzes schaffen darüber etwas mehr Klarheit. Die unterschiedlichen Paradigmen müssen

„in eine Konkurrenz der Argumente eintreten, in der im Interesse der existentiell notwendigen Außenlegitimität um die Herstellung von Binnenlegitimität gerungen wird. Es kann dabei letzten Endes nicht darum gehen, einen Konsens über die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Disziplin zu finden, vielmehr liegt der Sinn dieser Auseinandersetzung darin, daß sich unterschiedliche Ansätze unter Bindung an die Prinzipien der Wahrheit und wissenschaftlichen Redlichkeit gegenseitig kontrollieren. Nur so dürfte die Abwehr jener gelingen, die den Goodwill der Erziehungswissenschaft – ohne sich an ihre formalen Prinzipien zu binden – für ihre gesellschaftspolitischen Ziele nutzen wollen. In der gegenwärtigen Situation haben wir es hier mit Emanzipatoren zu tun, die mit ihren Zielformulierungen nicht nur eine Orientierungshilfe leisten wollen.“⁹¹

88 Zabeck 1978a, S. 348.

89 Zabeck 1978a, S. 348.

90 Zabeck 1978a, S. 348.

91 Zabeck 1978a, S. 348–349.

Im Vorlesungsmanuskript wird das berufspädagogische Prinzip nicht genannt. In Auseinandersetzung mit dem Pluralismusproblem und dem politologischen Pluralismusbegriff heißt es nur, dass zur Vermeidung eines „wissenschaftstheoretischen Chaos“ die „Einführung eines Regulativs“ notwendig sei.⁹² Wenn Zabeck im Haupttext in Kapitel 5 nach den Verständigungsmöglichkeiten fragt, auf deren Grundlage über Binnenlegitimität verhandelt werden kann, bleibt er eher vage. Im Vorlesungsmanuskript scheint die Praxis der Konstituierung von Binnenlegitimität im Rahmen eines Minimalkonsenses konkretisiert zu werden.

Diese Praxis vollzieht sich innerhalb der üblichen Kommunikationswege – vornehmlich in Fachzeitschriften. Doch Zabeck nennt auch die DGfE bzw. die ihr zugehörige Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Ort der Kommunikation. Nicht ganz unbedeutend ist außerdem, dass Zabeck die Vereinigung von Universitätslehrern als weiteren Ort nennt.⁹³

In einem Aufsatz von 1980 über das systemtheoretische Paradigma in der BWP schreibt Zabeck vom „erziehungswissenschaftlichen Prinzip“: „Setze gesellschaftliche Ansprüche so um und bereite auf Räume freier Gestaltungsmöglichkeiten so vor, daß es dem einzelnen gelingt, die Idee seiner Individualität zu fassen!“⁹⁴ Es lohnt sich genauer darzustellen, wie Zabeck zum erziehungswissenschaftlichen Prinzip in diesem Aufsatz gelangt.

Zabeck geht, wie auch im Haupttext, von der von Schleiermacher formulierten „pädagogischen Aufgabenstellung“ aus.⁹⁵ Nachdem Zabeck unter Rückgriff auf den systemtheoretischen Diskurs ein „Subsystem Berufserziehung“ konstruiert hat, welches in Relation zum System Erziehungswissenschaft steht, legt er für dieses Subsystem zwei Aufgaben fest: Die Eingliederung der nachfolgenden Generation „in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“, damit diese „Bestmögliches für das Ganze leisten kann“, sowie die Qualifizierung des Einzelnen, damit es „möglich ist, sich über alle etwaigen ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse hinweg im Berufsleben leistungsfähig zu halten“.⁹⁶ Das erziehungswissenschaftliche Prinzip wird nach diesen Aussagen wie dargestellt konkretisiert.

In einem Aufsatz zur Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft verwendet Zabeck das „erziehungswissenschaftliche Prinzip“. „Einzelwissenschaften [...] basieren jeweils auf einem *bestimmten* wissenschaftskonstituierenden Aspekt“, schreibt Zabeck dort.⁹⁷ An dieser Stelle führt Zabeck die Binnen- und Außenlegitimität in die Diskussion ein. Es wird klar, dass hier die Binnen- und Außenlegitimität als entscheidende Kategorien fungieren, die die Erziehungswissenschaft „im Interesse ihrer Selbsterhaltung“ beachten müsse. Der pädagogische Grundgedankengang, nämlich das Problem des Generationenwechsels, wird daraufhin als innere Aufgabe konstruiert. Dieses Problem

92 Zabeck 1980c, S. 15.

93 Zabeck 1980c, S. 105. Wohl nicht ganz ohne Stolz schreibt hier Zabeck auch, dass „nicht einmal alle Ordinarien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ Mitglieder seien.

94 Zabeck 1980a, S. 26.

95 Zabeck 1980a, S. 24.

96 Zabeck 1980a, S. 25–26.

97 Zabeck 1998, S. 179, Hervorhebung im Original.

müsse „fachmännisch (!) bedient werden“, und dafür brauche es „eines *Konsenses* über die spezifische wissenschaftskonstituierende Fragestellung der Disziplin“. ⁹⁸

Das erziehungswissenschaftliche Prinzip sei durch den „Imperativ“ konstituiert, „gesellschaftliche Ansprüche so umzusetzen und auf Freiräume so vorzubereiten, daß es dem einzelnen gelingt, die Idee seiner Individualität zu fassen“. ⁹⁹

Bis hierhin hat Zabeck stets vom erziehungswissenschaftlichen Prinzip gesprochen. Es scheint so, als ob Zabeck vom „berufspädagogischen Prinzip“ erst 2009 in seinem resümierend-rückblickenden Aufsatz spricht. Er tut dies, indem er den Paradigmenpluralismus skizziert:

„Unter diesem Vorzeichen werden wir uns auf den methodologischen Grundcharakter kognitiv-pragmatischer Sozialwissenschaften zu besinnen haben. Für die ihnen zugehörige Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedeutet diese wissenschaftstheoretische Positionierung, dass die unter ihrem Dach stehenden paradigmatischen Ansätze an gemeinsame formale Rahmenbedingungen gebunden sind, und zwar sowohl bezüglich ihrer Fragestellung als auch hinsichtlich ihres pragmatischen Anspruchs. Es handelt sich dabei nicht um eine inhaltliche Festschreibung. Die konkrete Ausformung der Disziplin als ein kognitiv-pragmatisches Spannungsgefüge wäre Sache des hier eingeforderten permanenten methodologischen Diskurses. Aus ihm müsste zuallererst das ‚berufspädagogische Prinzip‘ hervorgehen, (1) auf dem die Binnenlegitimität der Disziplin gründet, (2) von dem her Forschung, Reflexion und Gestaltungshilfe ihre innere Ausrichtung erhalten und (3) das den Aspekt vorgibt, unter dem die Partizipation an der interdisziplinären Kommunikation fruchtbar zu werden vermag.“ ¹⁰⁰

Aus diesem Textausschnitt wird zunächst deutlich, dass das berufspädagogische Prinzip das Ergebnis eines methodologischen Diskurses ist. Die weiteren Merkmale sind identisch mit Zabecks früheren Aussagen zum erziehungswissenschaftlichen Prinzip, wenn es z. B. heißt, auf dem berufspädagogischen Prinzip gründe die Binnenlegitimität der Disziplin. Später in diesem Text schreibt Zabeck von der „zentralen Fragestellung“ der BWP, die hinter dem berufspädagogischen Prinzip liegen würde:

„Unter welchen Rahmenbedingungen und mittels welcher Treatments gelingt es dem Menschen, der sich um Versorgung bemühen muß, per Eingliederung in die Leistungsprozesse der arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft die Chance wahrzunehmen, die Idee seiner Persönlichkeit realitätsbezogen zu fassen und seine Individualität in einer produktiven Auseinandersetzung mit Sachgegebenheiten und sozialen Ansprüchen unter Respektierung des Freiheitspostulats und des Prinzips der ökologischen Verantwortung zu entfalten?“ ¹⁰¹

Die Parallelen zu den anderen Texten, in denen Zabeck von der zentralen erziehungswissenschaftlichen Fragestellung spricht, sind nicht zu übersehen. Dennoch sind hier auch

98 Zabeck 1998, S. 180, Hervorhebung im Original.

99 Zabeck 1998, S. 180.

100 Zabeck 2009, S. 125–126.

101 Zabeck 2009, S. 137, Hervorhebung im Original. Diese Fragestellung findet sich wortgleich in einer späteren Publikation, Zabeck 2010a, S. 206.

Weiterentwicklungen zu erkennen. So führt Zabeck z. B. den Aspekt der ökologischen Verantwortung mit ein. Überhaupt steht sein Aufsatz ebenso unter dem Vorzeichen der damaligen Finanzkrise.¹⁰²

Im weiteren Verlauf des Textes wirkt es so, als ob Zabeck sich die Mühe machen möchte, als *gutes Vorbild* voranzugehen und die praktische Anwendung des berufspädagogischen Prinzips zu illustrieren. In einer wohl als Kritik an der Modellversuchsforschungskonzeption Peter Sloanes zu verstehende Bemerkung betont Zabeck, dass es ihm bei der Übernahme der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen nicht „angesehen wurde, Standards der Paradigmen aufzugeben, die ich – unterstützt von meinen einschlägig spezialisierten Mitarbeitern – aus der Perspektive des berufspädagogischen Prinzips meinte einsetzen zu sollen“.¹⁰³ Zabeck meint damit, dass er als Wissenschaftler seine Standards und Prinzipien auch bei der Übernahme von Drittmittelprojekten in Form von Modellversuchen beibehalten konnte. Gleichzeitig drückt er hiermit aus, dass er in diesen Fällen immer vom berufspädagogischen Prinzip geleitet wurde.

Zum Schluss des Aufsatzes scheint Zabeck die gesamte Idee und Motivation des Paradigmenpluralismus auf den Punkt zu bringen. Zunächst stellt er mit Blick auf den Modellversuchsforschungsstreit fest, dass die Protagonisten

„in absehbarer Zeit [nicht, C. P.] bereit sein könnten, die im berufspädagogischen Prinzip auf den Begriff gebrachte, sie gemeinsam betreffende komplexe Aufgegebenheit zu internalisieren, um in deren Rahmen, ihrem Interesse und ihrer spezifischen Kompetenz entsprechend, den Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu fixieren.“¹⁰⁴

Zabeck fordert dann vom „Paradigma des Kritischen Rationalismus“, was die herrschende Richtung der BWP sei,¹⁰⁵ „ihren Ansatz und ihren Beitrag zu relativieren“, denn anderenfalls würde „die noch in der Startphase befindliche [...] vierte Generation“ der BWP sich „über ein vernünftiges Maß hinaus“ an dieses Paradigma binden, „was unter anderem zur Folge hätte, dass die historische Forschung ihren Sinkflug fortsetzen würde, die berufspädagogische Sinnorientierung Einbußen an Professionalität hinnehmen müsste [...]“.¹⁰⁶

8.3 Einordnung und Kritik

Vieles deutet darauf hin, dass Zabeck mit dem berufspädagogischen Prinzip keine immerwährende Pädagogik meint, wenn man darunter die zeitlos aufgegebene Zielsetzung versteht. Wie gesehen geht es vor allem Otto Willmann darum, eine christliche Lehre mit der Pädagogik zu verbinden. Davon kann beim berufspädagogischen Prinzip nicht die Rede sein. Allerdings scheint Zabeck mit dem berufspädagogischen Prinzip sehr wohl die BWP auf eine Aufgabenstellung bzw. Problemstellung zu fixieren.

102 Zabeck 2009, S. 126.

103 Zabeck 2009, S. 143.

104 Zabeck 2009, S. 144.

105 Zabeck 2009, S. 143.

106 Zabeck 2009, S. 144.

Was Zabeck also vom semantischen Gehalt der *paedagogia perennis* übernommen hat oder, besser gesagt, welchen semantischen Gehalt er der *paedagogia perennis* mit dem berufspädagogischen Prinzip implizit ausdrückt, ist die Vorstellung einer bindenden, einenden Idee einer Aufgabe und Problemstellung, die sich die BWP – mit dem erziehungswissenschaftlichen Prinzip der Erziehungswissenschaft – stellen muss. Doch daraus ergeben sich auch Anknüpfungspunkte für Kritik.

Doch bevor diese Kritik durchgeführt werden kann, erscheint es angebracht, zunächst eine Begriffsordnung vorzunehmen, da mit dem berufspädagogischen Prinzip viele weitere Begriffe verbunden sind, die in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden müssen.

Begriffsordnung

In der Darstellung des berufspädagogischen Prinzips hat sich gezeigt, dass Zabeck es mit verschiedenen Terminologien diskutiert. Es ist nun nicht unbedingt als Vorwurf zu verstehen, wenn man sagt, dass die Vielzahl an Termini und ihre unterschiedliche Verwendung in den verschiedenen Zusammenhängen auf den ersten Blick verwirrend wirken. Um zu verstehen, was das berufspädagogische Prinzip ist und in welchem Funktionszusammenhang es steht, muss zuerst eine begriffliche Ordnung vorgenommen werden. Die folgenden Begriffe stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem berufspädagogischen Prinzip: Konsens, regulative Idee, Ziele, Aufgaben, Wahrhaftigkeit und intellektuelle Redlichkeit. Diese Begriffe scheinen entweder synonym zu „berufspädagogisches Prinzip“ verwendet zu werden oder sie dienen zur inhaltlichen Definition.

Wie gesehen, spricht Zabeck im Haupttext noch nicht von einem berufspädagogischen, aber auch nicht von einem erziehungswissenschaftlichen Prinzip. Stattdessen scheint es ihm darum zu gehen, den Paradigmenpluralismus nicht auf einen Begriff zu bringen, sondern eher die Rahmenbedingungen für ein Gelingen seines wissenschaftstheoretischen Programms abzustecken. Hier spricht Zabeck von der Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die er vor allem im Anschluss an Schleiermacher begründet. Dieser Grundgedankengang sei das Problem der Eingliederung einer nachfolgenden Generation in die Gesellschaft.

Von diesem Grundgedankengang ausgehend gibt Zabeck die vier verschiedenen Aufgabenbereiche an, die seiner Meinung nach von der Erziehungswissenschaft zu bearbeiten sind. Damit zeigt sich, dass die diskutierten Aufgabenbereiche, die Zabeck in der Schmiel-Festschrift auch unter dem Begriff Zielbestimmungen anspricht, eine Ausdifferenzierung des pädagogischen Grundgedankengangs darstellen.

Wenn Zabeck im Zusammenhang mit dem Pluralismusbegriff davon spricht, dass er mit diesem Begriff die Einführung eines Konsenses oder einer regulativen Idee verbindet, dann geht er damit über das berufspädagogische Prinzip hinaus. Er zielt damit auf Verhaltensregeln, die jeder wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegen sollten. Im Kapitel zum Pluralismusbegriff wurde dargestellt, wie Ernst Fraenkel und andere mit dem politischen Pluralismusbegriff durch die Einführung eines Minimalkonsenses ein

Regulativ schaffen wollen und wie es dort um Phrasen wie „agree to disagree“ und „Einhaltung des Fair Play“ geht.¹⁰⁷

In eine ähnliche Richtung scheint Zabeck zu gehen, wenn er die Begriffe Wahrheit und intellektuelle Redlichkeit einführt. Aus diesen Begriffen gehen allerdings nur Banalitäten hervor. In eigenen Worten zusammengefasst schreibt Zabeck, dass Wissenschaftler:innen sich einsichtig zeigen, Kritik an ihrer Arbeit zuzulassen, sich selbst ständig zu hinterfragen, eine größtmögliche Transparenz zu ermöglichen usw.

Kritik am berufspädagogischen Prinzip

Zabeck wird aufgrund seiner Erfahrungen und seiner eigenen ideologischen Befangenheit die Notwendigkeit gesehen haben, die oben genannten Merkmale zu fordern, obwohl sie eigentlich eine Selbstverständlichkeit darstellen. Aus den bisherigen Erkenntnissen ist es wahrscheinlich, dass Zabeck fest davon überzeugt war, der erziehungswissenschaftliche Diskurs sei auch mitbestimmt von Personen und Forschungsrichtungen, die diesen Anforderungen nicht genügten. Seine retrospektive Darstellung der Kölner Schule, die er viele Jahre nach seiner Auseinandersetzung mit dieser Denkrichtung in den 1960er Jahren in seiner „Geschichte der Berufserziehung“ zusammenfassend darstellt, deutet hierauf hin. Dort heißt es:

„Der große Einfluß, den die Kölner Schule auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Nachkriegszeit ausübte, dürfte auch damit zusammenhängen, daß das wissenschaftliche Transparenzprinzip von ihr übergangen wurde. Nur kleine Bruchstücke ihrer weltanschaulichen Voraussetzungen kamen explizit zur Sprache.“¹⁰⁸

Es wäre nun ein mühsames Unterfangen – falls überhaupt möglich –, die von Zabeck kritisierte Emanzipatorische Pädagogik sowie die Kölner Schule aus dieser Zeit auf diese Vorwürfe hin zu untersuchen. Natürlich gab und gibt es Wissenschaftler:innen, die einen dogmatischen Ansatz vertreten. Der Marxismus und der Thomismus, den Zabeck der Kölner Schule unterstellt,¹⁰⁹ sind dabei allerdings nur zwei von vielen Dogmen. Zabecks Kritik ist auch dann einseitig, wenn man ihm zugesteht, dass z. B. der Marxismus tatsächlich eine dominierende Stellung bei der Formung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses einiger Erziehungswissenschaftler:innen gehabt hat. Wie gesehen, führt Zabeck in einer seiner ersten Verwendungen des erziehungswissenschaftlichen Prinzips auch den homo oeconomicus als Beispiel an, hinterfragt die Ideologie, die dahinter liegt, aber nicht weiter. So suggeriert er das Bild, nur dem Marxismus wären weltanschauliche Züge inhärent.

Gleichzeitig muss gefragt werden, ob überhaupt ein Problem vorliegt, wenn Wissenschaftler:innen einen bestimmten Standpunkt nicht weiter hinterfragen. Es ist ja gerade dieser Aspekt, den Kuhn mit seinem Paradigmenbegriff betont. Mit seinen Überlegun-

107 Siehe Abschnitt 7.1.

108 Zabeck 2013, S. 699.

109 Zabeck 2013, S. 699.

gen zum Paradigmenwechsel macht Kuhn auch deutlich, dass diese Dogmen nicht unhinterfragt bleiben, sondern durchaus einem Wandel unterliegen.

Im Diskurs um den Wissenschaftspluralismus wurde gezeigt, dass diese Frage zu einem Streitpunkt zwischen progressiven und konservativen Wissenschaftler:innen wird: Inwiefern dürfen wissenschaftsinterne Logiken auf die außerwissenschaftliche administrative Organisation von Wissenschaft übertragen werden? Margherita von Brentano vertritt den Standpunkt, wissenschaftsinterne Logiken und Argumente dürften nicht außerhalb der Wissenschaft zu ihrer Organisation angewendet werden, weil damit nur die Ideologie *einer* Wissenschaftsauffassung absolut gesetzt werde. Dass Zabeck gegen sie betont, dass er mit seinen Prinzipien einen Setzungscharakter verfolgt, wurde in diesem Zusammenhang auch gezeigt.¹¹⁰ Daraus folgt, dass das berufspädagogische Prinzip genau diese Setzung ist. So ist nun zu fragen, wie offen diese Setzung ist und ob eine bestimmte Ideologie damit verfolgt wird.

Zur Beantwortung dieser Frage kann wieder die erzähltheoretische Perspektive eingenommen werden. Dabei sei daran erinnert, dass aus der erzähltheoretischen Perspektive die Krisendarstellung als Erzählung rekonstruiert und festgestellt wurde, dass dahinter ein legitimatorisches Interesse liegt. Weiter wurde gezeigt, dass aus der erzähltheoretischen Perspektive die Binnen- und Außenlegitimität als Objekt-Aktanten, d. h. als Zielerreichung, konstruiert werden, um welches sich die unterschiedlichen Paradigmen als Subjekt-Aktanten, d. h. als handelnde Instanzen, bemühen, dabei aber als Helfer und Widersacher auftreten. Das berufspädagogische Prinzip scheint in diesem Zusammenhang nicht in das von Peter Zima vorgeschlagene Aktantenmodell zu passen, ihm kann keine konkrete Rolle in der Erzählung zugewiesen werden. Vielmehr ist es auf der Ebene der Modalitäten und Isotopien zu verorten.

Mit dem berufspädagogischen Prinzip nimmt Zabeck eine Setzung vor: Die Eingliederung von Auszubildenden muss unter den Bedingungen der bestehenden Verhältnisse erfolgen, damit die Auszubildenden innerhalb dieser Bedingungen auch sich selbst bestmöglich entfalten können. Nicht vergessen werden darf, dass Zabeck auch diesen Individualitätsaspekt unter das Primat der Funktionalität stellt. So konstruiert Zabeck das Gegensatzpaar Funktionalität/Dysfunktionalität, und das berufspädagogische Prinzip liegt, wie gesehen, eindeutig auf der Isotopie Funktionalität.

Die narrativen Programme der im Diskurs befindlichen Paradigmen, d. h. der Subjekt-Aktanten als handelnde Instanzen werden auf diese Isotopie ausgerichtet. Wie schon in den anderen Kapiteln, so wird auch mit Blick auf das berufspädagogische Prinzip deutlich, dass Zabeck meint, das narrative Programm der Emanzipatorischen Pädagogik liege auf der Isotopie Dysfunktionalität. So erscheint sie eindeutig als Gegenspielerin in der Erzählung.

Doch bedeutsamer ist vielmehr das, was Peter Zima in seiner Textsoziologie im Kontext der Definition von Theorie und Ideologie beschreibt. Eine *konstruktive* und d. h. bei Zima dialogische Theorie ist ein Diskurs, in welchem das „Aussagesubjekt“ Autor:in sich selbst mit Blick auf die eigene ideologische Position kritisch zeigt, d. h. die eigene Ideologie reflektiert und relativiert, ohne die eigene Position dabei grundsätzlich aufzuge-

110 Siehe die Abschnitte 7.2 und 7.3.

ben.¹¹¹ Im berufspädagogischen Prinzip ist diese Reflektion nicht zu erkennen. Vielmehr noch: Dadurch, dass Zabeck seinen funktionalistischen Ansatz, geprägt durch die liberalkonservative Ideologie, im berufspädagogischen Prinzip konstruiert, identifiziert Zabeck seinen Ansatz unreflektiert mit der Wirklichkeit und bringt einen Monolog hervor.¹¹²

Diese Überlegungen lassen sich durch ein Beispiel veranschaulichen: Zabeck spricht im Haupttext davon, dass der Konsens in Wahrhaftigkeit und intellektueller Redlichkeit aufgehen würde. Zwar liefert Zabeck Quellen für diese Begriffe, doch lässt sich aus diesen kaum ableiten, was konkret hierunter verstanden werden könnte. Eine praktische Umsetzung in Form eines Beispiels liefert Zabeck nicht. Aus seiner Auseinandersetzung mit Martin Kipp, die schon an anderer Stelle ausführlich behandelt wurde,¹¹³ könnte sich vielleicht etwas in dieser Hinsicht ergeben, denn eine Veröffentlichung hierzu heißt: „Martin Kipp und das Gebot der intellektuellen Redlichkeit“.¹¹⁴

In diesem kurzen Text schreibt Zabeck viel Abfälliges über Martin Kipp. Warum dieser aber die Prinzipien von „intellektueller Redlichkeit“ verletzt haben soll, wird nur schwer verständlich. Die Gründe sind daher nicht auf der abstrakten Ebene eines Verhaltenskodex' für Wissenschaftler:innen zu suchen, sondern wohl eher auf der persönlichen Ebene. Es zeigt sich in dieser Episode, wie Begriffe wie Redlichkeit missbraucht werden können. Mit Wahrheitssuche hat das nichts zu tun.

Es gibt darüber hinaus einen weiteren Kritikpunkt, der durch Zabecks Ausführungen zum berufspädagogischen Prinzip nun offenliegt. Es hat den Anschein, dass Zabeck mit seinen Überlegungen, die er an den verschiedenen Stellen macht, immer wieder verschiedene Ebenen berührt und diese sogar vermischt. Das berufspädagogische Prinzip ist eine normative Zielsetzung für die berufspädagogische Forschung. Diese Zielbestimmungen sind so formuliert, dass sie unmittelbar der Berufsbildungspraxis entsprechen. Denn diese Praxis, so Zabeck, ist es, die dafür sorgt, dass sich die nachwachsende Generation in den vorgegebenen Funktionszusammenhang integriert. Damit identifiziert Zabeck Ziele der Berufsbildungspraxis mit normativen Vorgaben für die berufspädagogische Forschung, d. h. der wissenschaftlichen Ebene. Dies muss nicht unbedingt dramatisiert werden, doch durch seine Forderung, Wissenschaft dürfe nicht unmittelbar der Praxis dienen,¹¹⁵ wird Zabecks gesamtes Konzept des Paradigmenpluralismus widersprüchlich.

111 Zima 2017, S. 62. Wolfgang Klafkis Versuch einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ ließe sich im Sinne Zimas interpretieren, denn Klafki differenziert durchaus, vom Standpunkt der eigenen ideologischen Überzeugung – grob gesagt der Kritischen Theorie – genau diesen, indem er „vulgärmarxistische“ Ansätze kritisiert und ablehnt, aber auch das kritische Element in erfahrungswissenschaftlichen, d. h. empirischen Ansätzen herausarbeitet, Klafki 1976, S. 13–49.

112 Zima 2017, S. 61.

113 Siehe Abschnitt 3.3.

114 Vgl. Zabeck 1991.

115 Zabeck 1978b, S. 324.

8.4 Schlussgedanken

Die Auseinandersetzung mit dem berufspädagogischen Prinzip hat gezeigt, dass mit diesem Begriff der Paradigmenpluralismus seinen Kulminationspunkt erreicht, indem alle an der BWP partizipierenden Forschungsansätze darauf verpflichtet werden. Im Kapitel zum Paradigmenbegriff wurde argumentiert, dass Zabeck, ähnlich wie Kuhn, den Versuch einer Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft vornimmt, dabei allerdings auf seinem eigenen ideologischen Standpunkt beharrt.¹¹⁶ Es ging dort um methodologische Vorschriften, die zum Paradigmenpluralismus vereinigt wurden. Diese methodologischen Vorschriften liegen nun mit der Darstellung des berufspädagogischen Prinzips offen.

Das berufspädagogische Prinzip zeigt klar Parallelen zum pädagogischen Grundgedankengang bei Flitner und Schleiermacher auf, die beide wichtige Quellen für Zabeck sind, nicht nur im Haupttext. Wie gesehen ging es Flitner darum, eine Krise der Pädagogik dadurch zu überwinden, dass ein „ethischer Mittelpunkt“ klar erkennbar bleibt. Schleiermacher ging es bei der Zielformulierung einer Theorie der Erziehung darum, dass „Revolutionäre“ zu verhindern. Der pädagogische Grundgedankengang liest sich bei diesen Autoren durchaus als ein Plädoyer für das Bewahren des Erhaltenswerten, die ständige Rückbesinnung auf das, was sich als nützlich erwiesen hat.

Dieses Bewahren hat sich bei Zabeck insbesondere in der Auseinandersetzung seiner Position im Berufsbildungsreformdiskurs gezeigt.¹¹⁷ Er geht dabei so weit zu behaupten, die Abschaffung des Dualen Systems sei eine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Und dieses konservative Element ist eindeutig im berufspädagogischen Prinzip erkennbar, denn es verpflichtet die Disziplin auf die Funktionserhaltung des Gesamtsystems.

Es handelt sich beim berufspädagogischen Prinzip um abstrakte Verhaltensregeln, die ein offenes, transparentes und sich ständig selbstregulierendes Wissenschaftssystem ermöglichen sollen. Zabeck bindet diese Verhaltensregeln an das berufspädagogische Prinzip und schafft somit eine harte Grenze, an der sich die Zugehörigkeit zur BWP entscheidet. Zabeck macht an verschiedenen Stellen deutlich, dass seine Vorstellung von Binnenlegitimität und berufspädagogischem Prinzip eng miteinander zusammenhängen.

Der Minimalkonsens wie auch der damit zusammenhängende Pluralismusbegriff sind Überlegungen, die aus der Politikwissenschaft stammen und zuerst dazu dienen, eine freiheitliche und pluralistische Gesellschaft durch ein Ordnungsprinzip sicherzustellen. Zabeck war nun weder der Erste, der diese Überlegungen auf das Wissenschaftssystem übertragen hat, noch war er der Erste, der Überlegungen zu einem Ordnungsprinzip in die Erziehungswissenschaft einführte. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Diskurs um den Wissenschaftspluralismus, wie er im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, eher wissenschaftspolitischer als wissenschaftstheoretischer Art ist.

¹¹⁶ Siehe Abschnitt 6.5.

¹¹⁷ Siehe Abschnitt 3.3.

In diesem wissenschaftspolitischen Diskurs hat Hans Kremendahl, der eine Quelle für Zabeck ist, ganz ähnliche bis identische Merkmale für einen Minimalkonsens formuliert.¹¹⁸ Sie sind plausibel, nachvollziehbar und letztlich zu akzeptieren. Allerdings darf auch hier nicht vergessen werden, dass auch sie nur eine begrenzte Gültigkeit aufweisen, wie Paul Feyerabend nachgewiesen hat. Denn Feyerabend zeigt, dass Wissenschaftler:innen sich nicht immer dem Prinzip von Offenheit und Toleranz verschrieben haben, und trotzdem heute als große Entdecker:innen und Vorbilder gelten.¹¹⁹

Was Zabeck hier als Konsens benennt und beschreibt und seine Wurzeln in der Suche nach einer *paedagogia perennis* hat, ist weder ein Phänomen, auch von Zabecks Standpunkt aus gesehen, vergangener Jahre und exklusiv bei Zabeck zu finden noch ist es beschränkt auf die Erziehungswissenschaft. Andreas Gruschka schreibt z. B. über Herwig Blankertz, dieser habe, auch in Anschluss an Flitner und Schleiermacher, „bei allen seinen Urteilen aus einem pädagogischen Grundgedankengang“ geschöpft. Immer wieder habe Blankertz seine Forschung auf die seiner Meinung nach zentralen Aufgabe der Erziehungswissenschaft rückgebunden: „Erziehung zur Mündigkeit“.¹²⁰ Zwischen Blankertz und Zabeck wird der entscheidende Unterschied jedoch schnell klar: Zabeck beschränkt nicht nur seine eigene Forschung auf das (berufs-)pädagogische Prinzip, sondern erhebt den Anspruch, *sämtliche* (berufs-)pädagogische Forschung müsse sich diesem Prinzip anschließen.

Für die Soziologie hat erst kürzlich Andreas Reckwitz die Frage nach dem Sinn und Zweck einer Sozial- bzw. Gesellschaftstheorie gestellt. Seine Antwort lautet, dass die Soziologie sich ohne eine „*social theory* [...] in der extremen Spezialisierung ihrer zweifellos notwendigen Detailforschungen verlieren“ würde.¹²¹ Es geht Reckwitz darum, mit der *social theory* „den Bezug zur Totalität des Sozialen zu bewahren“, denn hierüber könne sich die Öffentlichkeit über sich selbst, d. h. als Gesellschaft, informieren.¹²² Doch die Unterschiede dürften sofort klar werden: Während Zabeck mit seinem Konsens auf das berufspädagogische Prinzip eine Ordnungsfunktion durchzusetzen versucht, geht es Reckwitz darum, eine bestimmte Theorieform nutzbar zu machen, die die einzelnen Forschungsergebnisse in einen Zusammenhang bringt. Anders gesagt: Zabeck versucht, von oben eine Ordnung festzulegen, während Reckwitz von unten aus vorgeht.

118 Vgl. Kremendahl 1972.

119 Vgl. Feyerabend 2022, 2023.

120 Gruschka 2000, S. 8.

121 Reckwitz 2021, S. 28, Hervorhebung im Original.

122 Reckwitz 2021, S. 28.