

4 Die Krisenerzählung

Der Ausgangspunkt des Paradigmenpluralismus ist eine von Zabeck für die Erziehungswissenschaft diagnostizierte Krise. Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass Zabeck den Krisenbegriff gewählt hat, um seinen Überlegungen zu einem Paradigmenpluralismus argumentatives Gewicht zu verleihen. Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, wie die gesellschaftliche und politische Situation der 1960er und 1970er Jahre die Wahrnehmung der Verhältnisse bei Zabeck, aber auch das hegemoniale Selbstverständnis der liberalkonservativen Intellektuellen geprägt hat.

Die Verwendung des Krisenbegriffs dürfte auch deshalb nicht überraschen, weil der Krisenbegriff ein prominentes Motiv in den verschiedensten Kontexten sowohl in der Alltagssprache als auch bei wissenschaftlichen Disziplinen ist: „Crisis is an omnipresent sign in almost all forms of narrative today“.¹ Für die BWP im Allgemeinen kann man sagen, dass die Krise ein beliebter Begriff für die immer wiederkehrenden Klagen sind.²

Ein prominentes Beispiel hierfür wäre der Diskurs um die Erosion des Berufs in den 1990er Jahren.³ Im Zuge dieser den Objektbereich der Disziplin betreffenden Krisendiskurse kommt es laut Ingrid Lisop darauf an, „ob aufgrund klarer Identität produktive Veränderungen z. B. von Paradigmen, Forschungsfeldern und wissenschaftlichen Anschlüssen möglich sind oder ob letztlich in einem Prozess zunehmender Sklerotisierung das Zerbrechen droht“⁴.

Neben einer Krise des Objektbereichs kann es auch zu einer Krise der Disziplin bzw. ihres disziplinären Selbstverständnisses kommen. Diese Krisenform und ihre Diskurse sind nicht so deutlich umrissen wie eine Krise des Objektbereichs. Sie können etwa durch Fragen der disziplinären Verortung ausgelöst werden. Dies ist z. B. der Gegenstand eines Textes von Volker Bank, der davon überzeugt ist, dass eine Antwort auf die Frage der disziplinären Verortung bislang vermieden wurde. Aus dieser Annahme heraus entwickelt er Krisenzustände, die auf die BWP zuträfen.⁵ Auch Lempert konstatiert:

1 Roitman 2014, S. 3.

2 Vgl. Porcher et al. 2025.

3 Vgl. Geißler und Orthey 1998 für einen prominenten Kulminationspunkt der Debatte.

4 Lisop 2009, S. 2.

5 Vgl. Bank 2009.

„Es steht schlecht um die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in unserem Land“. ⁶ Er begründet diese Diagnose folgendermaßen:

„Als mittlerweile angejahrte (Doppel-)Disziplin kämpft sie [die BWP, C. P.] gleichwohl noch immer mit fundamentalen terminologischen, theoretischen und methodologischen Problemen, die zwar anderen Sozialwissenschaften ebenfalls zu schaffen machen, diese jedoch kaum essentiell verunsichern oder gar existenziell gefährden. Für uns aber drohen sie sich zu verstetigen, zu bleibenden Schwierigkeiten auszuwachsen, in konstitutionelle Schwächen zu verwandeln, die nicht nur jede Hoffnung auf Heilung oder Höherentwicklung enttäuschen könnten, sondern angesichts außergewöhnlicher aktueller Gefährdungen und Belastungen auch Rückschritte nicht ausschließen, unter bestimmten Umständen sogar das Ende der akademischen Karriere unseres Faches befürchten lassen.“ ⁷

Diesen Beiträgen ist gemeinsam, dass sie fast immer programmatischen Charakter haben. Sie dienen dazu, bestimmte, d. h. die eigenen Werte, Wünsche oder Forderungen in eine aussichtsreiche Position zu bringen, damit die Chance zur Realisierung erhöht wird. Dies gelingt ihnen, indem sie eine bestimmte Struktur und Form einnehmen: Sie erscheinen in der Gestalt einer Erzählung bzw. eines Narrativs. Von diesem Begriff aus soll die *Krise* bei Zabeck in diesem Kapitel analysiert werden. Auch wenn z. B. Byung-Chul Han von der „Krise der Narration“ ausgeht, ⁸ soll an diesem Begriff und seinem Wert für die Analyse von Texten kritischen Potential festgehalten werden.

In diesem Kapitel wird die Krisenerzählung, die den Paradigmenpluralismus begründen soll, rekonstruiert. Dabei ist eine Begriffsklärung notwendig, wenn man sich die bereits erwähnten Dimensionen des Krisenbegriffs vor Augen führt. Dies erfolgt in Abschnitt 4.1. Die in diesem Kapitel eingenommene Perspektive, die Krise bei Zabeck als eine Erzählung zu rekonstruieren, bedarf einer umfangreichen Begründung und Erläuterung, was in Abschnitt 4.2 erfolgt. Es mag verwundern, dass eine solche methodische Entscheidung nicht bereits in den methodologischen Vorbemerkungen erläutert wurde. Hierzu sei nur so viel gesagt: Eine Erzähltheorie darf in ihrer Funktion nicht überbewertet werden. Sie kann als Heuristik für das Verstehen hilfreich sein; der Rekonstruktionsprozess darf aber nicht auf sie reduziert werden.

In Abschnitt 4.3 wird die eigentliche Krisenerzählung bei Zabeck in aller Ausführlichkeit im Anschluss an diese beiden Schritte dargestellt und analysiert. In Abschnitt 4.4 erfolgt eine kritische Einordnung von Zabecks Krisennarrativ.

4.1 Zum Begriff Krise

Der Begriff Krise ist durch eine lange und vielschichtige Begriffsgeschichte geprägt, die ihn in verschiedenen wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Kontexten formte. Diese historische Vielschichtigkeit macht diesen Begriff nicht nur zu einem sprach-

6 Lempert 2009a, S. 1.

7 Lempert 2009a, S. 1.

8 Vgl. Han 2023.

lichen Mittel zur Beschreibung kritischer Zustände, sondern auch zu einem Spiegel der kulturellen und sozialen Entwicklungen. Es bietet sich angesichts dieser facettenreichen Geschichte an, sich zunächst auf eine Begriffsgeschichte einzulassen, die erste Konturen des Krisenbegriffs zeichnet, um die Analyse präzise durchführen zu können.

Begriffsgeschichte

Eine bedeutende Begriffsgeschichte der Krise hat Reinhart Koselleck geschrieben. Demnach hat sich die weitere Bedeutung dieses Begriffs aus den ursprünglichen Begriffsverwendungen der drei Fakultäten Jura, Theologie und Medizin entwickelt.⁹ In der Entwicklung vom altgriechischen Gebrauch in der Antike über die Latinisierung des Wortes¹⁰ bis zum Einzug im modernen politischen und sozialen Diskurs stellt Koselleck fest, dass es sich in den Verwendungssituationen immer „um lebensentscheidende Alternativen [handelte, C. P.], die auf die Frage antworten sollten, was gerecht oder ungerecht, heilsbringend oder verderbend, gesundheitsstiftend oder tödlich sein würde“¹¹. Die theologische und medizinische Bedeutung hatte im weiteren Verlauf der Begriffsgeschichte eine prägende Rolle, da sich der Begriff Krise im 17. und 18. Jahrhundert mit dieser Prägung im englischen, französischen sowie deutschen Sprachraum auf den politischen und ökonomischen Diskursraum ausgeweitet hatte.¹² Es scheint demnach so zu sein, als sei der theologische sowie medizinische Sinn des Krisenbegriffs aus heutiger Sicht von besonderer Bedeutung. Doch welche Bedeutungen hat der Krisenbegriff in seinem theologischen sowie medizinischen Sinn?

Nach Koselleck sind der altgriechische theologische und juristische Begriff von *κρίσις* untrennbar miteinander verbunden und haben sich gegenseitig beeinflusst. Während es im Sprachgebrauch des antiken Griechenlands *Urteilsfindung* und *Beurteilung* bedeutete,¹³ kam im theologischen Sinn, abzulesen im Alten sowie Neuen Testament, ein „Heilsversprechen“ hinzu, indem Gott damit das Richten über sein Volk zugeschrieben wird.¹⁴ Daneben erfährt der theologische Krisenbegriff noch eine apokalyptische Dimension, indem dieses Richten mit dem Jüngsten Gericht verbunden wird und die Gläubigen in ständiger Erwartung dieses kosmischen Ereignisses lebten.¹⁵

9 Koselleck 2007, Sp. 617–619.

10 Im altgriechischen *κρίσις* sowie latinisierte Form *Krisis*.

11 Koselleck 2007, Sp. 619.

12 Koselleck 2007, Sp. 621.

13 Koselleck 2007, Sp. 618. Und dort weiter: „Krisis‘ war also ein zentraler Begriff, durch den Gerechtigkeit und Herrschaftsordnung über die jeweils richtigen Entscheidungen aufeinander abgestimmt wurden“ (ebd.). So steht es auch in anderen Wörterbüchern: Etwa bei Menge, wo unter *κρίσις* „Beurteilung“, „Entscheidung“, „gerichtliche Entscheidung“ und „Urteil“ gefasst sind, Menge 1994, S. 405. Auch in englischen Wörterbüchern finden sich Übereinstimmungen mit Koselleck. Etwa im Cambridge Greek Lexicon: „decision, judgment, verdict (of gods or persons)“, Faculty of Classics 2021b, S. 836.

14 Koselleck 2007, Sp. 618.

15 Koselleck 2007, Sp. 618–619. Bauer stimmt in seinem Griechisch-Deutschen Wörterbuch zum Neuen Testament dieser Begriffsdeutung zu: „Oft bez. das Wort das Gericht gegen d. Menschen, d. **Strafgericht**, auch, was ihm folgt, d. **Strafe** [...] sie werden doppelte Strafe empfangen [...] auch über sie kommt ein Strafgericht“, Bauer 1988, Sp. 919, Hervorhebung im Original.

Für den medizinischen Sinn verweist Koselleck auf den „Corpus Hippocraticum“, in welchem die Bedeutung von *κρίσις* „für rund anderthalb Jahrtausende fixiert worden ist“¹⁶. Wieder finden sich hier Überschneidungen mit der Bedeutung im juristischen, aber auch theologischen Sinn, indem im medizinischen Begriff der *Krisis* ebenfalls eine Urteilsfindung enthalten ist. Allerdings ist nicht der medizinische Befund mit dem Begriff beschrieben, sondern er verweist auf den Verlauf einer Krankheit.¹⁷ „Bei der *Krisis* einer Krankheit handelt es sich um das Urteil [...] über den Verlauf, der an bestimmten Tagen zur Entscheidung treibt, ob der Kranke überlebt oder stirbt.“¹⁸ Durch den medizinischen Sinn erhielt *Krisis* eine zeitliche Dimension, da es bei der Prognostizierung eines Krankheitsverlaufs auf die richtige Datierung ankommt.¹⁹ Die Ausweitung auf den gesellschaftlichen sowie politischen Diskursraum hatte zur Folge, dass der Krisenbegriff zu einem „Verlaufsbegriff“ wurde, der auf einen Zeitabschnitt verweist, in dem Entscheidungen fallen werden, die noch nicht gefallen sind.²⁰

Einen weiteren bedeutenden Wandel in dieser Begriffsgeschichte sieht Koselleck im 18. Jahrhundert, nämlich insofern, als der Begriff von einem politischen zu einem geschichtsphilosophischen Begriff wurde. Erste Anzeichen hierfür gab es bereits im 17. Jahrhundert. Koselleck verweist etwa auf die Verwendung in Frankreich, als die wirtschaftlichen Fehlentwicklungen unter Ludwig XIV. von zeitgenössischen Autoren mit diesem Begriff beschrieben wurden. Weiter verweist er auf Leibniz, der den Aufstieg des Russischen Reichs als eine Krise von epochaler Größe bezeichnete, die eine historische Zäsur markiere. Damit, so Koselleck, bekam der Begriff Krise „eine geschichtsphilosophische Dimension“²¹. Doch bevor diese geschichtsphilosophische Dimension zu einer dominanten Prägung wurde, musste der Begriff zunächst im politischen Sprachgebrauch eine weitere Wandlung durchmachen.

Friedrich der Große dient Koselleck hier als historisches Beispiel. Die politischen Entscheidungen des preußischen Königs im Kontext des österreichischen Erbfolgekriegs bezieht Koselleck den Krisenbegriff, etwa wenn er schreibt, dass der König „diese Krise [nutzte, C. P.], um seine großen Pläne auszuführen“.²² Es wird hier angenommen, dass durch das entstandene Machtvakuum infolge der österreichischen Erbfolgekrise ein politisches wie auch militärisches Handeln legitimiert werden konnte. Auch in der damaligen Geschichtsschreibung macht Koselleck eine politische Dimension in der Begriffsbedeutung aus. Er zitiert Johann Jacob Schmauss' auf den Aufstieg Preußens bezogene Worte „*der jetzigen Crisi des sinkenden Gleichgewichts der europäischen Mächten*“.²³ Besonders aufschlussreich ist der folgende Aspekt von Kosellecks Analyse der politischen Dimension des Krisenbegriffs: „[D]ie Diagnose der Krise [wurde, C. P.] zum Legitima-

16 Koselleck 2007, Sp. 619.

17 Koselleck 2007, Sp. 619.

18 Koselleck 2007, Sp. 619.

19 Koselleck 2007, Sp. 619.

20 Koselleck 2007, Sp. 619.

21 Koselleck 2007, Sp. 620–621.

22 Koselleck 2007, Sp. 624. Hier heißt es auf Französisch: „cette crise pour exécuter ses grands projets“. Diese Stelle ist hier von mir frei übersetzt.

23 Koselleck 2007, Sp. 624, Hervorhebung im Original.

tionstitel politischen Handelns“.²⁴ Den politischen Gebrauch des Krisenbegriffs zu dieser Zeit beschreibt Koselleck zusammenfassend als „breit gefächert“,²⁵ da er zur Beschreibung und Diagnose von außenpolitischen sowie militärischen Situationen verwendet wurde, wobei sich Überdauern und Überwinden, Erhaltung und Veränderung semantisch gegenüber standen.²⁶

Zur geschichtsphilosophischen Wendung kam es nach Koselleck in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die sich u. a. darin zeigte, dass sich eine vermehrte religiöse Tönung in der Bedeutung durchgesetzt hatte. Doch diese Tönung sei bereits „posttheologisch, nämlich geschichtsphilosophisch“ gewesen.²⁷ „Posttheologisch“ meint hier die Ablösung bzw. Loslösung nahezu sämtlicher theologischer Prämissen durch die Geschichtsphilosophie, die der Idee von einem göttlichen Eingreifen und einem Heilsversprechen entgegensteht.²⁸ Dennoch bestand der Begriff in seiner theologischen Herkunftstradition fort und behielt seine religiöse Bedeutung.

Die erste Überhöhung des politischen Begriffs durch die geschichtsphilosophische Bedeutung geschah in der westlichen Welt zuerst durch Rousseau, der mit seiner Prognose des Endes der europäischen Monarchien und radikalen gesellschaftlichen Umwälzungen eine zeitliche Spannung in den Krisenbegriff anlegte,²⁹ die der Gleichsetzung des Krisenbegriffs mit dem Begriff der Revolution vorwegnahm.³⁰ Diese Gleichsetzung sei spätestens mit dem US-amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und dem publizistischen Wirken von Thomas Paine erreicht gewesen, als der „Begriff die Dimension eines epochalen Schwellenbegriffs, der zugleich eine welthistorische Letztentscheidung ankündigte“, erhielt.³¹ Und dennoch: Die Bedeutungen aus dem theologischen, juristischen sowie medizinischen Bereich hat der Begriff auch dann nie verloren.³²

Eine letzte entscheidende Entwicklung machte der Krisenbegriff im 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund immer häufiger auftretender Rückgänge in der Entwicklung von Volkswirtschaften, die bisweilen eine globale Dimension erreicht haben und sich nicht

24 Koselleck 2007, Sp. 625.

25 Koselleck 2007, Sp. 625.

26 Koselleck 2007, Sp. 625.

27 Koselleck 2007, Sp. 626.

28 Vgl. hierzu Essen 2016 für eine Einführung in die Geschichtstheologie; Rohbeck 2015 für eine Einführung in die Geschichtsphilosophie; kritisch Rickert 1924.

29 Koselleck 2007, Sp. 628.

30 Vgl. für die Beziehung von *Krisis* und *Revolution* Burckhardt 1969, Kapitel vier, insbesondere die „Zsätze über Ursprung und Beschaffenheit der heutigen Krisis“.

31 Koselleck 2007, Sp. 629. Zur Verdeutlichung zitiert Koselleck Paines Ausführungen zum Unabhängigkeitskrieg wie folgt: „[T]he greatest and completest revolution the world ever knew, gloriously and happily accomplished“, Koselleck 2007, S. 630, Hervorhebung im Original. Die Beziehung zwischen Revolution und Krise sind in Paines Pamphleten selbst, die er mit dem Titel *The Crisis* überschrieb, offensichtlich. Hier finden sich auch Beispiele für die religiöse Färbung des Begriffs, etwa wenn Paine zum Ende der Revolution schreibt: „Never, I say, had a country so many openings to happiness as this. Her setting out in life, like the rising of a fair morning, was unclouded and promising. Her cause was good. Her principles just and liberal“, Paine 1783, o. S. Das Ende des Krieges begrüßte er mit einer heilsbringenden, fast schon paradiesischen Zukunft für die Nation.

32 Koselleck 2007, Sp. 629.

mehr nur auf einzelne Nationen beschränkten. Hier zeigte sich, dass dem Krisenbegriff gleichzeitig die Bedeutung von „Krankheit“, aber auch „Gleichgewichtsstörung“ innewohnt.³³ Hierfür zitiert Koselleck bspw. Roscher, der mit seiner Kritik an dem Begriffspaar „Geld- oder Handelskrisen“ diese Bedeutung deutlich macht: „Der Name *Produktionskrisen* sei vorzuziehen, weil er das Wesen der Krankheit bezeichnet“³⁴. Dieses Wesen der Krankheit ist genau die Gleichgewichtsstörung, die sich im kapitalistischen System zeigt und der Krisenbegriff war perfekt dazu geeignet, die Phänomene im Wirtschaftssystem, d. h. die „verfassungsrechtlichen oder klassenbedingten, die von der Industrie, Technik und der kapitalistischen Marktwirtschaft hervorgerufenen Notlagen insgesamt als Symptome einer Krankheit oder Gleichgewichtsstörung unter einen Begriff zu bringen“.³⁵

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Krisenbegriff eine komplexe Bedeutungsgeschichte umfasst. Immer dann, wenn der Begriff auf neue Diskursräume ausgeweitet wurde, bekam er eine neue Facette und muss so etwa immer im politischen, geschichtsphilosophischen oder ökonomischen Sinn interpretiert werden. Es ist vor dem Hintergrund dieser Geschichte nicht verwunderlich, dass sich der Krisenbegriff spätestens seit dem 19. Jahrhundert im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum zwar „quantitativ enorm ausgefächert, er an Klarheit oder Präzision [jedoch, C. P.] kaum gewonnen hat“ und so zum Schlagwort geworden ist.³⁶ Auch in den modernen Wissenschaften hat der Krisenbegriff eine erstaunliche Karriere gemacht. Es ist vor diesem Hintergrund die Aufgabe von wissenschaftlichen Disziplinen, „den Begriff auszumessen, bevor er terminologisch verwendet wird“.³⁷

Die Krise als Erzählung

Aus der Begriffsgeschichte selbst lässt sich nun noch nicht ableiten, in welcher Weise der Krisenbegriff terminologisch verwendet werden kann, um Kosellecks gerade genannten Forderung zu genügen. Es muss nun darum gehen, den Krisenbegriff soweit zu fassen, dass er als analytische Kategorie verwendet werden kann. Die bisherige Begriffsgeschichte hat auch gezeigt, wie der Krisenbegriff in großen, schicksalhaften Erfahrungen eingebettet worden ist, um bestimmte Handlungen und Entscheidungen zu legitimieren. „Die Krise [...] ist freilich selbst eine Erzählung“.³⁸ Dieses narrative Element, welches dem Krisenbegriff scheinbar anhaftet, soll nun weiter beleuchtet werden.

Die komplexe Begriffsgeschichte lässt zunächst eine komplexe, differenzierte, eigentlich die Kompliziertheit der Krise kaum gerecht werdende Kommunikation erwarten. Dennoch zeigt sich häufig die Kommunikation einer Krise erstaunlich geordnet, simpel und logisch. Sie folgt einer narrativen Struktur, einem Plot, „der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ verknüpft.³⁹ In einer narratologischen, d. h. erzähltheoretischen Perspektive kann dieser Plot, der durch die Krisenerzählung hervorgerufen

33 Koselleck 2007, Sp. 641.

34 Koselleck 2007, Sp. 642, Hervorhebung im Original.

35 Koselleck 2007, Sp. 643.

36 Koselleck 2007, Sp. 647.

37 Koselleck 2007, Sp. 650.

38 Hülk 2013, S. 118.

39 Meyer et al. 2013, S. 10.

wird, zwar kulturell bedingt unterschiedlich erscheinen, sein Schema erweist sich dabei allerdings als wiedererkennbar: „Was in einer Krise gefragt ist, sind tatkräftige Krisenmanager [...] und entschlossenes Handeln, kurzum: erfolgreiches Krisenmanagement“.⁴⁰ Wichtig ist dabei zu betonen, dass der ontologische Status der Krisen unbedeutend wird. Es geht also nicht (mehr) darum, ob die erzählte Krise – in welcher Weise auch immer – existiert oder nicht, sondern wie die Krise wahrgenommen wird und welche Lösungsvorschläge gemacht werden.⁴¹

Die Bedeutungskomponenten des Krisenbegriffs, die sich in der Begriffsgeschichte gezeigt hat, ist in dieser Hinsicht mehr als eine interessante, semantische Erkenntnis, sie ist konstitutiv für die Krisenerzählungen. Durch den Bedeutungsgehalt der Krankheit, die im Krisenbegriff angelegt ist, wird der „Zielbereich bereits weitgehend vorstrukturiert“ und lässt vorahnen, dass es um einen Patienten in der Erzählung geht, dessen Krankheitsdiagnose und Therapie von einem ‚privilegierten Beobachter‘ dargelegt werden.⁴²

Die Figur des „privilegierten Beobachters“ ist aufschlussreich, denn sie verlagert den analytischen Fokus weg vom eigentlich Krisenbegriff hin zum Subjekt und fragt, wie dieser Beobachter die Krise wahrnimmt und erzählt. Vernessa Wagner wählt daher für ihre Untersuchung zur Berichterstattung von Wirtschaftskrisen folgende Heuristik: Sie versteht

„die Krise als Ergebnis einer Beobachtung, die wiederum beobachtet werden kann; die Krise als Differenzbeobachtung zwischen Erwartung und Ereignis; die Krise als Kulminationspunkt von Vergangenheitserfahrung, Gegenwart und Zukunftsorientierung und die Krise als Beobachtungsergebnis, das Handlungsnotwendigkeit erzeugt und Handlungsoptionen vorgibt“.⁴³

Diese Fokussierung auf das erzählende Subjekt wurde bereits durch die Rekonstruktion der Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus vorgenommen und dabei versucht, deutlich zu machen, wie die wahrgenommenen Krisenerfahrungen Zabecks wissenschaftliches Werk beeinflusst haben. Bevor diese Erkenntnisse für die weitere Analyse nutzbar gemacht werden können, sind allerdings weitere Bemerkungen zum Krisenbegriff zu machen.

Steffen Martus und Carlos Spoerhase gehen in ihrer „Praxeologie der Geisteswissenschaften“ ebenfalls von den für die Geisteswissenschaften fast schon charakteristischen Krisennarrativen aus. Allerdings, so die Autoren, bleibe oft vage, wie eine Krise charakterisiert sei. Sie fragen rethorisch, ob die Krise nur die deutsche Geisteswissenschaft betreffe, oder ob sich US-amerikanische, britische, italienische oder indische Geisteswissenschaften in derselben Krise befinden. Ob die Krise nur eine Statusgruppe betreffe, oder ob Professor:innen, der Mittelbau, Studierende und die Kolleg:innen der Verwaltung gleichermaßen von der Krise betroffen seien. Martus und Spoerhase kommen zu

40 Nünning 2007, S. 64.

41 Meyer et al. 2013, S. 11.

42 Nünning 2007, S. 64–66.

43 Wagner 2024, S. 17.

dem Schluss, dass die Krisennarrative in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen allzu oft eine bestimmte Perspektive privilegieren – es gehe um die Durchsetzung der eigenen Position und damit um Machtansprüche.⁴⁴

Paul Feyerabend hat diese Funktion in einer Vorlesung diskutiert. Feyerabend verbindet seine Überlegungen zwar nicht mit dem Begriff Krise, sondern mit „Chaos“, dennoch lassen sie sich auf die bisherigen Überlegungen übertragen. Die Klage über ein vermeintliches Chaos, sei es ein kulturelles, begriffliches o. Ä., ist nach Feyerabend ein altes Phänomen. Feyerabend schreibt: „Fast jeder Philosoph, der anfängt, sein System vorzustellen, hebt damit an, dass er sagt: ‚Als ich aufgewachsen bin, da gab es diese und jene Meinung und es gab keine Ordnung‘“. Er bringt Beispiele von Platon über Descartes bis zu Kant, Hegel und Husserl, die allesamt ein theoretisches Chaos meinten, d. h. eine Vielfalt von Meinungen auf ihrem Gebiet, welches durch genau ihren Systementwurf beseitigt werden sollte.⁴⁵

Feyerabend geht hier noch weiter und liefert eine wichtige Erkenntnis. Denn würde man den Klagen widerspruchslos folgen, folge man damit dem totalitären Anspruch: Ich schaffe Ordnung. Und dieser Anspruch wird häufig mit einem noch viel höheren Anspruch verbunden: „für das wahre Sein der Menschheit“, für die Rettung der Aufklärung – oder eben für die Rettung einer wissenschaftlichen Disziplin. Diese Ansprüche seien deshalb totalitär, weil sie auf Kategorien abzielen, mit denen sie niemals identisch sein können. Feyerabend will darauf hinaus, dass diese Ansprüche gewissermaßen heuchlerisch sind, denn sie fordern Prinzipien ein, die sie selbst verletzen würden. Dieser totalitäre Anspruch gelte auch für die Chaos- bzw. Krisenklagen im disziplinären wissenschaftlichen Diskurs. Deshalb, so Feyerabend, müsse man sehr genau auf die Klagen eingehen, um nicht auf sie hereinzufallen.⁴⁶

4.2 Die Erzählung als Hilfsmittel für wissenschaftliche Analysen

Aus dem bisher Gesagten folgt, dass es für eine kritische Perspektive auf den Forschungsgegenstand einer spezifischen Haltung bedarf, um die selbst gesteckten Ziele und Erwartungen zu erreichen und zu erfüllen. In diesem Kapitel soll diese Perspektive im Detail entfaltet werden. Diese Perspektive soll zumindest vorläufig als eine *erzähltheoretische* bezeichnet werden. Diese Perspektive, die sich auch unter dem Begriff Semiologie wiederfinden lässt, eignet sich sehr gut, um verdeckte Sinnzusammenhänge durch Ideologiekritik transparent zu machen. So schreibt Roland Barthes, dass „jede Ideologiekritik [...] nur mittels semiologischer Verfahren durchgeführt werden [kann, C. P.]“.⁴⁷ Eine erzähltheoretische Perspektive scheint demnach vielversprechend zu sein.

44 Martus und Spoerhase 2022, Einleitung.

45 Feyerabend 2023, S. 86–88.

46 Feyerabend 2023, S. 88.

47 Barthes 1988a, S. 9. Informativ ist auch Ette, der unter Rekurs auf Barthes' *Mythologien* schreibt, diese „signalisieren den Stolz auf die Fortsetzung der Ideologiekritik mit anderen, strukturalistischen Mitteln, die es dem Zeichenleser erlauben, nicht nur die Literatur, sondern jedwede kulturelle Produktion in ihrer verschleiernenden, mythenbildenden Funktion sichtbar zu machen und damit zu entschleiern, zu demaskieren“, Ette 2013, S. 55.

Zunächst muss es aber darum gehen, ein besseres Verständnis für diese Perspektive zu entwickeln. Denn der Begriff Erzähltheorie versteht sich nicht von selbst, da er sich aus zwei Begriffen zusammensetzt, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Für die Herausarbeitung eines Verständnisses von der Erzähltheorie bietet es sich an, eine dialektische Denkbewegung zu vollziehen. Zur Rede (These) der Erzählung ließe sich die Gegenrede (Antithese) der Theorie entgegenstellen. Warum das so ist, lässt sich gut am Beispiel des Diskurses während der Corona-Pandemie zeigen: In dieser Zeit schien das Bedürfnis zu wachsen, den Begriff Theorie zu schützen und ihn gegen Begriffe wie Narrativ bzw. Erzählung abzugrenzen. So wurde schnell darauf hingewiesen, dass man nicht von Verschwörungstheorien reden, sondern vielmehr Begriffe wie Mythen, Ideologie, oder eben Erzählung nutzen sollte, wie etwa in einem Beitrag des Deutschlandfunks nachzulesen bzw. zu hören ist.⁴⁸ Es scheint demnach ein Bedürfnis zu geben, diese beiden Begriffe strikt zu trennen.

Das Verhältnis von Theorie und Erzählung

Einen ersten Startpunkt für die Überlegungen bildet die Geschichtswissenschaft, denn hier gibt es einen dauernden, in seiner Intensität wechselnden Diskurs über die Frage, ob die Disziplin einen zu starken Fokus auf die geschichtliche Erzählung setzt und sich damit eine Theoriebedürftigkeit diagnostizieren ließe.⁴⁹

Dazu schreibt Golo Mann, dass Erzählung und Theorie formal zwar keine Gegensätze seien, dies aber aufgrund von subjektiven Vorurteilen praktisch so gehandhabt werden.⁵⁰ Oder anders gesagt: Einige (Geschichts-)Wissenschaftler:innen entwickeln eine Dichotomie zwischen Theorie und Erzählung, um die ihrer Einschätzung nach existierenden ideologischen Beeinflussungen der Erzählung in der (Geschichts-)Wissenschaft ab- und die (häufig selbst verwendete) Theorie aufzuwerten.⁵¹ Was damit gemeint ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, was unter Erzählung in der Geschichtswissenschaft verstanden wird.

Nach Jordan hat der Begriff Geschichte – griechisch-lateinisch *historia* – bereits seit der Antike zwei Bedeutungen: Er konnte *res gestae*, d. h. „die geschehenen Taten und Dinge“ bedeuten, oder aber im Sinne von *historia rerum gestarum* „als Erzählung von den geschehenen Taten und Dingen“ verstanden werden.⁵² Aus diesen Bedeutungen leitet Jordan ein scheinbares Paradox ab, welches die Beschäftigung und Definition mit und von Geschichte einschließt: Geschichte ist Vergangenheit und endet in der Gegenwart. Doch historisches Denken kann nur aus der Gegenwart heraus passieren. Daher sei Geschichte nicht identisch mit Vergangenheit, sondern beziehe sich nur auf sie. Das historische

48 Vgl. Fries 2020. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung hat schnell im Zuge der Pandemie darauf hingewiesen, vgl. Lamberty 2020.

49 Vgl. z. B. Kocka und Nipperdey 1979; Jordan 2018, Kapitel 7.8.

50 Mann 1979, S. 41.

51 Ich setze *Geschichts-* hier bewusst vor dem Wortstamm *Wissenschaft* um deutlich zu machen, dass ich, obwohl diese Überlegungen aus einer Beschäftigung mit geschichtswissenschaftlicher Literatur gewonnen wurden, der Meinung bin, dass diese Überlegungen grundsätzlich auch auf andere wissenschaftliche Disziplin übertragbar sind.

52 Jordan 2018, S. 19.

Denken sei daher eingebettet in die Gegenwart und wird nur durch die Rekonstruktion historischer Artefakte – Quellen – möglich. Historiker:innen leiten dadurch mögliche Bilder der Geschichte ab.⁵³ Geschichte ist somit die Erzählung vom Vergangenen.

Doch das Verhältnis von Erzählung und Theorie ist damit noch nicht abschließend geklärt. Denn nur weil Geschichte selbst eine Erzählung ist, ist damit noch nicht der angemessene methodische Zugriff auf diese Erzählung geklärt. Das Folgende klingt verwirrend, da sowohl für das zu untersuchende Objekt als auch ein möglicher methodischer Zugriff in der Geschichtswissenschaft mit demselben Begriff beschrieben wird: Erzählung. Daher noch einmal eine kurze Zusammenfassung: Geschichte ist die Erzählung vom Vergangenen, aber diese Erzählung lässt sich prinzipiell durch die zwei verschiedenen Perspektiven von Erzählung und Theorie erforschen. Dieser Gegensatz lässt sich am besten mit einem Bezug zu Beiträgen von Golo Mann und Hans-Ulrich Wehler beschreiben.

Für Wehler ist der größte Erkenntnisfortschritt dadurch zu erzielen, dass die Geschichtswissenschaft unter Verwendung einer Theorie auf ihren Gegenstand blickt.⁵⁴ Unter Theorie versteht Wehler „jene expliziten und konsistenten Begriffssysteme, [...] die – ohne aus den Quellen abgeleitet zu sein – der Identifizierung, Erschließung und Erklärung von historischen Problemen dienen“.⁵⁵ Wehler wählt damit ein Theorieverständnis, welches ihm erlaubt, Geschichte mit externen Begriffen angewendet auf den Gegenstand zu beziehen, um damit verdeckte ideologische oder andersartige Strukturen offenzulegen. Deutlich wird dies, wenn man sich vor Augen führt, dass Wehler die soziale Funktion der Geschichtswissenschaft in der ideologiekritischen Auseinandersetzung sieht, die „den Nebel von Legenden und Mythen aufzulösen“ versucht.⁵⁶

Mann widerspricht Wehler und hält ein Plädoyer für die Erzählung als geschichtswissenschaftliche Perspektive für die angemessenste. Mann geht es darum, die Quellen und das tatsächlich Gesagte in den Mittelpunkt zu rücken. Sich auf *eine* gewählte theoretische Perspektive zu fokussieren, schränke zu sehr ein und verenge den Blick auf das Ganze. So konstatiert er, dass Wehlers Forschung zum deutschen Kaiserreich zwar eine gelungene Strukturanalyse ist, die in den selbstgesetzten Grenzen durch die Theorie funktioniert, allerdings darüber hinaus ein falsches Bild zeichnet, etwa dadurch, dass Leser:innen den Eindruck bekommen könnten, dass das Kaiserreich ein „durchrationalisierter Alptraum gewesen“ ist.⁵⁷ Wehlers Studie stellt er die überlieferten Eindrücke Bertrand Russells gegenüber, der durch seine Wahrnehmungen des Kaiserreichs Wehlers Erkenntnissen widerspräche.⁵⁸

Hierin zeigt sich der Gegensatz von Theorie und Erzählung in der Geschichtswissenschaft. Eine erzählende Geschichtswissenschaft stellt die Quellen und das darin Gesagte in den Mittelpunkt und möchte aus diesen heraus eine möglichst umfassende Erzählung einer historischen Epoche gewinnen. Es geht für narrative Historiker:innen darum,

53 Jordan 2018, S. 19.

54 Wehler 1979, S. 17.

55 Wehler 1979, S. 17–18.

56 Wehler 1979, S. 38.

57 Mann 1979, S. 45–46.

58 Mann 1979, S. 46.

aus den aufgefundenen Quellen die „wahre oder plausibelste Geschichte [zu identifizieren, C. P.], die sich aufgrund des gegebenen Beweismaterials über Ereignisse erzählen lässt“. ⁵⁹ Dagegen setzt eine theoretische Geschichtswissenschaft a priori ein Verständnis voraus und wendet ein Begriffssystem aus einer gewählten theoretischen Perspektive auf eine historische Epoche an. Sie wird dadurch u. a. ideologiekritisch und kann vielleicht als *Kritische Geschichtswissenschaft* bezeichnet werden.

Doch es ist nicht notwendig, diesen Gegensatz so stehen zu lassen und sich für ein Verständnis zu entscheiden. Denn weder Mann ⁶⁰ noch Wehler ⁶¹ sahen eine notwendige Dichotomie zwischen den Begriffen und erkannten die gegenseitige Ergänzungsfunktion durchaus an. Auch andere, an der Diskussion direkt beteiligte Historiker:innen stritten eine Dichotomie ab. ⁶² Ein solche Ergänzungsfunktion ließe sich nach Lenzen auch in der narrativen Historiographie bei Herwig Blankertz und seiner „Geschichte der Pädagogik“ finden. ⁶³

Was ist Theorie?

Damit sind also die Bedeutungen von Theorie und Erzählung in der Geschichtswissenschaft geklärt. Hier werden die beiden Begriffe aus methodologischer Perspektive, d. h. als epistemologische Mittel diskutiert. Es soll nun um eine allgemeine Begriffsbestimmung der Theorie gehen. Der Theoriebegriff ist zentral für die anstehende Analyse der Krisenerzählung, spielt dieser doch eine wichtige Rolle in der gewählten Perspektive, auf die hier hingearbeitet wird.

Bei der Bestimmung des Theoriebegriffs wird, insbesondere im Wissenschaftsbereich, häufig die Unterscheidung getroffen zwischen naturwissenschaftlichen auf der einen und kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Theorien auf der anderen Seite. Dass diese Abgrenzung problematisch ist, zeigt sich bei Peter Zima, der zwar immer wieder die prinzipiellen Unterschiede zwischen natur- und sozialwissenschaftlichen Theorien betont, zugleich aber versucht, einheitsstiftende Merkmale zu finden. ⁶⁴ Diesem Problem nachzugehen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Vorläufig soll angenommen werden, dass es Unterschiede zwischen naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Theorien gibt. Die Bestimmung des Theoriebegriffs orientiert sich im Folgenden an den Sozialwissenschaften.

Etymologisch gesehen entstammt der Theoriebegriff dem Altgriechischen. Das Wort *θεωρεῖν* bedeutet so viel wie Anschauen, Betrachtung, oder Zuschauen, aber auch Spe-

59 White 1990, S. 41. Und dort weiter: „Die Form des Diskurses, die Erzählung, fügt dem Inhalt der Darstellung nichts hinzu, sie ist vielmehr ein Abbild der Struktur und der Prozesse der realen Ereignisse. Insoweit als diese Darstellung den geschilderten Ereignissen *gleicht*, darf sie als wahre Darstellung betrachtet werden“.

60 Mann 1979, S. 41.

61 Wehler 1979, S. 32–39.

62 Vgl. Acham 1979.

63 Vgl. Lenzen 1989; Blankertz 1983.

64 Vgl. Zima 2017.

kulation.⁶⁵ Aus dem Altgriechischen wurde der Begriff weitgehend bedeutungsgleich zu *theoria* latinisiert.⁶⁶ Bei König und Pulte ist nachzulesen, dass der Theoriebegriff in dieser Bedeutung auch einen theologischen Ursprung hat. Denn als Nomen verwendet bezeichnete der Begriff einen „Abgesandten der Polis zur Teilnahme an Götterfesten und Orakeln“. ⁶⁷ Für die Spätantike und das Mittelalter unterscheiden König und Pulte drei theologische Rezeptionsstränge des Theoriebegriffs. Die Genese dieser drei Stränge liegt in den unterschiedlichen Übersetzungen der altgriechischen Verwendung. Die drei Stränge lassen sich in der Übersetzung mit „*contemplatio*“, „*speculatio*“ und „*consideratio*“ wiedergeben. An der Schwelle zur Neuzeit werden alle drei Übersetzungen von Goclenius zusammengedacht und Theorie als „*pro inspectione vel observatione rerum divinarum*“ definiert.⁶⁸ Im weiteren Verlauf der Geschichte bis zur Neuzeit war der Bedeutungsgehalt des Theoriebegriffs sehr stark vom theologischen Gebrauch im Sinne der Spekulation über das Metaphysische geprägt.

In Auseinandersetzung mit diesem Verständnis von Theorie forderten die Denker:innen der frühen Neuzeit teilweise radikale Schritte: Francis Bacon forderte etwa, Theorien und „Allgemeinbegriffe völlig abzuschaffen“; dem Kern dieser Polemik schließt sich auch Hobbes an.⁶⁹ In diese Zeit fällt auch die Ausweitung des Theoriebegriffs, der sich im Wechsel vom 17. zum 18. Jahrhunderts in erstaunlicher Weise zeigt. Dies ist etwa an der Gleichsetzung mit dem Begriff der Hypothese zu erkennen, aber auch in der unterschiedlichen Art und Weise, wie bestimmte Werke betitelt wurden: König und Pulte führen eine Reihe ganz verschiedener wissenschaftlicher Werke an, die den Theoriebegriff im Titel führen, darüber hinaus aber, insbesondere thematisch, strukturell und konzeptionell, keine weiteren Gemeinsamkeiten aufweisen. Dies kulminierte in einer ersten Kritik des inflationären Gebrauchs des Ausdrucks „Theorie“, der zufolge die Autoren „Systeme wie Spinnen und [Theorien, C. P.] wie Vögelnerster [sic] bauen“.⁷⁰

Die Auseinandersetzung mit Erkenntnis und Wissenschaft durch die moderne Wissenschaftstheorie bis in das 20. Jahrhundert hinein sorgte letztlich für eine Pluralisierung des Theoriebegriffs, die sich in ganz unterschiedlichen Strömungen widerspiegelt. Doch der ursprüngliche Sinn des Begriffs, das Spekulative, lässt sich auch hier weiter erkennen.⁷¹ Doch das Problem einer Definition des Theoriebegriffs setzt sich auch dann fort, wenn z. B. versucht wird, den Begriff mit anderen Kategorien zu umschreiben, etwa in der Form: *Theorien sind Gesetze* oder *Theorien sind Erklärungen*. Sowohl der Begriff Gesetz als auch der Begriff Erklärung wurde und wird in der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung ganz unterschiedlich verwendet.⁷²

65 Menge 1994, S. 330. Auch andere Wörterbücher stimmen mit dieser Bedeutung überein. Im Cambridge Greek Lexicon wird unter *θεωρία* u.a. *sightseeing, viewing, consideration* und *contemplation* gefasst, Faculty of Classics 2021a, S. 684.

66 Georges 1995, S. 3105.

67 König und Pulte 2007, Sp. 1128.

68 König und Pulte 2007, Sp. 1130–1132. *Pro inspectione vel observatione rerum divinarum* lässt sich nach eigener Übersetzung wiedergeben mit: *Zur Inspektion oder Beobachtung göttlicher Dinge*.

69 König und Pulte 2007, Sp. 1135.

70 König und Pulte 2007, Sp. 1136.

71 König und Pulte 2007, Sp. 1146–1151.

72 Vgl. Acham 1983.

Daher wählt Zima einen anderen Ansatz zur Bestimmung des Theoriebegriffs. Seine Überlegungen sind deswegen relevant, weil er sich kritisch mit den bekanntesten Theoriebestimmungen auseinandersetzt. Im Gegensatz zu typischen Definitionsversuchen von Theorie versucht Zima nicht, besondere Alleinstellungsmerkmale zu finden, sondern er fasst ganz bewusst den Begriff sehr breit. Für Zima sind Theorien in einer ersten Annäherung Diskurse. In Auseinandersetzung mit typischen Definitionen von Theorie, die sich vor allem im Umfeld des Kritischen Rationalismus bewegen, hält er fest, dass der Gedanke, Theorien seien Aussagesysteme, d. h. eine Sammlung an Sätzen, zu kurz greift. „Denn einzelne Sätze sind vieldeutig und nehmen erst im Diskurs [...] eine konkrete Bedeutung an“.⁷³ Bei der Bestimmung des Begriffs muss es nach Zima um eine nähere Bestimmung der sprachlichen Struktur dieser Sätze und damit letztlich der Diskurse gehen.

Für diese Bestimmung nutzt Zima drei Schlüsselbegriffe: Soziolekt, Ideologie und Wertfreiheit. Zu Beginn steht bei Zima jedoch die Feststellung, dass Theorien der Sozialwissenschaften rein sprachlich seien. Daraus folgt, dass ihre Gegenstände nicht in eine formallogische Form gebracht werden können.⁷⁴ Sie können deshalb nur sprachlich sein, weil sie immer auf eine kulturelle Problematik reagieren und in diesem Umfeld auch entstehen, so Zima.⁷⁵ Diese Feststellung ist interessant, bedarf aber einer Konkretisierung.

Für Zima besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der Arbeit von Natur- und Sozialwissenschaftler:innen darin, dass Kritik in den Naturwissenschaften mit kognitiven Engagement identisch sei, während Kritik in den Sozialwissenschaften nicht nur kognitives, sondern auch ideologisches Engagement voraussetze.⁷⁶ Eine kulturelle Einbettung der sozialwissenschaftlichen Forschung hat zur Folge, dass nichts in den Sozialwissenschaften wirklich wertfrei sein kann, ist doch ein charakteristisches Merkmal der Sozialwissenschaften, sich für die Lösung von Problemen zu engagieren, die einzelne Vertreter:innen selbst identifizieren.

Ein Beispiel Zimas ist das Folgende: Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Inflation und Arbeitslosigkeit in der Wirtschaftswissenschaft sei ohne politisches und ideologisches Engagement weder zu beschreiben noch zu lösen, da selbst auf der Beschreibungsebene bereits Wertsetzungen vorgenommen werden müssten, z. B. in der Art, dass es überhaupt einen Zusammenhang zwischen Inflation und Arbeitslosigkeit gibt bzw. das hier ein Problem vorliegt.⁷⁷ Genauer gesagt geht es Zima darum, dass

73 Zima 2017, S. 6.

74 Zima 2017, S. 47.

75 Zima 2017, S. 49.

76 Zima 2017, S. 34. Die Notwendigkeit einer Abgrenzung von Sozial- und Naturwissenschaften wird nochmal deutlich, wenn man sich Michael Esfelds Studie zu „Wissenschaft und Freiheit“ heranzieht. Esfeld schreibt von *der* Wissenschaft und führt als Abgrenzungskriterium gegenüber Nicht-Wissenschaft u. a. die Objektivität an, nach der wissenschaftliche Theorien standpunktungebunden seien, Esfeld 2019, S. 9. Gleichzeitig stützt Esfeld mit seiner in diesem Zusammenhang vorgebrachten Ablehnung einer möglichen Existenz von nationenspezifischer Naturwissenschaft Zimas Auffassung, nach der Sozialwissenschaften, anders als Naturwissenschaften, immer im kulturellen Kontext zu sehen seien.

77 Zima 2017, S. 34–35. Man beachte in diesem Beispiel die zwei unterschiedlichen Lösungsansätze aus den Wirtschaftswissenschaften: Eine eher neoliberale Orientierung des Monetarismus nach Mises, der die Bekämpfung der Inflation im Vordergrund sieht, und der nach John Maynard Keynes

die begrifflichen Konstruktionen und damit der Diskurs Zustimmung oder Ablehnung in Form von Kritik erfahren.

Dieser Gedanke lässt sich leicht sowohl auf die Berufsbildung in Deutschland als auch auf Zabecks Paradigmenpluralismus beziehen. Vielleicht die gesamte Geschichte der Berufsbildung und ihrer Theorie in Deutschland – mindestens aber die der sogenannten klassischen Berufsbildungstheorie – ist die Geschichte von ideologischem Engagement ihrer Autor:innen, um ein kulturelles Problem zu lösen. Dieses kulturelle Problem war vordergründig die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bekanntermaßen war das spezifische Problem Kerschensteiners das sogenannte Lückenproblem, d. h. die Frage, wie die Zeit zwischen Entlassung aus der Volksschule und dem Eintritt in den Wehrdienst im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung optimal genutzt werden könnte.⁷⁸

Und auch der hier untersuchte Paradigmenpluralismus von Zabeck ist eine kulturell eingebettete Problematik, die sich darin zeigt, dass Zabeck ein Problem für sich identifiziert (die Disziplin befindet sich in einer Krise) und einen Lösungsvorschlag macht (Paradigmenpluralismus). Sowohl die Problemidentifizierung als auch die Lösung in Form einer begrifflichen Konstruktion ist damit ideologisch im Sinne Zimas.

An dieser Stelle ließe sich einwenden, dass hier ein Denkfehler vorliegt, da es schließlich nicht die Aufgabe von Wissenschaftler:innen sei, Probleme zu *lösen*, sondern sie zu *beschreiben*. Auf diesen Einwand, der häufig von Wissenschaftler:innen vorgetragen wird, die sich im Umfeld des Kritischen Rationalismus bewegen,⁷⁹ reagiert Zima, indem er feststellt, dass diese Trennung real nicht existieren kann, da eine Wissenschaftstheorie wie der Kritische Rationalismus eine Wertfreiheit postuliert, als solche aber nur eine Reaktion, d. h. eine Lösung auf ein konkretes Problem darstellt und sich darin konkretes Engagement zeigt; in diesem Fall liberal geprägte Ideologie.⁸⁰

Damit ist der erste Schlüsselbegriff, Wertfreiheit, in Zimas Diskussion um den Theoriebegriff dargestellt und zugleich der nächste, Ideologie, angesprochen. Zima schließt es aus, dass sozialwissenschaftliche Theorien wertfrei und damit auch ideologiefrei sein können. Doch was wird hier unter Ideologie verstanden?

Zima schlägt verschiedene Definitionen vor, die für sich selbst immer auch bezogen auf einen bestimmten Kontext stehen. In einer allgemeinen bzw. neutralen Definition, d. h. losgelöst vom wissenschaftlichen Kontext, ist Ideologie für Zima ein Wertesystem, welches sich immer in Soziolekten im Sinne von kollektiven Sprachen realisiere.⁸¹ In diesem Sinn unterscheide sich Ideologie nicht von Theorie, da, wie in der Darstellung des Wertfreiheitsbegriffs gezeigt, diese Wertesysteme sich auch in Theorien zeigten. Daher schlägt Zima noch eine weitere, gleichermaßen ideologiekritische Definition vor, die die Unterscheidung von Theorie und Ideologie erleichtern soll: „Die Ideologie ist ein dualistisch

benannte Keynesianismus und seine Fokussierung auf der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Für beide Lösungsansätze wäre nach Zima politisch-ideologisches Engagement eine Voraussetzung.

78 Vgl. Kerschensteiner 1901.

79 Minnameier und Horlebein 2019, S. 55.

80 Zima 2017, S. 36.

81 Zima 2022, S. 172

strukturierter Monolog, der sich mit der Wirklichkeit identifiziert“.⁸² Ideologie ist dualistisch, da sie ihre Aussagen in Form von Gegensatzpaaren wiedergibt: Im Fall der marxistischen Ideologie wäre dies das Gegensatzpaar von Arbeit/Kapital.⁸³ Ideologie ist aber gleichermaßen ein Monolog, da sie eine Dialogizität im Sinne von Reflexion durch Auseinandersetzung mit Gegendiskursen entweder nicht ermöglicht, oder ablehnt.⁸⁴

Einerseits sei die Ideologie damit ein immanenter Bestandteil jeder (sozialwissenschaftlichen) Theorie, andererseits ließe sich Ideologie von Theorie durch die prinzipielle Offenheit der Reflexion von Gegendiskursen abgrenzen. Eine Theorie ist nach Zima

„[...] ein von ideologischen Interessen geleiteter Diskurs, dessen Aussagesubjekt über seine Relevanzkriterien, seine semantisch-narrativen Verfahren und seine Aktantenmodelle im sozio-linguistischen Kontext nachdenkt und sie als partikuläre Konstruktionen einer ambivalenten, vieldeutigen Wirklichkeit auffaßt, deren Erkenntnis den Dialog mit anderen Theorien voraussetzt.“⁸⁵

Einige der in dieser Definition verwendeten Begriffe tauchten in der bisherigen Diskussion nicht auf, spielen aber im weiteren Verlauf eine wichtige Rolle. Für das jetzige, vorläufige Verständnis soll daher noch die Kurzfassung der Definition von Theorie nach Zima wiedergegeben werden: „Der theoretische Diskurs fasst sich selbst als kontingente Konstruktion auf, die in einem empirisch fundierten, offenen Dialog mit andersartigen Diskursen überprüft werden kann“.⁸⁶ Wichtig ist zu betonen, dass es sich hierbei um Zimas Idealvorstellung von Theorien handelt. Es ist also nicht gemeint, dass sich jede sozialwissenschaftliche Theorie so verhält, wie es aus der Definition ableitbar ist.

Der dritte und letzte Schlüsselbegriff, Soziolekt, wurde bereits angeschnitten. Nach Zima werden die Werte, die in jeder sozialwissenschaftlichen Theorie in Form von Ideologien stecken durch Soziolekte, d. h. gemeinsame Gruppensprachen kommuniziert, wobei darunter nicht der Begriff Fachsprache fällt.⁸⁷ Zima entwickelt den Begriff Soziolekt in Auseinandersetzung mit Foucaults „diskursiven Formationen“ und versteht Soziolekt als Konkretisierung der Foucault'schen Begrifflichkeit. Demnach sind Diskurse nie isoliert, sondern innerhalb von Soziolekten „verankert, die der Verständigung innerhalb von größeren oder kleineren Gruppen dienen“.⁸⁸ Soziolekte sind dabei geprägt von „semantischen Grundstrukturen“, die sich in Gegensatzpaaren ausdrücken (z. B. im marxistischen Soziolekte Arbeit/Kapital). Dabei ist es nach Zima sehr oft der Fall, dass ein Soziolekt von einer Person begründet und beherrscht wird, so z. B. Hegel, Marx, Foucault, Habermas etc.⁸⁹

Soziolekte sind so bedeutsam für die Analyse von theoretischen Diskursen, weil sie auch eine Abgrenzungsfunktion wahrnehmen. Anders als es das Wissenschaftsideal vor-

82 Zima 2020, S. 66, Hervorhebung im Original.

83 Zima 2022, S. 172.

84 Zima 2020, S. 66–67.

85 Zima 2017, S. 62, Hervorhebung im Original.

86 Zima 2022, S. 173, Hervorhebung im Original.

87 Zima 2017, S. 50.

88 Zima 2022, S. 168, Hervorhebung im Original.

89 Zima 2022, S. 169–170.

gibt, d. h. der Austausch kontroverser Ideen, die der gängigen Lehrmeinung widersprechen, um Erkenntnisfortschritt zu erzielen, konstruieren Soziolekte auf narrativer Ebene eine Gegensätzlichkeit, in der es um Zugehörigkeit und Ausgrenzung geht. Diejenige Gruppe, die einen bestimmten Soziolekt spricht, reagiert auf die Andersheit eines anderen Soziolekts mit Polemik und Ausgrenzung. Sie nimmt diesen anderen Soziolekt nicht im Sinne des Wissenschaftsideals wahr, d. h. als potentielle Bereicherung, sondern vielmehr als Bedrohung für die eigene Machtposition.⁹⁰

Damit ist die Herleitung eines Verständnisses von Theorie abgeschlossen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich sozialwissenschaftliche Theorien, verstanden als wissenschaftliche Diskurse, nicht so rational verhalten, wie dies im Allgemeinen vielleicht geglaubt wird. Dieses Verständnis von Theorie erlaubt es nun, wissenschaftliche Diskurse anders für eine Analyse zu strukturieren, als dies vielleicht insbesondere im Mainstream der Wissenschaftstheorie der Fall ist.⁹¹ Die Theorie ist auch immer eine Erzählung, da das Subjekt des Diskurses, d. h. der Erzähler, aufgrund von soziolektisch bestimmten Relevanzkriterien „semantische Unterscheidungen vorfindet oder postuliert und anhand dieser Unterscheidungen“ bestimmte Phänomene „erzählend erklärt“.⁹²

Theorie als Erzählung

Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich festhalten, dass Erzählung und Theorie zwar unterschiedlich gedacht werden, aber sich nicht notwendigerweise in ihrem semantischen Gehalt widersprechen. Für die weitere Herausarbeitung eines Verständnisses von Erzählung ist es also notwendig, mögliche verbindende Elemente von Theorie und Erzählung zu finden. Doch birgt dieses Unterfangen große Risiken, weil die Erzählung im wissenschaftlichen Kontext häufig abgelehnt wird. Eine Theorie wird häufig als etwas Rationales, Objektives und Überprüfbares, d. h. als ein Ideal der wissenschaftlichen Arbeit dargestellt. Die Erzählung dagegen sei etwas Subjektives, ein auf persönlicher Interpretation beruhender Glaube. Dies ist gut an der Reaktion zur „Metahistory“ von Hayden White zu beobachten, die mit den Worten „the most damaging undertaking ever performed by a historian of his profession“ rezensiert wurde.⁹³

Wie White feststellt, sind Erzählungen an sich kein Problem, sondern werden vielmehr zu Problemen gemacht. Dies liegt seiner Meinung nach an der Universalität der Erzählung, die zum Menschen und zur Kultur gehört wie die Sprache selbst.⁹⁴ Doch dies wird der Erzählung zum Verhängnis, denn gerade „weil die narrative Darstellungsform dem menschlichen Empfinden so selbstverständlich scheint, [...] muß ihre Anwendung in jeder Art von Forschung, die den Rang einer Wissenschaft anstrebt, verdächtig sein“.⁹⁵

90 Zima 2022, S. 265–266.

91 Mit „Mainstream“ sind hier insbesondere logische und analytische Verfahren gemeint, vgl. z. B. Brinkmann 1997; mit einigen Einschränkungen auch Hinkelammert 1994, insbesondere Kapitel 5.

92 Zima 2017, S. 53.

93 Vgl. Goertz 2001.

94 White 1990, S. 40.

95 White 1990, S. 40. Er geht an dieser Stelle weiter und schreibt, dass dieser Umstand an dem Rückzug der narrativen Darstellungsformen in den modernen Wissenschaften ablesbar sei. Dies passt

Für Roland Barthes sind Erzählungen seit Beginn der Menschheit elementarer Bestandteil des Lebens, sodass es unmöglich ist, ihnen zu entfliehen. Erzählungen sind „international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da“.⁹⁶ Daher schließt White die Erzählung konsequenterweise nicht aus und fragt, ob die Erzählung nicht sogar dabei helfen kann, ein Problem zu lösen. Er definiert dieses Problem als die Frage nach der Übersetzbarkeit von Wissen und Sprache, „wie also menschliche Erfahrung in eine den eher allgemein menschlichen als kulturspezifischen Sinnstrukturen assimilierbare Form zu bringen ist“.⁹⁷

Whites Hoffnung ist, dass die Erzählung das Verstehen anderer Kulturen und ihrer Artefakte erleichtern kann, sie sogar prinzipiell dem Verstehen nicht entgegensteht. Den wissenschaftlichen Diskurs aus anderen Kulturen zu verstehen, kann eine große Herausforderung sein, nutzen doch Wissenschaftler:innen, insbesondere in den Sozialwissenschaften, Begriffe in ganz unterschiedlichen Sinnzusammenhängen. Der Erzählung aber wird durch ihren Universalismus eine einheitliche Struktur unterstellt, die eine prinzipielle Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen ermöglicht. Diese Überlegungen erscheinen zunächst plausibel: Unser Wissen über die frühen Hochkulturen haben wir in erster Linie durch eine systematische Beschäftigung mit Überlieferungen in Form von Erzählungen dieser Völker.⁹⁸ Die Beschäftigung mit den Erzählungen der Maya⁹⁹ oder des Gilgamesch-Epos¹⁰⁰ und die daraus gewonnen Erkenntnisse legen hierfür Zeugnis ab.¹⁰¹

Doch auch die Grenzen des Begriff Erzählung müssen diskutiert werden. Köppe und Kindt schreiben, dass die Erzähltheorie für das Textverstehen keinen notwendigen methodischen Rahmen liefert, sondern vielmehr eine Heuristik bildet, die für das Verstehen hilfreich sein kann.¹⁰² Grundsätzlich muss auch die Verwendung des Begriffs Erzählung kritisch betrachtet werden. Es wurde bereits angedeutet, dass dieser Begriff in neuerer Zeit häufig verwendet wird. Dies lässt sich auch im Wissenschaftsraum beobachten.¹⁰³ Köppe und Kindt weisen deshalb zu Recht darauf hin, dass voreilige Schlüsse, die einen

wiederum zu dem hier vorher Gesagten, nämlich dass sich die Wissenschaften frei machen wollen von der Assoziation mit Erzählungen.

96 Barthes 1988b, S. 102.

97 White 1990, S. 11.

98 Vgl. Cancik-Kirschbaum und Kahl 2018.

99 Vgl. La Garza et al. 1980.

100 Vgl. Sallaberger 2008.

101 Vgl. für diese Überlegung das Beispiel der Altorientalistik, zusammenfassend dargestellt bei Soden 1992.

102 Köppe und Kindt 2014, S. 30.

103 Vgl. z. B. El Ouassil und Karig 2021; Fisher 1984; für eine kritische Perspektive Prokić 2011. Eine besonders explizite Darstellung der Auffassung, die Erzählung sei das dominante Medium der Wissenschaft, findet sich in einem Interview mit Ramirez. Sie spricht dort davon, dass Fakten aufgrund des sogenannten postfaktischen Zeitalters nicht mehr für die breite Masse der Bevölkerung funktionieren und dass man daher Wissenschaft in Form von Geschichten erzählen sollte. Das Interview ist hier <https://www.youtube.com/watch?v=B7OUNQjZPBs> [17.04.2025] abzurufen, ab Minute 18:33 beginnt die entsprechende Stelle. Für einen Einblick in das, was Ramirez damit meint, vgl. Ramirez 2020.

kausalen Zusammenhang von Erzählung und Erkenntnisziel unterstellen, kritisch bewertet werden sollten.¹⁰⁴

Bevor allerdings diese erzähltheoretische Perspektive entfaltet werden kann, soll der kritische Gedanke zum Begriff Erzählung an dieser Stelle etwas weitergeführt und damit auch die Grenzen dieser Analyse umrissen werden. Das erste Problem wurde bereits einige Male angedeutet: Es ist die vermeintlich ubiquitäre Verwendung des Begriffs auf alle Bereiche menschlicher Existenz, die zu einer Beliebigkeit, in radikal gedachter Konsequenz sogar zu einer Ausschließlichkeit der Wahrheitsfindung führt.

Für Tanja Prokić ist es ein „grundlegende[r] Tatbestand in der Moderne“, dass eine Logik der „Monokontextualität“ von der Logik der „Polykontextualität“ abgelöst wurde.¹⁰⁵ Sie verweist auch darauf, dass diese Polykontextualität nicht mit Pluralismus verwechselt oder gleichgesetzt werden darf, ist doch das Erste eine „Komplexitätssteigerung“ als „die notwendige Konsequenz der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft“, das Letzte eher ein fauler Kompromiss in Reaktion auf diese Lage, der zwar eine Vielzahl an Perspektiven akzeptiere, diese sich allerdings immer auf einen absoluten Referenzpunkt beziehen.¹⁰⁶ Diese Situation der Polykontextualität, in dessen Begriff bereits die Beliebigkeit eingepreßt zu sein scheint, erklärt Prokić mit dem sogenannten „narrative Turn“.¹⁰⁷

Der narrative Turn ist die (Wieder-)Entdeckung der Erzählung als Form oder Medium der Wissensgenerierung, in dem Wissen erscheinen oder transferiert werden kann und, üblicherweise dem 20. Jahrhundert zugeordnet, in nahezu allen Sozialwissenschaften beobachtet worden ist.¹⁰⁸ Richard Rorty wird häufig als ein Protagonist dieser Entwicklung dargestellt. In der Tradition des Pragmatismus stehend schreibt Rorty u. a., dass es sein Anliegen ist, nicht die Wahrheit und Falschheit von bestimmten Positionen zu finden, sondern vielmehr den Nutzenwert für verschiedene Kontexte zu bestimmen.¹⁰⁹ In Bezug auf die Erzählung schreibt Rorty, dass die Aufgabe der Beschreibung des Menschen, d. h. die grundlegende Zielsetzung mindestens der Sozialwissenschaften, nicht mehr ausschließlich der Theorie zugeschrieben werden sollte, sondern auch der Literatur bzw. andere kulturelle, menschliche Erzeugnisse:

„Das ist eine Aufgabe [die Beschreibung des Menschen, C. P.] nicht nur für Theorie, sondern für Sparten wie Ethnographie, Zeitungsberichte, Comic-Hefte, Dokumentarstücke [sic] und vor allem Romane. Bücher wie die von Dickens, Olive Schreiner oder Richard Wright liefern uns Details über das Leid, das Menschen ertragen, auf die wir vorher nicht aufmerksam geworden wären. [...] Das ist der Grund, warum Roman, Kino und Fernsehen langsam, aber sicher Predigt und Abhandlung in der Rolle der Hauptvehikel moralischer Veränderungen und Fortschritte abgelöst haben. In meiner liberalen Utopie würde diese Ablösung die Anerkennung erfahren, die ihr jetzt noch fehlt. Die

104 Köppe und Kindt 2014, S. 63.

105 Prokić 2011, S. 9.

106 Prokić 2011, S. 9.

107 Prokić 2011, S. 35–41.

108 Vgl. Fahrenwald 2011, Kapitel 3.

109 Rorty 1993, S. 12.

Anerkennung wäre Teil einer allgemeinen Wendung gegen die Theorie und zur Erzählung.¹¹⁰

Dieses Zitat spiegelt sehr gut einerseits die Bedeutung von Erzählungen für die Wissenschaften wider, andererseits ist es auch ein Ausdruck für das Problem, welches mit dem Einzug des Narrativbegriffs in die Wissenschaft entstanden sein könnte. Die Bedeutung der Erzählung für die Wissenschaften wurde weiter oben bereits skizziert und wird hier durch eine Anzahl an möglichen Quellen der Erzählungen, auf die sich Wissenschaft beziehen kann, ergänzt. Nach Rorty ließe sich aus diesen kulturellen Erzeugnissen viel besser das, was Menschen ausmachen, ablesen, als es Theorien je könnten.

Rorty ließe sich so interpretieren, als wären es die kulturellen Erzeugnisse, die den Menschen erklären, und nicht die Theorie. Der Schritt zu einem wissenschaftsrelativierenden Erkenntnisssystem, in dem Theorie und andere Erklärungsformen gleichberechtigt nebeneinanderstünden, ist klein. Doch geht man diesen Schritt, wird der Erzählung wohl nicht die Anerkennung zuteil, die sich Rorty in seiner Utopie erhofft. Rorty konstruiert so auch ein Spannungsverhältnis zwischen Erzählung, die über ein großes Potential für die Wissenschaft verfügt, und Theorie, gegen die man sich nach Rorty wenden solle.

Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses steht die Analyse, die in diesem Kapitel vorgenommen werden soll. Die bisherigen Überlegungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Rekonstruktion eines gegebenen Textes als eine Erzählung dient der Operationalisierung dieses Textes für eine bestimmte Form der Analyse. Wie gezeigt, ist die Erzählung nicht allgemein gleichzusetzen mit der Theorie, sondern sie besitzt spezifische Eigenschaften. Wenn es daher im Folgenden heißt, Zabecks Ausführungen sind eine Erzählung, dann ist dies nicht abwertend gemeint, sondern es dient als Mittel für das Verstehen. Jede Theorie ist eine Erzählung, aber nicht jede Erzählung ist eine Theorie. Oder präziser ausgedrückt: Jede Theorie kann als Erzählung rekonstruiert werden, aber nicht jede Erzählung besitzt denselben Status wie eine Theorie. So lassen sich auch die Worte von Zima verstehen: Bei der Rekonstruktion von Texten als Erzählungen

„geht es nicht darum, Wissenschaft als Literatur zu lesen oder sie gar auf Literatur zu reduzieren. Es gilt vielmehr, alle Denk- und Wissensformen ins Sprachliche zu übertragen, um herauszufinden, welche Interessen sie artikulieren und weshalb sie zustimmend, kritisch oder gar polemisch aufeinander reagieren.“¹¹¹

Erzähltheorie

Eine Herangehensweise an das Verstehen von Diskursen bzw. Erzählungen innerhalb der Sozialwissenschaften lässt sich durch die Frage bestimmen, wer die Macht hat, den Diskurs mit einer bestimmten akademischen Sprache zu dominieren. In diesem Zusammenhang wurde bereits der Begriff der Soziolekte diskutiert. Nach Peter Zima sind Soziolekte Teil einer hegemonialen Struktur innerhalb der Wissenschaft, d. h. der akade-

110 Rorty 1993, S. 16.

111 Zima 2021, S. IX.

mische Diskurs ist seiner Ansicht nach fast immer eine Frage danach, wer die Deutungshoheit über den Gegenstand erlangt.¹¹²

Die Soziolekte haben in diesem akademischen Streit eine instrumentelle Funktion, da sie die akademische Position des anderen herabsetzen, die Bedeutung von Begriffen absichtlich verdrehen und versuchen, verschiedene akademische Schulen zu diffamieren. In Anlehnung an Zima lässt sich diese instrumentelle Funktion am Positivismusstreit zeigen.¹¹³ Durch den ständigen Verweis auf die Schule des Kritischen Rationalismus als positivistische Methodologie hätten die Subjekte dieser Seite des Diskurses die Deutungshoheit gewonnen. Daran hätte sich auch nichts geändert, als Karl Popper, einer der wichtigsten Vertreter des Kritischen Rationalismus, argumentierte, dass seine Methode eigentlich gegen den Positivismus (im Sinne des Wiener Kreises des Logischen Empirismus) gerichtet ist und er daher den Begriff Kritik vorzieht.¹¹⁴ Dieses Beispiel, wenn auch zugegebenermaßen vereinfacht, zeigt die Funktion von Soziolekten in vielen akademischen Diskursen: Eine Gruppe nutzt ihre Definition bestimmter Begriffe, um die Deutungshoheit über den Gegenstand zu erlangen.

Es ist diese Eigenschaft von Diskursen, die mit dem textsoziologischen Ansatz von Zima offengelegt werden kann. Damit ist gemeint, dass es auch in wissenschaftlichen Diskursen um Machtausübung geht, nämlich als Durchsetzung des eigenen Wahrheitsempfindens.¹¹⁵ Für das Textverstehen ist die Frage nach den Funktionen von Sätzen innerhalb der Diskurssemantik eine Voraussetzung.¹¹⁶

Vor diesem Hintergrund entwirft Zima seine „Dialogische Theorie“, die er auch als „Textsoziologie“ bezeichnet, die „als Synthese von Semiotik und Soziologie im Rahmen einer kritischen Theorie der Gesellschaft“ entworfen ist und in ihrer Funktion „über den Diskurs als semantisch-syntaktische und narrative Konstruktion nachdenkt und dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Ideologiekritik leistet“.¹¹⁷ Zimas Textsoziologie ist eine Weiterentwicklung der strukturalen Semiotik, maßgeblich im Sinne von Greimas, und sie dient dazu, sie im Sinne der Kritischen Theorie und Ideologiekritik zu betreiben.¹¹⁸

Grundlage ist ein Modell von Greimas, mit dem die verschiedenen Rollen in Diskursen dargestellt werden können: Subjekt, Antisubjekt, Auftraggeber, Gegenauftraggeber, Helfer, Widersacher, Objekt und Adressat.¹¹⁹ Diesem Modell liegen Überlegungen zu den handelnden Instanzen in Erzählungen zugrunde, auch „Aktanten“ genannt. Diese Aktanten lassen sich in „Subjekt-Aktanten“ und „Objekt-Aktanten“ unterteilen. Beim „Objekt-Aktanten“ handelt es sich um einen Gegenstand, den die „Subjekt-Aktanten“ erreichen oder in Besitz nehmen wollen. Die „Subjekt-Aktanten“ wiederum sind die „Hel-

112 Vgl. Zima 2022, insbesondere Kapitel VIII.

113 Vgl. Strubenhoff 2018.

114 Zima 2022, S. 267–268.

115 Zima 2022, S. 135.

116 Zima 2022, S. 139.

117 Zima 2021, S. 185.

118 Zima 2022, S. 160.

119 Zima 2022, S. 154.

den und Antihelden, Helfer und Widersacher (der Helden), Auftraggeber und Gegenauftraggeber“.¹²⁰

Zima führt den Begriff „mythisch“ ein und verwendet diesen für die Auftraggeber in Greimas Aktantenmodell. Die Auftraggeber seiner Beispiele (Geschichte im Marxismus, das Volk in der Rechtsprechung), aber auch die anderen Aktanten seien mythische Figuren, da sie in der empirischen Realität in diesen Eigenschaften nicht auffindbar sind. Wichtiger ist in diesem Zusammenhang aber die Erkenntnis, dass die Aktanten, die im Sinne des Auftraggebers handeln, Macht ausüben.¹²¹ Daher unterscheidet Zima außerdem zwischen „Akteure“ und „Aktanten“. Erstere sind individuelle Subjekte, die, wenn sie in einem Auftrag handeln, einem kollektiven Aktanten, wie z. B. Parteien, dienen. Durch das Streben nach dem Objekt-Aktanten wird dann ein „narratives Programm“ gestartet, welches es zu realisieren gilt.¹²²

Diese Realisierung findet in drei Phasen statt und wird mit dem Begriff Modalität beschrieben. Die drei Phasen des Handelns, d. h. des narrativen Programms, sind: „virtualisierende, aktualisierende und realisierende Modalitäten“.¹²³ Die virtualisierende Modalität betrifft das Wollen oder Sollen als den Anfangszustand der Handlung. Hier wird die Zielsetzung vorgenommen. Die aktualisierende Modalität betrifft die Möglichkeiten der Realisierung, d. h. wie das Ziel erreicht werden kann. In ihr geht es um das Können und Wissen. Und die realisierende Modalität betrifft das Ende der Handlung. Es geht um das Sein. Man könnte auch sagen, dass sich der „Objekt-Aktant“, das zu erstrebende Ziel, im narrativen Programm und seinen Modalitäten ausgestaltet und konkretisiert.

Zur Verdeutlichung seines Ansatzes analysiert Zima eine Rede von Margaret Thatcher, in der sie davon spricht, dass selbst sozialistische Intellektuelle des Westens – damit meint sie die westeuropäische Sozialdemokratie – eingesehen hätten, dass der Kommunismus gescheitert sei. Zima weist darauf hin, dass es sich in dieser Erzählung um einen Soziolekt handelt (den konservativen), der einen anderen Soziolekt (den Sozialistischen) vereinnahmt und dessen Aktanten (in diesem Fall die sozialistischen Intellektuellen) für sein eigenes narratives Programm umfunktioniert. Die Aktanten werden umfunktioniert, indem sie in ihrem Soziolekt eine ganz andere Rolle einnehmen: Die sozialistischen Intellektuellen treten im sozialdemokratischen Diskurs nicht als Advokaten des kommunistischen Ostens auf, d. h. als Befürworter des sowjetischen Imperialismus. Im konservativen Diskurs werden sie zu Zeugen der Unterlegenheit des Kommunismus gegenüber dem Westen und seinem kapitalistischen System.¹²⁴

Um Irritationen zu vermeiden: Mit dem Subjekt-Aktant „sozialistische Intellektuelle“ sind keine real existierenden Personen gemeint. Vielmehr geht es darum, die Sprache des zu analysierenden Diskurses in seiner originalen Form zu nehmen. In diesem Fall wird von Thatcher der Aktant abstrahiert und kollektiviert, um ihr eigenes narratives Programm zu stützen.

120 Zima 2022, S. 149, Hervorhebung im Original.

121 Zima 2022, S. 150.

122 Zima 2022, S. 151–152.

123 Zima 2022, S. 151, Hervorhebung im Original.

124 Zima 2022, S. 152–153.

Zusammenfassend lässt sich Zimas Ansatz wie folgt darstellen: Die semantisch-narrative Struktur von Diskursen ist bestimmt durch ein Gegensatzpaar, aus deren Reibung ein Aktantenmodell ableitbar ist, dessen handelnde Instanzen positiv oder negativ konnotiert sind.¹²⁵ Es ist abschließend darauf hinzuweisen, dass Zima selbst nicht davon ausgeht, dass jedes Element aus dem Aktantenmodell in jeder Erzählung eindeutig vorhanden sein muss, noch muss es der Fall sein, dass jedes Element nur einer einzigen Aussage in der Erzählung zugeordnet werden kann. So kann es durchaus sein, dass eine Erzählung ohne Antihelden auskommt, aber mit mehreren Objekt-Aktanten.

4.3 Die Krisenerzählung bei Zabeck

Es muss nun darum gehen, das bisher Gesagte auf den Haupttext¹²⁶ zu übertragen. Da der Krisenbegriff, wie gezeigt, ein narratives Potential enthält, rückt zunächst die Funktion des Krisenbegriffs bei Zabeck in den Mittelpunkt, dessen Text als eine Erzählung im oben erläuterten Sinn interpretiert wird. Dabei müssen auch Komponenten des Paradigmenpluralismus aufgegriffen werden, die erst später genauer analysiert werden. Das heißt, der Paradigmenpluralismus wird einerseits als Ganzes einer Erzählung betrachtet, andererseits wird sich im Folgenden auf die „Krise“ in dieser Erzählung konzentriert, um sie in kritischer Absicht zu verstehen. Daher wird zunächst der Krisenbegriff ins Zentrum der erzähltheoretischen Analyse gestellt.

Zabeck beginnt den Haupttext nicht mit einer allgemeinen Zustandsbeschreibung der Erziehungswissenschaft – womit auch direkt das Subjekt der Erzählung bzw. der Adressat identifiziert ist –, sondern mit einer allgemeinen Charakterisierung von Krise. Dabei greift er auf zwei Motive zurück, die bereits als Vorbereitung auf die Nutzung der späterhin noch wichtigen Kategorien von Binnen- und Außenlegitimität dienen. So schreibt er:

„Wenn sich diejenigen, die sich einer bestimmten Einzelwissenschaft zurechnen, gegenseitig das Recht absprechen, im Namen dieser Wissenschaft aufzutreten, so stünde der beanspruchte Name nicht mehr für ein Gemeinsames; ein Auflösungsprozeß wäre eingeleitet, in dem die Disziplin ihre Existenz verlieren müßte.“¹²⁷

Weiter schreibt er: „Eine Krise entstünde auch dann, wenn sich die Einzelwissenschaft auf Dauer der Aufgabe verweigern würde, der sie ihre Existenz verdankt [...]“.¹²⁸

Auf den Grund für die Krise der Erziehungswissenschaft geht Zabeck zunächst nicht explizit ein. Er schreibt lediglich: „Daß sich die Erziehungswissenschaft in einer Krise befindet, steht nach unserer Meinung, die von vielen Fachgenossen geteilt wird, außer

125 Zima 2022, S. 160.

126 Zur Erinnerung: Als „Haupttext“ bezeichne ich den 1978 in der Kiehn-Festschrift erschienen Aufsatz „Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“.

127 Zabeck 1978b, S. 292.

128 Zabeck 1978b, S. 292. In der Version von 1992 lautet diese Stelle: „Eine Krise entstünde auch dann, wenn sich die Einzelwissenschaft auf Dauer der Aufgabe verweigerte, der sie ihre Entstehung und ihre bisherige Existenz verdankt [...]“, Zabeck 1992d, S. 101.

Zweifel“. ¹²⁹ Die besagten „vielen“ Fachgenossen werden mit zwei Quellen angegeben: Josef Derbolavs „Die Entwicklungskrise der Deutschen Pädagogik“ ¹³⁰ sowie Wilhelm Flitners Aufsatz zur „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“. ¹³¹ Im Aufsatz von Zabeck, der in der Schmiel-Festschrift erschienen ist, heißt es zur Krise: „Die Erziehungswissenschaft befindet sich zweifellos in einer Entwicklungskrise; in ihr geht es letztlich auch um ihre Existenz oder Nichtexistenz als Einzeldisziplin“. ¹³² Mit dem Ausdruck „Entwicklungskrise“ beruft sich Zabeck abermals auf Derbolav.

„Kein Konsens“ würde darüber bestehen, wie der Krise der Erziehungswissenschaft zu begegnen sei. ¹³³ Die Zielsetzung des Aufsatzes und auch der Objekt-Aktant der Erzählung deuten sich in der Einleitung bereits an. Mit dem Paradigmenpluralismus soll eine „Erneuerung der Erziehungswissenschaft“ erreicht werden, indem die verschiedenen Paradigmen der Erziehungswissenschaft sich an „wissenschaftstheoretische Prinzipien“ binden. ¹³⁴ So soll eine Einheit in Vielfalt erreicht werden.

Damit ist die erste Modalität des narrativen Programms, das Sollen, erreicht. Wie gezeigt, geht es in der aktualisierenden Modalität darum, Wissen über ein Problem zu bekommen, damit das Ziel erreicht werden kann. Daher ist der nächste Abschnitt im Haupttext eine Analyse der „gegenwärtige[n] Situation der Erziehungswissenschaft“. ¹³⁵

Zunächst geht Zabeck davon aus, dass die Erkenntnisse Thomas Kuhns zur allgemeinen Wissenschaftsentwicklung auch auf die Erziehungswissenschaft übertragbar sind. Vor diesem Hintergrund konstatiert er, dass „bis in die sechziger Jahre hinein“ die Geisteswissenschaftliche Pädagogik das vorherrschende Paradigma gewesen ist. Wer sich diesem Paradigma verbunden fühlte, „war nicht genötigt, seinen Ansatz wissenschaftstheoretisch zu rechtfertigen“. ¹³⁶ Doch mit dem Auftreten der Kritische Theorie und des Kritischen Rationalismus begannen, Zabeck zufolge, die wissenschaftstheoretischen Gewissheiten und damit letztlich die Identität der Erziehungswissenschaft sich aufzulösen.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik habe es nicht vermocht, den gesellschaftlichen Auftrag angemessen wahrzunehmen. Sie verstand sich, so Zabeck, als autonom und unabhängig und übersah dabei, dass sie ihre Existenz der Alimentierung der Öffentlichkeit verdankte. ¹³⁷ Ihre konstitutive Nähe zur erzieherischen Praxis habe für eine Angriffsfläche gesorgt, die groß genug gewesen sei, um zu ermöglichen, dass sich sowohl Vertreter einer dem Kritischen Rationalismus verpflichteten Erziehungswissenschaft als auch Anhänger der Kritischen Theorie von ihr abgrenzten. Denn während der Kritische Rationalismus eine größtmögliche Distanz zur Praxis postuliert, gehe es der Kritischen Theorie darum, „die Praxis zu ‚hinterfragen‘“. ¹³⁸

129 Zabeck 1978b, S. 293.

130 Vgl. Derbolav 1970a.

131 Vgl. Flitner 1976.

132 Zabeck 1978a, S. 341.

133 Zabeck 1978b, S. 293.

134 Zabeck 1978b, S. 294–295.

135 Zabeck 1978b, S. 293.

136 Zabeck 1978b, S. 296–297.

137 Zabeck 1978b, S. 300–301.

138 Zabeck 1978b, S. 302.

Doch beiden neuen Richtungen sei es nicht gelungen, sich durchzusetzen. Genau-so wenig denkbar sei eine Renaissance der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. So beschreibt Zabeck letztlich die Krise als ein Interregnum, die man auch in den Worten Antonio Gramscis wiedergeben kann: „Die Krise besteht vor allem darin, dass das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann“. ¹³⁹ Aufschlussreich ist nun, wie Zabeck den Kritischen Rationalismus und die Kritische Theorie vor dem Hintergrund dieses Interregnum diskutiert.

Als erziehungswissenschaftlichen Vertreter für den Kritischen Rationalismus wählt er Wolfgang Brezinka. Er kritisiert Brezinka für dessen Absolutismus. So interpretiert er Brezinka als jemanden, der behauptet, nur Forschung im Bannkreis des Kritischen Rationalismus könne das Informationsbedürfnis der Gesellschaft nach relevantem Wissen befriedigen. Zwar stimmt Zabeck Brezinka dahingehend zu, dass es „auf der Basis des kritischen Rationalismus möglich [ist, C. P.], Erkenntnisse zu gewinnen, die von Erziehungspraktikern und Erziehungspolitikern für bedeutsam gehalten werden“. Die „Absolutsetzung“ des kritisch-rationalen Paradigmas würde jedoch „eher zur Verschärfung als zur Überwindung der erziehungswissenschaftlichen Krise“ beitragen, ¹⁴⁰ da die anderen „Paradigmen“ ein so starkes Gewicht im Diskurs eingenommen haben, das nicht mehr durch Absolutsetzung ignoriert werden kann.

Zabeck schreibt, die Kritische Theorie habe im „Ring um die Vorherrschaft in der Erziehungswissenschaft“ ein „nicht unerhebliches Gewicht“ besessen. Allerdings beruhe diese Entwicklung nicht eigentlich auf dem Interesse der Praktiker, sondern es lag vielmehr an der „Reideologisierung des öffentlichen Bewußtseins“. Der linke Zeitgeist in der Politik und in den Massenmedien fordere das „direkte Engagement der Wissenschaft“, um das Ziel einer ‚besseren Gesellschaft‘ zu erreichen. Doch nicht nur diese Auflösung der Grenze zwischen Theorie und Praxis sei problematisch: „Weltanschauliche Konzepte – und zu ihnen gehört die kritische Theorie – halten für alle Sinnfragen [...] Antworten bereit. Diese sind jedoch nur für jene relevant, die die jeweils gesetzten Voraussetzungen zu akzeptieren bereit sind“, so Zabeck. ¹⁴¹

Während Zabeck also den Kritischen Rationalismus bzw. seine Anwendung in der Erziehungswissenschaft innerhalb seiner eigenen Begrifflichkeit kritisiert, kritisiert er die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft durch eigene Wertsetzungen und externe Faktoren: Eigentlich habe die Kritische Theorie an sich keinen Platz innerhalb der Erziehungswissenschaft, sondern ein bestimmter Zeitgeist habe sie gefördert. Damit schafft Zabeck in der Erzählung eine mythische Gestalt, die zur Gegenspielerin in seiner Erzählung wird. Zwar kritisiert Zabeck Brezinka bzw. den Kritischen Rationalismus auch für dessen Absolutismus, der qualitative Unterschied in der Bewertung der beiden Forschungsrichtungen ist allerdings, dass Zabeck die Kritische Theorie mit „Weltanschauung“ gleichsetzt und ihr damit implizit abspricht, überhaupt Wissenschaft zu sein.

Dieser Unterschied wird deutlicher, wenn man sich den Text ansieht, den Zabeck 2009 publizierte und dort seine Erzählung wieder aufgreift. Dort heißt es, die „in

139 Gramsci 2012, S. 354–355.

140 Zabeck 1978b, S. 304.

141 Zabeck 1978b, S. 304–305.

der Disziplin ausgetragenen Konflikte waren unmittelbar verknüpft mit der sich in den 1960er Jahren durchsetzenden Linkswendung des Zeitgeistes“. ¹⁴² Die „sich auf neomarxistische Denkfiguren stützende emanzipatorische Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, die an den Universitäten „weithin die Herrschaft“ übernommen habe, wird als „[a]ggressiv“ beschrieben. ¹⁴³

Nachdem Zabeck wieder auf das Interregnum verweist, das in der Erziehungswissenschaft eingesetzt habe, schreibt er: „Einzig die Linke bestand lautstark darauf, allein ihr gehöre die Zukunft. [...] Der Dissens erhielt so eine moralische Dimension, womit er sich deutlich von demjenigen zwischen dem geisteswissenschaftlichen und dem kritisch-rationalen unterschied“. ¹⁴⁴ Der Paradigmenpluralismus habe erst dann eine Chance gehabt, als die „bröckelnde Selbstgewissheit der emanzipatorischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ keinen Widerstand mehr leisten konnte. ¹⁴⁵

Die Emanzipatorische Berufspädagogik bzw. eine Kritische Erziehungswissenschaft ist damit eindeutig als Gegenspielerin in der Erzählung zu erkennen. Sie ist, Zabeck zufolge, aber nur bedingt dafür verantwortlich, dass die Krise nicht überwunden wurde. Denn 1978 schreibt er, die Krise sei in ein „chronisches Stadium“ übergegangen. Die „permanente Unentschiedenheit ihrer wissenschaftstheoretischen Situation“ bringe die Gefahr mit sich, dass die Erziehungswissenschaft an ihr „zugrunde“ gehe. ¹⁴⁶ Die Lösung hierfür sei der Paradigmenpluralismus, über dessen konkrete Ausgestaltung in den noch folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

In diesem Zusammenhang ist nun das Folgende relevant: Der Paradigmenpluralismus integriert diejenigen, die ein wissenschaftliches Interesse an „der Lösung pädagogischer Probleme haben“, heißt es. ¹⁴⁷ Zabeck macht aber auch deutlich, dass damit nicht „jede Äußerung zur Erziehung als der Pädagogik endgültig zugehörig akzeptiert“ wird. ¹⁴⁸ Er beschreibt konkret, was durch seine Konzeption ausgeschlossen werden soll:

„Ansätze, die von der Erziehungspraxis und der praktischen Erziehungspolitik nicht abgrenzbar sind, können von einer Erziehungswissenschaft nicht integriert werden. Wer unmittelbar der Praxis dient, steht unter dem Zwang des Handelns und ist deshalb nicht in der Lage, das Geschäft der Wahrheitsfindung zu einem (immer vorläufigen) Ende zu führen. Die Beschränkung, die von den Erfordernissen der Praxis ausgeht, steht im Widerspruch zur Wissenschaftlichkeit. Ein solcher Widerspruch besteht auch zwischen einem politischen Engagement und den Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit. Parteilichkeit, die Verfolgung praktischer Interessen auf dem Felde der Erziehung, die sich immer gegen andere Interessen richten müsste, kann nicht in den als Binnenlegitimität gekennzeichneten Konsens eingeschlossen werden. Deshalb ist auch die emanzipatorische Pädagogik nur insoweit der Erziehungswissenschaft zugehörig,

142 Zabeck 2009, S. 128.

143 Zabeck 2009, S. 130–131.

144 Zabeck 2009, S. 132.

145 Zabeck 2009, S. 132.

146 Zabeck 1978b, S. 306–307.

147 Zabeck 1978b, S. 321.

148 Zabeck 1978b, S. 321, Hervorhebung im Original.

als sie sich darauf beschränkt, Sinndeutungen vorzunehmen und auf ein praktisches politisches Engagement verzichtet.“¹⁴⁹

An anderer Stelle klingt dies so:

„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. Getragen von einer gesellschaftspolitischen Vision, streben sie nach einer Veränderung des berufserzieherischen Bedingungsgefüges in der Absicht, es zum Instrument zur Überwindung der als »System« aufgefaßten konkreten Erscheinungsformen unserer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zu machen.“¹⁵⁰

Die Zielerreichung im narrativen Programm, d. h. die Modalität des Könnens, ist insofern – so ist es zu verstehen – nur dann möglich, wenn sich die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft auf die von Zabeck vorher festgelegten (und hier noch nicht ausformulierten) Prinzipien festlegt. Natürlich sind auch die anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen aufgerufen, sich einer bestimmten Norm zu unterwerfen. Doch Zabeck spricht explizit nur die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft an, deren Rolle als Gegenspielerin in der Erzählung so eine neue Qualität erreicht: Sie wird zur aktiven Verhinderin des erstrebten Ziels.

Dies ist deshalb so wichtig, weil der Objekt-Aktant innerhalb der Krisenerzählung eine existentielle Bedeutung erfährt: Er muss erreicht werden, um die Existenz der Disziplin zu sichern. Der Krisenbegriff in Zabecks Erzählung zeigt hier seine geschichtsphilosophische Bedeutung, indem die Erzählung bewusst vage angelegt wird. Die Entwicklung muss in der Vernichtung der Disziplin enden, und tut sie dies nicht, dann ist sie lediglich in ein Stadium bedauernswerten „Siechtums“¹⁵¹ übergegangen, das letztlich nur den Untergang verzögern, aber ihn nicht aufhalten könnte. So ließe sich Zabecks Text aus 2009 und den dortigen Verweis auf den „die Einheit der Disziplin aufs Spiel setzenden Partikularismus“ verstehen.¹⁵²

Zabeck verschafft sich und dem Paradigmenpluralismus durch die Nutzung des Krisenbegriffs die notwendige Legitimation, um Aufmerksamkeit zu erhalten. Diese Aufmerksamkeit muss ihm zuerkannt werden, möchte man sich nicht mitschuldig am Untergang der Erziehungswissenschaft machen. Damit wird ein Diskursrahmen gesetzt, der alle Beteiligten auf die Anerkennung einer Krise verpflichtet. Es geht nur darum, ob die vorgeschlagene Lösung richtig oder falsch ist, nicht aber, ob die Krise faktisch existiert – und noch viel bedeutsamer, ob die Ursachendiagnose korrekt ist.

Bereits 1972, in seinem Aufsatz zum „Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik“, lässt sich die bisher dargestellte Erzählung bei Zabeck nachweisen. Hier behauptet er zunächst, die Erziehungswissenschaft habe „es bisher nicht vermocht, ei-

149 Zabeck 1978b, S. 324.

150 Zabeck 1978a, S. 349.

151 Zabeck 1978b, S. 306.

152 Zabeck 2009, S. 124.

nen Konsens über ihren Wissenschaftscharakter herbeizuführen“, und die damalige wissenschaftstheoretische Diskussion im Umfeld des Positivismusstreits sei durch die Auseinandersetzung zwischen „Neopositivisten und Neomarxisten“ gekennzeichnet.¹⁵³ Zabeck verweist dann auf seinen Versuch, durch sprachanalytische Methoden „Standort und Struktur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb einer in sich differenzierten kognitiv-pragmatischen Erziehungswissenschaft zu bestimmen“.¹⁵⁴ Dieser Versuch wird in dieser Studie noch ausführlicher behandelt.¹⁵⁵ An dieser Stelle ist nur darauf hinzuweisen, dass Zabeck in diesem Zusammenhang eine bemerkenswerte Aussage macht:

„Heute wird deutlich, daß mein Versuch, berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Erkenntnisse und Wertungen in wissenschaftlichen Aussagen miteinander zu verbinden, als gescheitert angesehen werden muß. Die von mir ursprünglich geforderte Aussagestruktur läßt sich – wie die wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen mit der sogenannten ‚emanzipatorischen Pädagogik‘ zeigen – nicht gegen eine marxistische ‚Umfunktionierung‘ absichern.“¹⁵⁶

Zabeck behauptet dann weiter, in der Emanzipatorischen Pädagogik würde es um die Umgestaltung der Gesellschaft durch Erziehung nach marxistischer Ideologie gehen. Unabhängig davon, wie zutreffend diese Aussagen sind, ist festzuhalten, dass Zabeck zu keiner Zeit eine ähnlich gelagerte Kritik an anderen Forschungsrichtungen vornimmt. Mit der Erzähltheorie konnte diese Ungleichheit in der kritischen Auseinandersetzung bereits gezeigt werden, etwa wenn man an die Gleichsetzung von Kritischer Theorie mit Weltanschauung erinnert. Die Erzähltheorie kann aber noch mehr aufzeigen.

Zabecks Krisenerzählung setzt beim semantischen Gegensatzpaar Wissenschaft/Nicht-Wissenschaft an. Innerhalb dieses Gegensatzpaares agiert der Aktant Emanzipatorische Pädagogik auf der Isotopie Gesellschaftspolitik, während Zabeck z. B. den Aktanten Empirisch-Analytische Erziehungswissenschaft auf der Isotopie Erfahrungswissenschaft konstruiert. Der „neomarxistische Ansatz in der Erziehungswissenschaft“ würde die „erfahrungswissenschaftlichen Prinzipien“ verletzen, heißt es, obwohl diese sich als für den Erkenntnisfortschritt nützlich erwiesen hätten.¹⁵⁷ Durch diese Darstellung wird das eine ab- und das andere aufgewertet.

Auch in seinem Aufsatz zur (angeblichen) „Politisierung der Handelslehrausbildung“ wird eine Neigung Zabecks zur Verwendung des Krisenbegriffs deutlich. Bereits der erste Satz lautet: „Die deutsche Universität befindet sich gegenwärtig in einer schweren Krise“.¹⁵⁸ Auch mit diesem Text versucht Zabeck, eine bestimmte These – die Hochschulreform ist falsch – durchzusetzen und verleiht der Argumentation mit diesen Satz ein gewisses Gewicht.

Damit ist der letzte Aspekt angesprochen, der hier diskutiert werden soll. Er betrifft die von Zima oft aufgeworfene und für die Textsoziologie konstitutive Frage: „Wer er-

153 Zabeck 1972c, S. 577.

154 Zabeck 1972c, S. 578.

155 Siehe Kapitel 7.

156 Zabeck 1972c, S. 578.

157 Zabeck 1972c, S. 579.

158 Zabeck 1972d, S. 367.

zählt wen?“¹⁵⁹ Es lassen sich Parallelen zwischen Zabecks Krisenerzählung und dem Beispiel mit Margaret Thatcher erkennen. Zabeck spricht über die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft, ohne sich mit ihr und ihren Prämissen angemessen auseinanderzusetzen. Dies wäre der Fall, wenn er z. B. verschiedene Vertreter zu Wort kommen lassen würde – wie er dies mit Brezinka tut – um so die durchaus differenzierten Akzentuierungen dieser Forschungsrichtung darzustellen.

Stattdessen qualifiziert Zabeck diese ab, indem er ihr Erscheinen nicht innerhalb wissenschaftlicher Kategorien erklärt, sondern sie als Instrument politischer Einflussnahme darstellt. Der Satz: „Deshalb ist auch die emanzipatorische Pädagogik nur insoweit der Erziehungswissenschaft zugehörig, als sie sich darauf beschränkt, Sinndeutungen vorzunehmen und auf ein praktisches politisches Engagement verzichtet“ ist paradigmatisch für eine Vereinnahmung eines Soziolektes durch einen anderen. Zabeck verkürzt die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft auf „praktisches politisches Engagement“ und fordert von ihr, dass diese lediglich Sinndeutungen vornehmen solle. Damit identifiziert sich – mit Zima gesprochen – der von Zabeck geschaffene Diskurs als Erzählung mit sich selbst und projiziert die eigenen Werte auf einen anderen, ohne mit diesen in einen Dialog einzutreten.

4.4 Zur weiteren Kritik an Zabecks Krisenerzählung

Nach dieser Kritik, die mit den erzähltheoretischen Mitteln vorgetragen wurde, sollen nun die anderen angesprochenen Aspekte, die in Abschnitt 4.1 diskutiert wurden, untersucht werden. Zum einen geht es um die Forderung von Paul Feyerabend, die Klagen, die eine Krisenerzählung begründen, zu durchleuchten; zum anderen geht es um den Umstand, als Historiker die Beobachtung einer Krise selbst zu beobachten. Diese beiden Aspekte wachsen so gesehen natürlich zusammen, zielen sie doch auf dieselbe Erkenntnis: Es geht um die Erhellung des Kontextes, in dem eine Krisenerzählung steht.

Auch wenn es nicht so sehr darum gehen muss, Zabeck zu widerlegen, entspricht es dennoch dem kritischen Anspruch dieser Studie, den Kontext zu erhellen und alternative Darstellungen denen von Zabeck entgegenzustellen. Es geht also darum, andere Deutungsmuster zum Charakter der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik in den 1970er Jahren herauszuarbeiten, um einen differenzierteren Eindruck zu erhalten.

Kontextualisierung

Nach den Ausführungen Zabecks, denen zufolge die Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren in einer schweren Krise gesteckt habe, stellt sich die Frage, wie die erziehungswissenschaftlichen Verhältnisse waren, die während der Zeit herrschten, in der Zabeck seine Krisendiagnose formulierte. Bis hierhin sollte deutlich geworden sein, dass für Zabeck eine Kritische Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren erstens eine große Bedeutung innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft gewonnen hat – bis

159 Zima 2022, Kapitel VIII.

hin zur alles beherrschenden Forschungsrichtung – und zweitens diese Forschungsrichtung dafür (mit-)verantwortlich gewesen sei, dass sich die Erziehungswissenschaft in einer Krise befunden hätte.

Die bildungspolitische Situation wurde mit Blick auf den BFW sowie insbesondere Zabecks Position im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bzw. Berufsbildungsdiskurs bereits diskutiert.¹⁶⁰ Dabei hatte sich gezeigt, dass insbesondere die Studierendenproteste teilweise in einer aggressiven und radikalen Art und Weise eine Reform des Hochschulwesens gefordert hatten. Am Beispiel Herwig Blankertz hat sich gezeigt, dass auch durch Erziehungswissenschaftler grundlegende Reformen des (Berufs-)Bildungssystems diskutiert und angestoßen wurden.

Es kann nun nicht darum gehen, eine detaillierte Diskursanalyse durchzuführen, in der nach den quantitativen und qualitativen Bedeutungen linker erziehungswissenschaftlicher Argumentation gefragt wird. Vielmehr soll ein Beispiel zeigen, dass aus heutiger Perspektive die Schriften dieser Zeit mit ihrer Sprache emotional und, auf den ersten Blick, irrational, aktivistisch und sogar unwissenschaftlich wirken können. Wolfgang Lempert schrieb 1971 z. B.:

„Einige Ursachen für die Erfolge der unternehmerischen Bildungspolitik wurden bereits genannt: das unterentwickelte gesellschaftspolitische Bewußtsein vieler Erziehungswissenschaftler, die ähnlich schwach ausgeprägte bildungspolitische Konzeption der Gewerkschaften und deren Unterwerfung unter die Grenze der im Unternehmerinteresse gesteuerten technischen und wirtschaftlichen Entwicklung.“¹⁶¹

Weiter fordert Lempert in dem Text eine Reihe von „Gegenmaßnahmen“, wie eine „Radikalisierung der gesellschaftspolitischen Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft“ sowie den Boykott von Prüfungsausschüssen durch Berufsschullehrkräfte.¹⁶²

Die 1970er Jahre sind daher fast schon folgerichtig als „rotes Jahrzehnt“ in die kollektive Erinnerungskultur Westdeutschlands eingezogen.¹⁶³ Dass mit der Wahl Willy Brandts zum Bundeskanzler und der sozialliberalen Koalition eine Ära der sozialliberalen Reformen eingeleitet wurde, ist eine historische Tatsache. Rudi Dutschkes Aufruf zum „Marsch durch die Institutionen“ ist ebenfalls eine historische Tatsache, die in den Augen der liberalkonservativen Elite zudem als offene Kampfansage und Drohung wahrgenommen werden musste. Ludwig von Friedeburg, der als Wissenschaftler und hessischer Kultusminister einer SPD geführten Regierung unmittelbar an den Bildungsreformen beteiligt gewesen war,¹⁶⁴ fragte sich 1989, warum die Reformziele trotz der günstigen Ausgangslage nicht erreicht wurden. Friedeburg stellt fest, dass der „Umschlag von Reformeuphorie in Restauration [...] in Deutschland eine lange Tradition“ hat.¹⁶⁵

160 Siehe die Abschnitte 3.2 und 3.3.

161 Lempert 1971, S. 170.

162 Lempert 1971, S. 172.

163 Schmidt und Sturm 2010, S. 8.

164 Später 2024, S. 190–211.

165 Friedeburg 1989, S. 9.

Diese vielleicht etwas zugespitzte Formulierung verweist bereits darauf, dass bei aller Prominenz linker Ideen die „Kräfte der Gegenreform“¹⁶⁶ nicht vergessen werden sollten. Damit ist die komplizierte Gemengelage angesprochen, die kulturell und politisch in den 1970er Jahren in Deutschland herrschte. Die neuere zeithistorische Forschung hat daher auch begonnen, diese Epoche anders zu deuten und spricht von einem „schwarzen Jahrzehnt“.¹⁶⁷

So kann z. B. den üblichen Darstellungen von roten Kadern, die an den Universitäten den Protest anführten und in den Gremien ihre Ideologie mit aller Macht durchsetzen wollten – eine Darstellung, die sich auch bei Zabeck findet – eine differenzierte Geschichte gegenübergestellt werden. Denn obwohl die 68er wohl mehrheitlich links waren, darf nicht vergessen werden, dass ein beachtlicher Teil desselben Generationszusammenhangs¹⁶⁸ sich im Ring Christlich-Demokratischer Studenten (RCDS) sammelte, in der CDU politisch organisierte und an den Universitäten einen nicht zu verkennenden Einfluss nahmen.¹⁶⁹

Ein weiteres Beispiel ist außerdem der 1978 in Bad Godesberg durchgeführte Kongress „Mut zur Erziehung“.¹⁷⁰ Karl Heinz Dammer deutet diesen Kongress als Wendepunkt in der Bildungspolitik, der einen „Roll-back“, d. h. eine Zurücknahme der in den Jahren zuvor durchgesetzten Bildungsreformen einläutete, der aber insbesondere die Erziehungswissenschaft erfasste und dafür sorgte, dass die Emanzipatorische Erziehungswissenschaft, nach Dammers Wahrnehmung, ab Ende der 70er Jahre nur noch als „Randerscheinung“ existierte.¹⁷¹ Dammer verweist aber auch darauf, dass bereits Wolfgang Brezinka mit seiner 1972 erschienen Publikation „Die Pädagogik der neuen Linken“¹⁷² eine „Abrechnung“ formulierte, die die Thesen des Kongresses bereits weitgehend vorwegnahmen.¹⁷³ Auf diese Publikation berief sich wiederum Zabeck in seiner 1973 publizierten Antrittsvorlesung, um die sich anbahnende Vormachtstellung der Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft behaupten zu können.¹⁷⁴

Auf dem Kongress, der von BFW-Professoren wie Hermann Lübke und Thomas Nipperdey vorbereitet wurde, redeten fast ausschließlich Personen aus diesem ideologischen Kreis. Eine Ausnahme war Hartmut von Hentig, der sich in der abschließenden Diskussion irritiert und enttäuscht äußerte: „Ich wollte Ihnen meine geistige Verdrossenheit noch einmal erklären. [...] Ich dachte, hier werde von ‚Erziehung‘ die Rede sein, und stattdessen geht es um eine Abrechnung mit einer bestimmten Bildungspolitik.“¹⁷⁵ Die Tatsache, dass von Hentig überhaupt auf dem Kongress sprechen durfte, kann auch

166 Vgl. Schildt 2004.

167 Vgl. Livi et al. 2010.

168 Siehe für diesen Begriff Abschnitt 3.1.

169 Vgl. Goltz 2010.

170 Vgl. Mut zur Erziehung 1978.

171 Dammer 2009, S. 62.

172 Vgl. Brezinka 1972.

173 Dammer 2009, S. 62.

174 Zabeck 1973b, S. 564.

175 Mut zur Erziehung 1978, S. 152.

so gedeutet werden, dass die Organisator:innen „auf ein pluralistisches Erscheinungsbild“ Wert legen.¹⁷⁶

Der Kongress und seine Thesen wurden schnell mit einer Gegenpublikation kritisiert.¹⁷⁷ Hartmut von Hentig hat hier ebenfalls einen seiner Beiträge auf dem Kongress publiziert. Dabei greift er etwas auf, was dem Problem der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsreform sowie bei Zabeck und seiner Krisenerzählung inhärent ist und dies besonders gut zusammenfasst:

„Ich habe in dem Begleitheft, in der Einladung, gelesen, es werde darum gehen zu fragen: *Was ist falsch gemacht worden?* Ich wäre hier nicht hergekommen, wenn ich diese Frage für eine Verkleidung einer anderen Frage hätte halten müssen: *Wer hat was falsch gemacht?* Fehler müssen erkannt und genannt werden. Beschuldigungen dagegen machen uneinsichtig, sie führen nicht weiter.“¹⁷⁸

Die Vormachtstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Zabecks Krisenerzählung gründet auf der Prämisse, dass die Erziehungswissenschaft bis in die 1960er Jahre hinein durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik identitätsstiftend dominiert wurde. Durch die Auflösung dieser singulären Identität mit dem Erstarken des Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft sei dann die Krise entstanden, die die Existenz der Disziplin bedroht hätte. Es stellt sich daher die Frage, wie plausibel dieser Erzählstrang ist.

Die Bedeutung, d. h. die Wirkung und den Einfluss von Theorien auf die weitere wissenschaftliche Entwicklung zu bestimmen, kann allerdings mühselig sein und führt häufig nicht zu befriedigenden Ergebnissen. Dies liegt zum einen daran, dass die Quellenlage unbefriedigend ist. Texte von einzelnen Vertreter:innen, die ihre Einschätzung zur Lage ihrer eigenen Theorietradition darlegen, sind nur einschränkend und mit größtmöglicher Vorsicht zu bewerten, da ihnen häufig eine empirische Basis fehlt.

Als Beispiel soll hier Zabeck dienen, der 2009 behauptete: „Gegenwärtig orientiert sich die an wissenschaftliche Standards gebundene berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung eindeutig am Paradigma des Kritischen Rationalismus“.¹⁷⁹ Diese Aussage ist nicht zu überprüfen, da nicht klar ist, was hier unter „Kritischer Rationalismus“ verstanden wird, was „gegenwärtig“ heißt und vor allem, ob der Zusatz „an wissenschaftliche Standards gebundene berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung“ nur als Seitenhieb oder als ernst gemeinte begriffliche Präzisierung gemeint ist.

Es geht also nicht darum, mit welchen Mitteln auch immer zu versuchen, die Erzählung Zabecks zur Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der weiteren Entwicklung der Erziehungswissenschaft bis ins letzte Detail zu überprüfen, sondern

176 Schildt 2004, S. 475.

177 Vgl. Benner et al. 1978.

178 Hentig 1978, S. 86, Hervorhebung im Original.

179 Zabeck 2009, S. 143.

einige kritische Bemerkungen hinsichtlich dieser sehr populären Erzählung in der Erziehungswissenschaft zu machen.

Zweifelloos war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eine bedeutende Richtung pädagogischen Denkens und Forschens – zumindest in Westdeutschland. Klaus-Peter Horn zeigt in seiner Untersuchung zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft, wie die Schüler der Hauptvertreter dieser Richtung, Hermann Nohl, Erich Weniger, Otto Friedrich Bollnow, Fritz Blättner u. a., bis 1965 auf die Lehrstühle der Pädagogik berufen wurden. Darin weist er nach, dass durch die insgesamt 21 bis 1965 neu besetzten Professuren mit in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehenden Erziehungswissenschaftler die Dominanz dieser Richtung zeigt.¹⁸⁰

Horn gibt aber auch zu bedenken, dass gemessen an der Gesamtzahl der Dissertationen bei Nohl und Weniger (91) seine Schlussfolgerung wiederum eingegrenzt gilt. Der Umstand, dass so viele Nohl- und Weniger-Schüler Professoren wurden, mag daher auch schlicht an der extremen Promotionstätigkeit dieser beiden Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegen und weniger an inhaltlichen Merkmalen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Hegemonie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik könne daher auch auf hochschulpolitische Eigenheiten wie Klüngel zurückzuführen sein.¹⁸¹ Daher bezweifeln auch Edwin Keiner und Heinz-Elmar Tenorth nicht den großen Einfluss der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, fügen aber hinzu, dass die empirische Datenlage, die diesen Einfluss stützen müsste, schlicht (noch) nicht existiert.¹⁸²

Folgt man Zabecks Darstellung, muss man den Eindruck haben, das theoretische Feld der Erziehungswissenschaft sei in den 1970er Jahren in drei Lager gespalten gewesen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Empirisch-Analytische Erziehungswissenschaft und Kritische Erziehungswissenschaft.¹⁸³ Dabei übersieht Zabeck, dass Emanzipatorische und Geisteswissenschaftliche Pädagogik keine strikt voneinander zu trennende Einheiten sind. Die Vertreter der Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft kamen vornehmlich aus der geisteswissenschaftlichen Tradition, wovon Herwig Blankertz nur ein Beispiel ist. Wichtig ist auch festzuhalten, dass es sich beim wissenschaftstheoretischen Diskurs zwischen Emanzipatorischer und Geisteswissenschaftlicher Pädagogik nicht um einen, wie Zabeck es nennt, „Vernichtungswettbewerb“¹⁸⁴ gehandelt hat.

So stellt Eva Matthes am Beispiel von Klaus Mollenhauer klar, dass es in dessen Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik keineswegs um eine radikale Abgrenzung ging. Mollenhauer habe vielmehr das emanzipatorische Element in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erkannt. Es sei Mollenhauer gerade nicht darum gegangen,

180 Horn 2003, S. 162–163.

181 Keiner und Tenorth 2007, S. 159.

182 Keiner und Tenorth 2007, S. 158. Diese Quelle ist von 2007 und daher in dieser Hinsicht nur bedingt glaubwürdig. Allerdings sind mir keine neueren Studien bekannt, die die von Keiner und Tenorth erhobene These widerlegen würden, noch die Klage der beiden Autoren entkräften.

183 Ich nutze hier mit „Empirisch-Analytische Erziehungswissenschaft“ und „Kritische Erziehungswissenschaft“ Begriffe, die Zabeck so nicht verwendet, er schreibt nur von „Kritischer Rationalismus“ und „Kritische Theorie“, die jeweils die Erziehungswissenschaft beeinflussen würden. An dieser Stelle möchte ich umständliche Begriffskonstruktionen aber vermeiden.

184 Zabeck 1992c, S. 5.

„der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – auf der Basis eines engen analytisch-empirischen Wissenschaftsbegriffs in Anlehnung an den ‚Kritischen Rationalismus‘ – ihren Wissenschaftscharakter abzuerkennen, sondern sie zu einer gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft zu transformieren.“¹⁸⁵

Das Problem der Darstellung bei Zabeck ist auch, dass nie deutlich wird, worauf er sich bei der Analyse der Entwicklung bezieht. Wolfgang Klafki bietet fünf Ebenen an, um – schematisch statt mit Anspruch auf Abbildung der empirischen Realität – die Wirkung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu diskutieren: (1) die erzieherische Praxis, in der Eltern, Lehrer etc. zu beobachten sind; (2) pädagogische Institutionen wie Schulen und Kindergärten, aber auch das gesamte Bildungswesen eines Staates; (3) die Ausbildung des pädagogischen Personals und seine Institutionen; (4) pädagogische Programme, z. B. Gesetzesvorhaben; (5) die Erziehungswissenschaft.¹⁸⁶

Nun ließe sich einwenden, dass sich Zabeck eindeutig auf die fünfte Ebene bezieht. Dies ist zwar zutreffend, allerdings muss man hier die gesamte Erzählung berücksichtigen. Denn Zabeck bettet die Krisenerzählung und die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in einen wissenschaftssoziologischen Kontext ein. Im Paradigmenpluralismus geht es um die Herstellung von „Außenlegitimität“¹⁸⁷, d. h. die Reaktion auf gesellschaftliche Bedürfnisse nach erziehungswissenschaftlichem Wissen. Zabeck behauptet z. B., dass die Gesellschaft ein sinkendes, nachlassendes Interesse am Angebot der Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft gehabt hat.¹⁸⁸ An anderer Stelle schreibt er, die Bildungspolitik sei angetrieben gewesen von den Ideen der Kritischen Theorie.¹⁸⁹ Daraus wird klar, dass Zabeck mit seiner Erzählung auf mehr als nur die Ebene der Erziehungswissenschaft zielt. Er führt aber auch hierzu keine Quellen an.

Die Krisenerzählung ist aber auch aus einem anderen Grund durch die Konstruktion der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einheitsstiftende, alles dominierende Richtung anfechtbar. Wie Zabeck schreibt, gab es auch zur Zeit der angeblichen Dominanz dieser Forschungsrichtung Ansätze, die in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik integriert wurden, namentlich anthropologische und existenzphilosophische. Es heißt bei Zabeck, dass „selbst Heinrich Roth“ mit seiner Realistischen Wendung nicht aus dem Gesamtzusammenhang der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik herausgebrochen sei.¹⁹⁰

Anders gesagt: Es bestanden auch zur Zeit der Dominanz theoretische Differenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft, diese hätten aber, so muss man Zabeck verstehen, nicht zu einer existentiellen Krise geführt. Worin aber der qualitative Unterschied zwischen den methodologischen Debatten der 1920er, 1930er oder 1950er Jahre und denen der 1960er und 1970er Jahre liegen soll, wird durch Zabecks Ausführungen nicht klar. Lediglich Verweise auf die angebliche Aggressivität linker Studierender – in Allianz mit marxistischen Wissenschaftlern und Intellektuellen – sowie der Absolutheitsanspruch,

185 Matthes 2011, S. 186, Hervorhebung im Original.

186 Vgl. Klafki 2022, S. 65.

187 Das Konzept „Außenlegitimität“ ist, in Verbindung mit „Binnenlegitimität“ zentral für die Gesamtargumentation Zabecks. Dieses Konzept wird im nächsten Kapitel ausführlich behandelt.

188 Zabeck 1980c, S. 85.

189 Zabeck 1978b, S. 304.

190 Zabeck 1978b, S. 298–299.

der auch vom Kritischen Rationalismus erhoben wurde, scheinen für Zabeck Beweis genug zu sein für eine Qualitätsverschiebung der Debattenkultur, die eine Krise ausgelöst hätte.¹⁹¹

Quellenkritik

Doch nicht nur die historische Kontextualisierung ist hilfreich für das kritische Verstehen der Krisenerzählung. Auch die Quellenkritik als Methode historischer Forschung kann hilfreich sein. Wie gesehen, stützt Zabeck sich im Wesentlichen auf zwei Quellen: Josef Derbolav und Wilhelm Flitner. Es lohnt sich, diese bei Zabeck angeführten Verweise, die die Existenz einer Krise innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft stützen sollen, genauer zu betrachten. Die Studie von Josef Derbolav führt den Begriff „Entwicklungskrise“ in die deutsche Pädagogik ein. Es ist daher anzunehmen, dass es sich in Übereinstimmung mit Zabeck um eine Diagnose der Krise handelt. Tatsächlich zeigt sich ein Problem bei diesem Gedanken: Derbolav leugnet die Existenz einer Krise in einem ganz bestimmten Sinn.

Ausgehend von der Beobachtung, die diejenigen Publikationen in den Blick nimmt, die fundamentale Umwälzungen in der deutschen Pädagogik postulieren, schreibt Derbolav, dass es „vielmehr den Anschein [hat, C. P.], als ob die deutsche Pädagogik von heute in eine ihrer schwersten Krise eingetreten sei“, die den zukünftigen Status im akademischen System bestimmen wird.¹⁹² Genau wie Zabeck sucht Derbolav die Gründe für diese Krise in einer historischen Rückbetrachtung zu benennen. Doch anders als Zabecks, das sei an dieser Stelle bereits angemerkt, ist Derbolavs Erzählung keine von Kampf, Sieg und Niederlage, sondern ein struktur- oder systemtheoretischer Essay, das sich teilweise als Kritik der Kritik¹⁹³ an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liest und diese Kritik zum Anlass nimmt, über die sinnvolle Struktur der Pädagogik im akademischen System nachzudenken. An anderer Stelle wird er hierzu deutlicher und schreibt, dass seine Aufsätze den Anspruch erheben, die dort behandelten Probleme zu entschlüsseln und den Kern zu behandeln, die sich dann „als Lehrstück einer pädagogischen Systematik“ zeigten.¹⁹⁴

Doch wie konstruiert Derbolav seine Krisenerzählung? Auch bei ihm geht es um den Bedeutungsverlust der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber der „Kritischen Theorie der Erziehung“¹⁹⁵ und einer empirischen Erziehungswissenschaft. Doch Derbo-

191 Damit erreicht die Krisenerzählung die Qualität der üblichen Klagen, die wir auch heute noch hören und die publizistisch verarbeitet werden. Ich führe als nur ein Beispiel den Essay von Richard David Precht und Harald Welzer an, in dem es um eine angebliche Verrohung der medialen und intellektuellen Debattenkultur geht. Auch hier ist das Muster „Früher-war-alles-besser“ zu erkennen, vgl. Precht und Welzer 2022.

192 Derbolav 1970a, S. 7.

193 Am deutlichsten wird dies auf Seite 19.

194 Derbolav 1970b, S. 7. Der zuerst zitierte Text, den auch Zabeck zitiert, ist in seiner Fassung identisch in der jetzt zitierten Aufsatzsammlung erschienen. Es lohnt sich, die Einführung als rahmen- de Schrift sämtlicher dort enthaltener Aufsätze zu lesen, da es den Essay zur „Entwicklungskrise“ besser einordnet.

195 Derbolav 1970a, S. 20.

lav vollzieht eine präzise, problemgeschichtliche Analyse dieser drei Forschungsrichtungen der Pädagogik. Er zieht etwa die sich verändernden Begriffe innerhalb des pädagogischen Diskurses heran, die eine Krise kennzeichnen sollen, aber auch durch Analyse den verschiedenen Parteien zugeordnet werden können.¹⁹⁶ Sicherlich ließe sich der Standpunkt vertreten, dass es sich hier tatsächlich um eine Diskussion der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen innerhalb der Erziehungswissenschaft handelt, an deren Ende eine existenzgefährdende Krise diagnostiziert wird und die überwunden werden müsste. Doch eine solche Einschätzung wäre vermutlich nur nach einer sehr oberflächlichen Lektüre möglich.

Denn Derbolav schreibt zwar über seine Analyse sowie deren Gegenstand, d. h. die Auseinandersetzungen, die bezogen sind auf Debatten über das Selbstverständnis der Pädagogik: „Die folgenden Ausführungen sind der Behandlung einer Erscheinung gewidmet“¹⁹⁷ sowie, dass es „vielmehr den Anschein [hat, C. P.] als ob die deutsche Pädagogik von heute in eine ihrer schwersten Krisen eingetreten sei“.¹⁹⁸ Am Ende der Analyse schreibt er allerdings:

„So hat sich unsere kritische Würdigung jener drei pädagogischen Grundauffassungen, die heute im Selbstverständnis unserer Disziplin miteinander um Geltungsanspruch zu ringen scheinen, auf eine *systematische Konzeption* von Gesamtpädagogik hin abgerundet, und wir sind nunmehr in der Lage, wissenschaftstheoretische Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen zu ziehen.“¹⁹⁹

Man beachte die wesentlich vorsichtiger Formulierungen in der Diagnose einer Krise der Pädagogik bei Derbolav im Vergleich zu Zabeck. Derbolav behandelt von Anfang an die Krise als eine Erscheinung bzw. als Schein, und daher nicht als ein Faktum.

Anders formuliert könnte man sagen, dass sich Derbolav dem, wie es bei Zabeck heißt, „wissenschaftstheoretischen Meinungsstreit“²⁰⁰ seiner Zeit angenommen, ihn strukturiert, analysiert und kritisiert hat, um die strukturelle Verfasstheit der Pädagogik zu erfassen. Bei Derbolav ist die Krise nicht das Problem, um das es in der Erzählung geht, sondern lediglich der Anlass, um über die Struktur der Pädagogik nachzudenken. Sein Essay ist kein „Beitrag zur Überwindung der Krise“, wie es bei Zabeck heißt. Die „Entwicklungskrise“ ist daher auch nicht wörtlich zu nehmen. Er hebt lediglich darauf ab, dass die „Fachgrenzen hier ihren Sinn verloren haben“²⁰¹ und dass die Pädagogik weder eindeutig den Geistes- oder Sozialwissenschaften zugeordnet werden kann noch in irgendeiner anderen Art und Weise mit *einem* Begriff beschrieben ist, der sämtliche Herangehensweisen an den pädagogischen Gegenstand meint.²⁰² Der wissenschaftstheoretische Meinungsstreit existiere zwar, doch nicht in dem Ausmaß und mit der Dramatik, wie es Zabeck interpretiert.

196 Derbolav 1970a, S. 9–10.

197 Derbolav 1970a, S. 7.

198 Derbolav 1970a, S. 7.

199 Derbolav 1970a, S. 36, Hervorhebung im Original.

200 Zabeck 1978b, S. 292.

201 Derbolav 1970a, S. 43.

202 Derbolav 1970a, S. 48.

Der zweite von Zabeck zitierte Aufsatz ist von Wilhelm Flitner und tatsächlich lassen sich hier einige Parallelen zu Zabeck erkennen. Aus diesem Grund soll auf eine ausführliche Analyse, wie eben noch bei Derbolav, verzichtet werden. Es soll der Verweis darauf ausreichen, dass auch Flitner zu Beginn seines Textes eine Krise feststellt, diese allerdings nicht weiter belegt, argumentativ auf Kuhn aufbaut und die Sorge formuliert, die Pädagogik würde sich durch den Verlust eines gemeinsamen Selbstverständnisses in die Selbstauflösung treiben. Flitner formuliert folgende These:

„Nur dadurch ist die Krise zu bestehen, daß in allen speziellen Forschungsfeldern und in allen pädagogischen Ausbildungsgängen der ethische Mittelpunkt bewußt bleibt und die Reflexion auf einen Grundgedankengang alles einzelne und jede Auswahl aus dem unübersehbaren Stoffgebiet in einem Kernstück zusammenhält.“²⁰³

Der hier angesprochene „Grundgedankengang“ findet sich auch bei Zabeck und seinem Paradigmenpluralismus wieder. Es handelt sich um einen Minimalkonsens, der als „erziehungswissenschaftliches“ bzw. „berufspädagogisches Prinzip“ bezeichnet wird, der die Disziplin auf etwas Gemeinsames verpflichten will.²⁰⁴

4.5 Schlussgedanken

Die mit Mitteln einer textsoziologisch angereicherten erzähltheoretischen Analyse zum Begriff der Krise in Zabecks Paradigmenpluralismus hat ergeben, dass die Krise der Erziehungswissenschaft ganz bewusst als erzählerisches Element eingebunden wurde, um dem Paradigmenpluralismus eine Aura des unausweichlich Erstrebenswerten zu geben. Die Konstruktion der Emanzipatorischen Pädagogik als Gegenspieler, d. h. als Verursacherin der Krise und als Verhinderin der Zielerreichung, d. h. die Überwindung der Krise deutet darauf hin, dass Zabeck mit dem Paradigmenpluralismus den Versuch unternimmt, diese Forschungsrichtung aus dem Kanon der Erziehungswissenschaft auszuschließen.

Ironischerweise wird genau diese Funktion der Erzählung von Zabecks ehemaligen Mitarbeitern – Klaus Beck und Wolfgang Müller – in einer Laudatio für Zabeck umgekehrt und im Sinne einer Verteidigung Zabecks angewendet. Sie schreiben, dass die „Berliner Linken“ und die „Mehrheit der von der emanzipatorischen Begeisterungswelle getragenen Kollegenschaft“ Zabeck deshalb so scharf für seine Positionen angegriffen hätten, weil sie einen „gemeinsamen Feind“, dessen Programm man gerne in düsteren Farben nachzeichne, um das eigene umso strahlender dagegen abzuheben“, konstruieren wollten.²⁰⁵

Nun erhebt Zabeck innerhalb des Paradigmenpluralismus nicht den Anspruch, sein eigener Forschungsansatz sei anderen überlegen. Dies ist zumindest insofern richtig, als Zabeck tatsächlich nicht explizit davon spricht, warum sein Forschungsverständnis das

203 Flitner 1976, S. 5.

204 Siehe hierzu ausführlich Kapitel 8.

205 Beck und Müller 1991, S. 453.

einzig wahre Verständnis sei. Allerdings lassen sich die ständigen Verweise auf die angebliche Ideologisierung der Erziehungswissenschaft durch die Emanzipatorische Pädagogik, die sich auf die Erreichung gesellschaftspolitischer Ziele fokussiere, auch so verstehen, dass Zabeck sich selbst und seine Forschung als nicht-ideologisch und politisiert versteht. Dies machte er auch in einem Brief an Blankertz deutlich, wenn er schreibt: „Mein Anspruch bleibt nun hinter dem, bildungspolitische oder gar gesellschaftspolitische Instanz zu sein, weit zurück“. Weiter behauptet Zabeck in diesem Brief, er würde, anders als Blankertz, seine „bildungspolitischen Aktivitäten nicht als Wissenschaft“ ausgeben.²⁰⁶

Ob die in diesem Kapitel vorgetragene Kritik, die darauf abhob, Zabeck ignoriere die Pluralität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, um die zerfallende Einheit der Erziehungswissenschaft behaupten zu können, am Ende für das Erkenntnisinteresse dieser Studie ausschlaggebend ist, wird sich zeigen. Im Übrigen könnte man gleichermaßen Zabecks starre Darstellung der Emanzipatorischen Pädagogik kritisieren. Deren Heterogenität betont z. B. Karl-Heinz Dammer,²⁰⁷ aber schon die Zeitgenossen von Zabeck, z. B. Herwig Blankertz, haben darauf hingewiesen, dass auf keinen Fall von einer Einheit der Emanzipatorischen Pädagogik gesprochen werden könne.²⁰⁸ Ebenfalls, und dies wurde bislang noch nicht angesprochen, könnte auch die von Zabeck unterstellte Einheit des Kritischen Rationalismus kritisch betrachtet werden.²⁰⁹

Der Paradigmenpluralismus muss im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Situation der 1970er Jahr gesehen werden. Es muss auf die teilweise mit radikalen Forderungen und militant auftretenden Studierenden, die sicherlich auch ihre akademischen Gesinnungsgenossen hatten, hingewiesen werden. Andererseits sollte aus den Erkenntnissen, die im vorangegangenen Kapitel dargelegt wurden, deutlich geworden sein, dass sich nicht alle als links verstehenden Wissenschaftler:innen mit der Radikalität der Studierenden identifiziert haben. So hat etwa Herbert Marcuse, der noch als letzter Fürsprecher der 68er-Bewegung galt, nach einem Besuch bei Ernst Fraenkel über die Berliner Studierenden angeblich gesagt: „Die Studenten hier zerbersten ja geradezu an ihrem Fanatismus. Das macht mir Angst“. ²¹⁰ Auch von Seiten der Emanzipatorischen Pädagogik gab es Abgrenzungen, wie ein Briefwechsel zwischen Blankertz und Zabeck nahelegt, in dem sich beide über die mangelnde Diskussionsbereitschaft der Studierenden beklagen.²¹¹ Doch Zabeck rückt mit seiner Krisenerzählung die Emanzipatorische Pädagogik in eine geistige Nähe zur Radikalität der Studierenden.

Letztlich zeigt sich mit dem Paradigmenpluralismus, was bereits im Kontext des BFW und der bildungspolitischen Diskurse der 1970er Jahre diskutiert wurde. Die selbst empfundene Hegemoniekrise²¹² der liberalkonservativen Intellektuellen und Professoren führte zu einer Attacke auf einen imaginierten Feind. Dabei zeigten sich die

206 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

207 Dammer 2009, S. 55.

208 Vgl. Blankertz 1979.

209 So hat sich z. B. Paul Feyerabend von einem Schüler hin zu einem scharfen Kritiker Poppers und des Kritischen Rationalismus entwickelt, vgl. Frindte 2023.

210 Ladwig-Winters 2009, S. 323.

211 Zabeck an Blankertz, 27.02.1970; Blankertz an Zabeck, 04.03.1970.

212 Schildt 2004, S. 478.

typischen Deutungsmuster, die charakteristisch sind für diese Ideologie und die sich auch teilweise in der Krisenerzählung wiederfinden.